

ВВЕДЕНИЕ

1. Филологическая герменевтика как деятельность

Герменевтика - это деятельность человека или коллектива при понимании или интерпретации текста или того, что может трактоваться как текст. Герменевтика - именно деятельность, а не наука, но *по* герменевтике возможны и даже необходимы научные разработки. С этой точки зрения герменевтика подобна многим другим деятельности, по которым возможны или необходимы научные разработки. Таковы строительное дело, библиография, обучение детей, лечение больных и многое другое. У всех этих деятельностей бывают и другие отношения с наукой или науками: чтобы выполнять ту или иную деятельность такого рода, надо ориентироваться в тех науках, в рамках которых выполняются научные разработки в связи с каждой из таких деятельностей. Нужно и соответствующее образование, предполагающее такое ориентирование, если имеется в виду выполнение научных разработок. Впрочем, во множестве случаев люди выполняют работу понимания и даже работу интерпретации, не имея опыта научных разработок. Такая возможность обусловлена тем, что герменевтика как деятельность в конечном счете имеет цели практические: понять, понимать, делаться понимающим (то есть умнеть), помогать другим делаться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми и народами, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире - обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище.

Герменевтика - общее название для многих деятельностей: существуют герменевтика филологическая, педагогическая, естественнонаучная, экономическая, политическая, историографическая и пр. Все эти деятельности имеют практическую направленность на улучшение умственной работы, и по всем бывают необходимы научные разработки. Исторически (филогенетически - для истории рода и онтогенетически - для истории каждого индивида) филологическая герменевтика занимает первое место среди этих деятельностей: если бы человек не обладал языком, речью и не мог бы в силу этого понимать речевых произведений, он не мог бы понимать и всего остального.

Предметом филологической герменевтики является понимание - усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах. Тексты могут быть на естественных языках или на "языках" других искусств; в широком смысле текстом является любой след целенаправленной человеческой деятельности - дома с их обликом, одежда, живописные произведения, даже человеческие лица (кроме антропологических признаков этнической принадлежности), даже произведения промышленного дизайна. С герменевтической точки зрения методология чтения и интерпретации текстов вербальных дает основания для построения методик "прочтения" всех остальных текстов и квазитекстов.

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. Рефлексия - второй (после чувственности) источник опыта, важнейший собственно человеческий конструкт, позволяющий совершенствовать всю душевную и духовную структуру личности и сообщества (их онтологическую конструкцию), делая человека умнее и человечнее. Демократическое

общество невозможно, если люди, составляющие это общество, не обучены рефлексии.

Понимание - основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации (объективации, превращения в не-самоё-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 вставания школьника (в основном с одиннадцати лет) в интерпретационное (рефлексивное) отношение к текстам культуры - от поэзии до технических инструкций. Последующие 18 лет после 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.

Разумеется, перестройка образования, культуры и профессиональных готовностей - только одна из прикладных функций герменевтики (в этой работе выступают в единстве герменевтики филологическая, философская и педагогическая). Другие приложения - определение качества кадров, обеспечение боеспособности воинских формирований, оценка работоспособности трудовых коллективов, следственная работа и мн. др. 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 Кружок (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. Такая подготовка вполне реальна, она может проводиться фронтально: практически среди психически здоровых людей не встречается неспособности к пониманию, хотя приходится констатировать наличие в обществе способности к непониманию - социально обусловленного упорства в нежелании понимать. Жизнь без понимания удобна целому ряду людей, такие люди смотрят на распространение рефлексии и понимания как на вредную инновацию и "подрыв устоев": ведь стадом дураков легче командовать, чем умным и просвещенным народом. Скепсис в отношении герменевтики как "буржуазной лженауки" подогревался в течение всех лет существования СССР, однако в настоящее время филологической герменевтикой все же занимаются несколько групп филологов и педагогов, причем эти занятия не имеют финансовой поддержки государства. Издательские возможности этих групп незначительны, но всё же что-то издается. 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 с 1990 года проведено шесть международных герменевтических конференций "Понимание в системах мыследеятельности", "Понимание и рефлексия" и т.п. С 1997 г. Тверская группа стала выпускать международный ежеквартальный журнал "Герменевтика в России / Hermeneutics in Russia"; в каждом номере - 20-25 печ. листов.

Перечень проводимых и возможных герменевтических исследований занял бы много места, но можно назвать наиболее широкие разделы исследовательской тематики: типология понимания текстов разных типов в различных ситуациях, типология герменевтических ситуаций, взаимодействие процессуального и субстанциального начал в понимании, техники понимания, рефлексивные основания понимания, научение рефлексии, особенности процессов понимания при разных целях, предметах и условиях понимания, типология ситуаций непонимания, взаимодействие понимания с другими инобытиями (ипостасями) рефлексии (роль решения, проблематизации, собственно человеческого чувства, оценочного акта и пр. в герменевтической ситуации), интерпретация как методологический принцип в разных видах деятельности, формирование герменевтических готовности у разных контингентов учащихся и работающих.

Хотя подобные перечни тем напоминают о необходимости фундаментальных знаний для научных разработок по герменевтике, все же практика и именно практика герменевтики является всепроникающей силой в жизнедеятельности человеческих сообществ. Анализ и распространение хорошей практики могут дать обнадеживающие результаты, если всю эту работу и построить, и описать упорядоченно. При этом надо постоянно иметь в виду, что знание - это еще не понимание, а понимание - это вовсе не знание, хотя понимание может отчасти складываться и из рефлексии над знанием.

Можно пояснить это примером. Лет двадцать пять назад хорошо известный мне методист из педагогического института, интересовавшийся проблемами понимания, проводил педагогическую практику студентов в одной из городских школ. Вскоре после начала педпрактики из учительского запирающегося гардероба стали исчезать дорогие шубы и другие ценные предметы. Коллектив и директор школы заподозрили студентов, которых методист также до этого не знал, поскольку ничего не преподавал в соответствующих учебных группах пединститута. Однако

буквально пятиминутный разговор методиста с группой практикантов убедил его (на основании усмотрения личностных смыслов, опредмеченных в дискурсе) в неосновательности подозрений, и методист предложил директору сделать самое простое - обратиться в милицию. Директор и коллектив, равно как и инструктор райкома КПСС по вопросам школьного образования, не хотели этого, поскольку это "бросало тень на школу", но, как станет ясно из последующего, всё же в конце концов кончили именно этим. Пока же подозрение "царило в атмосфере": даже нашему методисту было неприятно входить в учительскую, хотя лично его никто не подозревал.

Придя в один прекрасный день в школу для проведения консультаций для практикантов (в этот день уроков у них не было), методист пошел вверх по лестнице в учительскую. Вдруг он увидел, что по широкой лестнице вниз идет сержант милиции в валенках с галошами и ведет "задержанную" студентку по имени Таня. Методист понял, что в милицию всё же обратились, но он был уверен, что Таня не при чем, поэтому он решил "солгать во спасение" и строго сказал культурным голосом "некультурному" милиционеру в валенках с галошами: "Мне эта студентка через сорок минут нужна для проведения урока". Милиционер некультурным голосом как-то безразлично сказал "культурному" методисту: «А чё? Прибьжит черяз сорок-та".

Вскоре задержанная студентка вернулась в учительскую и на вопросы "Чё там было, Танька?" рассказала, что в милиции ее "подвергли допросу", которого так хотели теперь и директор школы, и педколлектив, и инструктор райкома КПСС по школьным делам. "Допрос" проходил так: - Как твоя фамилия? - Студентка назвала фамилию. - Ну и иди, проводи свой урок.

Больше вопросов не было. Вечером действительный похититель был задержан. Следует отметить, что в описанной ситуации педколлектив руководствовался аристотелевской логикой: Перед тем как случилась кража, студентка Таня была последней, кто выходил из здания школы. Милиция оказалась просто умнее педколлектива: анализ ее действий показывает, что милиционеры фактически, без деклараций (и даже, возможно, без четкой презентации актуальному осознанию) прибегали к герменевтическим техникам, к некоторым техникам понимания (особенно к распремечиванию). Валенки, галоши и диалектальный элемент в речи сержанта (кстати, нарочитый) выглядели для кого-то так же невыигрышно сравнительно с "высоким педагогическим" образованием, как слабо институированная, почти лишенная научного аппарата герменевтика выглядит при сравнении с почти обожествленной аристотелевской логикой или даже при сравнении с прагмалингвистикой, и тем не менее...

Герменевтика плохо поддерживается обществом: в ней есть что-то обидное для людей - постоянное напоминание о том, что никакое многознание не может спасти от непонимания. Уже Св. Апостол Павел имел неприятности из-за таких напоминаний, но от своих убеждений не отступил до самой смерти. Он, пожалуй, раньше всех в мире освоил эту истину: преодолению непонимания, вообще рефлексивным готовностям надо учиться, чего многие благополучные взрослые люди не любят. Те же, кто любит учиться готовностям понимания, любит совершенствовать свою рефлексивность, не приобретает за эту любовь более высокого статуса. Такое положение вещей социально неадекватно, и его было бы полезно изменить. Возможно, такое изменение могло бы способствовать и постепенному отказу общества от укоренившегося представления, согласно которому

должности могут заниматься людьми, не готовыми что бы то ни было понимать более того, что с детства дается при семантизации единиц родного языка. Такие люди имеют интеллект (= меру понимания) десятилетнего ребенка, но при этом громкий голос, набор "административно необходимых фраз" ("мы не можем допустить", "это однозначно", "нас хотят нацелить", "мы недосмотрели" и т.п.) и некоторые другие признаки взрослого мужчины. Мера понимания текста и мира, присущая людям этого типа, может иметь значимые общественные последствия. Например, в СССР в 1991 г. перед началом войны в Персидском заливе производились разные публичные военные прогнозы. Так, некоторые доктора военных наук сообщали народам СССР о том, что по прогнозу войска вождя народов Ирака быстро разгромят противостоящие им силы американских империалистов. Поскольку до этого по телевидению постоянно показывались и сам вождь, и его "отборные части", герменевтически нормальные телезрители имели основания и для некоторых других прогнозов, однако ученые генералы даже представить не могли подобных отклонений от "данных военной науки". Они пользовались тем, что по-прежнему неверно называют "наукой" (система знаний без рефлексии) и "логикой" (способ вывода, абсолютно независимый от содержания знания). Реальные упущения этих ученых заключались в следующем:

1. Они не знали, что надо не только знать и принимать решения, но и проблематизировать, рефлексировать и понимать.

2. Они не знали, что прямо усматриваемое должно соотноситься с теми смыслами, которые есть в онтологической конструкции каждого взрослого (старше 12 лет) человека. Упущения военных профессоров были отчасти связаны с недоучетом того, что явно видный всем другим смысл-настроение 'Чем хуже, тем лучше', опредмеченный даже в манере строевой готовности войск Ирака, традиционно стоит в интенциональной связи со смыслом 'небеспособность'.

3. Вместо смыслов ученые генералы пользовались предикациями, образующими конкретные содержания, например, "Броня крепка, и танки наши быстры", "600 танков - это больше, чем 500 самолетов" и пр. Даже эти примитивные операции, будь они осложнены рефлексией, привели бы ученых к самоконтролю.

4. Не было метарефлексии, т.е. военные профессора не ставили себя перед вопросом: "Я вижу так, но почему Я вижу именно так?" - и прочими подобными вопросами, перевыражающими рефлексия, презентуемую актуальному осознанию. Среди многочисленных ответвлений такого рефлексивного самоопределения - вопросы типа "А как влияют *мои* симпатии на *мои* решения?" (примитивное перевыражение этого вопроса: "Не потому ли я пророчу победу вождю Ирака, что периодически обедаю на халяву в посольстве этой республики?")

Все успешные полководческие решения в известной истории построены на сильной и разветвленной рефлексии, ведущей к сложным комплексам организованностей рефлексии в виде решений, понимания, оценки и пр. Все сильные коммерческие решения, все успешные акты коммерческого контактоустановления, все успешные решения в области подбора и расстановки кадров, все акты выгодной для той или иной страны дипломатии также лишь наполовину обязаны своим происхождением логике мышления, другая половина успеха связана с практической герменевтикой. Об отношении этой практики к педагогике сказано выше. При постановке практической герменевтики на научную и методологическую основу практические успехи во многих деятельности из спорадических превратились бы в регулярные и программируемые.

2. Социально-педагогический смысл филологической герменевтики

В языкознании всегда имплицитно присутствовал антропоцентрический подход, но в настоящее время требования антропоцентрического подхода должны быть уточнены в связи с целым рядом методологических инноваций ММК. В частности, особенно важным оказывается понятие рефлексии и рефлексивности в системе человеческой системомыследеятельности (СМД). СМД представлена в трех поясах - в поясе мыследействования (здесь репрезентирована действительность предметных представлений), в поясе мысли-коммуникации (репрезентирована действительность коммуникативная - собственно предмет языкознания и - шире - всей филологии), в поясе действительности чистого мышления в невербальных схемах. Фиксации рефлексии (ее объективации, ее превращения в другие ипостаси при ее остановке), происходящие в каждом из поясов, в оптимальном случае переупреждаются в остальных двух поясах.

Поэтому коммуникативная действительность, изучаемая филологическими науками, оказывается необходимым звеном во всей жизне- и мыследеятельности человека. Эта действительность дана нам через рефлексию - 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 рефлексию; 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*. Что такое понимание, рассмотренное с этой точки зрения? Это система рефлексивных техник действия для освоения мира. Что такое речевое воздействие? Программирование продуцентом рефлексивных техник понимания текста или мира как текста. 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-идущий луч рефлексии. Чему надо учить, чтобы не было "готового понимания"? Для этого надо учить рефлексии. Можно представить сотни таких вопросов и ответов, и характерной чертой этих вопросно-ответных пар будет то, что без понятия и термина "рефлексия" ответы невозможны, а также то, что прямо или косвенно все эти вопросы и ответы относятся к речемыследействию человека. Рефлексия - центральное понятие подлинно антропоцентрического изучения языка и языковой личности. Она же - центральное понятие подлинно человеческой языковой педагогики, лингводидактики, равно как и искусствознания и содержательной логики - в той мере, в какой искусства и логика являются редукциями от естественных языков с присущей им речевой деятельностью.

Очевидно, антропоцентрическая ориентация в науке может развиваться только при условии самого широкого и глубокоосмысленного 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. Когда берут нормального,

способного и доброжелательного ребенка 6-7 лет и затем в течение 10-11 лет внушают ему, что ему "и так все понятно" в силу владения родным языком и "природной понятливости", происходит нечто почти непоправимое. Эта беда много опаснее любого бюджетного дефицита (кстати, и первична по отношению даже и к этому самому дефициту): длительное бытование в мире педагогических игр указанного типа делает людей тупыми, беспамятными, малоспособными, жестокими, безнравственными и считающими себя очень важными. Человек, который хоть раз в жизни действительно пережил действительное понимание хотя бы трех страниц из Льва Толстого или Тараса Шевченко, едва ли обретет перечисленные дурные качества. Очевидно, понимание текстов культуры не осваивается огромным количеством людей, и они в силу этого оказываются духовно обездоленными. Эта обездоленность духа - важный источник и множества других зол, таких как зависть (включая и зависть к тем, кто понимает больше) и ненависть (включая и ненависть к тем, кто смотрит на вещи иначе), присущие слишком многим. К счастью, ни одна оргструктура не может сделать всех носителями таких скверных качеств.

Лживость хвастливых самооценок, касающихся понятливости (= ума), очень легко проверить. Пока же предельно высок процент девятиклассников, зазубривших и якобы понявших первую строфу "Евгения Онегина" ("Мы по-русски понимаем!") и дающих на этом "основании" совершенно безумные ответы на вопросы о том, что за "самые лучшие правила" были у "дяди" из первой строчки романа, чем именно он "уважать себя заставил", чего "лучше выдумать не мог", какой именно его "пример - другим наука" и при чем здесь черт, который должен "взять" этого героя. Вся эта "антифилология" довольно лихо перевыражается в школьной "антигеографии", "антиисториографии", "антибиологии" и пр., поскольку все предметы более или менее единообразно преподаются с антирефлективной установкой, тогда как понимание, напротив, является одной из организованностей рефлексии. Например, учитель говорит: "Валера, неохота мне выходить из класса, это ведь потеря драгоценного времени твоих товарищей, - так ты уж сбегай, Валера, в кабинет химии, там стоит в углу ведро ртути, ты принеси" - и тот уже бежит, хотя накануне "изучали" удельные веса металлов, и про ртуть тоже много-много "изучали"... Очевидно, школьник не рефлектирует, *не приучен* обращаться к своей рефлексивной реальности ("душе"), где хранится его опыт. Не приучен он и к усмотрению и построению смыслов и умеет работать почти исключительно с содержаниями - наборами предикаций в рамках пропозициональных структур. 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. При этих обстоятельствах общественное сознание должно будет вернуться к некоторым важным истинам. Среди них следующие:

В настоящее время многим педагогам уже стало ясно, что учить пониманию нельзя, хотя, разумеется, можно учить готовности к пониманию. Научение готовности к пониманию недостижимо без обучения рефлексии. Впрочем, далеко не

все педагоги с этим согласны. Наиболее частое возражение выглядит так: "Мы ведь не всех в профессора готовим; может, ваша эта рефлексия кому и нужна, но только не выпускнику массовой школы. Если мы будем учить рефлексии, то где у нас возьмется время на проработку образа Базарова при изучении романа "Отцы и дети"?" В этих возражениях довольно органично соединены обычное ретроградство и вполне обоснованное утверждение о том, что не все выпускники школы и даже вуза будут заниматься наукой. В условиях весьма живучей (и для многих "удобной") антирефлексивной установки народного образования в России необходимо весьма аккуратно отвечать на все возражения противников обучения рефлексии, то есть сторонников "обучения готовому пониманию". К чему это "обучение" привело страну в целом и производительность труда в частности, здесь обсуждаться не будет, поскольку основное внимание будет уделено чисто дидактической проблематике. Эта проблематика диалектична: нормальное обучение начинается с научения дискурсивной рефлексии в виде интерпретации, но это делается для того, чтобы человек мог и рефлексировать и понимать без дискурсивности. Вместе с тем, предполагается, что снятие дискурсивности и интерпретационности все же не лишает человека возможности к ним вернуться, когда это ему будет нужно - например, когда вчерашний ученик сегодня выступает как педагог. Все эти взаимопереходы и взаимопревращения рефлексии заслуживают пристального внимания.

Рефлексия как момент деятельности ученого достаточно хорошо изучена в философской и науковедческой традиции. Вместе с тем, наряду с рефлексией научно-теоретической, необходимо выделить другую ее разновидность - рефлексии обыденную, далеко не всегда осознаваемую субъектом и далеко не всегда представляемую в виде дискурсивно построенной интерпретации. Хотя научение рефлексии первоначально должно осуществляться в виде интерпретационных методов обучения, то есть на начальном этапе научения принципиально новому материалу нужна высказанная дискурсивная рефлексия, тем не менее конечным итогом научения рефлексии должна быть рефлексия недискурсивная - особая разновидность рефлексивных актов. Обыденная жизнь правомерно отличается от научной работы, и человек не может постоянно понимать и постоянно рефлексировать с той мерой дискурсивности, которая обязательна для научного исследования. Особенно существенно выделение недискурсивной разновидности для тех случаев, когда рефлексия выступает как "понимающая рефлексия", т.е. когда организованность рефлексии (инобытие рефлексии, возникающее в момент ее остановки и объективации) дает понимание коллоквиального или художественного произведения речи (текста). Изучая вопросы понимания текста, приходится изучать в первую очередь рефлексии; при этом понятие "рефлексия" выступает как родовое по отношению к "пониманию", однако при этом "понимаемое" как текстовая содержательность (содержание + смысл) шире рефлексивного текстового материала.

"Неученная", обыденная рефлексия имеет те же основные определения, что и рефлексия научно-теоретическая и философская. И в обыденной рефлексии устанавливается связь между извлекаемым прошлым опытом и той ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения. Благодаря рефлексии, во-первых, осваиваемый образ представленной в тексте ситуации получает некоторые признаки уже освоенных субъектом ситуаций, во-вторых, изменяется отношение субъекта к уже наличному опыту, к образам представленных в нем ситуаций, в-третьих, в той или иной мере изменяются схемы получения опыта, родственного или однородного с наличным опытом. Отличие "неученной" рефлексии от "ученой" заключается в способе обращения к рефлексивной реальности и в способе выхода в

рефлективную позицию как одну из позиций деятельности. В "ученой" рефлексии способ обращения к опыту, составляющему рефлективную реальность человека, происходит, как правило, осознанно, и рефлективная реальность сознательно таксономизируется. Соответственно, выход в рефлективную позицию очень отчетливо переживается. В обыденной же рефлексии обращаются к рефлективной реальности, никак ее не таксономизируя, а выход в рефлективную 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. Это отличие отчетливо переживается только в условиях исследовательской работы над пониманием, когда, например, преподаватель говорит студенту: "Сейчас мы будем заниматься интерпретацией уже понятого текста". Вне подобных условий интерпретации обычно не бывает (ведь интерпретация - это высказанная рефлексия), однако рефлексия неявно присутствует постольку, поскольку есть понимание - ее инобытие, ее организованность, то есть рефлексия в снятом виде; однако бытованию рефлексии в снятом виде всегда непосредственно предшествует действительный рефлективный процесс. Нельзя сказать, что обыденная рефлексия существовала "всегда", но она, конечно, существовала до того, как Дж. Локк дал свое определение рефлексии. Объемы понимаемого материала в обыденной жизни так велики, что на интерпретацию всего у человека не хватит сил. Поэтому люди приспособились к тому, что при рефлективных актах они успевают заметить только последствия рефлексии, но не ее процесс. Разумеется, это приводит к комичным ситуациям: некто говорит, что его "вдруг осенило", что что-то ему "внушил Бог" (или кто-то из уже умерших людей) и т.п. Поскольку нет ничего такого, во что люди не могли бы поверить, верят и в это, хотя давно уже существуют психологические методы установления того факта, что кроме "осенения" как следа рефлективного процесса, имел место и собственно рефлективный процесс, но он непосредственно не осознавался и не переживался. Генезис обыденной рефлексии не вполне ясен, но все же современная когнитивная психология (Дж. Брунер и др.) показала, что содержания восприятий категоризируются. Как только выясняется отнесенность воспринимаемого к освоенной категории, резко увеличивается возможность отметить предметные представления, противоречащие данной категории, не обращать на них рефлексии. Подобные мыследействия очень кратковременны, одномоментны, что позволяет оперативно действовать при обыденной "понимающей рефлексии" над содержательностью текста.

Скорость в использовании схем действия при понимании составляет несомненную особенность рефлексии этого рода. В свое время "одномоментное опознание" было объяснено психологом О. Зельцем как заполнение бреши в схеме; фактически речь шла о схеме "понимающего" мыследействия, хранящейся среди онтологических картин рефлективной реальности человека и коллектива. Содержательно очень богатое художественное освоение мира у человека опирается на подобные быстродействующие антиципирующие схемы, лежащие в основе техник понимания - очень важного набора (сейчас известно более ста таких техник) способов рефлективного действия при встрече человека с герменевтической ситуацией, предполагающей возможность непонимания и поэтому требующей для дальнейшего движения того, что В.П. Литвинов назвал "рефлективной задержкой".

Каковы бы ни были генезис обыденной рефлексии и ее филогенетическое прошлое, сегодняшняя социокультурная ситуация четко подсказывает способы облагородить "онтогенез" обыденной рефлексии у весьма больших контингентов людей, особенно у людей учащихся. Нельзя сделать всех школьников учеными, но

можно их сделать умными. В условиях обучения движение к обыденной рефлексии проходит не по бесконечно долгим путям филогенетического формирования *homo intelligens*, а по путям современных филологических интерпретационных методик - основного пути научения рефлексии "ученой", но при этом и открывающей дорогу к рефлексии "неученой" (один из парадоксов действительной педагогики). Интерпретация текстов культуры заняла заметное место в школьном процессе во всех развитых странах, кроме России. Разумеется, первые шаги в этом направлении делаются и у нас, но в целом в школе преобладает антирефлексивная установка - установка и на отсутствие интерпретации, и на необязательность рефлексии вообще. (Некоторые полагают, что рефлексия вполне заменяет "отражение объективной действительности".) 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. Сходства (как, впрочем, и различия) во внешнем и во внутреннем мире способны взаимно перевыражаться, и еще одно из определений рефлексии - перевыражение одного в другом. Среди разновидностей этого перевыражения - и перевыражение разных подходов к одному и тому же явлению, что приводит к тому, что рефлексия есть и способность видеть себя, видеть свою собственную субъективность, также способность видеть себя видящим, знать о своем знании или незнании, принимать решение о своем решении и т.п. Для филолога особенно важно, что рефлексия есть способность понимать свое понимание и, если нужно, объяснять причины именно такого, а не другого понимания. При таком объяснении рефлексия и оказывается высказанной и выступает как интерпретация. Учить пониманию нельзя, потому что пониманию *нельзя научить*: можно только создать иллюзию понимания, заставляя повторять обломки чужого понимания, что никого не сделало умнее или порядочнее.

Человек в демократическом обществе должен достигать понимания сам, самостоятельно преодолевая опасности непонимания. Понимание может быть только там, где возможно непонимание. Сказанное касается собственно понимания, а не автоматического восприятия привычных речений. Такие речения "понятны и без понимания". Собственно понимание достигается через рефлексия. Рефлексия - универсальный признак собственно человеческого мышления, она течет непрерывно, она "размазана по всем тарелкам", но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организмовности (инобытия, ипостаси). Среди этих организмовностей - все духовные конструкты человеческого бытия - понимание, проблематизация, знание, отношение, оценка, собственно человеческое чувство и многое другое. 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". 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?"

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 опредмечены 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. Содержания - это предикации в рамках пропозициональных структур, смыслы же - конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации. Эти связи охватывают множество компонентов ситуации. При понимании текста человек создает или восстанавливает эти конфигурации связей и отношений в ситуации (Г.П. Щедровицкий). Смыслы, как и понимание, выступают в качестве организованностей, инобытий рефлексии, и если они не обозначены в тексте средствами прямой номинации (что в хорошей литературе не часто), их невозможно усмотреть иначе, как через рефлексивные акты. Сказанное, однако, не значит, что привычный процесс понимания текста должен в обычных условиях заменяться дискурсивной, четко осознанной, высказанной и обсуждаемой в учебной группе рефлексией, каковой и является интерпретация. Напротив, у развитого читателя рефлексия, интерпретация протекают в снятом виде, то есть понимание восходит, но не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии, процесс протекает в виде обыденной рефлексии, но протекание рефлексии при этом построено на тех же методологических основах, на которых строится осознанная дискурсивная интерпретация. Психологическое отличие обыденной рефлексии от дискурсивной сочетается при этом с единством методологии рефлексивных актов как в рамках осознанной, так и в рамках обыденной рефлексии. Обыденный характер рефлексии при хорошем осмысленном чтении с глубоким пониманием - результат того опыта рефлексивного действия, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста. В ходе этого обучения и самообучения мы учимся рефлексии - не готовому пониманию, не предустановленному чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации (знанию о собственном незнании) и оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию. 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 по ведению 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 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, а разум служит тому, чтобы в этом балансе одно не мешало другому.

Собственно лингвистическая типология понимания не предполагает иерархического расположения типов понимания, т.е. типы понимания рядоположены. Однако при обращении той же типологии на ситуацию чтения на иностранном языке в исполнении реального учащегося, лишь овладевающего готовностью читать художественную литературу с глубоким осмыслением, мы сталкиваемся с иерархическим расположением типов понимания текста, с их функционированием в качестве восходящего ряда из трех уровней:

1. Первый уровень - семантизирующее понимание, то есть "декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания имеет место, по преимуществу, при нарушениях смыслового восприятия текста в условиях овладения иностранным языком (или в условиях усвоения тех или иных его единиц), напри мер, в ситуации, где читателю среди "знакомых слов" встретилось "незнакомое слово", подлежащее семантизации.

2. Второй уровень - когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в 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.

3. Третий тип - распредмечивающее понимание, необходимое при действовании с идеальными реальностями (частными смыслами как реальностями сознания, воли и чувствования), презентуемыми при этом помимо средств прямой номинации, но опредмеченными именно в средствах текста. "Распредметить" значит восстановить при обращении рефлексии на текст какие-то стороны ситуации мыследействия продуцента (или восстановить то, во что эти ситуации мыследействия превратились в ходе последующего бытования текста в обществе, вообще среди людей; та кое восстановление приводит к выявлению или даже к появлению многих граней понимаемого, что соответствует многоаспектности бытования текста в обществе). Распредмечивающее понимание чаще всего бывает обращено на тексты оригинальных художественных произведений, а отчасти - и на произведения разговорной речи как особой подсистемы в системе языка. Процесс распредмечивающего понимания может совмещаться с процессами семантизирующего и когнитивного понимания или с их нерелевантными аналогами, имеющими характер процессов незатрудненного смыслового восприятия текста.

Существует множество стандартизованных речений, которые так часто повторяются, что люди с детства начинают в них верить, хотя в этих речениях перевыражены довольно вредные мифы: "Русский человек всегда понимает нашего великого поэта Пушкина"; "Юность - это всегда влюбленность в лирическую грусть Тургенева, в красоту его языка"; "Поскольку 70% текста покрывается лексикой, входящей в первую тысячу единиц частотного словаря английского языка, русский читатель Шекспира и Драйзера схватывает у этих классиков 70% художественной информации, содержащейся в их текстах".

Жизнь в мире мифов такого рода приводит к тому, что, во-первых, непонимающему всегда кажется, что он "все понимает", во-вторых, ему кажется, что чужое понимание (понимание учителя, начальника, агитатора) является "его собственным" пониманием. Иногда, разумеется, выходят из положения, говоря, что

"каждый понимает по-своему" и, следовательно, при "чтении с охватом содержания" Вовочка "имеет право" на "свободный перевод". Например, он (в рамках теперь уже "высшего образования") читает начало главы 12 романа Драйзера "An American Tragedy"

The import of twenty-five dollars a week! Of being the head of a department employing twenty-five girls! Of wearing a good suit of clothes again! [etc.]

и семантизирует текст вот так: "Ввоз двадцати пяти долларов в неделю! В головной части департамента с двадцатью пятью девочками! Они носят опять хорошие чемоданы с одеждой! [и т.д.]". Трудно отрицать право человека на свободу понимания, но когда эта свобода никак не сочетается с культурой, приходится признать, что понимание текстов культуры не осваивается огромным количеством людей, и они в силу этого оказываются духовно обездоленными. Разумеется, все это в конечном счете не фатально, а вполне исправимо, но для исправления положения надо многое делать - в частности, перестраивать всю систему образования.

"Антипонимание" - отнюдь не "привилегия" филологических дисциплин в школе: все предметы более или менее единообразно преподаются с антирефлексивной установкой, тогда как понимание, напротив, является одной из организованностей рефлексии. Создание дидактики, частных методик и воспитательных приемов, ориентированных на рефлексивные способы работы и научение рефлексии - общенациональная задача России, причем задача, неразрешимая без участия школьной филологии и вообще филологов.

Все сказанное дает основание для некоторых дидактически релевантных утверждений:

1. Умственное воспитание - это в первую очередь формирование готовностей к оптимизации СМД, причем эта оптимизация достигается благодаря усилиям самого школьника, руководимого педагогом.

2. Понимание - важнейший компонент СМД, синоним интеллектуальной способности. Понимание не может быть свободным, коль скоро в мыследеятельности отсутствует культура.

3. 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. 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.

4. Генетически понимание восходит, но актуально не сводится к осознанной дискурсивной рефлексии, рефлексия протекает в виде обыденной рефлексии, но протекание рефлексии при этом построено на тех же методологических основаниях, на которых строится осознанная дискурсивная интерпретация.

Психологическое отличие обыденной рефлексии от дискурсивной отнюдь не отменяет при этом с единства методологии рефлексивных актов как в рамках осознанной, так и в рамках обыденной рефлексии. Обыденный характер рефлексии

при хорошем осмысленном чтении с глубоким пониманием - результат того опыта рефлексивного действия, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста. В ходе этого обучения и самообучения мы учимся рефлексии - не готовому пониманию, не предустановленному чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации (знанию о собственном незнании) и оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию. Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему. Как уже сказано, свобода - важнейший принцип всякой духовной деятельности. Но именно деятельности!

Возьмем в качестве примера стихотворение Лермонтова "Завещание":

*Наедине с тобою, брат,
Хотел бы я побыть.
На свете мало, говорят,
Мне остается жить.*

Каждый "имеет право" усматривать какие угодно смыслы, поскольку в этом усмотрении свобода обязательна, но все же стилистический эксперимент как часть филологической культуры позволяет видеть, что замена субъектива в стихе "хотел бы я побыть" индикативом "Я так хочу побыть" существенно меняет и даже искажает смысл, а интерпретация привлекает наше внимание к тому обстоятельству, что в русском субъективе нейтрализован показатель лица, что вместе с бедной рифмой, просторечным "брат" и просторечной же парентезой "говорят", равно как и просторечной фразой "на свете... жить" скорее мотивирует простоту и прямоту лирического героя и его невысокий армейский чин как усматриваемые смыслы, а не нечто обратное. И тот, кто культурно усматривает именно эти программируемые автором смыслы, не менее свободен в выборе, чем тот, кто говорит: "А мы с девчатами считаем, что этот парень - полковник и очень зазнался: всё о себе да о себе, а о трудовом народе - молчок".

Кстати, раз уж "вместе с девчатами", то и понимает из всей компании кто-то один, а остальные погрузились в мир процедур и бездействуют - в данном случае находятся в состоянии глухого непонимания, хотя и "отстаивают свою точку зрения".

Попутно отметим, что при обучении и самообучении рефлексии иноязычные тексты в силу своей трудности имеют несомненное педагогическое преимущество: они требуют большего внимания, чем тексты на родном языке, причем это внимание должно обращаться на форму, поскольку в течение долгого времени овладения языком форма в иноязычном тексте требует дискурсивного, а не автоматического подхода. Учащемуся приходится здесь не только рефлексировать, но даже и заниматься метарефлексией такого рода: "Я тогда того-то не понял, потому что не вспомнил, что это было похоже на то-то и то-то, но теперь-то я вижу, что все это произошло в силу того, что я..." Во множестве случаев эта 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.

Реципиент, обретя опыт рационального рефлексивного действия, может в дальнейшем чтении снять дискурсивность рефлексивного акта, сохранив рефлексивный процесс как процесс, методологически регулируемый так же, как регулировался дискурсивный рефлексивный акт.

1. 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 (В.П. Литвинов) и незатрудненное (и при этом нерефлексивное, часто автоматизированное) смысловое восприятие. Для рационализации методики обучения и самообучения чтению на том или ином языке целесообразно пользоваться словом "понимание" терминологически, а также принимать во внимание типологию понимания.

Доля собственно понимания возрастает по мере увеличения возможности непонимания, то есть при переходе от семантизирующего понимания к когнитивному. Что же касается распредмечивающего 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. Как уже сказано выше, читатель в ходе обыденной рефлексии отдает себе отчет лишь в наличии последствий рефлексии, а не ее процесса. Последствия рефлексии переживаются как "чувство" - например "чувство чего-то щемяще-пронзительно напоминающего прощание навеки" или "чувство внезапно открывшихся перед тобой неизведанных просторов". Фактически мы имеем здесь дело не с чувством, а со значащим переживанием; оно является значащим потому, что переживается не чувство и тем более не эмоция: предметом переживания является смысл. Это легко усмотреть при выходе в рефлексивную позицию в отношении собственного состояния: в конце первого тома "Американской трагедии" Клайд Гриффитс испытывает чувство панического страха, осложненное почти первобытными животными эмоциями, и его состояние нам вполне доступно, и мы даже можем полностью понять то, что с Клайдом происходит, но мы сами непосредственно в то состояние, в котором оказался герой, отнюдь не приходим. С нами происходит нечто другое: 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. Вообще люди располагают множеством рациональных техник понимания, открывающих доступ и к эзотеричным смыслам, и к каким угодно душевным состояниям любого другого человека. Усмотренное выступает для реципиента как смысл - смысл-воспоминание, смысл-напоминание, смысл-отношение, смысл-переживание (в том числе и значащее переживание) и пр.

Сложившаяся в исторической культурной практике типология понимания текстов позволяет читателю осваивать все три типа ситуаций, представленных в текстах, - ситуации знаковые (такие, в которых непонимание может или могло бы

возникать в связи с характером знаков и их отношений), ситуации объективной реальности (непонимание возможно благодаря сложности связей и отношений между выраженными в тексте представлениями и - реже - понятиями о предметах, явлениях и процессах) и, наконец, ситуации идеально-реальностные (такие, в которых непонимание возникает или может возникнуть благодаря сложности и необычной структурированности представленных в тексте смыслов, равно как и их отношений и их развития по ходу чтения). Охват тремя типами понимания (семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее) всех ситуаций, представленных в тексте, составляет основу правила принципиальной понятности текста: нет ничего такого, чего нельзя было бы понять, хотя многое остается еще не понятым; это еще не понятое сокращается в объеме по мере роста нашей методологической подготовленности в области рефлексии и понимания. Если мы в состоянии наиболее умно, наиболее рационально и наиболее эффективно задействовать всё то, что есть у нас "за душой", то есть весь опыт индивида и весь опыт рода, глухое непонимание станет невозможным и перестанет терзать общество.

К сказанному надо добавить следующее: хотя пониманию нельзя научить, ему можно научиться. Однако научиться пониманию можно, только научившись рефлексии. Это объясняется тем, что приемы понимания, называемые ниже "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 распредмечивающее, дается с трудом или не дается вовсе. В этом утверждении есть кое-что обнадеживающее: Если хорошо учить рефлексии, можно (в контингентах, которые этого захотят) добиться резкого повышения успехов в понимании, то есть добиться поумнения. Очевидно, целесообразно как-то начать распространение сведений о техниках понимания, а также приступить к построению методик научения не только рефлексии, но и рефлексивным техникам понимания.

Техники понимания, обращенного на тексты культуры, - это совокупность приемов СМД, превращающих непонимание в понимание, а в оптимальных случаях превращающих понимание в мастерство. Владение техниками понимания - это "мастерство ума", и этому мастерству надо учиться и надо учить. Это учение - один из аспектов научения рефлексии. Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку понимать самому, а не повторять чье-то "готовое понимание". Поэтому вопрос о техниках понимания - важная грань проблемы свободы и проблемы творчества. На это редко обращают внимание.

В настоящее время (2000 г.) нам известны шесть групп техник понимания текста. 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.

Попутно надо отметить, что некоторые из техник описывались ранее различными авторами, но описывались не в качестве техник, а в ходе разработки каких-то других процессов, конструктов или категорий. Так, проблема распредмечивания разрабатывалась еще Св. Фомой Аквинским, да лее - Гегелем, Марксом и Кюльпе в связи с проблемой бытования идеального (последнее опредмечивается в текстовых средствах). Техника интендирования разрабатывалась

Св. Ансельмом Кентерберийским в связи с проблемой существования Бога. Есть и еще подобные примеры. Очевидно, 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. Здесь мы не будем подробно описывать эти субъективные усилия, ограничимся - в качестве примера - лишь конспективным описанием того, что происходит при реализации первой из названных техник - при использовании техники интендирования.

А. Техники усмотрения и построения смыслов

1. Интендирование - создание направленности рефлексии для указания на "топосы духа" - отправные точки вовне-идушего луча рефлексии. Усилие в связи с использованием техники может выглядеть следующим образом. Человек читает зачин "Белой гвардии" М.А. Булгакова: *"Велик был год и страшен по Рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый"*. Первое впечатление: рядовое начало романа о гражданской войне в России, - однако... а нет ли тут чего-то, относящегося к главным смыслам бытия - к [экзистенциальным] смыслам 'жизнь', 'смерть', 'любовь', 'истина', 'красота', 'Бог', 'добро', 'свобода' и немногим другим?... Да, действительно, синтаксис показывает, что это - о страдании, но сказано так, что пробуждается рефлексия над опытом слушания церковной речи... Страдания - это и страдания Христа, и страдания людей в 1918 году... Равновеликость страданий Христа и страданий этих людей - вот куда выводит техника интендирования как техника указания на экзистенциальные смыслы, почти одинаковые у всех представителей рода людского. Не случайно именно техника интендирования обеспечивает усмотрение других менталитетов (национальных или индивидуальных) на основе фронтальной мобилизации всех средств рефлексивной реальности ("души") как отстойника опыта.

2. Растягивание смыслов - их категоризация, переход от собственно смыслов к метасмыслам и метаметасмыслам (включая художественные идеи).

3. 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.

4. Нарастивание предикаций (работа с содержаниями; содержания соотносительны не со смыслами, а со значениями - окультуренными и при этом вторичными перевыражениями смыслов). Также категоризация предикаций.

5. Индивидуация - усмотрение и предвидение способа дальнейшего действия с текстом. Одна из форм индивидуации - жанроопределение.

6. Экспектация - регулируемые ожидания смыслов в предвидимом действии с текстом.

7. Герменевтический круг - одновременная фиксация рефлексии во всех поясах СМД (по известной схеме Г.П. Щедровицкого). Понимание выступает как одно из инобытий (организованностей) рефлексии. В первоначальном виде герменевтический круг был описан в 1819 году Ф. Шлейермахером.

8. "Достраивание" фиксаций рефлексии в условиях, когда продуцент не сумел, забыл или не захотел запрограммировать эти фиксации. Эта техника понимания фактически разрабатывалась в клинической работе З. Фрейда.

9. Актуализация знаний (поиск их в рефлексивной реальности как "отстойнике опыта") для связывания знания с тем, что понимается.

10. Разрыв круга - в случаях, когда обыденная рефлексия, фиксируемая по ходу герменевтического круга, нуждается в замене осознанным и дискурсивным знанием. Применение этой техники фактически многократно описано Ю.М. Лотманом.

11. Проблематизация (обнаружение субъектом своего непонимания).

12. Декодирование - пропедевтика распремечивания в условиях простой семантизации или чисто когнитивного понимания (при работе с текстами, построенными не по смыслу, а по содержанию).

13. Распремечивание - восстановление реципиентом ситуации мыследействия продуцента. Это достигается через усмотрение смыслов, восстанавливаемых на основании формы средств текстопостроения.

14. Переопределенность - нахождение смысла, "параллельного" искомому и презентация его "параллельными" же текстообразующими средствами. Техника выявлена О.Ф. Васильевой.

15. Феноменологическая редукция - "уход в альтернативный мир" текста. Техника подробно описана Э. Гуссерлем.

16. Значащее переживание усмотренного смысла (нередко в форме переживания типа "Это происходит со мной"). Духовная значимость этого явления при освоении мира изучена В. Дильтеем.

17. Интериоризация контекста понимаемого (контекстная догадка). Это явление изучено П.Я. Гальпериным.

18. Замена эпифеноменальности процессуальностью, преодоление эпифеноменальности. Значимость этого требования к пониманию рассмотрена К. Марксом.

19. Реактивация прошлого опыта значащих переживаний, намеренное припоминание того, как именно нечто переживалось раньше. Эта техника достаточно широко используется в повествовательной прозе при характеристике персонажей.

Б. Использование "рефлексивного мостика",

возникающего при появлении в тексте средств, пробуждающих рефлексию над онтологическими картинками, не связанными непосредственно с осваиваемым гносеологическим образом

При этом используются в качестве "рефлексивного мостика":

20. Метафоризации (на основе собственно метафоры и всех других тропов). Пробуждение рефлексии метафорой при понимании текстов изучено Н.Ф. Крюковой. Здесь могут быть использованы любые другие средства текстопостроения, попавшие в риторическую программу продуцента с теми же целями, с которыми делаются метафоризации. Здесь 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.

21. Актуализации фонетические, интонационные, грамматические, лексические, словосочетательные и др. Эта техника фактически была выявлена Я. Мукаржовским.

22. Экспликационность и импликационность. Это бинарное противопоставление текстообразующих средств введено в науку Ю.М. Скрбневым.

23. Средства прямой отсылки к отдаленной онтологической картине (аллюзия, цитация, пародирование и т.п.); интертекстуальность. Также: усмотрение или переживание партитурной организации речевой цепи.

24. Ирония - средство пробуждения рефлексии над противоположным тому (или принципиально несходным с тем), что непосредственно представлено в тексте по содержанию или даже по смыслу. Также: юмор.

25. Симметрия (повтор, рифма, метрическая организация). Ритмические средства текстопостроения, используемые в качестве средств пробуждения рефлексии над всем опытом смыслопостроения, опредмеченного ритмико-интонационными средствами. Пробуждение рефлексии средствами такого рода изучено Е.З. Имаевой. Любые другие средства текстопостроения, попавшие в риторическую программу продуцента с теми же целями, с которыми делаются метафоризации.

В. Техники "расклеивания" смешиваемых конструктов

При этом "расклеиваются":

26. Значение и смысл. Противоположность этих конструктов впервые установил Г. Фреге.

27. Значение и понятие.

28. Понятие и представление. Противопоставление обосновано Г.В.Ф. Гегелем, а в рамках философии образования - В.В. Давыдовым.

29. Содержание и смысл.

30. Эмоция и собственно человеческое чувство.

31. Ассоциация и рефлексия.

32. 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.

33. Смысл, получаемый из нозм, и смысл, уже наличный в онтологической конструкции (в топосах духа).

34. Понимание семантизирующее, понимание когнитивное, понимание распредмечивающее.

35. Действия и процедуры как противоположные основания понимания. Принципиальная противоположность этих конструктов выявлена Г.П. Щедровицким.

36. Понимание субстанциальное, процессуальное, эпифеноменальное.

37. Понимание на основе рефлексии либо онтологической, либо гносеологической, либо методологической. Эта исторически обусловленная противопоставленность типов рефлексии была выявлена Э.Г. Юдиным.

Г. Техники интерпретационного типа

38. Восстановление смысла по значению (в условиях выбора субституентов).

39. То же в других условиях (при действиях с полисемантической единицей, с двусмысленностью и пр.).

40. То же при разного рода наблюдениях реципиента над текстом (над этимологией и т.п.).

41. Самоопределение в мире усмотренных смыслов. Выход в рефлексивную позицию. Постановка себя перед вопросом "Я понял, но что же я понял?"

42. Усмотрение и определение альтернативного смыслового мира. Эта мысль разрабатывалась Р. Карнапом.

43. Самоопределение в том или ином альтернативном смысловом мире.

44. Движение типа: *понимание* -> *интерпретация* -> *дальнейшее понимание* (и далее).

45. Оценка собственного понимания на основе самоопределения в инвентаре типов понимания (семантизирующее, когнитивное, распремечивающее).

46. Оценка собственного понимания в связи с определением пояса, где фиксирована рефлексия.

47. Оценка собственного понимания в связи с определением типологического места рефлексивного акта, обеспечившего смыслообразование (различение исторических типов рефлексии онтологизма, гносеологизма, методологизма).

48. Оценка собственного понимания в связи с определением средств текста, обеспечивших пробуждение рефлексии (собственно интерпретационная работа в европейской традиции - М. Риффатер и многие другие). Оценка средств текстообразования как силы, движущей процесс понимания.

49. Определение грани понимаемого и самоопределение среди граней понимаемого - техника конфигурирования, разработанная Г.П. Щедровицким.

50. Осознанный или неосознанный выбор конфигурационной грани понимаемого.

51. Осознание субъектом причин своей свободы или несвободы при выборе конфигурационной грани понимаемого. Рефлексия над своим собственным отношением к балансу свободы и культуры (нормативности) при акте выбора грани понимаемого.

52. Самоопределение выбирающего грань: "Мой выбор - действие? процедура?" Эти конструкты были противопоставлены Г.П. Щедровицким.

53. Оценка онтологических картин, задействованных в акте понимания, самоопределение "обладателя" онтологических картин, ответ на вопросы типа "Я понял, но почему Я так понял?". Техника разработана Г.П. Щедровицким.

Д. Техники перехода и замены

(реципиент самостоятельно осуществляет этот переход; разделительный знак показывает, как названное слева превращается в названное справа)

54. Смысл -> значение (например, в социально значимой работе лексикографа).

55. Значение -> смысл.

56. Значение -> понятие.

57. Понятие -> значение (например, при составлении энциклопедии).

58. Представление -> понятие (обычно для научной работы).

59. Понятие -> представление (обычно в работе режиссера и других людей искусства).

60. Содержание -> смысл.

61. Смысл -> содержание.
62. Процедура -> действие (вытеснение процедур действиями).
63. Действие -> процедура (планомерная замена действия процедурой в ситуации, требующей автоматизации акта).
64. Понимание семантизирующее -> когнитивное (при переходе от "просто слушания" или "просто чтения" к слушанию или чтению для научной работы).
65. Понимание когнитивное -> семантизирующее (этимологизация).
66. Понимание распредмечивающее -> семантизирующее (при изучении языка).
67. Понимание семантизирующее -> распредмечивающее (переход к пониманию ради овладения культурой некоторого сообщества).
68. Понимание когнитивное -> распредмечивающее (та же цель).
69. Понимание распредмечивающее -> когнитивное (переход от художественного к научному освоению).
70. Ассоциирование -> рефлексирование (для избежания искажений в понимании).
71. Рефлексирование -> ассоциирование (в ситуациях, когда рефлексия существует "в снятом виде" и процесс освоения течет автоматически).
72. Рефлексия онтологическая -> гносеологическая.
73. Рефлексия онтологическая -> методологическая.
74. Рефлексия гносеологическая -> методологическая.
75. Рефлексия обыденная -> дискурсивная. Также: Рефлексия дискурсивная -> обыденная, то есть переход от осознанности (в ситуации интерпретации) к "интуиции" в ходе непосредственного исполнения текущей работы понимания текста, ситуации, человека и пр.
76. Понимание -> знание.
77. Эмоция -> собственно человеческое чувство.
78. Собственно человеческое чувство -> эмоция (для перехода от рефлексии к поступку).
79. Усмотрение смысла ожидавшегося -> усмотрение смысла не ожидавшегося.

Е. Выход

(по воле субъекта) из ситуации фиксации рефлексии в духовное состояние, являющееся объективацией рефлексии (ее инобытием, ее ипостасью)

Важнейшие среди этих состояний:

80. Выход к пониманию как осознанному усмотрению и/или построению смысла (в том числе эзотеричного), метасмысла, художественной идеи.
81. Выход к усмотрению и осознанию красоты. Усмотрение меры художественности - оптимума пробуждения рефлексии.
82. Выход к переживанию и/или усмотрению гармонии.
83. Выход к категориальному суждению о прошлом, о настоящем, о предстоящем, вообще о мире.
84. Выход к принятию чего-то за факт, за истину. Вера, доверие.
85. Выход к способу определения истинности, перебор способов усмотрения истинности (в том числе и в рефлексивном романе, где надо социально адекватно установить действительное соотношение заданных писателем конструктов).
86. Выход к формулированию идеи (научной, художественной). Построение соответствующего метатекста.

87. Выход к пополнению концептуальной системы субъекта, добавка к мировоззрению.
88. Выход к одному из собственно человеческих чувств.
89. Выход к пополнению системы чувств, добавка к мирочувствию. Появление эмпатии.
90. Знание, его изменение и рост. Выход к системным представлениям в сфере знания.
91. Выход к решению. Изменение решения.
92. Выход к мнению. Изменение мнения.
93. Выход к оценке усмотренного.
94. Выход к оценке прошедшего. Рефлексия над всем опытом. Оценочная рефлексия над фактами истории и выход к соответствующему пониманию.
95. Усмотрение образа автора (также - образа рассказчика). Переживание статичности/ динамичности при движении образа автора.
96. Выход к отношению, изменение отношения.
97. Выход к действительному душевному состоянию субъекта. Создание настроения как комплекса, включающего и чувства, и собственно эмоции.
98. Выход к целеполаганию, также формирование и/или формулирование установки. Сопоставление своей цели (установки) с целью (установкой) автора.
99. Усмотрение модальности всей ситуации.
100. Переживание модальности.
101. Выход к усмотрению и/или переживанию потребности, к осознанию желания.
102. Выход к воспоминанию, припоминанию, ассоциированию.
103. Ассоциирование, недискурсивное (или отчасти и дискурсивное) нахождение и/или установление связей.
104. Выход к инновации, придумыванию, изобретению.
105. Остранение известного (например, субъект видит, что можно отнестись с юмором к тому, к чему относились только глубокомысленно; или он видит, что к данному когнитивному материалу возможно подойти не когнитивно, а эстетически). Данная техника разработана В. Шкловским и Б. Брехтом.

* * *

Техники могут сочетаться самым разнообразным способом, образуя сложнейшую мозаику. Каждую конфигурацию мозаики тоже следовало бы считать за особую технику понимания. Однако изучение этого вопроса скорее всего преждевременно: ведь в приведенном инвентаре - лишь малая часть фактически существующих техник, для описания которых нужно находить какие-то пока еще не известные методологические средства. Все эти проблемы заслуживают серьезной разработки, но, к сожалению, мало кто еще пришел к осознанию того, насколько эти проблемы - проблемы техник понимания и тем самым поумнения огромных масс людей - важны для рода людского.

Поэтому можно с уверенностью сказать, что большинство закономерностей функционирования техник понимания пока неизвестно. Отметим лишь одну интересную особенность. Из приведенной сотни техник некоторые имеют тенденцию быть техниками "ведущими", другие же (большинство) имеют тенденцию быть техниками "ведомыми". Общий список техник понимания многократно публиковался Тверской герменевтической группой, но указанное здесь разделение техник по тенденциям не упоминалось.

Ведомые техники присоединяются, добавляются к той или иной ведущей технике по мере развертывания той схемы, которая перевыражает существо ведущей техники. Не теряя собственного характера, они образуют мощные технические объединения с ведущей техникой - например, с техникой интендирования. Интендирование - создание направленности рефлексии для указания на "топосы духа" - отправные точки ввне-идушего луча рефлексии. Не случайно именно техника интендирования обеспечивает усмотрение других менталитетов (национальных или индивидуальных) на основе фронтальной мобилизации всех средств рефлексивной реальности ("души") как отстойника опыта.

Уже при движении рефлексивного луча от предмета понимания в направлении "души" с 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 понимают, то ли хочешь так понять, чтобы в ходе коммуникации с другими людьми им легче было бы понять текст (позиции практическая, рефлексивная, инженерная). При движении луча рефлексии внутри "души" реализуется техника герменевтического круга: фиксации рефлексии во всех трех поясах СМД происходят одновременно, и каждая фиксация выступает при этом как перевыражение других двух фиксаций, что приводит к некоторому единству действия, гарантирующему против пустой декларативности, пустых разговоров и пустой бездуховности; эти пустоты возобладали бы, если бы рефлексия фиксировалась только в одном из поясов СМД.

По мере развертывания схемы действия по данной технике к разным точкам схемы "прирастают" многочисленные (до 30-40) "ведомые" техники. Схема понимания становится сильнее, она надежнее выводит рефлексию от "души" к "духу" с его составом экзистенциальных смыслов.

В роли ведущих могут выступать и некоторые другие техники: техника "расклеивания" содержаний и смыслов, техника индивидуации, техника распредмечивания и еще несколько. В каждом таком случае возникает новая схема техничного действия при понимании, причем при развертывании, например, схемы для техники индивидуации, выступающей в качестве техники ведущей, техника интендирования может выступить как ведомая. Вообще при техничной работе понимания возможны очень сложные сочетаемости техник.

Чтобы приведенный здесь перечень техник не показался сухим, можно привести примеры успешного использования техник из первого разряда теми или иными экономистами, но вообще-то более занятыми (и более распространенными) являются примеры неиспользования не только техник понимания, но как бы и всего понимания вообще. Например, просвещенный экономист на административной должности замечает, что централизованное ценообразование остановило подвоз продовольственных и всех остальных товаров на базы снабженческие, сбытовые и прочие, откуда товар должен поступать в магазины. Он обращается к своей рефлексивной реальности и находит там парадигму "свободные цены - свободный оборот товаров - заинтересованность в сбыте - заинтересованность в производстве - рост производства - рост благосостояния - всеобщее процветание". Парадигма взята из учебника и перевыражает истину во всей ее относительности. Поэтому экономисту удастся не все из задуманного. Ему, в частности, удастся спасти

отечество от надвигающегося голода, но, во-первых, всеобщее процветание не наступает, во-вторых, почти никто не замечает, что наш герой спас нацию от голодной смерти. Напротив, все его ругают, обвиняют в самовольном повышении цен, ненавидят, приписывают измену Родине и чуть ли не еврейское происхождение. Он так любит отечество, что готов претерпеть все эти унижения, однако последствия намного серьезнее: возникает социальная ситуация, когда рост производства невозможен из-за всеобщего рвения к моментально забытому периоду, когда отсутствующий товар безнадежно ждали по твердым ценам, хотя уже и начинали припухать. В новой ситуации все забыли про последнее из упомянутых обстоятельств, поскольку помнили только о необходимости разоблачения нашего героя ради возврата в потерянное по его вине светлое прошлое.

Если бы наш герой умел пользоваться хотя бы одной из уже перечисленных техник понимания, смешных приключений могло бы быть и поменьше. Возьмем хотя бы технику герменевтического круга. Герой фиксировал рефлексию только в том поясе СМД, в котором репрезентирован лишь опыт действия в чистом мышлении, данному человеку в виде невербальных (хотя и поддающихся вербализации) схем, парадигм, таблиц, чертежей, карт и т.п. Между тем техника герменевтического круга требует немедленного перевыражения данной фиксации рефлексии в каждом из двух оставшихся поясов. Разумеется, если фиксировать рефлексию только в том поясе СМД, где репрезентирован опыт действия с предметными представлениями, то и усмотреть можно только лицо человека, стоящего перед прилавком с указателями неожиданно подскочивших цен. Однако не видеть этого лица техника герменевтического круга тоже запрещает. Если бы наш герой сумел перевыразить фиксации рефлексии хотя бы в двух (всего лишь!) названных поясах, то он сумел бы прогнозировать некоторые последствия своего действительно разумного решения. Он заметил бы, что производитель школьных тетрадок, десятилетиями продававшихся по цене ниже себестоимости, действительно попадает в толпу людей, выигрывающих от героического решения, а производитель трикотажного белья уже утирает слезы: ведь майки и кальсоны при централизованном ценообразовании всегда продавались ох как намного выше себестоимости, да ведь тут еще был и эдакий налог с оборота, который после решения нашего героя маловероятен... В общем, герой многого не понял из-за того, что его не научили перевыражать рефлексию над опытом чистого мышления в рефлексии, фиксирующейся в том мире опыта, где и прилавки видны, и чей-то стол обеденный с пустыми щами. А еще лучше было бы, если бы герой сумел перевыразить эти два хода рефлексии в третьем - в фиксации рефлексии в том поясе, где репрезентирован опыт человеческой коммуникации. Тогда он прогностически расслышал бы те разговоры, которые раздадутся в ответ на его чрезвычайно разумный и спасительный для отечества поступок. Кое-что из коммуникативных актов широкой публики и их перевыражений в социальном бытии уже было упомянуто выше. Подчеркнем, что 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. В этих разговорах почти не бывает субстанциального понимания законов развития товарно-денежных отношений, однако эти разговоры обладают другой субстанциальностью, в которой также скрыта и очень даже действенная субъективность. Последняя тоже является предметом научного знания, не чуждого и политической экономии.

Очевидно, в деятельности нашего героя имела место неудача в обыденно-рефлексивном применении техники герменевтического круга, причем неудача касалась и сферы герменевтической (экономист сам многого не понимал из-за неспособности перевыразить одну фиксацию рефлексии в другой), и сферы риторической: из герменевтических актов не возникло риторической программы экономиста, а ведь именно риторическая программа действий экономиста органически (обыденно-рефлексивно) переходит в герменевтическую программу множества людей, потребляющих результаты умственного усилия экономиста.

... А вот Людвиг Эрхардт, будучи в 1948-1949 годах директором управления хозяйством в одной из зон оккупации разгромленной Германии, проблему построения герменевтической программы для потребителя решал, мобилизовав все радиовещание, которое часов по восемь в сутки объясняло публике, что такое товарно-денежные отношения и чем они отличаются от национального "социализма". Вообще у Эрхардта с диалектикой герменевтики и риторики дело шло пограмотнее, чем у нашего героя - вот и последствия разные получились... Впрочем, мы ведь здесь только про одну недоиспользованную технику поведали, а вон их сколько, и про каждую можно много забавных историй рассказать.

3. Понимание текста как предмет филологической герменевтики

Филологическая герменевтика - научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста.

Пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Опыт, обращаемый 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.

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 наш 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.

Все эти определения не являются "твердыми и окончательными", они лишь указывают на тему этой книги. Человек, стремящийся всесторонне изучить процессы понимания текста, сможет, поняв суть дела, дать и другие определения или расширить имеющиеся. Например, прочитав определение "Понимать - это подключать к целому" (это тоже верно), такой человек непременно заметит, что это

"целое" у разных людей и в разные эпохи имеет разную широту, разный "горизонт". Заметит он и то, что этот "горизонт" расширяется по мере приучения к пониманию. В свое время на основании таких наблюдений было дано определение: "Полное понимание - горизонт горизонтов" [Kuhn 1940:120]. Множественность подобных определений в значительной степени вызвана тем, что понимание текстов имеет разные типы, причем эти типы иногда настолько различны, что покрывающее их единое слово "понимание", в сущности, скрывает их разнообразие, доходящее в действительности до противоположностей. То же можно сказать о типологии таких исследовательских предметов, как "понимающий человек", "текст", "содержательность". Не поиск "окончательного определения", а лишь выявление различий и противоположностей в бытии каждого из этих предметов позволяет постичь сущность понимания текстов.

Вступая на такой путь изучения филологической герменевтики, принципиально необходимо иметь в виду, что понимание - деятельность собственно человеческая, поскольку в основе всей типологии понимания лежит способность пользоваться языком как знаковой системой, что свойственно только человеку. Самые сложные и высокие типы понимания текстов восходят (хотя и не сводятся!) к декодированию знаков обыденного языка: ведь текст закрепляет в языковых формах модель отношений действительности, точнее - закрепляет освоение ее человеком. Как уже сказано, при понимании имеет место стремление к освоению содержательности текста. Очень важно, что *это* освоение - лишь одно из моментов освоения человеком действительности вообще, поскольку различие способов освоения мира (способов предметно-практического, научного, художественного и др.) дублируется (хотя и не "зеркально") в типологических различиях понимания текста (см. ниже).

Понять текст, *освоить* его содержательность - значит для меня обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять *его* содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение *чужого* опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности. То, что при понимании я, в чем-то меняясь, остаюсь самим собой, не освобождает меня от стремления к истинности понимания. Эта ситуация все время ставит меня перед вопросами, которые могут быть или не быть сформулированы, но по существу имеют такой характер: "Я понял, но что же я понял?", "Раз я понял не все, то как сделать, чтобы понять больше?", "А такого ли понимания, как у меня, хотел автор?", "А почему я понял не так, как мой знакомый?", "А достаточно ли глубоко я понял?", "Я не понял, то как сделать, чтобы понять?" и т.п. Очевидно, мы имеем здесь дело с *пониманием понимания*, т.е. с частным случаем *рефлексии* (другие случаи: знание о знании, память о памяти и т.п.). Рефлексия есть родовое понятие по отношению к пониманию, понимание и есть организованность рефлексии (определение Г.П. Щедровицкого), что очень важно для филологической герменевтики.

Итак, понимание - один из моментов *и* 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. Дело, конечно, не в том, что в обыденной речи предложение "Я знаю" часто

указывает на уверенность в понимании, а "Я понимаю" - на уверенность в знании, и даже не в том, что за понимание принимают "чувство уверенности в правоте" [кстати, такая трактовка понимания иногда поддерживается и в герменевтических сочинениях - напр., Dorsey 1971:141]. Значительно важнее то, что пренебрежение процессом понимания создает *превращенную* форму понимания - форму, в которой ее происхождение и сущность наличного бытия оказываются замаскированными. Нормальный процесс понимания имеет нормальную форму: я усматриваю в любом осмысленном отрезке текста смысл, читаю (или слушаю) далее, усматриваю дальнейший смысл в следующем отрезке и т.д. Второй акт усмотрения либо прибавляет второй смысл к первому, либо приводит к тому, что первый смысл, взаимодействуя со вторым, как-то изменяется (или даже отвергается), но так или иначе происходит *наращивание* и *растягивание смыслов*. Текст состоит из множества осмысленных микроконтекстов, и смысл образования протекает от встречи со вторым микроконтекстом до встречи с последним. Весь этот процесс рефлексивен; рефлексивно, конечно, и его завершение, когда процесс застывает в результате (т.е. когда понимание превращается в знание и выступает поэтому как знание). Завершающий рефлексивный акт ставит меня перед вопросом "Что же я понял?", и я отвечаю на этот вопрос утверждением, которое в своих определениях обнаруживает процесс собственного становления. Иначе говоря, моя конечная рефлексия после, скажем, прочтения целого литературного произведения есть рефлексия очень большого опыта, возникшего *в процессе* восприятия, понимания, смыслообразования, наращивания смыслов, причем этот опыт складывается именно *в процессе* действий со множеством последовательных и логически взаимообусловленных микроконтекстов.

Совершенно другой итог складывается при пренебрежении процессом понимания, когда практически вся работа рефлексии активизируется только при выходе к результату. Таково, в частности, *эпифеноменальное* понимание - одна из превращенных форм понимания. Здесь процедура резко отличается от нормальной. Человек читает микроконтекст за микроконтекстом, и при этом, разумеется, декодируются знаки как носители значений. Например, каждая реплика "Вишневого сада" Чехова кажется понятной. Так, Петя Трофимов говорит:

Меня в вагоне одна баба назвала так: облезлый барин.

Соответственно, ориентированный на эпифеноменальное понимание читатель понимает, что одна баба в вагоне назвала Трофимова облезлым барином. При этом читатель не рефлектирует, а потому и не понимает, как в глазах людей выглядит герой, отвечающий этой репликой на вопрос, почему он в последние годы так постарел. Петя Трофимов говорит капиталисту Лопухину:

Вот как в смысле обмена веществ нужен хищный зверь, который съедает все, что попадает ему на пути, так и ты нужен.

При описанном способе понимания принимается к сведению, что хищный зверь все съедает на своем пути, что Лопухин - как хищный зверь или даже, что постаревший студент Петя Трофимов выразительно сравнивает капиталиста Лопухина с хищным зверем и т.д. и т.п.

Хотя при этом все знаковые ряды декодированы, от внимания ускользает *содержательная форма* микроконтекстов с их своеобразным синтаксисом ("Как в смысле обмена веществ нужен хищный зверь..."), претенциозными речевыми

автоматизациями ("хищный зверь... съедает все, что попадает ему на пути") и другими весьма многочисленными признаками. Все эти признаки при данном способе понимания не приводят к наращиванию смысла. Например, претенциозные автоматизмы Пети Трофимова никак не приращиваются к смыслу претенциозных автоматизмов других героев, например, Епиходова, который тоже пользуется синтаксисом, сходным с Петей образом: "Наш климат не может способствовать в самый раз..." Вообще не замечается, что все герои говорят автоматизмами, да и вся содержательная форма текста не дает опыта, фигурирующего в рефлексии. Лишь когда прочитана вся пьеса, читатель описываемого типа впервые с начала ее чтения начинает углубленно рефлексировать: о чем пьеса? что ею сказано? кто из увиденных мною героев выразил мысль автора? Поэтому понимание не приводит к освоению содержательности, а лишь создает эпифеномены содержания, взятого в качестве мнимого "результата понимания". Ошибочное понимание идейного содержания при этом довольно обычно: эпифеноменальность понимания есть его превращенная форма, дающая основание для *любой* декларации о содержательности. Литературоведы, утверждающие, например, что Петя Трофимов - "рупор" самого Чехова [Schneider 1967:548 и многие другие "исследователи" Чехова], конечно, "подтверждают примерами" результаты своего эпифеноменального понимания. Надо "доказать", что Петя - сторонник социального преобразования мира, и появляется "убедительная цитата", разысканная не в процессе чтения, а после него.

Трофимов. Если у вас есть ключи от хозяйства, то бросьте их в колодезь и уходите. Будьте свободны, как ветер.

Аня (в восторге). Как хорошо вы сказали!

Для Чехова, очевидно, было безразлично, что один лжерадикал приводит "образное" сравнение, где "образ" имеет большую свежесть, чем в речении "Мадам, вы прекрасны как роза", а другой это "образное" сравнение хвалит. Литературовед, строящий интерпретацию на базе эпифеноменального понимания (или, что особенно вредно, автор школьного учебника по литературе), этим обстоятельством уверенно пренебрегает. Свое эпифеноменальное понимание всего произведения, достигнутое вне процесса последовательного, наращивающего и растягивающего смысл понимания всех микроконтекстов, он внедряет с таким упорством, что остается только "верить", что пьеса написана ради демонстрации вышеприведенных "страстных призывов" Пети Трофимова и, следовательно, является своего рода "патетической драмой". Оспаривается даже жанр "Вишневого сада", обозначенный Чеховым на титульном листе как "Комедия в четырех действиях". Между тем то, что Чехов знал жанр собственного сочинения, так же несомненно, как и то, что и жанр, и форму, и всю содержательность этой пьесы, как и всякого другого художественного текста, *нельзя понять вне процесса понимания.*

Любопытно, что утверждения и интерпретации, выведенные из эпифеноменального понимания, делаются не в 1904 году, когда впервые была поставлена эта пьеса, а много позже не только 1904-го, но даже и 1905 года, когда очевидным для всех образом было показано, что за социальное преобразование мира последовательно выступают не прототипы персонажей вроде Пети Трофимова, а люди совсем другого класса. В сущности, Чехов понял еще не написанные страницы истории лучше, чем иные филологи, "вооруженные" эпифеноменальным пониманием, прочли наличные страницы напечатанного текста.

При большой концентрации литературоведческих, литературно-критических произведений и школьных учебников, построенных на эпифеноменальном

понимании, читающая публика и учащаяся молодежь перестают энергично учиться рефлексивному процессу: вместо действительного понимания текстов как осваиваемых предметов социальной действительности многие начинают принимать или выдавать за понимание способность находить цитаты, якобы подтверждающие эпифеноменальную декларацию того или иного филолога или автора учебника, основанную на понимании вне процесса понимания. Это наносит серьезный ущерб народному образованию. Превращенные формы понимания создают целое "царство фиктивной конкретности" (Петя Трофимов - борец за социальное преобразование, Воланд - напоминание о существовании дьявола и т.д. и т.п.).

Здесь мы подходим к главной проблеме филологической герменевтики - проблеме *непонимания*. Непонимание текста возникает при неосвоении герменевтической ситуации. *Герменевтическая ситуация* - ситуация, в которой можно либо понять, либо не понять текст. В этой связи социальный смысл герменевтической деятельности радикально различен в двух случаях. В первом случае филологическая герменевтика утверждает, что нет текстов непонятных, есть лишь тексты, кем-то не понятые. Во втором случае утверждается, что непонимание допустимо, простительно и естественно. Совершенно ясно, что последний подход противоречит принципам культуры, как противоречит им и эпифеноменальность понимания. Последняя, кстати, мешает отнюдь не только художественному образованию зрителей пьес и читателей романов, но и многому другому, например, человеческому контакту в условиях оперирования звучащими текстами на подъязыке разговорной речи (в качестве иллюстрации приведем эпифеноменальное утверждение "Я-то понимаю, чего ты хочешь, сколько бы ты это ни отрицал" в практике школьного учителя).

Очевидно, и действительное понимание, и превращенные формы понимания строятся на опосредствованиях. Эпифеноменальное понимание - такой результат опосредствований, "который в своих собственных определениях не обнаруживает процесса собственного становления" [Хамидов 1977:11]. 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, как видно из приведенных выше примеров из "Вишневого сада", 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 содержания и смысла).

Приведенные здесь сведения о необходимости различать процесс и результат, понимание в процессе и понимание вне процесса - необходимое предостережение против всякого рода 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. Последние "переводят то, что мы понимаем, в форму "содержания", а затем, когда мы начинаем действовать, - в форму "действительности нашей деятельности" [Щедровицкий 1974б:90]. Кроме того, 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 понимающего 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 "склеивкой" действительных и превращенных форм понимания. Отметим еще несколько таких склеек, постараемся их "расклеить".

Понимание приводит к овладению "сутью дела", владение же сутью дела обычно воплощается в понятиях. Вместе с тем ни владение понятиями, ни оперирование ими не равно пониманию (процессу понимания). Вообще логическое построение типа "приводит к X и не равняется X" и "восходит к X и не сводится к X" необходимы нам при описании сущности понимания. Это не всегда учитывается при трактовке понимания текстов. Во-первых, иногда трактуют выход к понятиям, вообще обходя вопрос о процессе понимания, так что у некоторых авторов получается, что понятия возникают у субъекта не из понимания, а "складываются сами собой" по ступенькам от ощущения до понятия, от рефлекса до умозаключения (напр., Плотников, 1967). Во-вторых, оперирование понятиями, необходимо имеющее место при интерпретации текста, часто ошибочно принимается за его понимание. Хотя интерпретация представляет большую ценность как осознанная организация рефлексии, все же нет оснований считать, что человек, не готовый интерпретировать текст, непременно его не понимает. Кроме того, во множестве случаев (особенно в условиях обучения литературе) можно видеть, как люди интерпретируют тексты, которых они не понимают. Предельная ситуация такого рода - интерпретация текста художественного произведения школьником, который вместо этого текста читал лишь интерпретацию в учебнике и слышал устную интерпретацию в исполнении учителя. Интерпретация непонятого или нечитанного текста - одна из наиболее трагикомичных превращенных форм "обучения" пониманию и "оперирования понятиями".

Часто встречается и непонимание герменевтических ситуаций - тех, в которых "надо требовать понимания" (от себя или других), и тех, в которых "и без того понятно". Планирование своих или чужих усилий по интерпретации текста, выбор материала для серьезного объяснения и многие другие действия в герменевтических ситуациях существенно зависят от этого различия. Вообще необходимо иметь в виду, что 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. Предельный случай недооценки этого требования - ситуация, в которой учитель объясняет зевающим от скуки школьникам то, что они самостоятельно поняли и к моменту объяснения *уже знают*. Например, учитель рассказывает, что сюжет "Вишневого сада" очень прост: имение Раневской за долги продается с аукциона, хозяева уступают его без борьбы, Варя страдает от личного неблагополучия, в репликах разных лиц раскрывается история жизни Раневской, муж которой умер от шампанского и т.д. и т.п. Учитель и ученики длительно рассказывают все то, что так легко понять, т.е. то, что в этом тексте "понимается само собой", но при этом так и не делается усилия, которое нужно для понимания блестящей художественной идеи пьесы, т.е. для преодоления разрыва в коммуникации между Чеховым и современным школьником, да и не только школьником. Объяснение понятного оставляет непонятное непонятым, как,

впрочем, и "готовая" интерпретация текста одним человеком (например, учителем) не превращает другого человека (например, ученика) из непонимающего в понимающего.

Утверждая, что "понимать - это естественно", не следует, впрочем, допускать еще одной "склейки" понятий. В частности, нередко смешиваются понимание как индивидуальная способность и понимание как факт социального бытия индивида. Иногда представляют дело таким образом, будто в мозгу индивида находится некий "механизм понимания", который у одаренных людей "работает" лучше, чем у прочих. То, что мозг - субстрат мыследеятельности, не вызывает никаких сомнений, но все же процессы понимания не психофизиологичны, а социальные, т.е. не столько индивид "овладевает пониманием", сколько понимание, наличное в обществе, "овладевает индивидом". До сих пор, однако, находятся авторы, которые "общую способность" воспринимать и понимать художественные тексты ставят в зависимость от "силы возбуждительного процесса", от свойственных людям различий в типах высшей нервной деятельности [напр., Калининский 1978]. Этот психологизм в герменевтике иногда считают "проявлением материализма".

Сложность процесса понимания текста заключается в том, что *коллективный* опыт обращается на текст в форме *индивидуального* усилия освоить содержательность текста. Сама эта содержательность тоже общественно значима, но оптимальные техники понимания (наборы герменевтических приемов) каждый должен оптимально выбирать сам. Путем собственного рефлексивного действия фиксируется индивид и грани понимаемого - те стороны осваиваемой содержательности текста, которые личностно и социально наиболее существенны для каждой данной герменевтической ситуации (одна грань понимаемого - "что стремился сказать автор", другая - "что это место текста говорит современному человеку", третья - "что из понятого я могу включить в мою деятельность" и т.д.).

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: 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 (например, "Петр добр") и субъективности сообщающего (например, каков тот, кто говорит: "Петр добр"). Совмещение этих двух сторон в понимании текста - превышение пределов того, что в нем непосредственно содержится - необходимым образом варьирует оптимумы понимания: выход к смыслу через содержание текста и выход к содержанию через смысл текста. Конечная цель филологической герменевтики - сделать так, чтобы это всегда умели делать все.

Значение этого требования трудно переоценить: ведь "человек повсюду имеет дело с текстом, так как реальный объект дан ему лишь на уровне обихода или узкой специализации" [Дридзе 1976:121]. В человеческой деятельности очень заметную роль играют и понимание текстов, и производство текстов, подлежащих чьему-то пониманию. Именно *в тексте, а не в языковой системе* опредмечена человеческая

субъективность. Когда говорят, что язык - объективатор субъективности [напр., Cassirer 1923:I:208, сл.] и стараются подтвердить это этимологически, на деле все же апеллируют к древним текстам, а не к синхронным срезам древних периодов языковой системы.

Сложилось несколько трактовок самого понятия "текст" от более широких до узких. Все они существенны для филологической герменевтики, хотя она, как дисциплина, собственно филологическая, непосредственно занимается только вербальными текстами. Самая широкая трактовка понятия "текст" заключается в том, что текст выступает как общее название для продукта человеческой целенаправленной деятельности, т.е. как материальный предмет, в генезисе которого принимала участие человеческая субъективность. При узкой трактовке текст выступает как произведение речи.

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*. Последняя существенна в той мере, в какой деятельность человека объединяет тексты культуры как объекты понимания.

Среди филологических дисциплин герменевтика занимает место, сопоставимое с местом литературоведения и лингвистики в том, по крайней мере, отношении, что каждой из этих трех дисциплин в исследовательской работе можно заниматься отдельно, но достичь успехов в теоретическом исследовании, в практическом понимании и в педагогическом распространении готовности к пониманию можно только при наличии кругозора во всех трех дисциплинах. Особенно существенно это для педагогической работы в школе, где учитель не может быть ни "лишь литературоведом", ни "лишь лингвистом", ни "лишь герменевтиком", а должен быть именно *учителем-филологом*. Все три названные филологические дисциплины трактуют процессы, передающие идеальные реальности средствами текста, но они делают это под разными углами зрения. Например, не герменевтика, а литературоведение и литературная критика могут установить меру соотношенности вымысла и документа в тексте, но они, как правило, не устанавливают, какие средства текста коррелятивны с теми или иными вымыслами, понимаемыми и актуально переживаемыми современным человеком при чтении текста. Лингвистика изучает эти средства, но скорее в виде инвентаря, чем в виде орудия понимания того или иного эпизода. Например, лингвист [Андреева 1970:235] пишет, что в "Моих университетах" Горький "для передачи состояния" использует такие средства: "глагол, наречие, имя существительное в разных падежах, прилагательное, причастие, деепричастие, слова категории состояния, сравнение". Эти сведения так же правдивы и так же мало помогают школьнику понять конкретно данный текст, как и сообщение литературоведа школьнику о том, что В.Г. Белинский назвал роман Пушкина "Евгений Онегин" энциклопедией русской жизни. Это указание Белинского, безусловно, относится к числу гениальных, однако современный школьник готов лишь поверить авторитетному суждению: ему

несравненно труднее самому понять то же, что понял Белинский. Последний, например, несомненно "знал" (результативно получил из процесса понимания), что описание бала у Лариных есть еще одно, причем социально существенное, средство создания образа критично настроенной и ориентированной на передовой нравственный идеал Татьяны, для которой сборище гостей на балу - параллель к сборищу чудовищ в ее страшном сне (во сне - "Другой с петушьей головой", на балу - "Уездный франтик Петушков"; во сне - "Череп на гусиной шее, в красном колпаке", на балу - "Мосье Трике в очках и красном колпаке" и мн. др.). Однако это "знание" не может быть достигнуто школьником без соответствующих интерпретаций и других герменевтических учебных процедур.

И литературоведение, и герменевтика, и лингвистика ориентируются на понимание текста, но понимание это дефектно без единства каждой данной дисциплины с двумя остальными. Следует также иметь в виду, что, кроме филологической герменевтики, существуют и другие герменевтические дисциплины, приносящие результаты, иногда существенные если не для понимания текстов, то хотя бы для разработки методик и техник понимания. Это, во-первых, *семиотическая* герменевтика, пытающаяся все процессы понимания свести к декодированию знаковых форм в абстракции от человеческой рефлексивной способности. Во-вторых, это герменевтики *родов искусства*, отличающиеся от филологической герменевтики лишь характером рассматриваемого материала для понимания. В-третьих, это *историографическая* герменевтика, обращенная на исторические документы и свидетельства, взятые в качестве произведений речи известных и неизвестных авторов, обладающих подлежащей уяснению субъективностью. В-четвертых, существует *юридическая* герменевтика, занимающаяся, главным образом, способами обнаружения преднамеренно скрытых смыслов в произведениях устной и письменной речи. В-пятых, большое распространение получила *философская* герменевтика.

Как мы видим, в современной системе филологических и нефилологических наук филологическая герменевтика занимает достаточно определенное место, имеет свой исследовательский предмет и свои исследовательские методики.

Первоначально существовала *только* филологическая герменевтика, к полученным ею выводам с древнейших времен обращались и в ситуациях, изучаемых ныне прикладным языкознанием и текстологией. Уже в законах Ману, написанных на санскрите, предписывается оценивать искренность показаний допрашиваемого по паралингвистическим признакам. В античной европейской и ближневосточной традиции постоянно высказываются общие соображения о том, что выразительные средства произведений звучащей речи позволяют проникнуть в субъективность личности, поскольку "испытание человека в разговоре его" ("Книга премудрости Иисуса, сына Сирахова", 27, 5-6). Паремология многих народов дает нам пословицы с той же мыслью, напр., рус. "знать птицу по перьям, а человека - по речам", нем. *Wie der Mann, so die Rede* и т.п. Пословицы эти могли сложиться и под влиянием античной и библейской традиций. Во всяком случае, Сенека [Epist, 20 ad Lucillum] пишет: *Qualis vir, talis oratio*, а Цицерон [De leg. I] прямо указывает на речь как "толкователя духа": *Interiores mentis est oratio*.

Аналогичные высказывания имеются у Сократа, Исократа, Горация, Платона. Гораций требует строить драматургический текст таким образом, чтобы реципиенту было легко по текстовым формам усмотреть социальные различия персонажей. Термин *Hermeneia* употребляется Эсхилом [Agamemnon: 616] и Платоном

[Политика:290]. Герменевтом называли человека, который помогает понять или имеет ремесло учителя понимания. Считалось, что слово "герменевт" происходит от имени бога Гермеса - посланника богов и толкователя их приказов. Имеется обзор высказываний античных герменевтов [Geissner 1968].

Мысль о соотносительности "движений души" и средств речевого выражения и о возможности превратить "описание внутреннего опыта" в философское занятие при переходе к "высшим материям" была высказана неоплатониками (Плотин).

Христианская герменевтика энергично разрабатывала соответствующие темы. Шагом вперед по сравнению с античной герменевтикой было признание синтеза понимаемого материала: живопись, музыка, литература трактовались герменевтической теорией в единстве, причем все с той же установкой на "психагогику" - "вождение души". Поэтому совмещение риторических и герменевтических церковных штудий усугублялось. Ритор Прокопий из Газы (ок. 500 г.) анализировал картины по принципу "читать в душе по чертам тела". Филострат Младший (Византия) отмечал, что поэзия и живопись имеют "способность невидимое сделать видимым".

Вместе с тем, существовавшее в зачатке античное представление о единстве смыслов и средств их выражения заменилось в христианстве убеждением в абсолютном примате содержания. Один из виднейших представителей христианской патристики Григорий Нисский (ок. 335 - ок. 394) утверждал, что в произведении искусства надо только "увидеть идею (*eidōs*)", а не цветовые пятна картины или же "словесные краски" текста. 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 (см. выше об эпифеноменальном понимании). Большое значение для развития филологии и культуры в целом имело появление на рубеже XVIII-XIX веков книги Ф. Вольфа (Fr.A. Wolf, 1759-1824) *Vorlesungen über die Enzyklopadie der Altertumswissenschaft*. Хотя основная теоретическая мысль Вольфа - "понять мысль другого, как он сам ее понимает" - лишена диалектики, все же работа Ф. Вольфа сыграла положительную роль и как поворотный пункт к толкованию светских текстов, и как действенное возражение эпигонам христианской экзегетики. Та же линия была продолжена А. Беком (A. Vöelsch, 1785-1884). Последний считал, что задача филологической герменевтики и филологии в целом есть "узнание произведенного человеческим духом, т.е. узнание познанного". Здесь "индивидуальная интерпретация" обращается на "субъективность, отраженную в речи".

Направление Вольфа и Бека развивается в филологии до сих пор. Недостатки этой линии развития - преимущественное внимание к рациональной интерпретации при недооценке собственно понимания, вера в наличие "единственного толкования", пренебрежение ролью неосознаваемых процессов в герменевтической ситуации, длительное отсутствие новых идей в герменевтических методиках. Текст берется как "данность", а не как часть *развивающейся* социальной действительности, и уверенность в том, что филолог-интерпретатор знает "истину в последней инстанции" о "подлинных движениях души" продуцента, вновь **** приводит герменевтику к субъективизму.

Последнему способствует и распространенность позитивистской методологии среди части филологов, поверивших, что понимание может изучаться и

моделироваться методами естественных наук, якобы не нуждающихся, по мнению позитивистов, в общих понятиях типа "сознание", "опредмечивание" и пр.

Эти настроения давно начали проникать в методологию науки, и не случайно *антипозитивистская* герменевтика начинает складываться раньше широкого распространения позитивизма. Так, Ф. Шлейермахер (1768-1834), основатель объективно-идеалистической герменевтики, определял понимание как "самоотыскание мыслящего духа", т.е. как "встречу" одного субъективного "духа" с другим и превращение их в "единый дух" на основе опредмеченного в тексте мышления. Как писал другой представитель той же герменевтической школы [Ast 1808], "всё выходит из единого духа и устремляется в единый дух".

Обновление герменевтики было на определенном этапе ее развития реакцией на позитивистскую концепцию становления знания. Было выдвинуто положение о недопустимости абсолютизации методов естественнонаучного объяснения. Необоснованная абсолютизация сходства и становления естественнонаучного и социального знания была заменена абсолютизацией их противоположности. Вместе с тем, это становление теоретических позиций пошло на пользу развитию герменевтики, хотя противоборствующие лагеря так и не смогли сделать как будто естественного вывода о необходимости разрабатывать типологию понимания текстов по критерию типов герменевтической ситуации. Свойственные обеим школам тенденции к универсализациям не позволили им заметить, что и содержательность текстов, и ситуации, в которых осваивается эта содержательность, обладают большим разнообразием и с точки зрения соотношения объективности и субъективности, и с точки зрения соотношения многих других опредмеченных в тексте готовностей человека оперировать категориями.

Впервые термины "объяснять" и "понимать" были противопоставлены Й. Дройзену в середине XIX века [Droysen 1858], причем первый термин был привязан к естествознанию, второй - к общественным наукам.

Начались поиски "метода понимания". Таковым было объявлено "вчувствование" (эмпатия) [Simmel 1892]. 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. Поскольку "переживание содержится в выражении" [Dilthey 1924: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, поэтому 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. Если я не понял текста о земной гравитации, гравитация все равно будет на меня действовать; если же я не понял текста "Очарованного странника" Н.С. Лескова, то идейно-художественная

содержательность этого текста (да и всего произведения) на меня адекватно действовать не будет. Если же я пойму оба текста, т.е. в результате обогащу себя знанием, то это обогащение будет существенно различным в одном и другом случае. Автор первого текста строил его таким образом, чтобы запрограммировать мой логический процесс применительно к содержанию текста. Автор второго вообще строил текст не столько по программе содержания как состава будущего знания и состава частей будущего знания, сколько по программе смыслов, к которым я должен приобщиться. 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 нерелфлексированных 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*. 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. Кстати, научный текст (хотя и реже, чем художественный) может побуждать реципиента к значащим переживаниям, которые могут осознанно или неосознанно рефлектироваться, но это не делает текста по молекулярной физике "опредмеченным переживанием".

Новые идеи, существенные для статуса филологической герменевтики, были предложены Э. Гуссерлем. Он 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 типа "любовь этого человека к широкому простору морей" или "память о том, каким красным партизан Сергей видел себя тогда, когда делалась эта фотография". Далее, стало ясно, что идеальные реальности такого рода, опредмеченные в тексте, могут по-разному подвергаться рефлексии. Они могут либо стать предметом знания ("Я *знаю*, что этот текст - *о* переживании этим человеком любви к широкому простору морей"), либо средством *реактивации* собственных переживаний реципиента, зависящей от "горизонта понимания" (читая о герое, любившем простор морей, реципиент вновь испытывает чувство привязанности к родным местам, хотя бы и далеким от моря), либо средством *провоцирования* новых переживаний (например, любви к широкому простору морей, которых реципиент никогда не любил и даже не видел до встречи с этим пассажем в тексте). Эти эффекты могут совмещаться, но они получаются в результате *разных техник* понимания, действующих, впрочем, одновременно в разных сочетаниях.

Техника, приводящая к формированию у реципиента определенной программы значащих переживаний, названа Гуссерлем "феноменологической

редукцией". 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 удивления, 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 распрямление 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. А. Гайдар *не* начинает "Чука и Гека" с сообщений такого рода: "Отец этих двух мальчиков находился в длительной командировке в отдаленной местности, которая казалась оставшимся в Москве сыновьям чем-то пронзительно-увлекательным, похожим сразу и на песню, и на волшебную сказку, и если разобраться в сути дела, то мальчики были правы". Гайдар начинает по иному: "Жил человек у синих гор", и в этом предложении, весьма сложном по художественной структуре и при этом обеспечивающем художественное "переживание простоты", содержательно присутствует в опредмеченной форме все упомянутое в только что приведенном прямо-номинарующем тексте и намного больше упомянутого. Современный филолог умеет интерпретировать корреляции десятков текстовых средств этого начального предложения из четырех слов с очень важными смыслами, которые программируются в тексте Гайдара для реципиента, но задача герменевтической деятельности заключается как раз в том, чтобы научить всю массу реципиентов, во-первых, понимать такие тексты без интерпретации, во-вторых, непосредственно усматривать преимущества идейно-содержательных текстов над текстами "кича", лезущего по все щели.

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 детальным, усугубилось в филологической герменевтике XX века не без влияния Эдмунда Гуссерля. Значимые 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 [Husserl 1975:50], т.е. были положены начала классификации идеальных реальностей.

4. Позиции в герменевтической деятельности.

Выход в рефлексивную позицию в связи с практической деятельностью.

Филологическая герменевтика должна представить понимание как процесс деятельности и установить оптимальное положение человека в этом процессе или по отношению к нему. Подобно тому, как нет непознаваемого, нет и недоступного пониманию, т.е. нет текстов, которые нельзя понять, а есть лишь непреодоленные герменевтические ситуации, есть лишь тексты, которые кем-то *еще не* поняты. Преодоление этой непонятности зависит, разумеется, от того, что человек делает, чтобы ее преодолеть. 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. В рефлексивном акте человека, стремящегося к пониманию и презирающего самообман, непременно возникает вопрос: "Вчера я сказал себе, что понял этот текст, но сегодня я стою перед вопросом, можно ли назвать мое вчерашнее понимание подлинным пониманием; но если вопрос именно в этом, то что же такое подлинное понимание?" Такая постановка вопроса - манифестация частного случая *выхода в рефлексивную позицию*, но из этой позиции непременно происходит и выход в позицию исследовательскую: 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.

Нельзя научить массы людей рефлексии и вывести их к подлинному пониманию всех текстов, если не распространять *знаний о понимании*.

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 наслаждения 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, которые мы здесь неполно перечислили 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. Заниматься в учебных целях интерпретацией текста невозможно без дискурсивности и без осознанного рефлексирования над имеющимся опытом понимания. Однако такая дискурсивность превращается в серьезную помеху для понимания, когда нужно быстро практически "прочитать" по лицам первоклассников, кто из них действительно испугался при ударе грома.

Очевидно, нахождение позиции достигается через рефлекссию, 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. Например, при учебной интерпретации текста вопрос "Что ты видишь в тексте?" дает очень мало, пока учитель не нашел способа довести до ученика, что в данный момент учитель находится не в роли лица, проверяющего факт прочтения того, что Н. женился на Т., а в роли лица, стремящегося натолкнуть учеников на усмотрение смыслов, не данных средствами прямой номинации. О смешении рецепции и интерпретации, практики понимания и исследования понимания писали [напр., Groeben 1977], но обычно не обращали внимания на то, что это - лишь частные случаи пренебрежения разделенности позиций.

Ниже приводятся предварительные сведения, нужные для выхода в исследовательскую позицию в герменевтической деятельности.

А. Разнообразие типов понимания

Известно о существовании многих таксономий процессов понимания. Возможно, наиболее существенна все же та таксономия, в которой типы понимания художественного текста номинально совпадают с типами понимания всякого вообще текста (включая и тексты невербальные). Эта общая герменевтическая таксономия, взятая вне связи с художественным текстом, не предполагает иерархического расположения типов понимания. Вместе с тем при обращении этой же таксономии на художественные тексты мы, как уже отмечалось выше, сталкиваемся с иерархическим расположением этих типов понимания, с их функционированием в качестве восходящего ряда уровней:

1. Семантизирующее понимание, т.е. "декодирование" единиц текста, выступающих в знаковой функции.
2. Когнитивное понимание, т.е. освоение содержательности познавательной информации, данной в форме *тех же самых* единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.
3. Смысловое ("феноменологическое", распредмечивающее) понимание, построенное на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых *помимо* средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста.

Фактически под термином "понимание художественного текста" бывают скрыты очень разные случаи - 1, 1+2, 1+2+3, 2, 1+3. Нетрудно показать, что к социально-адекватному восприятию искусства (в том числе и более всего литературного) подводит только случай с конфигурациями 1+2+3. Остальные сочетания являются, для случая с художественным текстом, дефектными, однако существующая методика обучения (а отчасти и литературная критика) способствует существованию и этих типов дефектного понимания, особенно существованию случая 1+2, при котором тексты с очень значительной идейно-художественной ценностью организуют значащие переживания реципиента на уровне переживания "кича".

Смысловое понимание в англо-американской герменевтике стали в последние десятилетия называть немецким словом *Verstehen*, чтобы отделить его от семантизирующего и когнитивного (*comprehension*) понимания. В философской

герменевтике *Verstehen* почти обожествляется. К.-О. Апель [Apel 1967] полагает, например, что от *Verstehen* зависят и *comprehension* и *understanding*.

Впрочем, в не меньшей мере обожествляют семантизирующее и когнитивное понимание, противопоставляя его смысловому. Вопрос о понимании человеческой субъективности долго не ставился, ибо, как говорил Т. Гоббс, "что не есть тело ... есть ничто и, следовательно, нигде не существует". Передача идеальных реальностей, составляющая сущность смыслового понимания, естественно, включалась при подходе, который, например, применил Ж.-О. Ламетри (1709-1751) к становлению знания: "Все сводится к звукам или словам, которые из уст одного посредством ушей попадают в мозг другого, который одновременно с этим воспринимает глазами очертания тел, произвольными обозначениями которых являются эти слова" [Ламетри 1970:613].

Разумеется, апофеозы семантизирующего понимания продолжались и позже, всегда сопровождаясь "разоблачениями" смыслового понимания. 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" [Маркс 1956:592]. 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., Басин 1973:181]. Эти "разоблачения" подрывают самую возможность развивать понимание в ходе художественного освоения действительности: произведение искусства превращается в этих трактовках в зеркальное отражение описываемого внетекстового объекта, ради ознакомления с которым якобы и существует искусство. Поскольку текстам культуры - и, в частности, текстам искусства, включая и художественную литературу - отводится только когнитивная роль, то и понимание этих текстов выступает только в требовании семантизирующего понимания: если в "Вишневом саду" упомянуто, что Петю Трофимова назвали облезлым баринном, то для понимания соответствующей ситуации достаточно знать значение слов "облезлый" и "барин". Нетрудно показать, какой вред эти "установки" наносят народному образованию.

Впрочем, наши возражения против вульгаризаторских недооценок третьего (смыслового) типа понимания текста вовсе не означают, что первый (семантизирующий) тип понимания может стать "ненужным" или "неважным". Герменевтическая проблематика неизбежно *начинается* там, где есть знаковая ситуация - наличие означаемого и означающего в их взаимоотношениях. Но начинаться - это еще не значит полностью сводиться.

Почти то же самое надо сказать и о роли второго (когнитивного) типа понимания. Необходимость в нем не "отпадает" при появлении необходимости понять реальности сознания, определенные в тексте. Так, совершенно ясно, что понять "Тихий Дон" - это, в первую очередь, понять художественную идею, т.е. содержание гениально разработанного М. Шолоховым художественного образа "крестьянского Гамлета". Не менее ясно, что на пути к этому (смысловому) пониманию нельзя "пройти мимо" как семантизирующего понимания (не зная

русского языка, нельзя понять ни одной ситуации, в которой развивается образ), так и понимания когнитивного. Действительно, не получив благодаря когнитивному пониманию пусть даже частного знания, скажем, о различиях между хутором и станицей в Области Войска Донского, между казачьей службой и солдатской службой, между тогдашним бытом на Дону и бытом в тогдашних внутренних губерниях России и т.д. и т.п., вообще невозможно *выйти к пониманию* содержательности художественного образа Григория Мелехова во всей его конкретности. Пренебрежение *любым* типом понимания так же разрушительно для всех позиций герменевтической деятельности, как разрушительна и универсализация какого-то одного типа понимания.

Положение, сложившееся в настоящее время в отечественных трактовках понимания текста, заставляет, впрочем, скорее "защищать" смысловой тип понимания, поскольку когнитивный тип и без того слишком хорошо "защищен" - до степени универсализации. Определения понимания часто делаются именно в форме универсализации этого типа понимания как "единственно возможного". Вот некоторые из этих универсализирующих определений: "Понимать - это значит иметь о чем-то правильное понятие" [Кукушкин 1976:102]; "Пониманием называется установление связи между предметами путем применения имеющихся знаний" [Доблаев 1970:20]; "Механизм понимания в любом случае есть аппликация системы актуализированных личных знаний субъекта" [Антонов, Стрельченко 1979:7]. О понимании как активизации познанного говорит и В. Шевчук [Szewczuk 1968].

Все эти и многие подобные определения не только верны, но и в ряде случаев ценны: некоторые из них неявно указывают на рефлексию над когнитивным опытом в процессе понимания. Однако это - определения лишь одного из типов понимания, и их универсализация вредит упрочению исследовательской позиции в филологической герменевтике: ведь понимание текстов возникает при рефлексировании не только над познавательным опытом (основой когнитивного типа понимания), но и над опытом мнемическим (без хранения в памяти слов и других единиц языка невозможно выйти к семантизирующему пониманию) и, наконец, над опытом переживаний, чувств, оценок (как основы смыслового типа понимания). При понимании организуется рефлексия над всем опытом - и опытом запоминания, и опытом знания, и опытом чувств (от эмоций до собственно человеческих чувств). Этот *опыт кооперирован* в понимании, хотя роль того или иного рефлексивного материала может повышаться или снижаться в зависимости от того, какой именно стратегии рефлексирования человеку приходится придерживаться в герменевтической ситуации. Ясно, что понимание научного текста в большей мере есть организованная рефлексия над опытом знания, чем понимание текста художественного. Однако методологически недопустимо делать заявление о том, что пренебрежение истиной возникает якобы благодаря тому, что становление знаний об объективных закономерностях "*подменяется* процедурой раскрытия смысла" [Ковалевская 1980]. Это абсолютно неверно: понимание идеальных реальностей в тексте "Тихого Дона" (например, таково приобщение к "переживанию грозных предвестий", опредмеченное синтаксическими средствами в ряде мест романа) ни при каких обстоятельствах и ни в чем индивидуальном исполнении не может "злонамеренно подменить" понимание такой объективной закономерности, как то, что Дон течет не вверх, а вниз. Научные понятия и художественные смыслы не "подменяются" в СМД, а кооперируются и взаимодействуют.

Абсолютизация и универсализация когнитивного понимания восходит к Декарту, верившему, что "человеческий дух" "легче познать, чем тело" [Декарт

1970:293]. В тех исторических обстоятельствах, когда были высказаны эти соображения, они были защитой чувственности против умозрительности. Значительно позже И. Кант показал, что чувственность охватывает не только способность зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, но и ее собственно человеческие перевоплощения. Среди последних было выделено *эстетическое суждение*: "Наименование эстетическое суждение об объекте сразу же указывает, что хотя данное представление соотносится с объектом, но в суждении имеется в виду определение не объекта, а субъекта и его чувства". Здесь "рассудок и воображение рассматриваются в соотношении друг с другом". Это соотношение можно рассматривать как "ощущаемое соотношение", поскольку от этого соотношения зависит "*душевное состояние*". "Хотя это ощущение не есть чувственное представление об объекте, все же, поскольку оно объективно связано с чувственным воплощением понятий рассудка через способность суждения, оно может быть причислено к чувственности как чувственное представление о состоянии субъекта" [Кант 1966:V:127-128].

Позже было установлено, что человеческие мысли и чувства, вся человеческая субъективность - явление не только индивидуальное, но и общественное. Через тексты культуры, в частности - через искусство, *общество* "знакомится с самим собою, совершает великий акт самосознания" [Белинский X:162, 107]. Поскольку распремечивающее понимание текста есть, в конечном счете, *понимание человеческой субъективности*, тексты искусства, понимаемые именно по стратегии сочетания всех трех типов понимания, превращаются в необходимую часть всего корпуса обращаящихся в обществе текстов, куда входят и тексты науки. Наука, в том числе и психологическая, при этом не дает выхода к человеческой личности как *целостному объекту*, поскольку она рассматривает в каждом отдельном случае лишь аспекты или фрагменты этого объекта [Злотников 1966:17]. Разумеется, кооперация типов понимания по-разному осуществляется применительно к разным текстам искусства. При понимании музыки смысловое понимание преобладает абсолютно, поскольку музыкальный текст как раз ориентирован на рецепцию в условиях снятой дискурсивности [Назайкинский 1972:37]. При рецепции вербального художественного (или хотя бы частично эстетизированного) текста роль семантизирующего и когнитивного понимания соответственно выше, но тем не менее вся *специфика* понимания такого текста определяется именно участием смыслового распремечивающего понимания.

Б. Грани понимаемого

Становление знания (= понимание) основывается на *принципе всесторонности*.

Очевидно, не обязательно каждый индивид в каждый данный момент процесса понимания оказывается вынужденным стремиться к всесторонности понимания. Герменевтическая ситуация и личностная установка, цели и средства деятельности индивида, выступая в единстве, могут приводить и к освоению лишь одной из нескольких граней понимаемого. Нахождение именно этих граней требует рефлексивного акта, в котором человек стоит перед вопросом: "Занимаюсь ли я пониманием именно того, что мне нужно понять?" Тем самым человек "находит себя" в качестве действительного субъекта понимания. При понимании текста вступают в сложное взаимодействие грани содержательности текста и грани опыта реципиента, в результате чего и очерчивается предмет понимания, т.е. *грань понимаемого*. Поскольку деятельность человека изменяется и обогащается

исторически, актуальность той или иной грани может со временем теряться, а лишь потенциально существовавшие или вовсе не существовавшие ранее грани становятся актуальными. Так, например, едва ли Лермонтов, создавая в 1840 году стихотворение "Завещание", знал, что он создает образ демократического персонажа, однако современный понимающий читатель видит там именно такого героя. Очевидно, реципиент в принципе может "понять автора лучше, чем тот понимал себя". Понимание - *не только* восстановление созданного мышлением автора содержания и смысла текста, но и преобразование одного набора граней понимаемого в другой, поскольку способы деятельности автора и понимающего реципиента оказываются различными. Поэтому понимание "выявляет в одном и том же тексте разные смыслы" [Щедровицкий, Якобсон 1973:30]

Зависимость понимания текстов от общественно-исторической деятельности людей несомненна. Это положение отнюдь не "отменяет" возможности становления истинного знания о содержательности текста. Истинность понимания несводима к зеркально-точному воспроизведению "того, что заложено автором": текст продолжает существовать и после его создания автором, он втянут в общественную деятельность людей, и намерения и программы деятельности автора в момент создания текста - лишь *одна из* граней понимаемого в тексте. Общественно-историческая обусловленность понимания не "упраздняет" этой грани, как наличие авторских взглядов и намерений не "упраздняет" и всех других граней понимаемого: понимания социальной значимости текста в настоящий момент, понимания этой значимости в будущем или для будущего, понимания того, что из содержательности данного текста существенно или полезно для деятельности данного общества или индивида, понимания того, как поймет этот текст такой-то человек или такая-то возрастная, социальная или культурная группа людей и т.п.

Из всего множества граней понимаемого традиционная герменевтическая теория всегда выхватывает и универсализирует лишь одну и объявляет ее "пониманием вообще": для этой теории не актуальны ни конкретность истины, ни принцип всесторонности в становлении знания. Универсализации подвергается всегда одна из двух граней, возникающих при следующих установках: (1) "Понять подлинные намерения автора текста" и (2) "Понять в тексте то, что существенно для моего индивидуального бытия сейчас". Лжеучение, универсализирующее первую из названных граней понимаемого, называется "интенционализм", а лжеучение, универсализирующее вторую - "антиинтенционализм". Между этими двумя "направлениями" филологической герменевтики ведется постоянная и исключительно шумная "борьба", не позволяющая широкой публике заметить, что существует множество и других граней понимаемого и что многогранность понимаемого так же неизбежна, как многогранность деятельности и логического пространства ее развертывания - действительности.

Более воинственно выглядит в настоящее время антиинтенционализм, поскольку организаторам "борьбы мнений" показалось, что интенционализм недостаточно агерменевтичен, хотя при объективном взгляде на вещи нетрудно увидеть, что оба "направления" одинаково лишены панорамного представления о человеке и мире и одинаково мешают развитию филологической герменевтики. Антиинтенционалисты делают своего рода "смелые заявления", а интенционалисты, в основном, "оправдываются". К "смелым заявлениям" относятся, например, такие: "феноменология события понимания" заключается в том, что содержательность не находится в тексте, а лишь появляется в тот момент, когда читатель "входит в контакт с текстом" [Palmer 1973]; значения "находятся в переживании" текста

читателем [Fish 1971]; интенции принадлежат не автору текста, а самому тексту [Wimsatt 1954; автор - "корифей" антиинтенционализма, другой "корифей" - М.-С. Beardsley]. В действительности во всех этих "смелых заявлениях" нет ничего ни смелого, ни нового. Это - обычные универсализации одной частной грани понимаемого, именно той, которая возникает при установке "понять то в тексте, что существенно для моего личного бытия сейчас". Например, некий обыватель внимательно читает художественные тексты "про любовь" ради того, чтобы выяснить, как бы ему поудачнее выбрать жену. Не вызывает сомнений, что он поймет не совсем то, что писали Петрарка и Пушкин о любви, и в этом (как и многих подобных) случае верно, что содержательность понятого не содержалась в тексте до того, как обыватель "вступил с ним в контакт". Добавим по этому случаю еще аргументы, так сказать, "в пользу антиинтенционализма": наш обыватель может обратить когнитивное понимание на пассажи, предназначенные автором для понимания смыслового (и наоборот); наконец, он может и вовсе не понять того, что предназначено для понимания. Определения антиинтенционализма верны, но только для тех случаев, которые занимают антиинтенционалистов.

То же относится и к интенционализму. Когда говорят, что понимается именно "объективный смысл", "заложенный автором", и что это можно доказать даже применительно к самым древним текстам [Greenfield 1972], то говорят, конечно, правду, на эта правда применима только к случаю, в котором поставлена задача "Понять подлинные намерения автора текста", очень важная для историко-филологических исследований древних текстов культуры. Эта цель вполне правомерна, но не менее правомерны и все другие цели, возникающие в человеческой деятельности, например, "Хочу понять, что Аристофан дает мне, человеку 1999 года, для осмысления человеческих характеров в их изменчивости и устойчивости за период в два с лишним тысячелетия". Ведь не все читают Аристофана ради успехов классической филологии, как, впрочем, и не все читают его ради принятия мер для собственной успешной женитьбы.

При решении вопроса о гранях понимаемого филологическая герменевтика не может постоянно заниматься противопоставлением лишь названных двух частных случаев. Намного важнее выяснить такие вопросы: как исчислить и классифицировать грани понимаемого; какова рефлексия, выводящая к определению понимаемой грани; как добиться многогранности и тем самым выйти хотя бы к относительной всесторонности понимания. Существенно, что в одной группе герменевтических ситуаций грани понимаемого исключают друг друга [Richards 1976:111], в другой - соотносятся по "принципу дополнительности" Н. Бора [Bohr 1958]. Ведь уже в процессе семантизирующего понимания даже отдельные слова понимаются индивидом лишь "по граням", в одном значении, без охвата всей полисемии, тогда как понимание лексикографа направлено на полную и точную семантизацию [Bohr 1948:318].

Если человек хочет, чтобы его индивидуальное понимание служило разумной цели, он должен положение об относительности истины и о ее конкретности *обращать на себя*. Это избавит процесс понимания текста от субъективистских искажений (приписывание своего субъективного состояния автору или персонажу текста) и универсализаций (типа: "Я понимаю только это и, следовательно, вообще понять можно только это"). Это избавление от субъективизма очень важно для практической и педагогической позиций в герменевтической деятельности. Понять *только* то, что понимали в "Евгении Онегине" современники Пушкина, значило бы

очень обеднить содержательность Пушкина, но и не понять того значило бы обеднить его содержательность.

В. Распредмечивание

Все техники понимания рефлексивны, поэтому упорядоченное использование техник - один из моментов организации рефлексии. Рефлексия при распредмечивающем понимании направлена не только "внутри" человеческой деятельности, но и "наружу". Так, понимающий субъект стоит перед вопросами: "Я смотрю на форму, чтобы увидеть смысл текста или приобщиться к опредмеченным 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": в русском стихотворном тексте хорей коррелирует с «переживанием ускоренного движения», в английском - "переживанием замедленного движения". Это объясняется тем, что средства текста - одна из превращенных форм, т.е. *продукт* общественного процесса производства и рецепции текстов, лишь *кажущийся* условием этого процесса. Ни в хорее, ни в ямбе, как и ни в каком другом из миллионов других художественных средств нет "фатально-психологической" или "мистически-имманентной" привязанности к какой бы то ни было категории действительности. Как и вообще в случае с превращенными формами, мы имеем здесь дело с *видимостью*. Вместе с тем эта видимость объективна и необходима при организации всей *системы* художественного освоения действительности. Эта система не работает без превращенных форм. Сила автора художественного текста состоит, наряду со способностью социально адекватно и интересно представить содержание и смысл социальной действительности в ее историческом развитии, также и в художественности и *художественной ответственности*. Последняя же строится на способности дать в тексте те *формальные средства как превращенные формы* общественно значимого понимания, от которых наиболее информативен, надежен, убедителен и, главное, социально адекватен и социально весом *переход* реципиента к содержательным сущностям, к метасмыслам, к художественным и философским идеям текста.

"Бесы" Пушкина написаны четырехстопным хореем, и это весьма способствует освоению художественной идеи текста читателем. Эта идея опредмечена, но не овеществлена: хорей - это не "материя", а лишь продукт поэтической деятельности. Соответственно, читатель вовсе не находится на прокрустовом ложе "феноменологической редукции", требующей полного "взятия действительности за скобки" и "трансцендирования", т.е. перехода в "мир понимания". Наоборот, понимание с помощью любой техники возможно благодаря более общей, в сущности - самой общей технике понимания, заключающейся в *разрыве рамок* герменевтической ситуации как "встречи индивида с текстом". Понимание достигается, когда я, находясь в данной герменевтической ситуации, одновременно нахожусь в процессе выхода из нее. Так, *совмещенное с пониманием знание* (называемое также "горизонтом понимания") о том, скажем, что передо мной именно стихи, а не проза, о том, что передо мной текст именно на русском языке, о том, что автор "Бесов" не верит в бесов и проч. и проч., выводит меня далеко за пределы герменевтической ситуации как "моей и только моей встречи с этим и только с этим текстом". Это обстоятельство имеет неисчислимы последствия для

организации всех вообще техник в практической позиции герменевтической деятельности. Упомянем в связи с нашим примером из Пушкина только одно: предложение "Показания Петрова совершенно ненадежны" ни в какой мере не воспринимается и не понимается как коррелятивное с "переживанием ускоренного движения", хотя, как и "Бесы" Пушкина, написано оно четырехстопным хореем. Никакие коррелятивные с хореем идеальные реальности, смыслы никем в данном случае не понимаются, и никаких значащих переживаний соответствующего типа при рецепции этого предложения не возникает.

Очевидно, 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*. Таковы, например, формальные показатели стихотворного характера текста, наличные в "Бесах" (написанных четырехстопным хореем) и отсутствующие в предложении о показаниях Петрова. Хотя последнее тоже написано четырехстопным хореем, хорей в нем выступает лишь как средство, которое в практической позиции герменевтической деятельности совершенно подавляется определенным метасредством ("жанр деловой коммуникации"), соотносительным с определенным метасмыслом ("убежденность следователя в мере ценности данных сведений"). Такая соотнесенность обеспечивает очень важную для понимания текстов *экспектацию*, т.е. готовность к рецепции текста в соответствии с формально-содержательной программой, заданной продуцентом. Это, кстати, дает еще одну технику понимания - *ориентацию в содержательность по экспектациям*. Разумеется, эта техника всегда совмещена с другими, причем при работе с высокохудожественными текстами она предполагает высокую герменевтическую культуру: в таких текстах мера возможностей для использования этой техники все время колеблется, что объясняется постоянными чередованиями автоматизмов жанра и проявлений жанрового своеобразия.

Нетрудно показать, что и метасредства, и метасмыслы, и необходимая для оперирования теми или другими метапозиция понимающего человека, и своего рода "второй текст", надстраивающийся благодаря этой метапозиции над непосредственно наличным в восприятии "первым текстом" - результат социально необходимой рефлексии и над смыслами, и над средствами, и вообще над всей содержательностью произведений человеческой речи. Эта рефлексия глубоко социальна - хотя бы уже потому, что она разделена между совокупным реципиентом и конкретным продуцентом текста: последний не менее первого заинтересован в том, чтобы стихи не воспринимались и не понимались "прозаически", а политические призывы - "интимно-лирически". Поэтому в самом тексте расставляются "экспектационные ориентиры", включая как и ориентиры жанровой принадлежности текста и микроконтекстов, так и ориентиры идейной направленности. Научиться (и научить) пользоваться этими ориентирами (обычно несравненно более сложными, чем в только что приведенном примере) - одна из важных задач филологической герменевтики, связанная с рациональным использованием техник понимания. Попутно отметим, что описанная выше эпифеноменальность в понимании текста "Вишневого сада" отчасти связана с удивительным (хотя и достаточно распространенным) невниманием в процессе чтения именно к метасредствам (включая даже подзаголовки пьесы!) и метасмыслам текста пьесы (включая даже тот, который дискурсивно дан в формулировке одного из читателей Чехова: "Его врагом была пошлость..."). Очевидно, еще достаточно распространены и *фактическое*

непризнание жанрового своеобразия всех художественных текстов, и невладение рефлексивной техникой, выводящей за рамки частной герменевтической ситуации к ситуации более общей и социально более значимой. Между тем этот выход за пределы узко построенной ситуации "встречи с текстом" составляет для герменевтической деятельности примерно то же, что для всей человеческой жизнедеятельности - выход за пределы приема пищи к использованию той энергии, в которую превратилась пища.

Г. Рефлексивная основа понимания

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 *рефлексия*, коль скоро этот термин употребляется в значении, введенном Джоном Локком, писавшим, что рефлексия - это "наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления" [Локк 1960:1:129]. Рефлексия лежит в основе процессов понимания: строго говоря, смысл возникает *для реципиента* тогда, когда текст "переводится" для реципиента в другую форму, например, тогда, когда реципиент приходит в состояние готовности текст, не содержащих прямых номинаций, передать в виде текста, состоящего из прямых номинаций. Для практической (в отличие от педагогической) позиции в герменевтической деятельности в принципе несущественно, будет ли организована эта готовность путем построения такого "второго текста", но *собственно акт понимания* как освоения содержательности оказывается, в конечном счете, обращенным на это "второй текст" - независимо от того, останется ли он в виде некоторой готовности человека или будет актуально написан, произведен, напечатан.

Фактически при хорошо развитой рефлексии происходит следующее: актуально наличный текст со всей своей содержательностью рефлектируется во "втором тексте", а "второй текст" начинает рефлектироваться в процессе понимания, равно как и в интерпретации первого. Рефлексия вообще как раз и заключается в том, что возникают взаимные сопоставления и противопоставления, приводящие к выражению одного содержания в другом, причем именно 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* [Щедровицкий 1974б:95]. 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 [Щедровицкий 1974а:20]. Очевидно, понимание вырастает из рефлексирования над действительностью, представленной в тексте, и выступает как освоение этой действительности.

Рефлексивные акты, конституирующие понимание, весьма разнообразны. Это разнообразие требует таксономий, построенных и по критерию содержательности понимания, и по критерию его типологии, и по критерию характеристик герменевтической ситуации, и по критерию характеристик процесса, и по критерию формальных различий рефлексивных актов. Поскольку рефлексивные основания процессов понимания текста предполагается описать в основной части этой книги, отметим здесь лишь некоторые общие положения.

Таксономия рефлексивных актов, построенная по критерию их содержательности, есть перечень способов, посредством которых можно найти и постулировать грани понимаемого. Таксономия, построенная по критерию технологических различий понимания, выводит к характеристике опыта, который рефлексирован в понимании и обращен на осваиваемую содержательность текста. Как уже сказано, в семантизирующем понимании рефлексированы опыт хранения в памяти знаков языка, в когнитивном - познавательный опыт, в смысловом - опыт чувствований и переживаний, соотнесенный со всем опытом личности.

Различия в рефлексированном опыте не могут трактоваться таким образом, как будто есть "более высокий" и "более низкий" опыт. Нет оснований считать, что "переживание чувств", присущее пониманию распредмечивающего типа, непременно сложнее и богаче, чем "воспоминания о памяти", свойственные семантизирующему пониманию. Хорошее рефлексирование над любым опытом - это всегда плод и источник человеческого ума и таланта. Так, за полтора века, прошедших со времени опубликования романа А.С. Пушкина "Евгений Онегин", были десятки тысяч людей, которые читали и "Онегина", и роман Ч.Р. Мэтьюрина "Мельмот-скиталец". И, конечно, были люди, которые помнили сюжетные ходы в обоих романах. Это, однако, не помогло большинству из них понять в первой строфе "Онегина", почему "дядя...не в шутку занемог" и чего именно он "лучше выдумать не мог", и почему племянник надеется, что "черт возьмет" этого ранее неизвестного дядю, которому племянник собирается "подушки поправлять". Не просто память об аналогичных сюжетных ходах в "Мельмоте-скитальце", но именно *воспоминание о своей памяти этого* потребовалось рефлексированному уму, чтобы понять и интерпретировать первую строфу "Онегина" еще и как содержательно важную пародию "Мельмота" (Это достижение семантизирующего - и именно семантизирующего - понимания принадлежит Ю.М. Лотману).

Таксономия рефлексивных актов, построенная по критерию различий в герменевтических ситуациях, есть основание для выделения находимых субъектом техник понимания. Критерий процессуальных характеристик, лежащий в основе еще одной таксономии, дает нам упорядоченное представление о соотношении дискурсивного и интуитивного в акте понимания (этот вопрос бегло затрагивается ниже). Критерий формальных различий в рефлексивных актах также важен, поскольку выбор форм рефлексирования имеет большой социальный смысл. Например, рефлексия в форме рефлексивного акта *только после* прочтения всего текста дает эпифеноменальное понимание. Существенно также, выступает ли рефлексия в форме спорадических "вспышек" или протекает постоянно. Нетрудно заметить, что рефлексия несколько по-разному протекает в рамках объяснения, понимания и интерпретации - осознанной рефлексии над опытом уже достигнутого понимания. Каждая из форм рефлексии также заслуживает типологического описания, например, интерпретация может иметь форму "навязывания отношения" (между обучающим и обучаемым) и "форму самостоятельного поиска отношения".

Обоснованное упорядочение рефлексии чрезвычайно важно для обеспечения понимания. Дать людям готовность к пониманию текстов - большая социальная задача. При понимании опыт человека обращается на содержательность текста, но именно рефлексия позволяет обратить этот опыт и на все, что есть в этой содержательности, и на все, что привело к появлению этой содержательности, и, главное, на все, что относится к действительности, лежащей и вне текста, и внутри него.

Д. Интуитивность и дискурсивность

Рефлективные процессы очень различно сказываются в разных типах понимания текста и в разных герменевтических ситуациях. Выше было отмечено, что рефлексия приводит к выражению одного содержания в другом содержании, а это приводит к тому, что непосредственно понимается перевыраженное содержание, своего рода "второй текст". При изучении рефлексии достаточно установить, что есть такой "второй текст", а при осуществлении интерпретации текста достаточно построить этот "второй текст". Однако при изучении *именно понимания* действительного текста очень важно, какое конкретное место этот "второй текст" занимает в разных герменевтических ситуациях, разрешаемых посредством того или иного типа понимания. Так, оказывается чрезвычайно существенным, *действительно ли работает* реципиент с материалом "второго текста" как с актуально осознаваемым материалом или же только использует его в качестве не очень существенного посредника между своей субъективностью и "первым текстом", взятым во всей сложности соотношений его формы и содержательности. Иначе говоря, во втором случае "второй текст" присутствует не как предмет, а как живая способность к его производству. Эти два случая дают принципиально различные эффекты: в первом случае человек *знает о смыслах*, актуально их не переживая, во втором же случае *актуально их переживает*, а знание об этих переживаниях актуализируется лишь в условиях, требующих интерпретации. Переживание смыслов предполагает распрямление средств, опредметивших смыслы, реактивацию опыта переживания сходных смыслов, переконцентрацию установки. Именно переживание смыслов, протекающее *"на фоне"* готовности обратиться к знанию о них, а вовсе не ограничение освоения лишь только знанием позволяет при чтении или слушании текста получить опыт, родственной опыту реального пребывания в той ситуации, которая представлена текстом.

В распрямляющем понимании движение от знания к пониманию факультативно. В когнитивном же понимании, где актуализация старого знания необходимо участвует в процессе освоения содержательности текста, этот путь обязателен. Очевидно, 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 "склеивке" этих процессов в исследовательской позиции, равно как и к подмене одного процесса другим в позиции педагогической. Остановимся поэтому на процессах когнитивного и распрямляющего понимания в отдельности, отметив, в частности, в каждом из этих процессов то, что не имеет места в другом процессе.

Так, распрямляющее понимание *может быть непреднамеренным*, тогда как когнитивное понимание "преднамеренно". При когнитивном понимании

имплицитно действует принцип "Я должен понять, потому что я изучаю", при распределительном - "Раз я воспринимаю, то, должно быть, понимаю" [Чакърров 1973:147, сл.]. Процесс распределительного понимания, взятый "в чистом виде", сравнительно мало зависит от теоретического знания, хотя и может попадать по его влиянию и в этом случае облагораживаться. Когнитивное понимание может строиться на рефлексии, полностью осознаваемой и полностью дискурсивной, тогда как распределительное понимание в оптимальном случае не может строиться на одной лишь дискурсивности.

Остановимся на последнем различии подробнее, поскольку оно не всегда улавливается в практической позиции герменевтической деятельности. Часто дискурсивность в понимании необоснованно вытесняет интуитивность, но при этом может показаться, что весь процесс становления знания в результате этого при любых обстоятельствах становится "солиднее" и "рациональнее", поскольку в обыденном сознании "интуитивное" многими понимается за синоним "иррационального". Например, по одному из свидетельств [Barron 1969:77], 75% американцев предпочитают интуитивному процессу понимания процесс дискурсивный. Нетрудно показать, что здесь практическая позиция в герменевтической деятельности находится под влиянием плохо освоенной позиции исследовательской.

Проблема интуитивного и дискурсивного в филологической герменевтике имеет очень солидную историю. Уже Платон и Аристотель разделяли истины на "непосредственные" (интуитивно принятые) и "опосредствованные" (принимаемые на основе доказательства). Термин "дискурсивное" встречается уже у Фомы Аквинского. Впоследствии рационализм преувеличивал роль дискурсивности в понимании. На дискурсивности всякого вообще становления знания настаивал и Кант, на том же в дальнейшем настаивали позитивисты. Лишь начиная с Гегеля (у него только применительно к текстам философии) высказывается мысль о *единстве* непосредственного (интуитивного) и опосредованного (дискурсивного). После Гегеля реакция на универсализацию дискурсивного в понимании имеет место и в материализме, и в идеализме. Крайним выражением этой реакции является трактовка понимания у З. Фрейда и других авторов. Интуитивное в понимании текста абсолютизируется, и "понимание чужих душ" объявляется абсолютно непосредственным и основанным на "Ничто" [напр., Malmgren 1976]. Иногда фрейдизм в филологической герменевтике объединяется с картезианским учением о "врожденной" языковой компетенции (Н. Хомский). В этом случае утверждают, что "глубинные структуры" соответствуют "бессознательному содержанию", а "поверхностные структуры" - "явному содержанию" и т.п. [напр., Edelson 1975].

Между тем, серьезная наука давно уже не сводит человеческую способность освоения действительности только к сознанию, или только к рациональному, или только к дискурсивному. Известно, что не только акты понимания, но и логические структуры мыслительной работы обычно не осознаются [Шалютин 1967]. Тем более не универсально осознание в рефлексивных процессах, в распределении, в реактивации прошлого опыта, в оценочном отношении и проч. Вообще 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. Поэтому неосознанность процедуры приема смыслов - одно из условий, облегчающих сознательное оперирование ими. Для процесса понимания вообще, особенно

понимания семантизирующего и понимания распредмечивающего, характерно "прямое усмотрение" содержательности.

Нет никаких оснований трактовать понятие "усмотрение" в духе иррационализма. Усмотреть - это понять на основе *рефлексии в снятом виде*, т.е. так, что, хотя рефлексия и имеет место и фактически лежит в основе понимания, понимание актуально переживается как нечто, "возникающее сразу". В рефлексии при этом входит и вероятностный прогноз, основанный на опыте восприятия частот появления тех или иных компонентов текста, и оценочное отношение к ним, но эти моменты рефлексии не выступают дискурсивно. 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. Хотя содержательность (= всё идеальное, включая и содержания, и смыслы) усматривается через форму, усмотрение содержательности все равно переживается как "непосредственное". При этом восприятие текстовых форм, понимание содержательности текста и переживание понятого *представлены субъекту* в процессе понимания *слитно*. Поэтому, кстати, в быту часто говорят о понимании, применяя слово "восприятие" ("То, что здесь написано, я воспринимаю как глупость") или даже слово "ощущение" ("Читаю и ощущаю, как Сомсу трудно начать разговор с женой"). Это словоупотребление неверно, но субъективно оно оправдано: рефлексия без дискурсивности настолько отличается от дискурсивно представленной рефлексии, т.е. от интерпретации текста, что реципиент склонен относиться к ним как к совершенно различным деятельности. Кроме того, необходимо считаться и с тем, что рефлексивные процессы действительно имеют место уже в момент восприятия отрезка текста [Markiewicz 1979]. Восприятие во множестве герменевтических ситуаций действительно есть "понимание в снятом виде", хотя многочисленны и ситуации, требующие перехода от восприятия к дискурсивному рефлексивному акту. Это различие есть различие "легких" и "трудных" (для понимания каждого данного индивида) текстов или отрезков текста. Дискурсивная (и при этом, как правило, осознанная) рефлексия, сочетаясь с рефлексией не дискурсивной, превращает понимание в процесс с колеблющимся темпом и колеблющейся успешностью. При этом восприятие текста как носителя содержательности шире осознания этой содержательности, поэтому весь процесс понимания воспринятого редко бывает полностью осознанным: ведь восприятие - первый и самый мощный толчок к пониманию, но одновременно оно есть и процесс, в течение какого-то времени совмещенный с процессом понимания.

Очевидно, рефлексивные процессы, процессы восприятия, процессы понимания, процессы осознания могут протекать одновременно или в разных сочетаниях. Каждое из этих сочетаний оказывается существенным и вместе с тем своеобразным. Процесс понимания - один из существенных компонентов и одна из существенных ценностей СМД. Он имеет отношение ко всем сторонам духовной жизни человека - к познанию, чувству и воле, но не совпадает с ними, при этом существенно содействуя им. Особенно важно, что человеческая способность к пониманию так же безгранична, как безгранична та действительность, которая перевыражается в тексте и становится объектом освоения. Понимание и познание выступают в единстве и положительно взаимодействуют. Учет этих важнейших обстоятельств необходим для укрепления в исследовательской позиции герменевтической деятельности.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ СУБСТАНЦИАЛЬНАЯ СТОРОНА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

В этой части освещаются ситуации освоения смыслов текста - от смыслов элементарных до смыслов высококатегоризованных. Признаки элементарности и категоризованности трактуются как основание для разделения материала понимания - как смыслов, так и средств - по его месту в субстанции понимаемого (трактовка процессуальной стороны понимания будет представлена в последующих главах). Показаны также соотношения "содержание/ смысл", "смысл/ значение", "элемент/ единица действия при понимании", "смысл/ метасмысл", "средство/ метасредство", "смысл и средство/ метасвязи", "метаединицы объектные/ субъектные" и др. Разъясняется сущность этих соотношений с точки зрения филологической герменевтики.

Глава I.

ПРОБЛЕМА СУБСТАНЦИАЛЬНОСТИ ПОНИМАНИЯ

1. Субстанциальность и процессуальность

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. 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. Например, я вижу, что некто читает повесть Л.Н. Толстого "Отец Сергей" и пользуется хорошими техниками понимания, *как будто бы* разумно строит процесс понимания, как будто бы удачно семантизирует (осмысливает) все знаковые образования текста, как будто бы использует и техники когнитивного понимания (устанавливает связи между всеми элементами ситуации), как будто бы даже и пользуется распредмечивающим пониманием, т.е. восстанавливает ситуацию мыследействия автора. При распредмечивании описываемый читатель как будто бы "действует по Гегелю", т.е. смотрит на форму и видит содержание, причем рефлексия этого читателя обращена не только на опыт действия со сходными текстовыми формами, но и на жизненный опыт в самом широком смысле слова, благодаря чему этот читатель одновременно и как будто бы "понимает, что там написал Лев Толстой" (иначе говоря, прорывается к *культуре*), да еще и "понимает по-своему" (иначе говоря, прорывается к *свободе*). Между тем я вижу, что из духовной культуры Толстого мой собеседник выхватил только культуру сюжетосложения, а вся "свободная самобытность" свелась к тому, что понимаемое оказалось полностью совпадающим с тем, что говорят как раз другие - с разными банальностями, которых мой собеседник и не придумывал: "В жизни бывают у человека разные случаи", "Бывают разные случаи из-за бабы", "Если дойдет до разбирательства, то все равно ты будешь виноват, а не баба", "Скажут, конечно, что на таких должностях за такое поведение знаешь что бывает", "В общем, бывает, мужик крепко влип, но зачем же вешаться?", "Всегда можно найти выход из

положения", "Натворил - смывайся, а дальше держи ухо востро" и т.п. Названные продукты ассоциативных процедур - вовсе *не действия* нашего читателя: он все это вспомнил из чужих малокультурных разговоров, он *ничего не произвел* в ходе действительно свободного творчества при понимании. И "культура", и "свобода" оказались культурой и свободой на уровне попугая. Разумеется, можно возразить, что каждый свободен быть и попугаем, однако социальная практика показывает, что от таких установок страдают не только их авторы, но и все другие люди. Бездействия одних приводит к страданиям и несвободе других. Это относится и к бездействию при "понимании" текстов культуры.

Каков же все-таки текст, к которому наш читатель "свободно применил" вышеприведенное "понимание", состоящее из готовых "суждений культуры"? Вот этот текст:

На рассвете он вышел на крыльцо.

"Неужели все это было? Отец придет. Она расскажет. Она дьявол. Да что же я сделаю? Вот он, тот топор, которым я рубил палец". - Он схватил топор и пошел в келью.

Келейник встретил его.

- Дров прикажете нарубить? Пожалуйста топор.

Он отдал топор. Вошел в келью. Она лежала и спала. С ужасом взглянул он на нее. Прошел в келью, снял мужицкое платье, оделся, взял ножницы, обстриг волосы и вышел по тропинке под гору к реке, у которой он не был четыре года.

Вдоль реки шла дорога: он пошел по ней и прошел до обеда. В обед он вошел в рожь и лег в ней. К вечеру он пришел к деревне на реке. Он не пошел в деревню, а к реке, к обрыву.

Было раннее утро, с полчаса до восхода солнца. Все было серо и мрачно, и тянул с запада холодный предрассветный ветер. "Да, надо кончить. Нет бога. Как покончить? Броситься? Умею плавать, не утонешь. Повеситься? Да, вот кушак, на суку". Это показалось так возможно и близко, что он ужаснулся. Хотел, как обыкновенно в минуты отчаяния, помолиться. Но молиться некому было. Бога не было.

Интерпретация этого текста, всех его выразительно-изобразительных средств и опредмеченных в них смыслов могла бы занять десятки страниц, причем не подлежит сомнению, что возможно неопределенное множество вариантов интерпретации. Несомненно лишь то, что 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). Однако та интерпретация, которая была приведена выше в виде демонстрации как будто бы рефлексии над как будто бы пониманием, отличается от всех возможных интерпретаций великого смысла этого текста тем, что смысл получается там не великий, а ничтожный. При встрече с болезнями субстанциональной стороны понимания мы обратимся к преодолению беспомощности, относящейся к процессуальной стороне понимания. При встрече же с болезнями процессуальной

стороны понимания подобная проблематизация потребуется в рамках субстанциальной стороны понимания. Впрочем, рефлексивным усилием те же самые проблематизации может выполнить и сам читатель, если, конечно, он обучается не "готовому пониманию", а действительной рефлексии.

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 "вращало" 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 [Корниенко 1991:77], "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 [Щедровицкий 1974]. Рефлексия выделяет "фрагмент некоторой целостности... а проекция понимания есть сама целостность в ее самодостаточном бытии" [Корниенко 1991:36]. 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.

Действительно, для беспомощного читателя новый мир при чтении "Отца Сергия" не появляется: еще один "жизненный случай" присоединяется к тоскливо похожим жизненным случаям. Лишь для читателя, ориентированного на то, что надо "что-то иметь за душой", что надо мобилизовывать все возвышенное в собственной субъективности, коль скоро ты берешься читать серьезный текст, открывается целостность гениального произведения Льва Толстого. Разумеется, адекватное тексту и представленному в нем целостному миру действие достигается благодаря тому, что процесс чтения идет нормально, т.е. рефлексия читателя одновременно фиксируется во всех трех поясах СМД [Щедровицкий 1986].

Например, один из возможных вариантов понимания цитированного предложения "Но молиться некому было" - совокупная организованность рефлексии, вырастающая из ее многочисленных фиксаций в каждом из поясов мыследеятельности, причем фиксации соединены герменевтическим кругом.

Схема мыследеятельности (по Г.П. Щедровицкому) и совмещенный с нею герменевтический круг, связывающий точки фиксации рефлексии.

Фиксации рефлексии в поясе М (чистое мышление) могут дать усмотрение нравственного метасмысла "человек перед самим собой", "ответственность человека за свои дела", "ни с кем не разделяемая ответственность за собственную жизнь и собственное прошлое", равно как и смысла идеологизированного, например: "ложность той святости, которая строится на славе земной", "разочарование истинно нравственного человека в такой именно святости" и пр.

Одновременно выполняемые фиксации рефлексии в поясе М-К (мысль-коммуникация) определенным образом перевыражает все то, что становится пониманием (как частью всей целостности, субстанции понимания) благодаря только что описанным фиксациям рефлексии в соседнем поясе СМД. Однако это перевыражение сопряжено с вниманием реципиента к актуализациям в тексте (в смысле Я. Мукаржовского - см. [Мукаржовский 1967]). Например, так может сказать и монах, понявший ложность славы земной, но существенно, что подчеркнутая коллоквиальность формы (включая порядок слов и пр.) не только показывает, что здесь образ автора почти слит с образом страдающего персонажа, но еще и напоминает нам о множестве сходных речений типа "жаловаться некому теперь", благодаря чему слова Стивы Касатского (отца Сергия) напоминают слова старушки, которой не хватило в очереди подсолнечного масла.

Предметное представление, вырастающее из фиксации рефлексии в поясе мД, может дать нам образ несчастного стареющего человека с прекрасными глазами, стоящего на берегу реки и готового погибнуть в ней и т.п.

Каждая из фиксаций перевыражает другую, что и приводит к целостности понимания и к итоговому преобладанию субстанциальности над процессуальностью. Это, несомненно, и составляет важнейшую часть идейно-художественной программы гениальной повести Толстого. Целостность - важнейший момент субстанциальности: и крестьянская одежда на восставшем против самого себя святом; и способность слышать свою беду теми же словами, которыми о своей беде скажет неведомая старушка; и чувство неприятия святости, выведенной из славы земной ради той же славы земной; и все другое, что вливается в понимание как субстанцию из всех и каждой фиксации рефлексии, - все это оказывается ипостасями, инобытиями

некоторого единого, создающего целостность, - художественной идеи, задающей художественную реальность. 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" [Корниенко 1991:82]. Субстанциальность - способность строить "миры", состоящие из онтологических конструкций и онтологических картин. Вопрос о том, разумно ли поступил отец Сергей, отрубая себе палец топором в борьбе с дьявольским искушением, существует только в рамках бытия (= осмысленного существования) произведения "Отец Сергей". Для меня этот поступок разумен в этих рамках и безумен за их пределами, поскольку для меня вне этих рамок не имеют бытия и такие вещи, как "дьявольское искушение" и т.п. Понять это 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" [Корниенко 1991:80]. Такой подход к проблемам субстанциальности понимания имеет глубокий социокультурный смысл, поскольку дело идет о том, что понимание есть источник и результат "интеллектуализации сознания" [Корниенко 1991:83], результат укрепления и развития того, что "есть за душой". Когда филолог занимается проблемами понимания и не обходит интереса к "интеллектуализации сознания", лингвистика оказывается своего рода "духовной лингвистикой". В этом случае совокупность смыслов, возникающих при обращении рефлексии на онтологические конструкции, образует то, что Э. Гуссерль назвал "жизненным миром", имея в виду горизонт смыслов, охватывающий все, что мы можем знать о переживаниях, мыслях и воображении людей, причем все это опредмечено в текстовых формах. Получается общественная наука, параллельная психологии по объективному содержанию, но имеющая эмпирию другого рода: изучаются не механизмы процесса, а способы его опредмечивания, равно как и бытования в опредмеченном состоянии. Принципиальные отличия от психологии - полное невнимание к нейронному уровню; интерес к интенциональности смыслообразования, а не к его причинности; сознательность и рефлексивность, а вовсе не рефлексорность как принцип деятельности.

Существенно, что для такой "духовной лингвистики" интересно не только то, что при понимании строятся миры, бытийные статусы и конструкции. Еще более интересно наличие способности и возможности оперировать новопостроенными

онтологиями, что-то делать с человеческой субъективностью, например совершенствовать ее посредством чтения "Отца Сергия". Если ты субстанциально понял "Отца Сергия", ты что-то сделал, например стал лучше и чище. Возможности такого рода становятся релевантными для филологического знания. Вообще 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.

Сознание, субъективность, "душа" - все это лишь кажется естественно существующим, тогда как все это строится средствами понимания, взятого с его субстанциальной стороны. Эта субстанциальная сторона существует благодаря естественной способности человека к рефлексированию, но лишь при условии, что это рефлексирование осуществляется по культурным нормативам, а при превращении в понимание оказывается введенным в рамки техник понимания.

2. Смысловая субстанция понимания

В развитии представлений о субстанциальности понимания важный шаг сделал Ф. Шлейермахер, показавший (1829), что понимание как предмет герменевтики объединяет "понимание мыслей" (т.е. смыслов) и готовность преодолевать непонимание. Для Шлейермахера "мысли" - это фактически смыслы, созданные конкретными людьми и запечатленные в любом материале [Schleiermacher 1974:151]. Смыслы как субстанциальная система понимания трактуются Э. Гуссерлем. Изучение смыслов в их системности - это, по Гуссерлю, наука такой же общественной значимости, как изучение всей природы, "как бы непривычно это ни звучало" [Husserl 1965:112]. Вероятно, уже настала пора признать необходимость науки о смыслах, поскольку без нее неполно выглядит система наук о человеке.

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 [Tragesser 1977]. Ноэмы возникают, по Гуссерлю, благодаря интенциональности актов сознания, т.е. благодаря их способности указывать на онтологическую конструкцию ("душу") человека.

Особенно важно, что ноэма - это та 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 компонент 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 кажущееся и реальное не противопоставлены. Существенно, что ноэмы неделимы; они не образуют сети причинных отношений. Они усматриваются субъектом *прямо в своей душе*. Отец Сергий, стоящий над рекой в готовности

совершить самоубийство и вспомнивший, что он умеет плавать, пробуждает в нашей рефлексивной реальности множество минимальных онтологических картин, и это пробуждение есть образование ноэм вроде таких, которые уже "есть в душе" у субъекта: "умеет плавать, поэтому не тонет", "самоубийство как грех", "несчастный человек" и другие "картинки", пробуждаемые в рефлексивной реальности как "отстойнике опыта".

Если понимание состоит из ноэм как результатов обращения рефлексии на элементы рефлексивной реальности, то, видимо, человек становится понимающим постольку, поскольку он имеет какую-то ноэматику - одновременно широкую и в определенной мере упорядоченную. Человек, имеющий "куда обратиться" в своем опыте, безусловно, поймет, если ему будет нужно или желательно, процесс производства серной кислоты - даже если он этой проблемы не касался до этого ни прямо, ни косвенно. Если же "некуда обращаться", то процесс останется непонятным даже тому, кто в этом производственном процессе принимает участие. Это происходит весьма часто. Люди, практически вовлеченные в дела экономики, нередко полагают, что переход к товарно-денежным отношениям "всех лишит доходов" и одновременно "не увеличит производства", что поэтому "выгоднее", когда все общество живет на государственную дотацию при искусственно предустановленных и при этом политизированных ценах за товар и расценках на труд. Никакая реальность не в состоянии переубедить этих людей - независимо от того, представляют ли они "верхи" или "низы" общества. Характерно, что люди с такими "убеждениями" мало читают негнетных текстов, а если читают, то предпочтение отдается В. Пикулю. Очевидно, вопрос о понятливости (интеллекте) педагогически неразрешим, пока школа не ориентирована на то, из чего и возникает наполненность мира онтологических картин - на самую широкую начитанность всех (при выборе любой ветви фуркации) в высококачественной художественной литературе и на обязательную и постоянную работу по развитию речи, причем в условиях разных жизненных ситуаций. При подготовке химика герменевтические и риторические готовности, как это ни парадоксально, на большинстве этапов формирования и обучения человека оказываются важнее, чем готовое знание собственно по химии. Субстанция понимания дана не как "материальное знание", а как рефлексивная готовность, т.е. готовность задействовать мир человеческого опыта, создавая ноэмы, дающие возможность построить богатые онтологические конструкции, приспособленные к достаточно типичным ситуациям.

Ноэмы выступают в мыследеятельности как абстрактные объекты, выполняющие роль чувственно воспринимаемых объектов. Когда мы строим (при чтении "Отца Сергия") смысл "человек, увидевший свою ответственность перед собой и миром", задействуются многочисленные ноэмы - мельчайшие составляющие смысла. Среди них ноэма, возникающая из организованности рефлексии, фиксированной в поясе мыследействия - "стоит над обрывом"; ноэма, возникающая как организованность рефлексии, фиксированной в поясе чистого мышления - "ответственность" и т.п.

Поскольку онтологические картины неисчерпаемы, количество возможных ноэм неисчерпаемо. Представим, однако, что названные две ноэмы действительно задействованы или должны быть задействованы. Для этого нужно, чтобы человек, которому почему-либо предстоит строить субстанцию понимания, двигаясь от набора, включающего также и названные ноэмы, уже имел опыт представлений о человеке, стоящем на краю обрыва (не метафорически стоящего там), опыт говорения если не о человеке на краю обрыва, то хотя бы о человеке в опасности. И

опыт мыследействования, о опыт коммуницирования, и опыт оперирования невербальными парадигмами, включающими конструкт "ответственность", - все эти типы опыта необходимы для ноэзиса, идущего по указанному руслу. Если человек с конструктом "ответственность" работать не может (не представляет, что несет ответственность за свои слова, когда кричит, что "во всем виноват Чубайс"; не представляет, что, стоя в дверях троллейбуса, берет на себя имплицитную ответственность за то, что многие желающие из-за него в троллейбус не попали, и прочее до бесконечности), т.е. если ни один рефлексивный акт у него не задействует соответствующую ноэму, то он и будет "понимать" это место так, что Сергей "хотел утопиться, потому что боялся отца слабоумной девушки, но испугался, бывают такие случаи".

Как бы парадоксально это ни звучало, нет никакого экспериментального и "объективного" способа исчислить число онтологических картин в "отстойнике опыта" того или иного человека, пересчитать ноэмы, 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. Когда человек не видит, что "Отец Сергей" затрагивает смысловое поле нравственной ответственности человека, любой вопрос типа "А какое смысловое поле здесь затронуто?" есть простая подсказка, разрушающая всякое подобие чистоты эксперимента. Поэтому позитивная психология ничего не может знать о смыслах [Husserl 1965:109].

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" (например, нет никакой "объективной природы ответственности", если дело касается той ответственности, которую надо понять в "Отце Сергии"), но зато есть сущность, которую можно описать словами. Гуссерль полагал, что настоящая психология есть описание на основе прямого усмотрения. Разумеется, последующие десятилетия показали, что психология не "перестроилась" ради описания того мира смыслов, в котором живет человек, а развивалась по своим каналам. Видимо, исчисление смыслов является в конце XX в. делом филологии, поскольку только филология интересуется хотя бы средствами, опредмечивающими смыслы. При этом *идеация*, т.е. прямое усмотрение сущности смысла, оказывается первейшей техникой всякой филологической работы. Готовность к идеации основана у филолога на начитанности и на развитости речи: то и другое дает ему предметные образцы как распредмечивания, так и ноэзиса и смыслообразования. Филология в педагогических целях раньше или позже построит таксономию смыслов, вернее, основных их типов, классифицированных по методологическим признакам смыслообразующей рефлексии. Подобные задачи ставят в центр филологических интересов (особенно интересов филологической герменевтики) проблему субстанциальности понимания как проблему субстанциального же перевыражения субстанциальности самого языка: ведь именно в последнем заложены все "подсказки способов" для рефлексирования, ведущего к смыслам, метасмыслам, научным и художественным идеям (например, метафора есть не просто одно из средств пробуждения рефлексии, но - конкретно - мостик для рефлексивного акта, перевыражающего известное в новом и наоборот, вообще для "рефлексивного скачка", для "сопоставления с несопоставимым").

Действительно, смыслы, опредмеченные в текстах, очень разнообразны, они не сводятся к смыслам как таковым: бывают менее осмысленные онтологические картинки лишь с началом смысла. Например, когда отец Сергей говорит Прасковье Михайловне, что его не надо почитать как святого, происходит такой разговор:

- *Стива, может быть, ты преувеличиваешь?*
- *Нет, Пашенька. Я блудник, я убийца, я богохульник и обманщик.*
- *Боже мой! Что же это? - проговорила Прасковья Михайловна.*
- *Но надо жить. И я, который думал, что все знаю, который учил других, как жить, - я ничего не знаю, и я тебя прошу научить.*
- *Что ты, Стива. Ты смеешься. За что вы всегда смеетесь надо мной?*

В этой ситуации читатель просто не может выйти к смыслу как интенциональной сущности. У Толстого сущностный смысл дается много позже по тексту, а до этого идет растягивание частных смыслов: хотя сущностный смысл есть метасмысл, получающийся при растягивании частных смыслов, Толстой позже дает его полностью средствами прямой (или почти прямой) номинации (фигуративность представлена лишь легкой антономазией):

Так вот что значил мой сон. Пашенька именно то, что я должен был быть и чем я не был. Я жил для людей под предлогом бога, она живет для бога, воображая, что она живет для людей.

Лишь после этих слов онтологическая картинка "Просвещенный пришел за истиной к непросвещенному", представленная в приведенном выше диалоге, обретает уже не начальный, а сущностный смысл.

Названными типами не ограничивается типология смыслов, опредмеченных в тексте. Смысл может показывать *способ освоения мира* в тот или иной момент человеческой мысли- или (чаще) жизнедеятельности. Например, отец Сергей, покайся перед Пашенькой, уходит в мир воспоминаний, видит человека не зрением, а памятью:

Касатский вспоминал, как ему рассказывали, что муж бил Пашеньку. И Касатский видел теперь, глядя на ее худую, высохшую шею с выдающимися жилами и пучком редких полуседых, полурусых волос, как будто видел, как это происходило.

(отчасти смысл этот опредмечен в "аграмматичном повторе" - "видел теперь... как будто видел").

Смысл может выступать и в облике *пробужденного знания*, в том числе нового. Иногда организованностью рефлексии оказывается откровение, застывающее в виде того же знания:

- *Ну, чем же вы живете?*
- *-А немножко я зарабатываю. Вот я скучала музыкой, а теперь она мне пригодилась.*

Она держала маленькую руку на комодце, у которого сидела, и, как упражнения, перебирала худыми пальцами.

- *Что же вам платят за уроки?*
- *Платят и рубль, и пятьдесят копеек, есть и тридцать копеек. Они все такие добрые ко мне.*

- *И что же, успехи делают? - чуть улыбаясь глазами, спросил Касатский.*

Прасковья Михайловна не поверила сразу серьезности вопроса и вопросительно взглянула ему в глаза.

В приведенной ситуации текст дан таким образом, чтобы многим читателям впервые или повторно явилось знание о том, что научиться жить от другого человека можно, только поставив перед ним или перед собой вопрос, каким образом он делает что-то для того, чтобы мир был лучше и чище. Музыка, как и всякое творческое занятие, составляет ответ на этот вопрос, поэтому отец Сергей спрашивает об этом серьезно, а Пашенька не может понять этой серьезности: вопрос касается служения нравственному идеалу (он же - идеал красоты, он же - "Бог"), а Пашенька "воображает, что она живет для людей".

Возможно, наиболее часто смысл выступает как *усмотримое значащее переживание*, данное имплицитно:

- *Чем же он болен?*

- *Неврастенией, это ужасная болезнь. Мы советовались, но надо было ехать, но средств нет. Но я все надеюсь, что так пройдет. Особенных болей у него нет, но...*

- *Лукерья! - слышался его голос, сердитый и слабый. - Всегда ушлют куда-нибудь, когда ее нужно. Мамаша!..*

- *Сейчас, - опять перебила себя Прасковья Михайловна. - Он не обедал еще. Он не может с нами.*

Пример имеет полисмысловой – точнее, полиноэматический характер. Как уже сказано, читатель получает смысл в виде усмотримого значащего переживания: в данном случае усматриваются доверчивость, любовь к зятю и другие переживания Пашеньки. Кроме того, смысл дан в виде *переживания оценки* всей этой дикой ситуации, построенной на любви и порядочности одного и на эксплуатации этой любви и порядочности другим. Не номинированы, но абсолютно надежно усматриваются черты личности пьющего чиновника Маврикьева, зятя Прасковьи Михайловны. В способах обращения чиновника ("Лукерья", "мамаша") содержится напоминание о целой онтологической конструкции ("образ жизни"), есть указание и на состояние личности (Маврикьев обедает отдельно, "не может с нами"). Встречаются также смыслы типа *усмотримых данных о ситуации*. Отец Сергей говорит Пашеньке, перепуганной словами о его великих грехах: "Но надо жить". Через несколько минут в том же диалоге мы слышим реплики:

- *Потом я осталась одна с двумя детьми и без всяких средств.*

- *Да ведь у вас было именье.*

- *Это еще при Васе мы продали и все... прожили. Надо было жить...*

Среди существенных данных о ситуации общения отца Сергея и Пашеньки - перевыражение страданий одного в страдания другого. Вопросы жизни отца Сергея не "выше", чем вопросы жизни Пашеньки, а проблемы бытия Пашеньки не "ниже", чем проблемы бытия Сергея. Смысловые свойства имеют и усмотримые признаки вещей - например, "комодец", у которого сидела Пашенька и на котором, "как упражнения, перебирала худыми пальцами". Кстати, в словаре Даля это слово не объяснено, а дано в примере "Комодец черного дерева".

В число смыслов входят не только идеальные объекты, но и вещи, природа и пр., взятые *в виде представлений* о вещах, природе и т.д. Поэтому смысловая, ноэтическая система асимметрична по отношению к системе текстовых средств, а техника распредмечивания может быть неуниверсальной: "Отца Сергия" приходится "понимать целиком" в такой же мере, как его приходится "понимать в процессе понимания". Порождение смыслов постоянно, и "понимание - это акт не только интеллекта, но и всего человеческого духа, взятого в целом" [И.С. Алексеев 1986:74]. Вот это "взятие духа в целом" и есть субъективная, собственно человеческая сторона субстанциальности понимания, и прав Г.Л. Тульчинский [Тульчинский 1986:15], когда он критикует Гуссерля за представление о том, что сознание есть *единственное* "поле придания смысла": задействованы *все* готовности человека, и все готовности участвуют в смыслообразовании.

Впрочем, это не единственный пункт, по которому Гуссерль подвергается справедливой критике, обусловленной тем, что этот великий философ все же работал по-философски, а не так, как филолог. Именно филолог работает со смыслами *на предметных образцах*, но коль скоро это так, то сразу выясняется, что смыслы в текстовых предметных образцах и смыслы, представленные "по Гуссерлю", т.е. вне текста - это очень разные элементы субстанции. Смысл в тексте не "поставлен извне", а существует в зависимости от отношений в текстовой ситуации. Эти отношения зависят и от отношений в других текстах: понять "Отца Сергия", не имея никакого представления о Евангелии как тексте, весьма затруднительно. Ни один смысл или метасмысл не имеет уникального бытия вне сети отношений и влияний, в которой он оказался. Смысл невозможно "извлечь из текста", при этом не изменив его [Derrida 1973:104]. Ж. Деррида отмечает, что смыслы могут получать "пришедшие сбоку" содержательные корреляты под влиянием рефлексии над неосознаваемой, "интуитивной частью" души. Схематизмы как основа трансцендирования смыслов в метасмыслы оказываются не в состоянии преодолеть сложную ситуацию, в которой в тексте представлена смесь из смыслов категоризируемых и некатегоризируемых. Смыслы в реальном исполнении реального, живого реципиента не обладают стерильной чистотой и несмешанностью, что и дает текстам *свойство быть живыми*. Субстанциальность субъективного ("души"), субстанциальность текста и субстанциальность понимания - три конструкта, взаимодействие которых достигается только в том случае, когда в каждой из субстанций есть некоторая неупорядоченность. Готовность понимания не базируется на абсолютности границ каждого смысла и метасмысла, как не базируется она на единообразии понимания одного и того же всеми людьми.

3. Развитая человеческая субъективность - условие субстанциальности понимания

И ноэмы, и возникающий из них смысл схватываются только рефлексией в ходе распредмечивания средств текста [см. Smith, Mc Intyre 1982:XVI]. Чтобы возникла ноэма, рефлексия должна быть обращена куда-то, и это "куда-то" есть онтологическая конструкция, реальность того мира экзистенциальных смыслов, в котором живет человек.

В качестве предметного образца такой идеальной реальности можно взять из уже рассматривавшихся текстов смысл "величие духа Пашеньки". Толстой строит произведение таким образом, что усмотрение этого смысла отцом Сергием является важнейшим компонентом всей повести. Впервые Пашенька упоминается в абзаце, непосредственно следующем за тем абзацем, в котором показано, как отец Сергей

задумался о самоубийстве. После переживаний, связанных с представлением о самоубийстве, отец Сергей "начинает не то видеть во сне, не то вспоминать. И вот он видит себя почти ребенком, в доме матери в деревне. И к ним подъезжает коляска, и из коляски выходят: дядя Николай Сергеевич, с огромной, лопатой, черной бородой, и с ним худенькая девочка Пашенька, с большими кроткими глазами и жалким, робким лицом. И вот им, в их компанию мальчиков, приводят эту Пашеньку. И надо с ней играть, а скучно. Она глупая. Кончается тем, что ее поднимают на смех, заставляют ее показывать, как она умеет плавать. Она ложится на пол и показывает на сухом. И все хохочут и делают ее душой. И она видит это и краснеет пятнами и становится жалкой, такой жалкой, что совестно и что никогда забыть нельзя этой ее кривой, доброй, покорной улыбки".

Разумеется, такой текст дает огромные возможности для применения измышлений в духе философского натурализма, касающихся каузальности смысла и его изменчивости. В духе Фрейда было бы сказать, что скрытый невроз, спровоцированный у Пашеньки плохим отношением юных существ противоположного пола, сублимировался в ее же нравственное величие. С таким же успехом "психология по Павлову" могла бы утверждать, что Пашенька вызвала у отца Сергея ассоциацию с чем-то таким, что переросло в веру в величие духа Пашеньки. Однако в той действительности, в которой существует гениальное произведение Толстого, т.е. в пространстве между автором и читателем, этот смысл ("величие человеческого духа") бытийствует, во-первых, потому, что это нужно было Льву Толстому для обеспечения субстанциальности понимания сущности идей автора читателями, во-вторых, потому, что есть люди, которые ждут все новых и новых (для них) подтверждений, что величие человеческого духа и встречается в реальности, и оценивается лучшими писателями, и вызывает интерес многих людей. Величие человеческого духа за столетие существования повести не изменилось в этом тексте и не приобрело никакой причинности в указанной онтологии. Вообще само "существование" смыслов и метасмыслов - это вовсе не существование материальных вещей. Смыслы "есть" только в рефлексии, только в движении, в потоке коммуникации с человеком и текстом, они являют себя через самих себя, переживаются не через "отражение внетекстовой действительности", а через переживание же, пробуждаемое рефлексией в душе реципиента. 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 нозма 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.

Надо признать, что рефлексия "не дается в руки", не хочет показывать себя в качестве процесса, а потому "непредметна". Однако такое положение существует, пока не возникнет трудность в понимании - например, пока читатель не задумается, является ли, скажем, духовное величие потому, что оно есть действительное величие, или же потому только, что мадам Маковкиной так показалось, когда отец Сергей отрубил себе палец. Пока не возникает подобное *затруднение*, вызывающее четко направленную рефлексия, рефлексия, по выражению Г.П. Щедровицкого, "размазана по всем тарелкам". Лишь когда это нужно человеческому субъекту, рефлексия выступает как "*всеобщая среда*", в которой такие моменты обособляются. Следовательно, благодаря тому, что определенность - быть всеобщей средой - мы рассматриваем как нашу рефлексия, мы сохраняем равенство вещи с самой собой и

ее истину, состоящие в том, что вещь есть "одно" [Гегель 1995:65]. Как видим, уже Гегель связывал субстанциальность усмотримого с рефлексией как отличительной чертой человека.

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 вещью 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» [Гадамер 1988:161]. 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 распредечивающего понимания. Так, "только благодаря изображению первообраз становится перво-Образом, т.е. только изображение делает представленное им собственно изображаемым, живописным". Как отмечает Гуссерль [Husserl 1973б: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" [Husserl 1950, §27], дающий основание для обыденной ("неподотчетной") рефлексии и "интуитивного начала" в процессе понимания, равно как и для всего Hintergrund человеческой души [Husserl 1950, §35]. Получается так, что некоторые переживания пережиты субъектом, но не замечены им [Husserl 1950, §81-88].

Вообще при рецепции текста одновременно растягивается неопределенное множество смыслов, что Гуссерль [Husserl 1965:160] назвал "бесконечностью горизонта", и эта "бесконечность" обусловлена именно тем, что в качестве представлений берется как материал, чувственно воспринимаемый, так и материал, "подсказанный" рефлексией. Растягивается одновременно множество смыслов, строится бесконечное число нозм, задействуется множество уже созданных и подлежащих изменению онтологических картин.

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 нозм, 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", исключая 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.

Иногда сторонники "теории отражения" все же рассматривают именно смыслы, но, "как положено" (якобы материализмом), говорят об "образах", относя сюда, например, "образ животворящей любви" и т.п. Философский натурализм, выступающий на сей раз в обличье "материалистической теории отражения", исходит из того, что если нечто написано, то уж, конечно, про "материальный объект", который где-то лежит "в натуральном виде", а в тексте бывает "отражен" в виде "образа". Разумеется, бывают такие стихотворения, где это так и случается. Например, С.В. Михалков "отразил" сдачу в эксплуатацию первой атомной электростанции в Обнинске в таком "образе":

*Стоит электростанция пять тысяч киловатт.
"Какое достижение", - все люди говорят.
Стоит электростанция, красива и стройна.
На атомной энергии работает она.*

Однако если развивать готовность к пониманию на текстах не С.В. Михалкова, а Л.Н. Толстого, то интерес придется сосредоточивать не на "категории отражения", не на *процедурах* повторения банальностей, а на *действиях* по восстановлению и производству смыслов.

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 (см. выше). Понятие "схема" восходит к Канту: "Это как бы полуфабрикат продуктивного воображения, нечто совсем удивительное - с одной стороны, чувственное, с другой - интеллектуальное, "посредующее представление", "чувственное понятие"... способ совместить противоположность чувственного и логического [Гулыга 1977:114]. Это совмещение чувственного и логического свойственно и схемообразованию при понимании текста. Схемообразование - от нозем к смыслам, от смыслов к метасмыслам - есть *наивная форма* восхождения от абстрактного к мысленно-конкретному и одновременно *категоризация* особого рода. Наивность этой формы восхождения отчасти связана с неполнотой получающегося набора определений смысла (метасмысла), отчасти - с тем, что через мысленно-конкретное, усмотримое при фиксации рефлексии в поясе чистого мышления [Щедровицкий 1987], при чтении художественной литературы "просвечивает" чувственно-конкретное. Читатель не только усматривает метасмысл "человек перед своим собственным судом в момент высшей ответственности за свою жизнь", но и "видит" отца Сергия, т.е. видит его фигуру, глаза, одежду и пр., а также "слышит" текст - с его инверсиями, ритмом, подхватами и метафорикой. Весь процесс смыслообразования и схемообразования разворачивается с большой скоростью, поскольку смыслы усматриваются с той же скоростью, с какой слышится звук [Husserl 1965:115].

Категоризация часто протекает "неподотчетно" по отношению к сознанию. Поскольку при категоризации субъект приближается к сущности, возникла критическая легенда о том, что "интуитивное усмотрение сущности" - мистика. Разумеется, это недобросовестная критика: дело касается хорошего *схватывания смысла*, т.е. того, что русский народ имел в виду, заменяя глагол "разуметь" глаголом "понимать" (т.е. схватывать, схватить, поймать, ср. новгородское "пойми шляпу-то"). "Схватывание смысла - это сущностное познание" [Bruzina 1970:39]. Разумеется, схватить смысл - это значит не меньше освоить, чем при познании *содержания* той или иной пропозиции.

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. 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. М. Мерло-Понти [Merleau-Ponty 1973:70-71] 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. 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 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 индивидуального 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 взаимодополняющие, 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" [Н.Г. Алексеев 1991:6].

Рефлексивная реальность - это лишь 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. Последние возникают на основе того, что интенциональность затрагивает текстовые средства. Рефлексия над средствами превращается в рефлексию смыслообразующую.

Как отмечает далее Н.Г. Алексеев, онтологические конструкции в индивидуальных сознаниях можно представить только в рамках *многослойности*. Многослойность запечатленных онтологических картин - это и есть структура сознания. В этой связи важно различать два противоположных способа перехода результатов мыследеятельности в организованности рефлексивной реальности ("сознания"). "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" [Н.Г. Алексеев 1991:8].

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 "смысловый ресурс онтологии" [Корниенко 1991:81]. Разумеется, в опыт, составляющий рефлексивную реальность, входят не только образцы средств текстопостроения, не только представления, но и "основные фоновые убеждения" (Гуссерль). Первые - след опыта фиксации рефлексии в поясе М-К, вторые - след опыта фиксации рефлексии в поясе мД, третьи - след опыта фиксации рефлексии в поясе чистого мышления (М). Все производство текстов может трактоваться как выбор интенционального объекта. На это обратил внимание еще Э. По [Рое 1972:27]. Начиная сочинять, автор задает себе вопрос: "Из бесчисленных эффектов, или впечатлений, к восприятию которых чувствительно сердце, или интеллект, или (шире) душа, которое я должен выбрать именно в этом случае?" Иначе говоря, мастерство писателя есть художественность, т.е. способы оптимального пробуждения рефлексии, причем рефлексии направленной, имеющей характер интенционального акта.

4. Переживаемость смыслообразования

Если при когнитивном понимании в первую очередь пробуждается рефлексия над опытом фактов, получающихся из истинных пропозиций, то распредемяющее понимание требует очищения акта сознания, направленного на рефлексивную реальность, от "переплетения с природой" [Husserl 1950, §38:50]. Здесь человек стремится видеть без разглядывания физических отношений, возникающий между объектом и реципиентом. Вообще "видеть" - это видеть не верблюда со всеми блохами, а видеть самое "верблюдность" - смысл, пережитый таким образом, что он представлен в рефлексивной реальности [Dennett 1969:24-25, Armstrong 1968:229-231].

Субстанциальная сторона и всего процесса понимания, и перехода смысла в метасмыслы - это только *действие* с идеальным. Идеальны не только смыслы, не только пропозициональные предикации и содержания: идеальны и средства, и метасредства текстообразования, потому что и они даны реципиенту как *представления* о способах текстопостроения. 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.

При этом "видеть" получает еще одну грань: "Я вижу, что это средство опредметило эти смыслы". Это *about-ness* очень существенна для субстанциальности понимания. Конкретный человек читает средства текста как нечто такое, что может быть охарактеризовано как "*средство сказать о...*" То, к чему относится это "о...", человек может обозначить словами, которые и оказываются "концептами сущности", "концептуальными смыслами слов" [Husserl 1965:119]. Если же наличные слова оказываются недостаточными для передачи сущностной интуиции, придумываются какие-то более понятные слова - окказионализмы риторических и герменевтических ситуаций, выражающие интенциональную сущность (например, "слоновость" у Маяковского в "Стихах о советском паспорте" или описательные выражения "привязанность к езде на большие расстояния, по просторам", "нелюбовь к малым расстояниям, не позволяющим разогнаться и промчатся" - по стихотворению Трефолева "Когда я на почте служил ямщиком...").

Эти интенциональные сущности часто рассматривают, гипертрофируя, во-первых, историзм интенционального объекта, во-вторых, субъективизм его возникновения. Это гипертрофирование одновременно составляет и дань недооценке того богатства отношений, которые существуют внутри каждого метасмысла и каждого метасредства. Здесь - недооценка внутренних мотивов структуры. Отец Сергей понял все ничтожество славы земной и чрезвычайно высоко оценил величие духа Пашеньки, которую превратил для себя в образец для подражания. Такова структура одного из метасмыслов повести. Во всяком случае, так казалось читателям, когда повесть была впервые опубликована во втором томе "Посмертных художественных произведений Л.Н. Толстого" (Под ред. В.Г. Черткова. - М., 1911). Однако через пятьдесят с небольшим лет в "Примечаниях" к тому 12 Собрания сочинений Л.Н. Толстого в двадцати томах (М., 1964) С.А. Розанова уверенно писала о том, что этот смысл включает в себя и компонент дефектности: "Но отсюда "кричащие противоречия" этого произведения, сочетание мятежного духа и проповеди юродства, смирения, апология "жития" Пашеньки, которая "живет для бога, воображая, что она живет для людей..."

Гуссерль писал, что если бы исследователь природы подошел к изменению мнений с таким же релятивизмом, то естественные науки перестали бы существовать. Между тем изменчивость мнений в физике - не меньше, чем историческое варьирование граней понимаемого при распремечивающем понимании [Husserl 1965:124].

Историзм смыслов так же нельзя абсолютизировать, как нельзя абсолютизировать их неизменность, но все же "житие" Пашеньки для автора этих строк и сейчас не является предметом "апологии" и "проповеди юродства". Устойчивость смыслов связана с устойчивостью текста - с тем обстоятельством, что хотя весь мир вокруг повести Толстого заметно изменился, интендирующие текстовые средства, необходимые при образовании "знаковой ситуации" для бытия ноэмы, остались в повести такими же, как были. Знаковая ситуация тоже мало изменилась, никак не изменились онтологизованные средства, составляющие знаковую ситуацию и при этом уже не являющиеся знаками. Смыслы не хранятся в рефлексивной реальности, точнее, они хранятся в виде онтологизованных, превращенных в онтологические картины, средств, обращение рефлексии на которые приводит к рефлексии над чем угодно - от эмоций до собственно человеческих чувств, от ассоциаций до социально значимых импликаций. Средства текста - эмпирический объект, смыслы - идеальный объект, но необходимо помнить, что "все

идеальные объекты получают обязательно из анализа описаний эмпирических объектов" [Щедровицкий 1969:91]. Этот анализ, точнее, эта рефлексия, может протекать и обыденным, "неподотчетным" путем, в качестве реализации эффектов одной из техник понимания - техники распрямления.

Сознание наше включено, когда мы читаем повесть "Отец Сергей", но отчет о дискурсивной осознанности прочитанного в состоянии дать только квалифицированные филологи, а читателей-нефилологов, хорошо понимающих текст, в сотни раз больше, чем квалифицированных филологов. Такие возможности недискурсивной, обыденной рефлексии связаны с тем, что "интенциональный акт" есть "переживание". "Интенциональные переживания" - это и есть то словосочетание, которое очень убедительно имплицитно обыденную рефлексия; при этом переживание не "эмоционально", а рефлексивно: нечто *переживается* потому, что оно *уже есть* в рефлексивной реальности данного человека.

Слово "акт" следовало бы ныне заметить словом "действие": 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 [Merleau-Ponty 1948:56]. Ж.-П. Сартр [Sartre 1940] 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". Прочитав "Отца Сергия", читатель вполне может отчитаться в том, что он теперь "видел" все то, что представлено в повести. Ее субстанциальность есть то, о чем можно сказать: "Я уверен в том, что Пашенька никому не скажет, что к ней приходил отец Сергей", "Я хочу, чтобы Маковкина прочувствовала вину за свое легкомыслие" "Я сержусь на людей, которые довели отца Сергия до таких страданий".

Когда кто-то говорит таким образом, он подчеркивает интенциональность ноэм, составивших основу для ситуаций смыслопостроения, как будто он, этот человек, говорящий таким образом, уже знает, что есть смысл "чувство вины Маковкиной", "усмотримость зла, причиненного отцу Сергию", "мужество Пашеньки, ее верность друзьям". Сам приведенный способ говорения выдает фактическое, хотя и "неподотчетное сознанию" представление говорящего о рефлексии и интенциональности: глаголы говорят о направленности сознания на некое "что-то".

Это "что-то" есть *предмет переживания*, а абстрактным содержанием этого переживания оказывается ноэма. Ноэма "воплощает способ, которым предмет переживания презентуется или указывается (интендируется) в переживании. Этот способ вхождения в переживания Гуссерль и называл Sinn [Smith, Mc Intyre 1982:XV-XVI]. Интенциональность есть направленность рефлексии на некоторое "место" (топос) в онтологической конструкции, в "духе". Ноэма предписывает бытие предмета переживания. Если этот идеальный объект существует, он и становится объектом, интендированным в переживании.

Обращенность рефлексии (интенциональность) не психологична в принципе: "То, к чему отсылает интенциональность, интенциональный предмет, является, согласно Гуссерлю, не составной частью реальной психики, а идеальным единством, подразумеваемым как таковое" [Гадамер 1988:274]. При этом интенциональные акты нацелены на объекты, но не достигают их [Levinas 1990:102], поэтому ноэмы остаются на периферии онтологической конструкции. Они совокупно дают ситуацию, конфигурация связей и отношений в которой может превратиться в смысл. Поскольку набор ноэм принадлежит субъекту смыслообразования, "все истины, которые он обретает как объективные истины, и сам объективный мир, составляющий субстрат его формул, есть его собственный, в нем самом возникающий жизнеобраз" [Husserliana 1977:99]. При этом любому отдельному жизнеобразу, любой онтологической картине предшествует жизнь как поток переживаний, формирующих рефлексивную реальность. Поэтому прав Гадамер, когда он говорит: "Всякое понимание есть в конечном итоге самопонимание" [Гадамер 1988:312].

Поскольку это так, 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. [Гадамер 1988:104]. Понятие на базе этого слова создано В. Дильтеем. Термин имеет много синонимов [там же: 653]: "восприятие", "личное чувство", "воздействие", "побуждение как свободное самоопределение души", "изначально внутреннее" и т.д. Гадамер трактует Дильтея так [там же: 109]: "Единицы переживания - единицы смысловые". По Гуссерлю же [там же: 110], единица переживания - это интенциональное отношение. *Erlebnis* - это то, что интенционально.

Все эти положения весьма существенны. Сама субстанциальность понимания приводит к тому, что *понимаемое переживается*. Более того, в определенных условиях *непереживаемое не понимается*. Действительно, пока моя рефлексия не обратилась на входящую в рефлексивную реальность онтологическую картину "Я вел себя всю жизнь не совсем идеально", т.е. пока не возникло *интенциональное отношение*, которое и есть *переживание*, я не смогу понять тех отношений, которые складываются между Пашенькой и отцом Сергием в конце повести. И в силу этого я смогу поверить бестактному комментарию С.А. Розановой, приведенному выше.

Видовое отличие *Erlebnis* от всех других типов смысла заключается, как отметил Зиммель еще в начале XX в., в том, что *Erlebnis* - переживание не только смыслообразования, но и самого жизненного процесса [Simmel 1957:8]. Если мы лишь знаем, что у отца Сергия при встрече с Пашенькой были такие-то и такие-то переживания, то организованностью рефлексии является знание о сходных переживаниях других людей. Если же сам читатель приобщается к подобным переживаниям (имеет их), то успех чтения больше: организованностью рефлексии является и новое отношение к собственному опыту, и собственно человеческое чувство. Для достижения этого надо, чтобы текстам художественным в жизни человека предшествовали хотя бы тексты для когнитивного понимания, которые хотя и не переживаются, но все же как носители зародышей смыслов оставляют след в рефлексивной реальности. Так, "Отца Сергия" легче понять человеку, который хотя бы слышал о том, что "истина относительна" или что "если нам всегда кажется, что мы правы, то мы скорее всего часто бываем не правы". Если этого в рефлексивной реальности нет, то нет ничего такого, что в жизни можно прожить заново и по-

другому, т.е. нет такого в онтологической конструкции, что можно было бы интендировать, т.е. пережить, получив от этого собственно человеческое чувство. Человек часто не переживает и, следовательно, не производит процесса смыслообразования лишь потому, что никогда ничего вообще не слышал на тему о чем-то, например о покаянии, вине и прощении, совести, ответственности и т.п.

Очевидно, 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 [Scheler 1966:259-270]. Изучение последнего очень важно, тем более что вообще все умственные действия протекают на фоне эмотивных неинтенциональных состояний и как-то окрашиваются ими.

Онтологические картины человека чрезвычайно сложны и индивидуальны: каждый элемент нового опыта оставляет свой след и меняет поля рефлексивной реальности, дополняя их в конечном счете новыми смыслами, метасмыслами, знаниями о средствах и метасредствах текстопостроения. Все это фактически слито, склеено и сплавлено в рефлексивной реальности, и все ее границы дырявы - изъязвлены новыми поступлениями смыслов и средств на границу рефлексивной реальности. Эти объекты очень разнообразны - от "приверженности такой-то идее" до "свойства быть деревянным" ("деревянности"). Первый пример - уже смысл, второй - нозма. Смысл *опосредует* интенцию, обращенную на онтологическую картину и представленную нам в нозме. Интенциональный акт *принимает* во внимание и держит в уме *нозму* как зачаток смысла и на этом основании предписывает интенциональный объект, т.е. осмысленное (наполненное обновленным смыслом) "место в духе" понимающего субъекта. Это "место в духе" генетически родственно той онтологической картине, которая была "пересечена" в рефлексивной реальности вовне-идушим лучом рефлексии, тогда как "место в духе" интендировано вовнутрь-идушим лучом рефлексии.

5. Интенциональность и интенциональность

Очень важно, что интенциональный объект оказывается осмысленным, несущим интенциональность. Как отмечают современные авторы [напр., Harney 1984:2], 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 [Searle 1983], интенциональность -

это интенциональность второго порядка. Действительно, интенциональность и интенциональность - два взаимодействующих параметра в системе филологической герменевтики. Интенциональность есть направленность пробужденной средствами текста рефлексии на "дух", в результате чего из нозм 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" [Щедровицкий 1974:93-94].

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. Отметим некоторые из этих последствий.

1. При любом типе понимания (семантизирующем, когнитивном, распределительном) отпадает необходимость "объективного видения" (чувственного воспроизведения, восстановления) идеальных и/или материальных реальностей, представленных в тексте. По ходу чтения нет никакого "потока представлений": пробуждаются не "образы действительности", а онтологические картины, находящиеся не вне субъекта, а в нем. (Сказанное не имеет никакого отношения к теории "врожденных идей", к концепции "первичности сознания" и к другим подобным гипотезам).

2. Чтение тем лучше, образовательнее, воспитательнее и т.д. и т.п., чем более интенциональны и сознание вообще, и актуальное осознание в частности. При понимании текста категория интенциональности (направленной рефлексии) доминирует над категорией чувственности. (Разумеется, в онтогенезе человека чувственность как источник опыта первична по отношению к рефлексии, но здесь речь идет уже не о младенце, а о человеке, читающем книги.)

3. Понимаемое выступает перед реципиентом в виде смыслов, не слитых с содержанием, т.е. с предикациями в рамках развертывающегося ряда пропозиций. Содержания либо осваиваются вообще вне рефлексии и смысла (это чаще встречается в системах образования, ориентированных на "готовое понимание" или вообще никак не ориентированных эпистемологически), либо осмысливаются после усвоения; в других случаях смыслы контролируют процесс освоения содержания.

4. Понимаемое выступает перед реципиентом в виде смыслов, не слитых со значениями. В значениях лексикографы обобщают наиболее распространенные смыслы, что очень полезно для учебного процесса овладения языком: здесь значения - ключи как к смысловосприятию, так и к смыслопроизводству, гарантия того, что рациональная педагогика способна вырастить поколение людей, готовых к рефлексии вообще, к интенциональным актам в частности.

5. Чем основательнее в учебном процессе усваиваются значения, тем больше вероятность дальнейшего пользования смыслами в очень широких пределах, хотя прямого перехода от значения к смыслу нет. В очень хорошем обучении обучаемый обретает установку на максимальное знание значений для осмысленного использования всех единиц языка.

6. Поскольку знание значений способствует оперированию именно *смыслами*, следует остерегаться терминов типа "чтение с общим охватом содержания". Когда за такими терминами появляется еще и какая-нибудь педагогическая предметность, это достаточно разрушительно для обучения и воспитания (например, при обучении иноязычной лексике на основе чтения текстов при отсутствии семантизации слов, что очень распространено в отечественной школе).

7. Вне учебного процесса герменевтические ситуации всегда строятся на приоритете смысла над значениями. Например, понять человека - это построить модели, восстанавливающие его метод интендирования, состав его онтологической конструкции, манеру смыслопостроения и смысловосприятия в типичных наборах ноэматических ситуаций.

8. Поскольку интенциональная рефлексия перевыражает не "объективные факты", а смыслы, в действии 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.

9. Задача освоения такого плотного набора смыслов оживляет весь герменевтический процесс - начиная с создания условий для повышения скорости семантизирующего, затем когнитивного и распредемечивающего понимания и кончая мощностью создаваемых при интендировании ноэматических ситуаций.

10. 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.

11. Интенциональные объекты находятся в "своих" полях мира онтологических картин - (1) в поясе предметных представлений, (2) в поясе представлений о средствах текстопостроения, (3) в поясе рефлексивных действий с иерархиями, парадигмами и растягивающимися динамическими схемами смыслов и смыслообразования. Это упорядоченное разбиение интенциональных объектов по предусмотренным полям и поясам настолько облегчает интендирование, что его процесс может и не осознаваться, т.е. понимание, возникшее из поинтенциональному организованной рефлексии, может быть таким, что человек не в состоянии отчитаться о процессе рефлексирования и интендирования, хотя и чувствует его результат. Поэтому множество актов рефлексирования, интендирования, понимания, решения, собственно человеческого чувствования,

оценки и пр. приобретают обыденный, недискурсивный, «неученый» характер. По этой же причине ученость и ум (готовность к пониманию, к смыслообразованию) могут и не совпадать. При хорошем обучении можно подготовить огромные массы людей, не имеющих ученой профессии, но способных рефлексировать, понимать, решать, проблематизировать, чувствовать и пр. на самом высоком уровне, не уступающем в чем бы то ни было (кроме профессиональных анализов) никакой "учености".

12. В этих условиях рефлексия в большинстве случаев сама по себе не является интерпретацией, хотя интерпретация - это всегда есть высказанная рефлексия. Если по условиям учебной и научной работы возникает необходимость перехода от обыденной рефлексии к интерпретации, следует учитывать, что интерпретационности, высказанности и "учености" рефлексии в принципе препятствуют и плотность осваиваемых смыслов, и множественность нозм, и множественность интенциональных актов. Все эти показатели в определенных ситуациях перехода к интерпретации должны снижаться, с тем чтобы на очередном витке переходов от ученой рефлексии к обыденной вновь происходило улучшение этих показателей. Поэтому учебный процесс может предполагать движение от понимания к ученому рефлексированию и интерпретации; далее - от интерпретации к более высокому пониманию на базе более основательной обыденной рефлексии и т.д.

13. Для интенциональных актов нет разницы между идеальным образом, идеальной реальностью (представлением как моментом построения или бытования онтологической конструкции), смыслом (уже наличным в конструкции), средством, опредмечивающим смысл. Все они в равной мере могут быть или стать интенциональными объектами. Поэтому понимание процессуально переживается субъектом так же, как эффекты чувственного восприятия, и понятое из текста запоминается так, будто это было в жизни данного реципиента, что многих филологов до сих пор заставляет говорить о том, что именно такие интенционально насыщенные тексты якобы ценны не потенциальной рефлексией, а "образами объективной действительности".

14. Плюрализм пониманий, интерпретаций, интерпретируемых смыслов начинается с индивидуальных человеческих особенностей при интенциональном задействовании точек и полей рефлексивной реальности. Те же индивидуальные особенности интенциональных актов влияют на интенциональность и в другом аспекте - со стороны способов наращивания и растягивания смыслов, их превращения в метасмыслы.

15. Те же индивидуальные особенности интендиования лежат в основе построения индивидуальных смысловых миров, взятых с точки зрения соотношений между разными онтологическими принципами. Например, разный баланс в каждом индивидуальном мире имеют: лошадь, представляемая предметно; "лошадь" как смысл слова, взятого отдельно; то же, когда смысл взят в рамках пропозиции; "лошадь" как единица текста, нужная для опредмечивания смыслов и метасмыслов, не имеющих особого отношения к смыслу "лошадность" (конь в "Медном всаднике" такого смысла может и совсем не иметь, но нозмы как системы смыслов просто не было бы, если бы там ничего не было про коня). Все эти случаи представляют интенциональные сущности разного типа, и люди различаются по тенденции придавать тот или иной удельный вес каждому типу; каждая "душа" - своеобразная мозаика таких удельных весов. Человек с тенденцией к преобладанию предметных представлений был отнесен И.П. Павловым к "художественному типу", человек с

преобладанием чистого мышления - к "научному типу"; это, конечно, примитивация несравненно более сложных взаимоотношений, тем более что Павлов полагал, что его классификация обусловлена "природой", а не реальной жизнью индивида и общества.

16. Поскольку при интендировании можно удовлетворить интенциональными средствами текста любого индивида со всеми его особенностями, чтение превращается в одно из универсальных средств как познания миров, так и эстетического наслаждения. Тексты, предназначенные для чтения - нормальная база для научения всех учащихся рефлексии, равно как и направленности рефлексии, т.е. интенциональности. Интенциональность и интенциональность - два конструкта, каждый из которых очень специфичен у каждого индивида, но сама социальная значимость этих конструктов задает какую-то нормативность, в рамках которой гуманитарное знание может много сделать для того, чтобы человек был лучше и чище.

6. Интенциональность и интендирование

Хотя фразы "Смысл заключается в том, что...", "Мы видим смысл в том, чтобы...", "Это сказано в том смысле, что..." употребляются очень часто, это фразеупотребление далеко не всегда сопряжено с действительным появлением смысла. Смысл появляется при *определенных* условиях. В частности, для появления смысла должна быть некоторая ситуация либо в деятельности, либо в коммуникации, либо в том и другом. При этом ситуация должна быть тем материалом, на реальности, т.е. материалом, на который обращена рефлексия, точнее, ее вовне-идущий луч. Второй раз смысл является в виде конфигурирования топосов онтологической конструкции ("духа") субъекта, интендированных тем продолжением вовнутрь-идущего луча рефлексии, которое возникает из базы интендирования, т.е. из конфигурации связей и отношений между нозмами. Эта база возникает "на границе духа" в результате осуществления интенциональности (= направленности рефлексии "на дух"). Вовнутрь-идущий 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-идущий луч обретает новые возможности *осмысливания рефлексивной реальности как первого явления смысла*. Это осмысливание - необходимое условие нозматического (смыслового) состава вовнутрь-идущего луча, из чего возникает следующий шаг в смыслообразовании, а от него идет движение к новым осмыслениям и так далее, пока человек мыследействует, а не просто симулирует деятельность.

На два способа бытования смысла обращал внимание Э. Гуссерль [Husserl 1975:218, 233, 249-250, 321]: смысл может быть "смыслом вообще" и "смыслом в данной форме духовной деятельности" - это смысл, возникающий из смыслообразования в рамках одной из жизненно необходимых организованностей рефлексии, в нашем случае - в рамках понимания текстов культуры. В обоих случаях смысл есть то, что через рефлексии соотносит данный опыт субъекта с осваиваемым материалом. Нозмы же - это смысл, взятый одновременно как "смысл вообще" и как "смысл при понимании" (или при другой организованности рефлексии - при решении, проблематизации, оценке и пр.)

Итак, на схеме мы получили круг - изображение одного из бесчисленного множества витков рефлексии. Виток при такой схематизации начитается от исхода

вовне-идушего луча рефлексии, обращенной на осваиваемый материал. Непосредственно такие обращения переживаются как множество "актов восприятия". Каждое такое "восприятие" имеет в своем составе смысл [Фоллесдаль 1988:65], но воспринимается материал, а не смысл: нет необходимости "воспринимать" смысл, поскольку он присутствовал уже с самого начала движения вовне-идушего 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 нозм, 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. Все это осмысливание, как уже сказано, строится на том, что 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. Без ситуации нет смысла, поскольку смысл - это смысл ситуации, ее идеальное инобытие, существующее в рефлексивной реальности нематериально и неосознанно и лишь впоследствии время от времени осознаваемое [Классен 1984:144]. Поэтому Л. Витгенштейн [Wittgenstein 1979:8] предлагал говорить даже не о смысле пропозиции, а о том, что "пропозиция репрезентирует такую-то ситуацию". В этом случае смысл берется как переживаемый и рефлектируемый образ ситуации, ее представленная форма. Существенно, какова действительность данной ситуации, т.е. имеем ли мы дело с действительностью предметных представлений, с действительностью текстообразования или с действительностью чистых смыслов невербальных схем. Начало смысла по-разному представлено в зависимости от того, какова действительность ситуации.

Смысл, данный в первом явлении смысла, не "познается" - во всяком случае, в *практической позиции* деятельности при понимании. Вообще осмысление здесь протекает в форме не ученой дискурсивной, а обыденной несамоподотчетной рефлексии. Хотя в быту вполне обычны вопросы типа "А ты знаешь, каков смысл этого места в тексте?", все же в деятельности нормального реципиента *смыслы не суть объекты знаний*: ведь они уже "известны" в пределах онтологической конструкции и исходящего из нее вовне-идушего луча [Freundlieb 1983]. 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 [Щедровицкий 1987]. Поэтому нозмой может быть и "береза" при осмыслении стихов Есенина (из рефлексии, фиксирующейся в поясе предметных представлений), и усмотрение "есенинской просодики стиха" (из обыденной рефлексии, фиксирующейся в поясе мысли-коммуникации, причем вне зависимости от того, может ли реципиент именовать размеры стиха и пр.: достаточно *переживать* прожитый опыт восприятия просодики стиха), и усмотрение и переживание "есенинской любви к Рязанской земле" (рефлексия фиксируется в поясе смысловых парадигм, где представлены перевыражающие данный конструкт "любовь к Смоленщине" или "любовь к Ирландскому морю" и т.п.).

Смыслы как непосредственно переживаемое и осмысляемое не нуждаются "ни в процедуре аналитической рефлексии, ни в научном объяснении" [Merleau-Ponty 1973:71]: 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 осознанной и высказанной, т.е. чтобы дать интерпретацию, надо выйти во внешнюю, исследовательскую позицию). Недооценка обыденной рефлексии, ментализм в трактовке рефлексии так же враждебны самой надежде построить разумные и человеческие *техники понимания*, как враждебен этой надежде бихевиоризм и другие варианты философского натурализма, до сих пор не включившие рефлексии в свой понятийно-терминологический аппарат. И сведение духа к природе - философский натурализм, и объяснение всего из сознающего духа - обычный идеализм [Bruzina 1970:51] - выдергивают из процесса понимания какие-то излюбленные ими детали, универсализируют их, ведут не очень продуктивные споры об "объективной природе" усмотрений, и все это реально не открывает путей к построению техник понимания. В этой связи обычно забывается, насколько богата и великолепна онтологическая конструкция человека, начинающая рефлексией и выводящая ее на порождение ноэм как "монад идеального" [Husserl 1965:106]. Разница между культурно и некультурно действующим реципиентом как-то теряется при споре о "природной объективности" той или иной схемы действий человека, осваивающего мир и понимающего текст. Теория отражения при этом всячески подчеркивает, что осваивается и понимается только то, что уже стабилизировалось в "объективной действительности", никак не зависящей от субъекта.

Между тем при формировании ноэм как "монад идеального" кажущееся и реальное не противопоставлены - во всяком случае, коль скоро материалом понимания является текст. Ноэмы при этом неделимы, они не поддаются усилиям, направленным как на построение сети причинных отношений, так и на вылушивание ядра "объективной действительности" из единства всех действительностей в общем пространстве человеческой деятельности. Герой повести Льва Толстого "Отец Сергей", становясь предметом интереса хорошего читателя, в определенный момент выступает перед читателем как человек, стоящий над рекой и готовый совершить самоубийство, но вспомнивший, что он умеет плавать. В онтологической конструкции читателя достаточно опыта осмыслений для построения столь разнообразных ноэм, как "вижу не тонущего в силу умения плавать", "несчастный человек", "самоубийство как грех" и проч. Неясно, которые из этих ноэм обязаны своим существованием "только объективной действительности" и которые - только субъективности.

Следует признать, что смыслы такого рода, как только что названные, отчасти обязаны своим существованием действиям, составляющим распремечивающее понимание, надстраивающееся над пониманием когнитивным. Смыслы *начинаются* при ориентированности реципиента еще на когнитивное понимание. Они начинаются, однако, не как смыслы текстов, а как смыслы слов, как вытеснение языковой денотации текстовой десигнацией. Здесь смысл строится тоже из ноэм, но строится с ограниченной целью - идентифицировать что-то индивидуальное и особенное в рамках представленного в тексте материала. Уже здесь идентифицируемая реальность может быть и материальна, и идеальна, она может быть конкретна, абстрактна и т.п. Ноэма, идентифицирующая ту или иную реальность, представленную в тексте, является не только минимальной, но и

исходной единицей смысла. Ноэмы возникают при наделении смыслом материала дорефлективного опыта [Merleau-Ponty 1945], при его переходе в обыденный опыт, формируемый "не образами, полученными в ходе осознанного познания, а идеальными образованиями, подобранными по принципу функциональной "пригодности" [Лиепинь 1986:30]. Обыденный опыт включается в рефлективный процесс, коль скоро это есть опыт действия с идеальными реальностями: "Феномен идеального имеет место только в системах с рефлексией" [Антипов 1987:20]. Береза до того, как человек посмотрел на нее и начал свою работу по ее включению в смыслообразование как одну из организованных рефлексии, не имеет, конечно, отношения к идеальному. Но как только надо построить смысл "березовость наших мест", немедленно начинается рефлексия над предметным представлением березы, в том числе и над нозмой "моя способность видеть, как Есенин видит эту березовость" и т.п. Береза оказывается не "березой", а «нозмой 'береза'» - в одном ряду с 'одиночеством поэта', 'любовью к Рязанским местам', 'усмотрением красоты народной песни' и многими другими нозмами. Для рефлексии 'береза' идеальна, поскольку здесь "имеет место отношение, не имеющее вещных форм" [Айдарова 1983:25]. Рефлексия над такими компонентами текстов культуры с самого начала имеет дело либо с осмысливаемым материалом дорефлективного опыта (при этом строятся нозмы), либо с материалом уже осмысленным и состоящим из нозм как минимальных единиц смысла.

Ноэмы по своей структуре заметно отличаются от сем - минимальных единиц значения. Кстати, нозм в соотносительных с семами исчислениях оказывается значительно больше. В предложении "Мальчик пришел" нозматическая идентификация реальностей в смысле слова "мальчик" даст и нозмы, совпадающие с семами ("мужской пол", "юный возраст" и т.п.), и нозмы, отсутствующие в слове "мальчик" как носители лексических значений в рамках системы языка, - "агенс", "утвердительность", "известность автору" (в противоположность нозме "неизвестность автору" при порядке слов "Пришел мальчик") и пр. [Sabrusla 1985:24]. Поскольку в нозмы может превращаться все то, что восходит к эффектам работы вовне-идущего луча рефлексии, обращенного на предметные представления, возникает бесконечность "горизонта", включающего все смыслы [Husserl 1965:160]. Сюда же присоединяются и нозмы такого рода, как 'Дед Мороз на празднике елки' [Бессонов 1987:20].

Мощный и величественный процесс превращения компонентов рефлективной реальности в минимальные единицы смысла и процесс накопления этих единиц лежит в основе интенциональности как направленности рефлексии: состоящий из нозм 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. Философы в свое время знали латынь и их, вероятно, очень удивило бы то обстоятельство, что в XX в. слово "интенциональность" стали производить от слова *die Intention*, иногда употребляемого в немецких текстах в смысле "намерение". Еще больше они удивились бы, узнав, что при разговорах об интенциональности мыслители XX в. фактически рефлектируют над английским словом *intention*, имеющим высокую частотность и словарное значение "намерение". Вообще выведение первоначальных смыслов исходного языка из словарных значений заимствующего языка очень бы их рассмешило: ведь они знали латинский язык и, следовательно, знали, что глаголы *tendere*, *intendere*, *intentare* развивали смыслы от представлений о растягивании, натягивании, обтягивании и напряжении к представлениям о вытягивании и

протягивании. В классический латыни можно было сказать и то, что *venti vela intendunt*, т.е. натягивание совершается не человеком, а какой-то другой силой (ветер надувает паруса), и то, что какому-то конкретному человеку захотелось протянуть руку к статуе, т.е. найти направление и направить что-то на что-то. Среди прочего можно было направить, обратить на что-то свою "душу" или рассудок (*animum, mentem ad aliquid intendere*). То, на что обращалась "душа", было тем самым *указано* или было *предметом намека* (напр., *Dicta alicujus huc intendunt*).

Вместе с тем уже приведенные словосочетания употреблялись и в том смысле, что за указанным внимательно следят, в него вникают - например, в словосочетаниях *intendere in* или *ad aliquid*. Во всех этих смыслах можно было употребить и существительное *intentio*. Наиболее общим смыслом этого слова была "направленность на нечто". Разумеется, уже римские интеллигенты знали, что направленность на желаемый объект есть намерение, но этот смысл стоял - причем вовсе не в качестве главного! - в одном ряду со смыслами "обвинение", "судебное преследование", "большая посылка силлогизма" и пр., которые казались родственными представлению о протягивании руки или пальцев для указания, во-первых, направления, во-вторых, того, что лежит в указываемом направлении. При этом представлялось существенным, что направленность и объект указываются именно напряженной, натянутой рукой или пальцами: ведь простирание руки или пальцев родственно "натянутости", напряженности, напряженности, тону тела (*intentio corporis*), равно как и рвению, силе, интенсивности (соответствующее русское слово - от *intensio*, происходящего, как и *intentio*, от *intendere*).

Знание латыни давало в свое время определенное преимущество в делах герменевтической теории и практики: язык был мертвый, в Средние века претендовать на разработку оригинальных авторских стилей на его основе было уже поздно, но понимать надо было многое. Вся метафорика, приведшая к полисемии уже в римские времена, была фиксацией уже высказанной рефлексии огромного ушедшего слоя носителей античной культуры, и это фундаментально помогало как профессиональному средневековому философствованию, так и вообще работе рассудка многих образованных людей. Для всех них, например, *animus intentus*, как, впрочем, и *animus sttentus*, имели многочисленные значения, способные по-разному переводиться на вернакуляры, но явно восходившие к смыслам, рефлексивно перевыражающим друг друга: "напряженное внимание", "направленность внимания", "направленность души", "направленность на душу" и проч.

Когда говорится, что Франц Brentano и Эдмунд Гуссерль разработали понятие интенциональности, есть основания признать, что часть этой разработки уже была проведена латинским языком. Понятие интенциональности оказывалось в свое время совершенно ясным тому, кому была интересна *активность* духа. Множество определений этой активности, с таким трудом дающих сегодняшнему рассудку человека, вскормленного на философском натурализме (бихевиоризм, теория отражения и т.п.), когда-то представлялись достаточно очевидными благодаря хотя бы даже системе языка, сложившегося в великой культуре античности. Едва ли во времена Фомы Аквинского нужно было бы доказывать то, что плохо понимается, скажем, в теории отражения в наши дни: то, что "использование опыта" есть действие, а не процедура, что в этом действии по определению заложено изменение материала, что это действие технически невозможно без рефлексии, что техника "вперь слепые глаза и развесь глухие уши" может не давать понимания, хотя и "отражает объективную действительность", что для понимания чего-то человеку надо что-то делать с самим собой и что для этого нужны какие-то способы. Едва ли нужно

было бы все это доказывать и современникам Иммануила Канта: ведь еще и для них 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 рефлексе 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 [Merleau-Ponty 1948:55]. 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 [Poulet 1969:49-50]. Эти миры отличаются от миров материальных, но они также субстанциальны - в том отношении, что требуют понимания как субстанции.

Не случайно в учении об интенциональности важное место занимает положение об "интенциональном несуществовании", которое при этом является "существованием в понимании". Такое интенциональное существование имеет, например, единорог [Chisholm 1967:201]. 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) [Грязнов 1971]. 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. [Brentano 1874:115]. 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. Ноэзис может быть бедным или богатым. Если "за душой" (т.е. в онтологической конструкции) осмысленный опыт богат, то и при осмыслении рефлексивной реальности будут положены основания для богатого ноэзиса. Ноэзис - процесс задействования рефлексивной реальности, представленной в виде осмысленных компонентов действительности предметных представлений, действительности коммуникации, действительности смысловых и метасмысловых парадигм.

Вопрос об "объективных фактах", находящих "отражение" в этом материале, для Brentano вообще не стоял, но, видимо, понимая, что кого-то этот вопрос будет со временем очень тревожить, он - со ссылкой на средневековых философов - отметил, что "каждый умственный феномен характеризуется... *идеальной, ментальной*

неналичностью предмета... Умственные феномены включают в себя некий объект интенционально", т.е. как объект, на который направлено некое усилие, в отличие от физических объектов, которые существуют вне зависимости от интенциональности. Очевидно, что уже Brentano подчеркнул разные способы существования физических тел и человеческой субъективности. Тем 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 "направленности сознания", а как *направленности рефлексии*.

Это, кстати, существенно и потому, что *сознание* часто отождествляется с *осознанием*, а в практической позиции при действии понимающего субъекта ему по преимуществу удается пользоваться рефлексией обыденной, т.е. дискурсивно не осознаваемой. Кстати, и Гуссерль в последние десятилетия своего творчества чаще пользовался не термином "акты сознания", а термином "акты". Эти акты отнюдь не базируются на презентированности осваиваемого актуальному сознанию, на включении осваиваемого материала рефлексивной реальности в систему подотчетного и точно описываемого. Возможность преобладания недискурсивной, обыденной рефлексии при рецепции речевых произведений связана с тем, что акт есть переживание, "интенциональное переживание", успешное и при обыденной рефлексии: нечто переживается уже потому, что оно *уже есть* в онтологической конструкции данного человека. В частности, усмотрение феноменов-ноэм осуществляется непосредственно и при этом независимо от натурального физического мира. Нормальному реципиенту достаточно *непосредственно переживать* движение ноэм, не отдавая себе отчета в том, что такое ноэмы и чем их осмысление отличается от последующего смыслообразования.

Обыденность рефлексии никак нельзя отождествлять с ее единообразием: "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 [Husserl 1975: §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.

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*. Интенциональность - интенциональность второго порядка [Searle 1983], она есть ориентированность на смысл - в противоположность ориентированности как на содержание (предсказание в рамках пропозициональных структур), так и на значение. Смысл выступает как "такая

конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения” [Щедровицкий 1974]. Смысл характеризует одну ситуацию, не распространяясь на другие, поэтому считается, что смысл интенционален, тогда как значение экстенционально. Единство интенциональной установки при рефлексировании и интенциональной ориентированности понимания имеет неисчислимы последствия, подробно описанные выше.

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 [Sabrusula 1985:36]. Когда ноэмы начинают образовывать конфигурацию своих связей, взаимозависимостей и других отношений, важно, *какой* из десигнатов 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. Модальность - самое начальное средство при обрастании содержания (т.е. предикаций в рамках пропозициональных структур) ситуацией, по определению обязательной при смыслообразовании. И этот, и множество других разнообразных эффектов и впечатлений представлены в тексте в качестве причин превращения тех или иных текстовых явлений в ноэмы - и как мельчайшие единицы текстовой идентификации, а далее - и как минимальные единицы формирующегося смысла. Когда укладывающийся спать ребенок говорит "Я хочу есть", мы получаем не только содержание как предикацию в рамках пропозиции "ребенок хочет есть", но и ноэму "предположение матери о том, что ребенок хочет оттянуть укладывание в постель, хочет еще поиграть, а вовсе не есть". Предметность содержания не совпадает с предметностью ноэмы [Fries 1954].

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 [Smith, Mc Intyre 1982: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]. Горизонты открывают возможные миры бытования смысла. Признак определенной интенции - это сонаправленность всех возможных актов в данном горизонте [там же: 361]. Очевидно, этот признак может присутствовать в большей или меньшей мере: интенция может обладать *разной мерой определенности направленности*. Чем более четко определена направленность рефлексии, тем эффективнее образуются схемы действия читателя, тем быстрее определяется возможный мир. Четкость направленности рефлексии влияет и на

успешную индивидуацию усматриваемого. Определенность/ неопределенность интендирования, выбор мыследеятельностного пояса фиксации направленной рефлексии - важные основания индивидуации (жанроотнесения) текста читателем, установление способа дальнейшего чтения или слушания этого текста.

Кроме горизонта как растягивания смысла выделяют также *внутренний горизонт* - набор граней понимаемого, постепенно открывающихся по мере постижения смысла как сущности. Появление каждого частного смысла, нужного для построения целостности, составляет "ноэватический смысл" [Husserl 1938]. При этом происходит "последовательная актуализация потенциальных явленностей одного и того же объекта" [Вгужина 1970:70]. Осмысливание той или иной онтологической картины открывает дальнейшие возможности присоединения актов интендирования к уже совершенным актам, и это развертывание горизонта не только приближает читателя к освоению и построению основных смыслов, но и совершенствует языковую личность реципиента. При таком "битье в одну точку" последовательными актами интендирования онтологическая картина превращается в "полнос тождества" [Husserl 1973: §19]. Интендирование при развертывании горизонта затрагивает задействованную онтологическую картину непрерывно, а способ данности смысла открывает в этой картине новые и новые грани понимаемого [там же: §20]. Число граней понимаемого бесконечно, поэтому любая онтологическая картина трансцендентна, т.е. имеет больше граней, чем это может быть видно в каждый данный момент.

Плюрализм граней понимаемого при интендировании усугубляется и в силу различия людей, занятых пониманием. Уже рефлексивная реальность каждого акта понимания зависит от онтологической конструкции данного человека, поскольку на компоненты рефлексивной реальности луч рефлексии попадает именно из онтологической конструкции человека, из мира его онтологических картин. Однако и эта его онтологическая конструкция тоже зависит от рефлексивной реальности, поскольку от нее начинается вовнутрь-идуший луч рефлексии. Онтологическая конструкция, как и все конструкции рефлектирующего рассудка, также является трехслойной (слой мД, слой М-К, слой М, по Г.П. Щедровицкому) [Щедровицкий 1987].

Нозма "береза", конечно, не сразу интендирует нечто в онтологической конструкции: ведь ей надо сначала войти в конфигурацию ноэватических связей и отношений, поскольку интендирование идет не от одной нозмы, а от конфигурации нозм. Однако "березовость" как смысловой компонент хранится в целом ряде топосов уже сложившейся онтологической конструкции одновременно. Поэтому от конфигурации нозм 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. При этом существенно, что процессы, которые на схеме кажутся одинаковыми, могут быть вовсе не одинаковыми в реальной деятельности разных индивидуальных человеческих субъективностей: представление "березовости России" может быть не вполне сходным даже у двух русских людей и еще менее сходным с представлениями иностранцев [см. об этом Husserl 1975: §21].

Очевидно, при интендировании вся интенциональность, обращенная на трансцендентные (абсолютно многогранные) объекты, дает в конечном результате некоторую неполноту и некоторую неопределенность смыслов [Husserl 1975: §17]. Вовнутрь-идуший и способный интендировать луч рефлексии всегда охватывает не

все из того, что можно охватить: "Опыт внутреннего переживания... всегда так лично ограничен, так неопределен, так многосложен и при всем том так неразложим" [Дильтей 1987:136-137]. В условиях всей этой многосложности было бы странно требовать от каждого реципиента, чтобы он понимал все вообще из того, что может быть понято. С другой стороны, есть всегда какой-то социально принятый норматив культурного поведения в герменевтической ситуации, общественное представление о недопустимой мере непонимания. 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 готовности языковой личности: ведь при обсуждении этих задач на реципиента приходится смотреть как на представителя родовой языковой личности. 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.

При этом важно чтобы при социально адекватном понимании текстов культуры слова возбуждали именно топосы "духа", а не обрывки предметных представлений, хотя генетическая связь способности возбуждения топосов и способности возбуждения представлений очевидна: "Первоначально, может быть, слова действительно возбуждали представления" [Беркли 1978:166-167]. Однако за долгие века общения с текстами культуры сложилась ситуация, в которой интенциональность очень далеко увела смыслы от представлений - именно потому, что очень далеко отошли смыслы от содержаний как актов однолинейного предцирования в условиях прямой номинации. В этих условиях понимание давно уже стало не только и не столько процессуальным, сколько субстанциальным. Субстанциальность понимания приводит, в частности, к тому, что, как уже было сказано, понимаемое переживается, а во множестве случаев верно и то, что непереживаемое не понимается. Понимание давно превратилось в "тот мир, в котором мы живем", хотя процессуальные характеристики также могут быть существенны. Однако никакая работа по усовершенствованию процесса как такового не заставит человека понять текст высшего смыслового качества, текст действительно высоких художественных идей. Пока мое сознание, моя дискурсивная или обыденная рефлексия не обратилась на онтологическую картину "мое знание о том, что я вел себя всю жизнь не совсем идеально", т.е. пока не возникло *интенциональное отношение, которое и есть для меня мое переживание*, я не могу понять тех отношений, которые складываются между Пашенькой и отцом Сергием в конце повести Толстого "Отец Сергий".

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". Поступающие в нее новые идеальные реальности чрезвычайно разнообразны, и в одну минуту туда попадают, скажем, "приверженность идее несогласия со сторонниками веры в наличие высшей расы" и "свойство быть гуттаперчевым". Первый пример - уже смысл, второй - нозма. Смысл опосредует интенцию, данную в виде интендирования и непосредственно представленную в нозме. Интенциональный акт "принимает во внимание" и "держит в уме" нозму как зачаток будущего нового

смысла и на этом основании предписывает некоторое новое состояние постоянно осмысливаемой и обновляемой онтологической картине.

Интенциональное отношение - отношение между "Я" (онтологической конструкцией) и рефлексией над положением дел. Особенность этого отношения - его *безразличие к существованию* тех объектов, от которых начинается вовнутрь-идущий луч рефлексии, завершающийся интендирующими стрелами; одновременно это отношение *зависит от представления об интендируемом топосе духа*. В интенциональном отношении заключается источник самой возможности создавать - через рефлексивный акт - новые идеальные реальности, новые смыслы. Благодаря интенциональности возникает и интенциональность, в связи с чем у человека (и только у человека) появляется возможность работать с идеальными объектами. Существенно, что интенциональный акт завершается *актом собственно интендирования*.

С этой точки зрения важен момент, когда "без моей воли", т.е. "в силу того, что я таков, каков я есть", ноэмы складываются в конфигурацию и начинается интендирование как важнейшая работа вовнутрь-направленного луча рефлексии. Вот здесь-то я и оказываюсь вынужденным действовать по моей собственной воле, часто даже осознавать эту мою волю, спрашивая себя: "Я понял, но что же я понял?" Эта возможность участия в процессе по собственной воле и делает интендирование одной из техник понимания. Реализация этой возможности приводит к тому, что создание новых смыслов оказывается следствием не только направленной рефлексии, но и следствием интендирования как особой техники, составляющей при этом аспект более широкого принципа человеческой жизни - все осмысливать и по возможности стремиться все понять. "Мы можем слышать, как в доме хлопают дверьми, но никогда не слышим акустических ощущений или хотя бы просто шумов" [Хайдеггер 1987:271]. Это происходит потому, что наша рефлексивная реальность - это то, что мы приближаем к себе, к своей онтологической конструкции.

Вот это приближение осмысливаемой реальности к субъекту - одно из основных условий создания для ноэм короткого пути от места их рождения к онтологической конструкции ("духу") человека. Отсюда - возможность интендирования как техники понимания, приближающей понимаемое к субъекту. Это приближение начинается с того, что появляется "предложение с ноэмой" - феноменологическое описание интенционального акта. Оно является описанием постольку, поскольку описывает переживание так, чтобы относительно верно восстановить практику мыследействия продуцента. Приведем пример - начало романа М.А. Булгакова "Белая Гвардия":

Велик был год и страшен по рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый, от начала же революции второй. Был он обилен летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская - вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс.

Но дни и в мирные и в кровавые годы летят как стрела, и молодые Турбины не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?

Здесь ноэма имеет вид не "величие грозного года", а вид феноменологического описания: Я вижу величие грозного года. Гуссерль рекомендовал первый способ записи делать с кавычками, второй (способ данности

смысла плюс ядро смысла) - без кавычек [Husserl 1950: §89]. Вот этот способ описания без кавычек и принадлежит восприятию, а вовсе не "природе". Именно ноэмы, куда входит и величие года, и равновеликость потрясений этого года потрясениям начала нашей эры, и способ данности этой равновеликости, и многое другое - это то, что усматривается при превращении интендирования в способ, в технику понимания путем постановки себя перед вопросом типа "Я понял, но что же я понял?" Ведь задача понимания заключается не только и не столько в том, чтобы понять те смыслы, которые заложены в текст продуцентом. Если я просто переживаю "величие и грозность", это еще не значит, что я понимаю этот текст как идейно-художественную конструкцию.

Путь к такому пониманию отнюдь *не предписан* "природой": тут уж сам человек может действовать таким или иным способом. В интендировании все "технично", а не "природно". Если не интендировать, точнее, не способствовать интендированию, не принимать мер для того, чтобы интендирование задействовало многие топосы онтологической конструкции, если ничего этого *не делать самому*, то нет и не будет никакой "природной" или "божественной" силы, которая будет способствовать восстановлению ситуации мыследействия продуцента. Вообще техники не "природны" и не "божественны", они составляют момент деятельности и зависят от воли людей. Характерно, что есть и альтернативные техники. Если интендирование связано с теорией направленной рефлексии, то есть техники, связанные с теорией отражения. Теория отражения не вводит рефлексю в число своих категорий, не различает действий человека и "природных" процедур. Между тем эти элементы понятийно-терминологического аппарата представляются очень важными с точки зрения техники интендирования. Так, например, рефлексия восстанавливает "известное нам" не в том виде, в каком оно впервые стало известно: ведь при первом (имеющем характер момента самотечной процедуры) знакомстве со смыслом (или вещью, или словом 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" [Гадамер 1988:161].

Невнимание к подобным свойствам деятельности не может сделать ту или иную теорию "правильной" или "неправильной": люди живут в почтении к разным теориям и извлекают техники понимания из разных теорий. Альтернативные к интендированию техники понимания, вытекающие из теории отражения, не являются "неправильными": по ним многие живут, а некоторые - даже неплохо. Например, они понимают, что реализация закона стоимости для них невыгодна, что лучше (для них) жить на дотацию, что источники дотации безразличны, что самые лучшие книги - про Анжелику, а лучший в мире писатель - В. Пикуль. Техника понимания здесь берется "натуральная" - будь внимательнее, присмотришься и сделай вывод. Теоретически вся эта конструкция держится на вере, согласно которой все только что описанное "заложено в законах природы" и "подчинено природным закономерностям" и вместе с остальным сущим является "объективной действительностью". Существование идеального не отрицается, но "тесно увязывается с природой": например, говорят, что идеальное находится "в мозговых нейродинамических системах" [Альжанов 1985:144]. В этом многие видят что-то обнадеживающее: можно ничего не делать и при этом все познать: ведь чувственный опыт - это "исходная клеточка познавательного опыта ребенка", организующегося

впоследствии "благодаря межсенсорной организации". Если хочешь что-то понять, достаточно немного подождать - и межсенсорная организация все организует.

В отличие от многих теорий, на основе которых можно додуматься до техник понимания, теория отражения постоянно проявляет бдительность по отношению к другим теориям, дабы не допустить их вредного влияния на человечество. По поводу интендирования обычно говорят, что никакой интенциональности на свете нет, поскольку нет и никакой рефлексии, а есть "субъективное состояние намерения" - вот тебе и вся интенция [Gustafson 1974; возможно, этот автор представляет не теорию отражения, а другую ветвь философского натурализма, но в данном контексте эти направления неразличимы]. Необходимо повторно подчеркнуть, что техники, выводимые из теории отражения, не трактуются здесь как "неправильные": по ним многие работают и живут. Термин "опыт" в этой теории признается. Фиксация опыта рассматривается здесь вне зависимости от рефлексии, интенциональности, интендирования и других компонентов *действия*. Фиксация опыта берется как естественный процесс. Одно из лучших изложений трактовки опыта с точки зрения теории отражения: "Опыт фиксируется в виде некоторого набора эталонов, являющихся субъективной характеристикой данного индивида... Отражение действительности каждым индивидом осуществляется путем сравнения предметов и явлений действительности с имеющимися эталонами. Другими словами, в соответствии с набором эталонов, существующих в сознании, человек производит селекцию и оценку элементов окружающего мира" [Шахнарович, Габ 1991:75]. Еще раз подчеркнем, что теорию отражения не следует считать "неправильной": бывает и так, как твердит эта теория. Бывают люди, которые именно так и пользуются опытом - с помощью перцептивных эталонов, готовых представлений и готовых понятий. Какие последствия это имеет, может быть известно только тем, кто пользуется опытом иначе. Характерно, что в теорию отражения "не вписываются" смыслы, она может работать только с содержаниями: ведь смыслы - состав интенционального акта, т.е. акта направленной рефлексии. Этот состав не лежит где-то пассивно в виде эталонов, подготовленных заранее, а возникает каждый раз заново из взаимодействия между субъектом понимания и рефлексией над всем пониманием как субстанцией - от рефлексивной реальности осмысливаемого вне "Я" до онтологической картины внутри "Я". Интенциональность, завершаемая интендированием (особенно интендированием, *технически освоенным*) - неременное условие построения нового смысла, причем путь к смыслу сопровождается человеческим переживанием - смыслонаделяющим переживанием, которое в нормальном человеческом быту часто называют мыслями [Husserl 1968:I: §7].

Теория отражения как источник техник понимания довольно мизантропично отказывает человеку в возможности создать что-то действительно новое, хотя в декларациях она и признает творческую способность человеческого рода. Однако за декларациями такого рода всегда следует мизантропическая оговорка: "Только на основе адекватного отражения объективного мира возможна творческая активность человека, преобразующего мир" [Спиркин 1975:11]. Действительность в теории отражения также представлена человеку в виде эталонов, прецедентов, энграмм, фреймов и пр., обращение которых на "объективный мир" составляет природой данную процедуру "познания действительности" (других эпистемологических занятий эта теория не признает, понимание считается частью "познания объективной действительности"). Теория отражения более всех других идеологических конструкций создает в обществе ориентированность на готовое понимание, данное в эталонах, грубо навязанных обучением или обстоятельствами.

Например, в Советском Союзе роман М.А. Булгакова "Белая гвардия" десятилетиями не издавался, но при этом об авторе и его книгах "критики" писали разные мерзости. Благодаря этому "факту объективной действительности" население больше знакомо с фильмом, в который переделан данный роман. В фильме "отражение объективной действительности" сводится к тому, что ни смыслы, ни средства зачина романа никак не представлены, смыслы заменены содержанием. Это *содержание* и становится "эталонном" восприятия романа. Далее все зависит от того, будет ли действовать сам реципиент или же он подчинится той процедуре, которая предусмотрена "эталонном". Если реципиент подчинится процедуре, т.е. будет бездействовать, то процедура будет сама протекать "благодаря всеобщему свойству материи, заключающемуся в воспроизведении того, что принадлежит отражаемому предмету" [Спиркин 1975:11]. В этом случае самотечная процедура будет подтверждать наличные "эталонны", имеющие место при "превращении чувственного образа в логическую мысль" [там же]. Например, теория отражения с ее учением об "эталонах" подтверждается каждый раз, когда роман "Белая гвардия" воспринимается по наличному "эталону" кинофильма. Роман кажется просто более длинным вариантом "эталона", отражающего ту "объективную действительность", что бывают разные случаи в жизни семьи, особенно во время войны.

Соответственно, теория отражения перестает реализовываться в техниках "эталонного понимания", как только читатель перестает поступать по "готовому эталону", а начинает действовать сам. Прочитав в процитированном тексте Булгакова некоторые предикации: "Велик был год и страшен", "красный, дрожащий Марс", "мама, светлая королева, где же ты?", - реципиент оказывается перед вопросом, все ли "сообщения и их связи" надо понимать по тому эталону, который у него уже получился благодаря трехкратному просмотру кинофильма. Здесь каждому предстоит выбор, зависящий от его моральной позиции, обычно и определяющей отношение к процедурным актам или собственно действиям. Разумеется, теории занимают здесь важное положение, подталкивая человека к решению. Особенно боевито действует теория отражения, убеждающая население, что техника "творческого освоения объективной действительности" заключается в том, чтобы максимально использовать органы чувств, дающие нам ощущения, которые затем переходят в восприятия, затем - в представления, затем - и вовсе в понятия [Спиркин 1975б:56]. Еще четче техника "вперь очи и развесь уши" подсказывается авторитетным "Философским словарем" под редакцией крупнейших мыслителей в области теории отражения: "Вторая и важнейшая функция ощущения состоит в том, что они в составе образа, данного в восприятии, передают связи отношения, присущие объективному миру" [Философский словарь 1965:335]. Техника, ориентирующая на мобилизацию ощущений, считается в теории отражения вполне пригодной и для понимания художественного текста, который есть "художественный образ.. способ воспроизведения объективной действительности в живой, конкретно-чувственной, непосредственно-воспринимаемой форме" [там же: 315].

Теория отражения "верна" для сотен миллионов людей в том отношении, что они приспособили свое понимание к техникам "понимания без рефлексии", "понимание через увеличение зрительных и слуховых усилий". При этом хорошо организованные учреждения по внедрению теории отражения внушают несчастным обманутым людям, что им никакая рефлексия не нужна, что они и без того все на свете понимают лучше разных там рефлектирующих субъектов.

Вместе с тем всегда находятся люди, которым хочется не подчиниться "готовому пониманию", а реализовать "фундаментальную синтезирующую функцию

разума" [Автономова 1988:259] - самостоятельное схватывание и построение целостностей. Для таких людей чтение - это фактически последовательное (раз за разом) интендирование и прогрессирующее (в сторону возрастающей категоризации) построение метасмыслов из частных смыслов. При таком подходе к пониманию 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)" [Эльконин 1984:137]. Интендирование в описанных здесь социально-педагогических обстоятельствах может для многих людей оказаться той исходной, первейшей техникой, которая позволяет им вырваться из мира самотечных процедур мнимого понимания и начать *понимать самим*, т.е. начать как-то мыследействовать в герменевтической ситуации. Интенциональность заложена в систему текстов культуры хорошими писателями, поэтому технические проблемы реципиента, ориентирующегося на технику интендирования, являются вполне разрешимыми. В отношении процитированных мест из зачина "Белой гвардии" 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, приспособляя 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?" Ответы будут разными для разных людей, но во всяком случае ответом не будет утверждение, будто книга лишь "подробнее пересказывает" киносюжет. Реципиент свободен в своем понимании, но культура является не менее сильным конструктом, чем свобода, поэтому какая-то полоса общих способов усмотрения смысла обычно все же возникает. Например, можно увидеть смысл "незащищенность человека перед грозными событиями истории" и смысл "сохранение ребенка в онтологической конструкции взрослого" - ведь недаром декабрь такой же мохнатый, как игрушечный медвежонок. И далее этот смысл растягивается в обращении к Деду Морозу, к рождественской елке, к маме - светлой королеве. В этих предметных представлениях, пробуждающих рефлексию в поясе мД, перевыражается и парадигматический смысл "Великие события истории / слабое человеческое тело", "Железо оружия / мягкость человеческого сердца". При растягивании этих смыслов подтверждается предположение об исходном смысле, данном средствами стилизации под русский текст Евангелия (специфическая ритмика зачина, инверсия при двух разнорасположенных предикативах и т.п.). И смысл "равновеликости потрясений", и смысл "слабости и детскости человека при встрече с потрясением" достаточно наглядно растягиваются, превращаясь в метасмыслы. Метасмыслы стремятся к дальнейшей категоризации - в направлении превращения в художественные идеи. Надо, разумеется, иметь в виду, что и смыслы, и идеи в ходе усмотрения и переживания усматриваются и переживаются, а не номинируются. Никакая номинация смыслов не совпадает с собственно человеческими чувствами и переживаниями, и недаром Тютчев сказал:

Мысль изреченная есть ложь.

Между тем вопрос типа "Я понял, но что же я понял?" продолжает побуждать к уточненному интендированию. Предусматриваемая техникой интендирования постановка себя в герменевтическую ситуацию посредством вопросов названного типа - это и есть "технический результат", способствующий, во-первых, тому, что почерпнутые из рефлексивной реальности этого текста ноэмы образуют какую-то

конфигурацию, свойственную мыследеятельности именно данного реципиента (один видит в семье Турбиных страдальцев, другой - героев и т.п.); во-вторых, тому, что идущий от этой конфигурации ноэм луч рефлексии уверенно находит топосы духа, необходимые для смыслообразования и потому четко интендируемые; в-третьих, тому, что между топосами также образуются конфигурации связей и отношений, имеющие характер источника новых смыслов, метасмыслов и художественных идей (метаметасмыслов).

Развертывание всего этого действования происходит по мере дальнейшего чтения текста.

По техникам, выводимым из теории отражения, этот текст подводится под эталон известного кинофильма, и идея оказывается внехудожественной, но зато общедоступной: бывают, хотя и редко, в "объективной действительности" такие годы, когда бывает страшно и праздник елки не проводится. По теории же интенциональности строится техника интендирования, которая дает совершенно другой результат в виде идеи, правда, на сей раз идеи художественной, непосредственно данной читателю в виде значащего переживания: великие потрясения никак не гармонируют с нашей детскостью, незащищенностью и человечностью, и чем страшнее планетарные потрясения, тем яснее, что мы - люди, достойные материнской любви. Таков тот смысл смыслов труда прекрасного писателя, который нельзя "отразить" в качестве "объективной действительности", "данной нам в ощущениях", но до которого можно додуматься и который можно пережить и поэтам, и их читателям - при соблюдении целого ряда техник. Среди этих техник - техника интендирования - последовательное техническое использование вопросов, иногда презентуемых актуальному осознанию, иногда же входящих в состав недискурсивной обыденной рефлексии. Это вопросы, перед которыми ставит себя реципиент ради достижения четкого интендирования.

Эта техника всегда используется в качестве самой начальной техники. Слово "выводит к объекту" в пределах рефлексивной реальности [Levinas 1930:101-102]. Когда в романе Дж. Голсуорси "Собственник" (глава Forsyte's Menage) говорится, что "счастливая пара" сидела *rectangularly*, субъективность читателя отсылается не в мир прямых, острых и тупых углов, а туда, где в нашей коллективной рефлексивной реальности находятся "навязанная латинщина", "изнуряющая школьность", "ложная ученость", "строгое рассаживание всех по своим местам", да и сама школа начала нашего века - с ее авторитарностью и ограничениями самой элементарной свободы человека. Великий писатель писал свои произведения не ради того, чтобы дать содержательное противопоставление "образов объективного мира" такого рода, как "эти сидят рядом", а "эти - под прямым углом", а для того, чтобы ввести человека в богатейшие миры смыслов всех других людей, включая и мир смыслов самого писателя. Возобладают ли в рецепции текстов культуры техники, восстанавливающие только содержательные предикации, или же техники, втягивающие человека в великие миры смыслов - один из жизненных вопросов культуры нашей страны.

Глава II.
ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СУБСТАНЦИИ ПОНИМАНИЯ

*Два мира есть у человека:
Один - который нас творил,
Другой - который мы от века
Творим по мере наших сил.*

*Н. Заболоцкий.
На закате*

1. Содержания и смыслы

Существенный вопрос "*Из чего* строится обогащающая субъективность человека, его "душа"?" - неперемное условие субстанциальности понимания. Отсюда - и проблема типологии *единиц действования* при понимании. Строя эту типологию, наука может построить и представление о совокупности всех вообще смыслов и средств их опредмечивания в тексте как о духовном содержании данной эпохи, культуры, нации, автора, индивида. Составляющие субстанции понимания - это *ценности*, и упорядоченное представление о составляющих есть знание о системе ценностей, а главное - о рациональных путях использования и всей системы, и отдельных ценностей. Например, становится возможным решать такие вопросы:

1. К каким разделам субстанции применимы следующие типы понимания и их комбинации: семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее.

2. Применительно к какому типу субстанции применима такая-то, а не другая мозаика фиксаций рефлексии в схеме СМД (по Щедровицкому).

3. Какой материал понимания имеет такую-то, а не другую тенденцию распадаться на грани понимаемого; как следует осваивать эти грани применительно к разным разделам субстанции понимания.

4. Как возникают трудности понимания и случаи глухого непонимания при встрече человека с тем или иным разделом субстанции понимания.

5. Как избираются, варьируются и сочетаются техники понимания применительно к разным разделам субстанции.

6. Как в принципе разворачивается процессуальная сторона понимания при наличии того или иного типа или раздела субстанции.

7. Какие модификации вносятся в интерпретацию при встрече с тем или иным типом или разделом субстанции, а именно: *что* искать и (другая сторона дела) *как*, *когда*, *где* *искать это* [Burke 1957:57].

8. Как отбирать субстанциальный материал при обучении - формировании понимающего человека.

9. Как продуцент модифицирует материал ради того, чтобы решались задачи 1-8; иначе говоря, вся поэтика, риторика, психология творчества оказываются

предметами интереса герменевтики, коль скоро герменевтика занимается проблемами, связанными с субстанциальностью понимания и ее составляющими.

Исходный пункт при решении каждого из девяти вопросов - это ситуация непонимания, ситуация неуспешности, ситуация нерешенности вопроса о субстанциальной стороне понимания [Schleiermacher 1974:82].

Пока не решен вопрос о том, из чего состоят схемы действия при понимании, о качественно специфичных компонентах состава, перечисленные вопросы, важные для практической позиции педагога, организатора, филолога и пр., не поддаются разрешению.

Схемы действия читателя при понимании текста - это пучки нитей содержательностей, растягиваемые в ходе рецепции. Одновременно растягивается несколько смыслов, наращивается несколько содержаний, происходит категоризация растянутого и наращенного, но растягивание и наращивание не прекращаются; поэтому схему можно усмотреть только на синхронном срезе, сделанном поперек всех нитей в определенный момент. В "Отце Сергии" одновременно разворачиваются содержания (герой становится все более прославленным; герой становится все более аскетичным; герой все больше отдаляется от всего земного) и несходные с ними смыслы, опредмеченные как средствами текстопостроения, так и средствами образующими содержание. Усмотрение содержаний переплетено с усмотрением и построением смыслов, буквально перечеркивающих многие содержания. Так, на пути к своей "святости" отец Сергий "дошел до того, что не принимал больше ничего, кроме черного хлеба один раз в неделю. Все то, что приносили ему, он раздавал бедным, приходившим к нему. Все время свое отец Сергий проводил в келье на молитве или в беседе с посетителями, которых становилось все больше и больше. Выходил отец Сергий только в церковь раза три в год, и за водой, и за дровами, когда была в том нужда". Мужичье платье - признак этой "святости", а поистине - славы земной, предполагающей беседы со множеством искателей спасения и выходы за дровами и за водой в мужичьем платье. И волосы обстригаются не просто человеческие, но специально длинные, передающие статус монашества. И вот он в мужичьей рубашке, портках, кафтане и шапке выходит к реке. Но ведь вся эта одежда была припасена давно, тогда "он объяснил, что это нужно ему для того, чтобы давать просящим. И он держал это одеяние у себя, придумывая, как он оденется, острижет волосы и уйдет <...> Он даже раз оделся ночью и хотел идти, но он не знал, что хорошо: оставаться или бежать. Сначала он был в нерешительности, потом нерешительность прошла, он привык и покорился дьяволу, и одежда мужичья только напоминала ему его мысли и чувства".

Внутритекстовая рефлексия над этим эпизодом далее растягивает метасмысл "величие ухода от славы земной", поскольку в этот метасмысл входит еще одна нота - "дьявольское происхождение славы земной (ложной святости)". Все единицы оказываются "контекстными ключами" в поисках содержательности (единства смысла и содержания), т.е. происходит то же, что в риторике: *все* единицы текста оказываются не только риторически, но и герменевтически *релевантными*. При этом средства прямой номинации не имеют никаких преимуществ сравнительно с импликациями, метафоризациями и другими непрямыми средствами: "Не столько ключи к разгадке, сколько намеки (cues rather than clues) лежат в основе понимания" [Peters 1974:395]. Эти "намеки" имеют характер смыслов и средств, метасмыслов, метасредств и метасвязей. Их необходимо представлять всякому, кто хочет улучшить

понимание и интерпретацию. В этом и следует видеть решение *проблемы состава субстанции*.

Первой составляющей субстанции понимания традиционно считается *содержание*. Выход к дискурсу начинается с *предикации* - будь то предикативная связь типа "Область Войска Донского охватывала часть современной Ростовской области" (1) или "Роман "Тихий Дон" - это книга о судьбе крестьянского Гамлета" (2). По отношению к предикации (2) предложение "Григорий Мелехов, персонаж "Тихого Дона", был казак" перестает быть предикацией и превращается в пресуппозицию. Очевидно, мы имеем *разные степени предикции*, разные меры новизны предикаций, разную имитируемость предикаций и проч. Все эти свойства предикаций зависят от более высокой структурной единицы текстопостроения - от пропозиции. Содержание состоит из предикаций в рамках пропозиций. Оно, разумеется, никак не исчерпывает субстанции понимания и понимаемого. Начальное предложение "Тихого Дона" "*Мелеховский двор на самом краю хутора.*" как объект понимания не состоит из "знания о том, где находится этот двор", равно как и из "знания того, что такое двор". Разумеется, эти предикации тоже как-то присутствуют - как *предметы* семантизирующего и когнитивного понимания, но не как *объект* понимания субстанциального, т.е. понимания целостности. Объект связан и с таким метасмыслом, как "интерес и любовь писателя к родному краю", и с таким метасмыслом, как "грозовые предвестья", и с таким метасредством, как образ автора, его место в тексте, и с интересубъективностью тех, кто уже схватил эти смыслы и средства. То, с чем связан объект понимания, и образует пучок растягивающихся нитей, сечение которого в любом месте и образует схему действия.

Чем выше образование человека, тем сильнее его стремление к категоризации содержания. Экспериментально установлено, что когда студентов просят группировать рассказы по сюжету, они сразу находят более высокие критерии на уровне "темы". Например, критерием группировки оказывается не "соревнование и новое решение", а "соревнование и воздаяние". При просьбе написать что-нибудь "на данный сюжет" вводят не сюжет, а метасредство "конфигурация единиц сюжета" [Reiser 1985]. Разница между заданием и его выполнением очень велика: просят, например, написать нечто на сюжет приключений отца Сергия, а получают историю вовсе не про монаха, а про председателя колхоза, который возомнил, что именно он нашел новые формы человеческих отношений, а потом повесился, поняв десятилетнюю убыточность своего сельхозпредприятия. Вот это лженахождение и последующее "раскаianie" могут показаться смыслами, хотя это типичные содержания, типичные следы предикции.

Содержания - предусловия смыслов в бесконечном множестве случаев. "Варя - хорошая девочка, во многом достойная подражания" как бы присутствует и в предложении "Такие, как Варька... Такие, как Варька... Если бы все были как Варька!" Последнее вносит пучок этических, риторических и провиденциальных коннотаций. Как отмечает А.А. Брудный [Брудный 1986:61], *содержание явно*, это "объявленный концепт" - как в басне. Соответственно, этот концепт легко воспроизвести. Смысл же надо восстановить или построить, а вовсе не просто произвести. Это дается намного труднее, даже если смысл объявлен, номинирован в тексте. Переход от содержания к смыслу составляет главную трудность при преодолении универсализации, обращенной на семантизирующее и особенно когнитивное понимание.

В связи с последним замечанием вновь возникает вопрос об универсализациях. Если универсализация познания в ущерб пониманию

представляется нежелательной, но верно и обратное: нельзя везде выдвигать только понимание, где-то нужно и собственно познание. Для "только понимания" материал должен "огораживаться" (С.Л. Содина). Так, про войны 1789-1815 гг. можно узнавать, но можно и познавать как конструкт "войны, возникающие из буржуазных революций, войны передовой буржуазии". Но, например, испанскую и русскую кампании Наполеона можно освоить, только понимая способы мышления Наполеона и еще некоторых не очень многочисленных людей. Вот этот раздел материала и должен "огораживаться" специально для понимания. Таких "огораживаний" бывает много, особенно при решении следующих задач:

1. Преодоление нарушений размерности культуры (термин С.Л. Содина). Например, в действительности Чехов писал "Вишневый сад" пародируя ремесленную пьесу В.А. Дьяченко "Пробный камень" [Дьяченко 1892], а Станиславский и последующие постановщики ставили "Вишневый сад" как трагедию: понимание предполагает усмотрение также и того смысла, который вкладывал Чехов в эту комедию, построенную как паноптикум пошлостей радикальных, либеральных, консервативных, сексуальных, теоретико-экономических и проч.

Хотя конечная цель преодоления нарушений размерности культуры есть выход к некоторому смыслу, все же при достижении этой цели возникает работа именно с содержанием, т.е. с нахождением предикации типа "Эта пьеса - комедия, а не трагедия". 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 распредмечивающем понимании преобладает собственно понимание. Видимо, здесь и лежит граница между субстанциями - пониманием и знанием.

2. Выход из положения при разрыве культурно-исторического движения (термин С.Л. Содина). Например, первая строфа "Евгения Онегина" представляет значительные трудности для освоения как смысла, так и содержания. Отчасти это связано с тем, что Пушкин пародировал здесь ситуацию из романа Мэтьюрина "Мельмот-скиталец", где черти действительно забирали дядю героя. У Пушкина:

*Вздыхать и думать про себя:
"Когда же черт возьмет тебя?"*

Английский роман в переводе был хорошо знаком русской публике 1820-х гг., но впоследствии он потерял известность, что и привело к разрыву в культурно-историческом движении. Преодоление разрыва - когнитивное понимание, дающее знание, т.е. содержание: "Это упоминание чертей, уволакивающих дядю, - дань моде на английский роман и одновременно ирония по поводу этой моды или пародия на ситуацию, представленную в этом романе".

Так или иначе, мы видим, что содержание как конструкт деятельности реципиента принадлежит в той или иной мере и субстанции знания, и субстанции понимания. Содержание не "превращается" в смысл. Смысл может выступать как предмет прямой номинации в тех или иных содержательных предикациях, где он или осмысленное переживание получают "языковое выражение", т.е. название.

Важнейшая составляющая субстанции понимания есть смысл. Смысл - одна из организованностей рефлексии, а совокупность всех доступных человеку смыслов

есть картина наполнения схемы СМД (по Г.П. Щедровицкому). 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.

Понятие "смысл" складывалось довольно долго и сложно. Видимо, отсчет надо начинать с того момента, когда Лютер ввел представление об Einfuhlung. В 1670 г. в "Богословском трактате" Спинозы Библия берется впервые как текст, написанный кем-то с определенной установкой. Отсюда - понятие смысла как объективной претензии речевого акта на истинность в данном контексте. С этого времени основной задачей герменевтики считается поиск смысла. В XX в. стало окончательно ясно, что изучать смыслы - это и значит "изучать мышление": "Единственной альтернативой исследованию мышления, основанному на самонаблюдении, является анализ всех тех материальных форм, в которых мысль объективирована и представлена в виде смысла". К этим формам относятся не только тексты, но и поведенческие акты, и исторические события, "которые тоже имеют определенный смысл", но все же именно вербальные тексты здесь наиболее характерны. Именно вербальные смыслы приводят к тому, что "сознание в целом имеет смысловое строение» [Выготский 1982:163]. Человек "как *lumen naturale* порождает смысл во всем, что он делает... Он - смыслонаделяющая предметность" [Kockelmans 1970:99]. Бравирование установками позитивизма привело к недооценке как смысла, так и содержательности принимаемого в целом, отсюда - недооценка понимания при переоценке позитивного знания.

Уже в 1707 г. Феофан Прокопович писал, что "универсальное не только не может существовать вне единичных вещей, но и в единичном интеллекте [Стратий 1982:213], т.е. уже к началу XVIII в. было очевидно, что чем выше категоризация смысла, тем выше и вероятность разделенности этого категоризованного смысла между множеством людей в сообществе. Именно поэтому тексты с высокой содержательностью имеют общественную, а не только личностную значимость для реципиента. "Объективность", не-индивидуальность смыслов отмечают многие авторы [Weier 1970:549]. Отношение к тому или иному смыслу как к ценности различно у многих людей, но сам смысл мало зависит от индивидуальных различий реципиентов в рамках сообщества. Семантический дифференциал (смысл, выводимый из оценочного отношения), исчисляемый по методике Чарлза Осгуда, дает во всех экспериментах сходные параметры для членов сообщества, коль скоро рассматривается слово типа *pride, sadness* [Dershowitz 1975]. Вообще смысл - не нечто такое, что может быть только у одного: смысл *с самого начала* своего складывания, образования может быть только у многих и между многими.

В качестве составляющей смысла фигурирует важный конструкт - значащее переживание. *Во-первых*, при пробуждении рефлексии и рефлексивной реальности происходит реактивация следов значащих переживаний, поскольку эти следы составляют часть наличного опыта. Бегство отца Сергия из монастыря напоминает нам о нашем или чьем-то еще переживании страха возмездия за другую вину в других обстоятельствах. *Во-вторых*, сам складывающийся смысл переживается. Смысл "ответственность за дела своей жизни" именно больше переживается, чем номинируется большинством реципиентов текста Толстого. Существенно, что и

первый, и второй случаи, в свою очередь, делятся на случаи единства переживания и смысла и на случай отдельности переживания и смысла. Вообще онтология значащих переживаний такова:

Существенно, что весь материал смыслов и даже метасмыслов способен складываться без осознания и выступать как бессознательное. Бессознательное - одна из ипостасей смысла, причем необходимая при освоении содержательности художественных текстов: читая и понимая "Отца Сергия", мы никак обычно не формулируем смыслов. Когда мы видим фильм Глеба Панфилова "Мать" (по Горькому), мы не формулируем для своего сознания и осознания метаметасмысл - художественную идею "Слепота и глухота как регулятор всех действий восставших, их палачей, их друзей, их врагов, их правителей, их преемников", мы "просто" видим глухих агентов тайной полиции и слепых посетителей политических процессов, и это усмотрение оказывается перевыражением того усмотрения, которое возникает у нас при виде десятка одиноких, никем не признанных демонстрантов у ворот Сормовского завода, равно как и при виде батальона хорошо вооруженных и ничего не понимающих солдат, которые готовятся к бою против десятка безоружных, находясь по другую сторону ворот, равно как и при виде царя Николая, который никак не может понять, какое отношение к нему имеют дела у сормовских ворот, равно как и при виде В.И. Ленина, который едет на велосипеде и радуется тому, что сормовский пролетариат вышел на классовый бой. Все эти взаимоперевыражающиеся смыслы выводят к метасмыслу без актуального осознания, при "простом" узнавании усматриваемого. Именно бессознательность овладения смысловой и метасмысловой субстанцией привела к тому, что число и многообразие смыслов в совокупной системе человеческой мыследеятельности постепенно, но неуклонно увеличивалось и продолжает увеличиваться.

2. Знание значения и понимание смысла

Г.П. Щедровицкий пишет: "Метафизические" вопросы: что такое смысл вообще и что такое значение вообще, где и по каким законам они существуют, - к ним в конце концов приводит всякое языковедческое изучение семантики различных языков независимо от рамок выбранной концепции" [Щедровицкий 1974:82]. Умберто Эко [Eco, 1987] 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.

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 [там же: 87] считает, что "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". 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.

Фреге [Frege 1974:122] отметил, что смыслы - совсем не то, что значения. 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. Как отмечают историки науки [Baker, Hacker 1980:33], 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.

В связи с проблемой противопоставленности значения и смысла существует и проблема противопоставления экстенциональности и интенциональности. Значение экстенционально. По Б. Расселу [Russel 1940:324-328] и Р. Карнапу [Carnap 1956:46-48], 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 есть" верно, если Георгий - человек и при этом "люди не могут не есть". Контекст такого рода - экстенционален (ситуация текстопостроения).

Все остальные типы выражений и контекстов интенциональны [Карпович 1984:22]. Первый признак интенциональности - модальность. Выражение "Георгия надо кормить/не кормить" модально и при этом *не вытекает* из приведенного *экстенционального* выражения. Отсюда - уже появление или наличие модальности дает смысл, принципиально не поддающийся определению по истинности. Таковы, например, смыслы "нежелания кормить Георгия", "постоянное стремление накормить Георгия" - достаточно примитивные, но уже смыслы. 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 [Карнап 1959]. 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" [Lewis 1944:242]. Интенсия определяет не только индивидуальную экстенсию, но и весь круг *возможных* экстенсий.

Значение существует в языке, смысл - в дискурсе [Todorov 1981]. 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*. Знак может стать сигналом, лишь обретя смысл, поэтому понимаемое есть смысл, а не значение. Поэтому люди обычно знают, что такое "брат", но не могут легко определить значение - "ребенок тех же родителей, мужского пола" (*male sibling*) [Lehrer 1970:8]. Пользование смыслом не требует знания значения. Сами значения выводятся из смыслов, и когда говорят, что и смыслы складываются из значений, смешивают [Goldstein 1982] ситуацию учебного овладения языком с помощью словаря и реальную ситуацию живого общения.

Значение возникает в связи с учебными и лингвистическими задачами. Оно возникает потому, что общество не может согласиться с бытованием языка только в виде *parole* и *langage*: язык должен существовать еще и институционально - в виде *langue*, фиксированного в виде словарей, грамматик, образцовых звукозаписей, вообще в виде собрания нормативов. При несоблюдении этого условия могла бы прерваться культурная традиция всех старописьменных народов, которым подражают народы новописьменные и даже бесписьменные. Поскольку дело идет о культуре, существующей в виде знаний, знание вводится в систему *содержаний*, т.е. в систему предикцирования. При предикцировании выполняются две задачи: во-первых, референция, т.е. указание на предметную отнесенность единиц, во-вторых, введение собственно *значения*, которое А.Р. Лурия [Лурия 1979:51] рассматривает как "функцию выделения отдельных признаков в предмете, обобщения их и введения предмета в известную систему категорий". Вообще двигаться от смысла к значению - это возвращаться от смысла к содержанию как однонаправленной предикации; зато при этом исчезают такие черты смысла, как неопределенность, размытость, плюрализм.

Значение - это и обращение продуцента к предмету с помощью знака, и семантическое правило, конституирующее знак, единство акта и нормы. Значение - часть содержания, аналогичная, во-первых, стереотипу мышледействия, во-вторых, "энциклопедической семеме" [Magureanu 1985]. Понимание значений и складывающихся из них содержаний очень важно при когнитивной работе с текстом, при когнитивном понимании. *Содержание*, представленное в словах, закреплено в значениях, коль скоро слово берется как *номинативная* единица, смысл же существует лишь в *коммуникации*.

Важность содержательного аспекта значений очевидна, в том числе и в рамках субстанциальной стороны понимания. Уже семантизирующее понимание предполагает, что усмотрение смысла сочетается у реципиента со знанием значения: в значение входит не "знание о мире", а содержание как необходимое дополнение к смыслу или та основа, к которой смысл добавляется. И.А. Стернин [Стернин 1985:28] полагает даже, 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 [Hintikka 1969; Hintikka 1975].

Перевод смыслов в значения возможен в принципе, и этим воспользовалась лингвистика в своей грандиозной работе по созданию словарей и грамматик. Благодаря разработке и систематизации значений лингвистика взяла под контроль все речевые аспекты человеческой деятельности, создала условия для оптимального

развития речи, а отсюда - и человека вообще. В реальной коммуникации *высказывание* имеет смыслы, но когда оно рассматривается лингвистом (а вслед за ним всеми учащимися в условиях обучения) как способ предсказания, то оказывается перед реципиентом уже не высказыванием, а *предложением* и соответственно имеет *содержание*, поддающееся классификациям, анализам, категоризациям, сравнениям, противопоставлениям, оценкам и другим процедурам, необходимым и для когнитивной работы, и для научения людей когнитивной работе. В эту когнитивную работу входит, как известно, и обучение родному и неродному языку, и по этой, а также по многим иным причинам предложение трактуется как реализация правил сложения слов, и в этом случае слова выступают как носители *значений*.

Работа со значениями оказывается мощным фактором субстанциального 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. Чтобы прочесть "Отца Сергия", надо знать, хранить в своей человеческой субъективности огромное содержательное знание, в том числе и знание языка, фиксированное в системе значений. Однако само чтение будет бессмысленно, если понимание в своем процессе строится на отыскании, фиксации и "понимании" уже усвоенных значений слов и пропозиционных структурных нормативов.

Смысл тяготеет к динамизму, значение - к стабильности, и оба эти признака создают необходимый баланс в понимании как субстанции. Значение близко к содержанию, смысл - к ситуации с ее личностным компонентом. Смысл выводится из ситуации; если эта ситуация вербальная, смысл выводится из вербального контекста. Отвечая на вопрос о смысле, обычно придумывают вербальную ситуацию (контекст):

- *А кто такие феодалы?*
- *Ну, это... раньше... ну, феодалы и буржуазия.*
- *Теперь понятно.*

Как мы видим, необходимости дать дефиницию значения нет, а вот необходимость вербального контекста, возвращающего читателя к уже "пройденной" онтологической картине, к рефлексии над актом мысли-коммуникации, совершенно очевидна. Смысл бывает только в ситуации, тогда как значение внеконтекстно [Стернин 1985:99]. Значение состоит из предустановленного набора сем, смысл - из интенционально релевантных ноэм, из такого их набора, который соответствует задачам, чувствам, воспоминаниям читателя. Слова "есть хочу", сказанные возбужденным ребенком, отсылаемым спать, имеют значение "Ребенок испытывает чувство голода" и смысл "Надо оттянуть время укладывания спать" [Fries 1954:57-68].

Ситуацию можно трактовать как "положение вещей", куда входят и ситуации-состояния, и ситуации-процессы, и ситуации-события, и ситуации обладания свойством ("Юра ревнив"), и потенциальные факты и т.п. По поводу ситуации, создающей смысл, люди не всегда задумываются. Между тем есть множество ситуаций со смыслом и такое же множество пустых разговоров, в которых значение (и содержание!) есть, а смысла нет. Э. фон Глязерсфельд [Glasersfeld 1983:213] приводит такой пример: некто выходит на стоянку автомобилей из своего

учреждения и поднимает с земли записку: "В четверг, 11 ноября, в 3 часа дня". Значение ясно: в такое-то и такое-то время. Однако нет никакой конфигурации связей и отношений, в которую можно было бы включить эту референцию, т.е. нет *смысла*. Смысла нет, поскольку нет ситуации для включения референции - ситуации, где были бы и другие связи, соотносительные с рефлексивной реальностью реципиента. Одна из важнейших граней понимаемого - различие осмысленного и такого, которое имеет только содержание и, следовательно, форму и значение. Пустые отрезки текста, не имеющие смысла, но при этом имеющие содержание и значение, весьма распространены как в разговорной речи, так и в произведениях литературы и кинематографии (например, популярный мексиканский сериал "Богатые тоже плачут", сериал "Санта-Барбара").

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 [Marconi 1987]. 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.

- Случай, когда такой вещи нет. Здесь может быть нулевая денотация при ненулевом смысле (например, "домовой").
- Случаи, когда такая вещь единична ("аттический полис").
- Случаи, когда такая вещь репрезентирует класс вещей ("стол") [Lewis 1944].

Смещение 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 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*. Например, "падение" отца Сергия описано у Толстого так: Отец Сергей спрашивает у слабоумной девицы ее имя, и она отвечает:

- *Марья. А что?*

Она взяла руку и поцеловала ее, а потом одной рукой обвила его за пояс и прижимала к себе.

- *Что ты? - сказал он. - Марья. Ты дьявол.*

- *Ну, авось ничего.*

И она, обнимая его, села с ним на кровать.

На рассвете он вышел на крыльцо.

Как мы видим, значений, коррелирующих с "падением", просто нет.

Совершенно очевидно, что сходные (с бытовой точки зрения) ситуации описаны в литературе и в разговорах миллионы раз и, как и в приведенном примере, во множестве случаев нет в этих описаниях и повествованиях никаких прямых номинаций случившегося, но смысл ситуации каждый раз совершенно ясен благодаря отсылке не к натуральным предметам и событиям "в объективном мире", а к рефлексивной реальности, к "миру памяти и опыта" читателя. Стабильность смысла - не в "привязке" к значениям или референтам, а в статусе "самой всеобщности, в статусе тематического объекта для интенционального акта" [Bruzina 1970:15]. Толстой не нуждался в подробностях описываемого события - ему нужно было иметь минимально достаточное количество нозм, используемых для минимально достаточного интендирования минимально достаточного числа точек в онтологической конструкции нормально развитого и нормально воспитанного читателя. Как говорит С.Б. Крымский [Крымский 1965], 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. Разумеется, соотнесенность с референтом есть и в таких текстах, но она замаскирована, она присутствует лишь как "характеризующая информация" [Варина 1967:8].

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 [Айдарова 1983:22]. 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 [Vasiliu 1986]. 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 нозмы. С точки зрения сибирского лингвиста В.П. Васильева, слово - это "семный комплекс". "Знать слово" - это знать очень много. Знать слово "дождь" - это знать про капли, дождевые капли, воду, про льющуюся воду, дождевую воду, про то, что дождь может омыть, что он льет, что он имеет отношение к тучам и облакам, что начало дождя имеет такой характер: "Начал накрапывать дождь", а до этого бывает так, что "Небо заволокло тучами", что дождь бывает сильный и несильный, и тогда он "дождичек", "мелкий дождичек", а то еще и "осенний мелкий дождичек". Смысл, при всем своем богатстве, может оказаться беднее значения как предмета знания, фиксированного - на основе встреч со смыслами - составителем хорошей словарной статьи. В идеально описанном значении присутствуют все семы (по устному сообщению В.П. Васильева, семный комплекс "дождь" имеет 47 сем); в любом смысле, напротив, присутствуют далеко не все нозмы, которые могли бы войти в этот смысл или близкие смыслы.

Подобные же соотношения существуют между смыслами и значениями и в грамматике. В предложениях

- Он побежал;
- Он как побежит;
- Он побежал было

разные значения, тогда как в предложениях

- По шоссе гнали женщин, и он, шестилетний Женя, увидел маму, **побежал было** к ней, но...
- А Наполеон-то этот ихний, ну, **побежал было** брать, говорят, нашу Москву, *ишь* додумался, но...

разные смыслы: в одном случае - "бедный мальчик", в другом - "необоснованные и наглые претензии"

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", но употребляемый с некоторой таинственностью. (О синонимии "подтекста" и "смысла" писал А.М. Камчатнов [Камчатнов 1988]). Значение фиксирует отношение знака к реальности, а смысл сам есть реальность [Нарский 1969]. Поэтому при построении схем действия при понимании текста категоризируются отнюдь не лексические значения слов, а смыслы или, как говорит М. Гоффман [Hoffmann 1981], "стилистические смыслы". Последние и подлежат распределению, а вовсе не припоминанию, как это бывает со значениями: смысл надо восстанавливать, придумывать или, наконец, искать.

Смысл первичен по отношению к значению: смысл включает в себя способ данности (Art des Gegebenseins) референта и таким способом конкретно детерминирует значение [Frege 1892]. Определяемость значений смыслами отмечал и Льюис [C.J. Lewis 1944], при этом он считал важным и то, что *понимание определяется смыслом*.

После использования смысла, т.е. после множества использований, можно построить конечное число правил употребления единицы, т.е. ее значение как факт научно-лексикографического и научно-грамматического знания. Это знание, хранящееся в книгах по грамматике и словарях, может быть освоено также и множеством учащихся, что, несомненно, *окультуривает* всю субстанцию смыслообразования при производстве и понимании произведений речи. Смыслы объективируются, не теряя при этом и своей индивидуальности, коммуникация совершенствуется благодаря повышению культуры коммуникантов - носителей языка, реципиентов смыслов, соотносительных со значениями.

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 [Силичев 1988:83] 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", 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" [Петрушевский 1967:9].

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» [Панова 1984]. 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" [Будагов 1974:3]. Путаницу терминов усугубляли философы: "Следует признать, что понятие и значение тождественны по своему содержанию [Шафф 1963:291].

Возможно, путаница была бы чуть меньше, если бы авторы этого типа могли объяснить, что именно 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 абсолютной синонимичности. Позже про эту тайну стали говорить более благожелательным (к публике) способом. Например, стали говорить, что тождество смысла, значения и понятия уже известны массовому читателю: "Известно, что в основе смысловой стороны слова лежит понятие, и по своей сущности лексическое значение слова наиболее близко к понятийному" [Ерзинкян 1988:5]. 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".

Многие авторы, как уже сказано, полагают, что смыслы "уже существуют", а значения "помогают их раскрыть". Часто также считают, что смысл - это дополнительное (по отношению к значению) прагматическое содержание, которое слово приобретает в процессе речевого общения [Азнаурова 1988]. Во всех этих случаях считают, что смысл происходит из значения, а вовсе не наоборот. Вера в первичность и "командное положение" значений существует и подвергается критике с давних времен. Ж. Бокошев [Бокошев 1980:134] обращает внимание на поэму "Кемчонтой" акына-демократа Тоголока Молдо. Герой поэмы Кемчонтой старается запомнить только значения слов, не считаясь со смыслом, - "и попадает в смешное или даже неприятное положение". Вера в то, что любой текст состоит из знаков и их значений, что любое произведение искусства есть лишь "знак чего-то", довольно распространена из-за ущербного отношения к семиотике, трактуемой довольно плоско. Впрочем, это давно уже вызывает возражения: если трактовать произведение искусства только как "знак", то никто не глядел бы на это произведение, уже достигнув "знания обозначенного" этим произведением [Schultz 1975:77].

Вместе с тем признание первичности смысла вовсе не следует трактовать как основание для пренебрежительного отношения к значению. Если смысл - представитель свободы реципиента, свободы его выбора, свободы его интендирования, обращенного на элементы онтологической конструкции, то значение - представитель и носитель культуры и социальности того же реципиента. Именно значение - это тот конструкт, благодаря которому мои смыслы оказываются привязанными к смыслам и всех других людей, и особенно тех людей, которые получили сходное со мной воспитание и обучение, - и в этом социальность

понимания значений. Одновременно значение привязывает меня и к поколениям моих предшественников, не позволяет моему смыслопостроению при чтении Пушкина уйти так далеко от Пушкина, что я уже не буду его наследником. На знании общих языковому коллективу значений держится вся общность обучения, школы, культуры, нации. Если бы свобода, воплощенная в смыслообразовании, была абсолютна и заключалась бы только в том, что я "понимаю как мне хочется", человеческий род распался бы, но если бы понимание единообразно вытекало только из значений, то потеря свободы превратилась бы для человеческого рода в прекращение развития. 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.

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". [Carnap 1956:246] При этом логически возможные ситуации могут быть контрфактуальны; отсюда - теория смысла в "возможных мирах" [Smith, Mc Intyre 1982:279]. 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" [Виноградов 1972:17]. 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" [Бибихин 1978:231]. 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 предикирования [Лосев 1976:404]. Это отмечал и А.А. Потебня [Потебня 1976:147]:

"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*.

Р. Шляйфер [Schleifer 1987:25] 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. Роль лингвистики, создавшей словари и грамматики и пустившей эти конструкции в культурный оборот, колоссальна: все названные способности у людей существуют не

"от природы", а искусственно, они получены человечеством из рук лингвистов-лексикографов, лингвистов-грамматистов, лингвистов-учителей.

Ценность знания значений не сводится к возможностям выхода к содержанию и к формированию готовности восстанавливать смыслы. Существенно также и прагматическое значение. Значение слова, взятое с этой стороны, сопоставимо с функцией денег. "Деньги не всегда используются для того, чтобы покупать вещи, на которые можно указать, - например, когда на них покупается разрешение сидеть в театре, или титул, или чья-нибудь жизнь" [Wittgenstein 1979:30]. Акт семантизации предполагает знание прагматического отношения. Не зная, вопрос перед нами или утверждение, мы не можем выполнить акта семантизирующего понимания.

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 педагогического значения может оказаться исходным по отношению к смыслу.

3. Средства текстопостроения как составляющая субстанциальной стороны понимания

Выше мы рассмотрели такие составляющие субстанциальной стороны понимания, как (1) содержание, (2) смыслы, (3) значения. На этой основе можно перейти к рассмотрению *средств* текстопостроения как еще одной составляющей субстанциальной стороны понимания текста. Сам по себе вопрос о средствах - вопрос сугубо филологический, поэтому в герменевтическом исследовании рассмотрение средств текстопостроения - лишь введение к анализу отношений между средствами и смыслами.

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. Иудушка Головлева - предмет внимания и запоминания в большей мере, чем смысл "универсальной выморочности" всего народного хозяйства в условиях наличия начальника над хозяйством и жизнью (особенно в сельской местности). Этот сложный смысл не запоминается и не видится сам по себе: он легко усматривается и восстанавливается в условиях, когда средство текстопостроения (Иудушка) переживается как *компонент содержательности* - ипостась смыслов, как, впрочем, и ипостась содержаний. 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 категоризируются 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. Среди таких определений - *емкость текста* - количество объективно данных смыслов на единицу протяженности текста как набора средств текстопостроения [Цеймах 1973:111]. Другие параметры отношений средств с содержательностью - объем использованной в произведении лексики, мера фигуративности. Вопрос этот совершенно не разработан, очевидно только то, что есть определенная корреляция средств и смыслов, что средства произвольны только в *langue*, но не в *parole* [Swiggers 1983] и тем более не в *langage*.

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. 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 [Гегель 1956:265], средства следовало бы отнести к "чувственному материалу", смыслы - к "сверхчувственному материалу".

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. «Субстанциальность ("что") одного рода действия может быть частью процессуальности ("как") другого рода действия» [Goodman 1978:23]. Иначе говоря, единицы и метаединицы, видимые в одном тексте как "форма", в другом выступают как "содержание".

Единство субстанциального и процессуального начал в смыслообразовании, в использовании средств приводит к тому, что соотнесение смысла со средством есть и творческий акт, и реализация творческого характера своего материала. При этом очень важно, что в этом соотнесении действует опыт соотнесений, но не так, как действовал бы некоторый стандарт соотнесения по готовой аналогии. Акт соотнесения 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 стоят к смыслам в "отношении репрезентации", они - "вещи, представляющие другие вещи" [Ильенков 1984:48]. Средства текстопостроения нельзя трактовать как *только* знаки. Это - способы существования смыслов в человеке, "места" онтологической конструкции, каким-то образом пробуждающие рефлексию, направленную на восстановление и создание новых смыслов.

Это восстановление и создание новых смыслов на основе действия со средствами и составляет сущность распределечивания текстовой формы. При этом распределечивание существенно отличается от декодирования - в той же мере, в какой распределечивающее понимание отличается от семантизирующего. Главное отличие можно усмотреть в том, что распределечиваемое 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 распределечивания, тоже расположена во всем объеме человеческой жизнедеятельности, но это уже вопрос генетический.

Средства - это своего рода действия-средства, смыслы - своего рода действия-смыслы, одно превращается в другое в ходе действования, и, по устному замечанию В.П. Литвинова [1987], средство выступает как смысл, в силу чего оно "есть маркер отношений интерпретации между высказываниями о деятельности".

Текстообразующие средства могут выступать прямо в функции смыслов. Например, "демократичность" есть смысл, но "демократическое решение портрета знатного лица" - это уже, пожалуй, средство в функции смысла. Сказанное может быть отнесено к среднеазиатской миниатюре 1572 г. (Бухара) "Портрет Абдуллахана" [Пугаченкова 1979:146-147]. Портрет правителя дан без помпы, персонаж представлен в жанрово-бытовом обличье: он взрезает дыню, как бы приглашая к угощению. Портрет отмечен печатью гениальности, это несомненно, но вот при различении смыслов и средств сомнения закономерно возникают. Аналогичным образом смешное есть средство пародирования, лжевозвышенное есть пародируемое, но смешное *вплетено* в возвышенное как его противоположность, и именно поэтому «легче всего поддается пародированию поэт патетический» [Vischer 1967:158]. 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. Например, средство - восходяще-нисходящий ядерный тон и ступенчатая шкала - может, при наличии создающих модальность лексико-грамматических средств, способствовать присутствию смысла "критическое отношение говорящего" [Королева 1988:9]. Очевидно, корреляция часто возникает не между смыслом и средством, а между смыслом и партитурной организацией средств. Сами по себе средства могут выступать как действия (в нашем случае - текстообразующие), лишь *вероятностно* служащие в роли индикатора смыслы [Weber 1947:119].

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 действования 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*. Например, существительное *fill* зафиксировано в англо-русском словаре в значении "сытость", что в каких-то случаях отнюдь не помогает переводу

на русский язык. Между тем перевод часто принимают за понимание и поэтому русскому школьнику говорят, что *she drank her fill* - "идиоматическое выражение". Действительный же англоязычный реципиент *переживает* слово *fill* как опредмеченный смысл, лежащий в его душе и интендируемый при встрече с этим якобы идиоматизмом. Лежащий в онтологической конструкции ("душе") смысл таков, что его можно по-русски перевыразить словами "сколько надо". Никакой "непереводимой специфики" нет, все легко поддается не то что распределению - элементарному декодированию.

Кроме плохих учителей, есть еще и плохие переводчики, благодаря которым многие верят, что где-то "там" есть целые народы, которые "так устроены", что прямо-таки ходят и приговаривают нечто не поддающееся распределению - "Не правда ли, Джек" или "Моя твоя не понимай". Аналогичным образом видят "непереводимую национальную специфику" в ситуации, когда избиваемый посторонними молодой подзагулявший партиец кричит: "Бей, бей своего отца" (Лу Синь. Подлинная история А Кью): слово "отец" действительно не имеет значения "молодой не-родственник". Между тем техника герменевтического круга и техника распределения легко выведут читающего или слышащего представителя любой культуры к существенному (для понимания эпизода из текста Лу Синя) наднациональному смыслу высказывания, а именно к смыслу "нравственное самооправдание страдания", хотя этот метасмысл и категоризируется из частных смыслов, несколько различных в разных культурах. Сказанное относится и к партитурно накладываемым в этом высказывании на данный метасмысл метасмыслам "беспомощность и гордость невежества", "сила и самоуверенность духовной темноты" и проч. 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 может понять смысл даже в текстах самых отдаленных национальных культур.

Так, "Смелая африканская охотница" Амоса Тутуолы (Нигерия) - нечто большее, чем перевыражение фольклорных мотивов народа йоруба на английском языке. Язык произведения - английский, но это обстоятельство способствует межнациональной доступности только значения каждого из текстообразующих средств, доступных семантизирующему пониманию. Когнитивный тип понимания позволяет международному читателю видеть связи и отношения в ситуациях фольклорной фантастики, но ведь эти усмотрения лишь приоткрывают малый краешек смысла, опредмеченного в тексте и безусловно отнюдь не явного вне культуры народа йоруба. Доступный краешек смысла дает читателю возможность лишь определить жанр всей книги - национально-специфического фольклорно-фантастического повествования о героине, побеждающей чудовищ. Но чем больше сосредоточивается читатель на точности своей индивидуации (= жанроопределения), тем менее проницаемым становится смысл текста, а ведь Тутуола ставил как раз сверхзадачу ввести международного читателя в богатую и противоречивую реальность собственно национальных смыслов.

Читательская успешная ориентированность в духовной реальности мира смыслов народа йоруба может быть результатом достижения лишь третьего, распределительного типа понимания, при котором восстанавливается ситуация

мыследействия автора текста. Распредмечивающее понимание предполагает пробуждение недискурсивной ("обыденной") рефлексии теми средствами текстопостроения, в которых писатель опредметил национальные смыслы - пусть даже почти эзотерические. Рефлексия читателя имеет тенденцию к "фиксации", т.е. к объективации в одной из своих ипостасей, которых довольно много, но из которых филолога и педагога более всего интересует понимание. Фиксация рефлексии происходит в трех поясах СМД, каждому из которых соответствует своя деятельность (= логическое пространство) деятельности. При адаптации известной схемы Г.П. Щедровицкого мы можем обозначить типы фиксации рефлексии в их привязке к поясам СМД.

Если рефлексия фиксируется *только* в поясе 3 (мД), понимание характеризуется пустой бездуховностью, ограниченностью горизонта только набором предметных представлений: "Когда я читала, я прямо так и представляла, как у короля Ибембе рога торчат на голове!"; "Как живой, стоит передо мной образ Адебиси, когда она изнутри чистит череп чудовища" и т.п. Если рефлексия фиксируется *только* в поясе 2 (М-К), понимание сводится к "пустым разговорам" лишь о форме ("Крики "Она не охотница, а ведьма" похожи на крики любой толпы, полной подозрений"). Фиксация рефлексии *только* в поясе 1 (М) приводит к подмене понимания пустой декларативностью ("Чудовищное - полная противоположность человечности"). Автор текста А. Тутуола практически подготовил познавательно-текстовую ситуацию, исключаящую пустую бездуховность, пустые разговоры, пустую декларативность: стилистические и риторические средства текста исключают возможность фиксации рефлексии только в одном поясе. Рефлексия пробуждается в соответствии с техникой понимания "герменевтический круг", дающий выход к разнообразным смыслам и метасмыслам. Кроме того, "направленный на душу" рефлексивный акт, дающий инобытие рефлексии в виде фантастических смыслов, немедленно перевыражается в фиксациях рефлексии, дающих смыслы и метасмыслы обыденной международной реальности ("девчоночность" молодой охотницы, бросившей в лесу оружие, чтобы налегке сходить поглядеть на бегемотов и мн. др.).

Эти принципы текстопостроения, авторская ориентация читателя на сильные техники понимания (интендирование, индивидуация, экспектация, герменевтический круг, разрыв круга, распредмечивание, разграничение смыслов и содержаний, переопредмечивание, наращивание содержаний, декодирование, растягивание смыслов, феноменологическая редукция, ряд других) заставляют читателя обращаться к своей рефлексивной реальности как миру онтологических картин, "отстоявшихся" из опыта. Среди картин в этом "отстойнике опыта" есть и экзистенциальные метасмыслы, которые задействуются каждый раз, когда читатель встречается с инонациональными частными смыслами культуры и жизни людей. Эти частные смыслы при своей категоризации выходят к межнациональным экзистенциальным метасмыслам. В этих условиях онтологическая конструкция читателя сливается с онтологической конструкцией некогда "непроницаемой" инонациональной ментальности, и читатель получает доступ к национально-специфическому переживанию, не говоря уже о национально-специфическом жанре. В этом - основание методики освоения менталитетов как национально-специфических конструкций: смысловая специфичность оказывается слабее общечеловеческой метасмысловой общности.

4. Метаединицы субстанции понимания

Мы рассмотрели простые единицы субстанции понимания - содержания, смыслы, значения, средства текстопостроения. Почти все эти единицы могут в ходе действия реципиента категоризоваться и превращаться в метаединицы. Начнем рассмотрение метаединиц с метасмыслов.

Все метасмыслы способны превращаться в динамические схемы действия при понимании, в регуляторы дальнейшего действия субъекта. В сущности, эти схемы действия и являются источником метаединиц, в частности метасмыслов.

Число средств и смыслов в тексте, особенно художественном, практически бесконечно. Для облегчения работы распредмечивания как продуцент, так и реципиент прибегают к имитационно-творческим динамическим схемам действия при понимании. Единицы этих схем:

А. *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, коим скоро рефлексия над ними оказывается сходной у продуцента и реципиента.

Б. *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).

В. *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 метасвязка (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.

Г. *Задания и самозадания*, возникающие до или в ходе процесса понимания.

Д. *Категоризованные значащие переживания*, измененное отношение к жизни, к миру, к среде, возникающее по ходу рецепции текста.

Все эти метаединицы характеризуются единством творческого и имитационного начал в процессах рефлексии, дающих - в организованностях обращенной на них рефлексии - еще более обобщенные и еще более категоризованные единицы, иногда абсолютно новаторские. Например, усмотрение жанра текста как рефлексивное действие есть действие, имитационное по определению, но именно оно создает условия для усмотрения и переживания тех формальных и смысловых своеобразий, которые принципиально *не являются* имитационными предметами. Стабильный схематизм интенции (направленной

рефлексии), имеющей место при встрече с текстами культуры, - основной путь к производству и адекватному пониманию всего нового, творческого и индивидуального в текстах. Научение готовности строить метаединицы - это научение строить развертывающиеся комплексы метаединиц, т.е. схемы действия. Некоторые из этих схем более, другие менее, но все так или иначе имитационны. Готовность человека строить схемы - путь к преодолению "готового понимания" (т.е. схематизма в понимании), готовность человека работать имитационно - путь к преодолению имитации, путь к творческим готовностям.

Среди характерных способностей метаединиц - способность выступать в форме партитуры. Например, такое метасредство, как многослойная композиция, такой метасмысл, как многоликая и изменчивая авторская позиция. Сама партитурная организованность хоть средств, хоть смыслов, хоть связей между ними - тоже метасредство текстопостроения, но, в отличие от только что названных, метасредство "незамечаемое", т.е. интерпретируемое только в ученой рефлексии, в собственно научной интерпретации текстопостроения, но не фигурирующей в обыденной рефлексии.

Не следует смешивать формант "мета-", как он употребляется здесь, с формантом "мета-" в общем языкознании, где он берется в том смысле, что некоторый знак не употребляется, а *лишь указывается*. Метаязык лингвистики служит для *рассмотрения* действительного языка, это - язык описания [Kubczak 1977]. Метаединицы в теории субстанциальности понимания одновременно выполняют и эту общезыковедческую функцию описания, и функцию единицы действия с текстом. Вторая функция метаединицам языкознания не присуща. Еще одна особенность герменевтической терминологии: метаединицы существенны, по преимуществу, только для распремечивающего понимания. Категоризации собственно предцизируемых содержаний в когнитивном понимании имеют характер простых обобщений и к появлению метаединиц, как правило, не ведут. Наличие метаединиц - одно из знамений *активности* мыследействия при понимании, они репрезентируют не явления текста, а взаимодействие человека с текстом, т.е. интеллектуальную систему "человек - текст". Их функция - упорядочение деятельности и внесение в нее неожиданности, т.е. в метаединицах действия при понимании скрыты потенции как соблюдения, так и нарушения. Метаединицы - средство организации экспектаций, они же - орудия разрушения одних экспектаций, вытеснения одних другими, они же могут делать нарушения ради актуализации, или ради создания условий для актуализации, или ради создания условия, исключающих актуализацию.

Метаединицы - не "натуральный объект", они - "объект" строящийся, причем строящийся не из единиц текста, а из частных единиц действия при понимании. Таксономизация субстанциальной стороны понимания строится на основе этих единиц действия, а таксономизировать весь "реальный мир" и все альтернативные миры в качестве объекта понимания не может никто. Элементы смысла и собственно смыслы - это только *элементы* субстанции, метаединицы - действительные *единицы* этой субстанции, именно они определяют характер субстанции. Они "главнее" частных единиц, в том числе и единиц средств. Метасмысл есть смысл, растянутый в силу рефлексии над предшествованием, категоризованный в силу рефлексии над перевыразимостью, т.е. метасмысл есть действительно рефлексивный смысл, главный смысл, смысл смыслов, единственный действительный смысл. Понять текст в процессе распремечивающего понимания - это понять не столько смыслы, сколько метасмыслы, опереться не столько на

средства, сколько на метасредства. Мы имеем дело с "чистыми смыслами", которые представлены как сущности, нозматические корреляты интенционального акта [Natanson 1968:53]. Единицы, в отличие от элементов, теряющих свои свойства при соединении, при любых соединениях и разъединениях свойства сохраняют (эта идея принадлежит Л.С. Выготскому). Очевидно, метаединицы - это единицы, частные смыслы и средства - это элементы, что особенно заметно при переводе с языка на язык: частные смыслы и средства исчезают, метаединицы сохраняются и обеспечивают международное, межнациональное понимание. Это понимание было бы невозможно, коль скоро надо было бы точно передать множественное число глагола в предложении *The happy pair were seated* и опредмеченное здесь у Голсуорси отчуждение.

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 [Шеллинг 1966:107], 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".

Действительно, движение при текстопроизводстве и при текстовосприятии идет по кругу от Р/мД к Р/М, иногда захватывая и Р/М-К. Схемообразование возникло потому, что оно уже было заложено в правилах текстопостроения, хотя причину и следствие можно поменять здесь местами. Шеллинг [там же: 87] обратил внимание и на то, как категоризация идет от частных элементов, элементарных смыслов и средств: "Особенности форм, как таковые, лишены сущностного характера и суть не более как формы, которые могут пребывать в абсолютном лишь постольку, поскольку они, оставаясь особенными, в то же время снова вбирают в себя сущность абсолютного в ее целостности". Далее: "Тот способ изображения, в котором общее обозначает особенное или в котором особенное созерцается через общее, есть схематизм" [там же: 106]. Разумеется, все единицы возникают из элементов, но не сводятся к ним. При этом, однако, ничто не "привносится" в метаединицы такого, чего бы не было в элементарных средствах и смыслах.

Метаединицы тем далее сохраняются в памяти, чем более высокую степень категоризации они имеют [Koestler 1969:201], и поэтому рефлексивная реальность состоит из метаединиц, а не из мелочей элементарного мира смыслов и средств, хотя при задействовании той или иной онтологической картины и элементы также могут восстановиться.

Одновременно категоризируется множество элементов, причем таким образом, что получается много нитей категоризации. При этом и происходит упорядочение и формирование многообразия понимания как субстанции. Построение динамических схем деятельности в виде множества нитей категоризации - одно из инобытий восхождения от абстрактного к конкретному. Это восхождение обладает достаточной неустойчивостью и лабильностью. Ф. Кликс пишет о категоризации как множественности актов: "Сам этот процесс исключительно лабилен и неустойчив. Выделенные классы и наборы критических признаков сохраняются в памяти лишь в

течение очень короткого времени. Как только возникает необходимость в категоризации нового типа или меняется исходная база данных, на основе которой принимаются решения, уже сложившиеся когнитивные механизмы могут распадаться [Кликс 1983:279]. С этой точки зрения метаединицы существуют в мыследеятельности кратковременно, но речь, коммуникативная действительность выступают в роли фиксатора категоризаций в памяти.

Появление метаединиц - непосредственный результат актов категоризирующей рефлексии над частными элементарными средствами и смыслами. При образовании метаединиц косвенным образом воспроизводится и системность каких-то внетекстовых объектов. Одна из тенденций, возникающих при переходе от элементов к метаединицам, - выход реципиента из чисто практической позиции в позицию внешнюю, исследовательскую: метаединица позволяет "видеть" те элементы, которые в ней обобщены, категоризованы и превращены в динамический схематизм. При этом реципиент и выходит к общественному представлению о способах категоризации и схематизации, хотя это представление может и не презентироваться сознанию актуальным образом. "Глядя" из мира метаединиц, реципиент действительно *начинает понимать* все элементы своей деятельности, вне зависимости от того, является ли такое понимание организованностью дискурсивной или обыденной рефлексии. Метаединица - точка обзора категоризованных в ней элементов. Этот обзор и приближает субъекта к культуре, заключенной в *общественном* сознании, но он никак не лишает человека и субъективного момента схемообразования. Роль "индивидуальной интуиции" в схемообразовании весьма велика, что особенно проявляется в условиях поливалентности средств и метасредств текстопостроения [Morier 1959:137].

Вопрос о соотношении метасредств и метасмыслов - вопрос более филологический, чем конкретно-лингвистический. Такие метасредства, как композиционные штампы, выбор вида словесности, мера метафоризации и другие в значительной мере не зависят от языка, на котором произведен текст, хотя, естественно, отсутствие того или иного вида словесности в таком-то языке при наличии его в другом языке заметно меняет работу переводчика. Мало зависит от избранного языка и действие противоборствующих тенденций текстопостроения (энтропия/ избыточность, импликационность/ экспликационность, актуализация/ автоматизация, содержательная форма/ несодержательная форма, контактность/ дистантность и пр.); эта группа метасредств довольно легко переводится с языка на язык, поскольку она составляет факт общего, а не конкретного языкознания. Противоборствующие тенденции текстопостроения действуют по принципу *диспластии* (элементы бинарной структуры противопоставлены и поэтому нерасчленимы). Факт диспластии важнее факта принадлежности данного текста к корпусу текстов на английском языке, или на португальском, или на татарском - он везде доминирует и обеспечивает смыслообразование и динамические схематизмы. Фактически такая же диспластия лежит в основе отношений между метасредствами и метасмыслами, и не случайно некоторые авторы вообще предлагают не разделять форму и содержание в искусстве [напр., Кожин 1963:436].

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. Иначе говоря, элементарные средства одновременно моделируют и метасредство, и метасмысл. Г. Берлиоз, аранжируя

"Марсельезу" для большого оркестра и двойного хора, вместо слов "тенора" и "басы" написал на полях партитуры: "Все, у кого есть голос, сердце и кровь в жилах" [см. Берлиоз 1962:150]. Этот перечень реального голоса и метафорических сердца и крови в жилах вводит в записанный на полях текст метаединицу "актуализация", метаединицу "метафоризация" и пр.; по мере их введения и моделируется смысл "участие в хоре как общее дело революционного народа". Точно так же используются в текстопостроении сюжетные детали, наименования сюжетных ходов и другие элементарные средства, приводящие к моделированию смысла. Сами же элементарные средства при этом участвуют в "моделировании моделей", причем имеется в виду, что реципиент хотя бы частично принимает модель продуцента. Иногда модель элементарных средств приобретает вид партитуры средств, что приводит к появлению вовсе не смысловой партитуры, а метасмысла как такового. Например, такая партитура в "Двенадцати" А. Блока использована в ситуации уголовной хроники (убийство Катюки); здесь партитура приобретает характер многоголосия, срачивания голосов, что и позволяет автору "лепить" систему смыслов поэмы [Долгополов 1964:189].

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 метасредствами. Это удобно проиллюстрировать примером восприятия живописи. На выставках произведений В.В. Кандинского зрители могут убедиться в том, что художник использовал метасредство "чистая композиция" и пользовался им так, как будто это был метасмысл. Художник показывает, что можно делать очень живописные вещи, не указывая, каковы конкретно смыслы и метасмыслы. Это достигается великолепной разработкой композиции как таковой: композиция, представленная эстетически чувственно и эстетически смирно на большой высоте живописности, выступает как мощный побудитель рефлексии над смыслом, который появляется при встрече реципиента с этой живописью.

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 другим. 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" [Федоров 1977:104]. 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 [Morrow 1985]. Пейзаж также несет в себе метасвязки, например "туманность Петербурга", "дымность и мутность Петербурга" [Соловьев 1979:158-168]. 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. Б. Кроче [Кроче 1920:1:99] предлагает изгнать из науки категории такого рода, как "печальное", "возвышенное", "элегическое". Тем более это относится к категориям "красота", "гармония", "безобразное". Между тем этот уровень категоризации занимает необходимое место в субстанциальной стороне понимания; он представлен метаметаединицами, перевыражающими и обобщающими "единство свойств исследуемой предметной области [Карпович 1984:92]. Сюда относятся художественная идея, жанр, мера креативности, мера художественности, мера прогрессивности, социальный смысл большого текста, соответствие текста пониманию по типам (для семантизирующего, для когнитивного, для распремечивающего), оригинальность, смена жанра, нормальность текста по критерию выбора единиц [Dijk, Kintsch 1983], тенденция построения художественных направлений. В последнем случае метаметаединица возникает из рефлексии над той рефлексией, которая давала в своих организованностях метаединицы. Сюрреалистическая тенденция восходит к метафоризации и иронизации как метасредствам и метасвязкам. Единство рефлексии с категоризацией и категоризации с рефлексией составляет необходимый элемент субстанциальной стороны понимания вообще.

Высшие степени категоризации - тема и идея. Тема - категоризация содержаний (предикаций в рамках пропозициональных структур). Тема организует процесс когнитивного понимания и те моменты распремечивающего понимания, которые базируются на процессе когнитивного понимания. Дети 9-10 лет, способные идентифицировать тему, лучше понимают повествование, описание и пр. [Ehrlich 1985]. Функция темы - дистрибуция информации [Szegedy-Marszak 1980].

Художественная идея - в основном то, что усматривает реципиент в том случае, когда это происходит в соответствии с программой продуцента. Наборы метаединиц должны быть достаточны для художественной идеи даже количественно: если набор меньше, то получается не художественная идея, а *мотив*. Вместе с тем художественная идея может быть в большом тексте не единственной. П.В. Палиевский [Палиевский 1978] отметил в "Мастере и Маргарите" одну более дробную художественную идею: Воланд и компания ходят крушить только то, что подгнило, дало трещинку - хотя бы маленькую. Идея: подгнившее крушит себя, в сущности, само. Такова "абсурдность", имеющая большой разброс импликаций, например: "ненаходимость смысла", "ненаходимость смысла деятельности субъекта". Варианты этой художественной идеи в трактовке разных писателей могут быть сходны с разными типами метаединиц [Pavis 1980:17-18]. Так, с метасмыслом сходен вариант Ионеско: ничему от мира, текста, театра не научишься. С метасредством сходен вариант Беккета: структура текста как перевыражение хаотической реальности. С метасвязкой сходен вариант Дюрренматта: посмотрите на дурной мир в этом сатирическом абсурде. Добавим к этому, что в текстах пьес Мрожека можно найти все три позиции.

По существующей традиции усмотрение художественной идеи целого произведения или его дроби относят к компетенции литературоведения. В реальном

бытовании отечественных учебных заведений это приводит к тому, что в одних случаях художественную идею смешивают с какими-то проявлениями общественно-политических воззрений писателя как исторического лица, в других - придумывают художественную идею на базе эпифеноменальных псевдорефлективных процедур, в третьих - просто повторяют то, что сказано про художественную идею в учебнике. Во всех этих случаях усмотрение художественной идеи подменяется псевдоусмотрением уже в силу того, что *действие* реципиента подменяется самотечными психическими *процедурами*. Последние отличаются от действия тем, что в их развертывании не происходит действительного изменения познавательного материала субъектом, нет ориентированности на действительно социально-адекватные нормативы, нет рефлексии, фиксируемой (объективируемой) хотя бы в поясе мыследействования.

Художественная идея есть внутренняя сторона совокупного художественного образа, представленного художественным текстом. Поэтому ее усмотрение предполагает действие во всех трех действительностях (= логических пространствах развертывания мыследеятельности человека). Если фиксация рефлексии происходит только в одном из поясов СМД, усмотрение художественной идеи оказывается дефектным, т.е. текст мало развивается и просвещает реципиента. Наиболее типичны следующие случаи дефектности:

1. Рефлексия фиксируется только в поясе мыследействования. Реципиент склонен верить в то, что он видит "жизненную правду", которая и представляется ему художественной идеей. Из рефлексивной реальности обыденного опыта извлекаются следы житейских представлений, возникает связка новых представлений с уже наличными. Например, Чехов пишет в рассказе "Человек в футляре": "Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, может быть, для того, чтобы оправдать эту свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было". Из рефлексивной реальности некоего реципиента выплывает представление о ныне здравствующем пожилым родственнике, любящем порассказать, как хорошо всем было при товарище Сталине. Реципиент полагает, что он идею уже понял. Вместо того чтобы дальше разворачивать действия в рефлексивной позиции (т.е. поставить себя хотя бы перед вопросом "Я понял, но что же я понял?"), он делает скачок к эпифеноменальной процедуре и "обобщает": "Идея в том, что всегда были ретрограды, а также в том, что ретроградом быть нехорошо". Эту тощую абстракцию и принимают нередко за художественную идею, тем более что в рамках самой абстракции нет ничего неистинного. Когда школьный учитель-филолог поддерживает такое "понимание" художественной идеи гениального текста русского классика, он делает нечто ничуть не лучшее, чем разрушение памятника культуры, но на это редко обращают внимание.

2. Рефлексия фиксируется только в поясе мысли-коммуникации. Реципиент часто утешает себя в этом случае тем, что он, в отличие от случая (1), действует не как обыватель, отождествляющий художественную реальность с реальной действительностью, а как своего рода "лингвист", как будто даже распредмечивающий средства и метасредства текста для получения смыслов и метасмыслов. Однако и здесь нет усмотрения художественной идеи. Так, Чехов пишет далее: "И мысль свою Беликов также старался запрятать в футляр. Для него были ясны только циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь". Реципиент с упоением обнаруживает метафору и приходит к выводу, что "футляр" ("футлярность", по изящному определению З. Паперного) - это и есть

иносказательное имя для запретительности. Отсюда - другой тип скачка к эпифеноменальной процедуре, которая опять дает тощую абстракцию типа "Всегда есть люди, которым только дай - все запретят" и самоотчет о своей рефлексии: "Я это понял из метафоры". Если в случае (1) бедность фиксаций рефлексии сопряжена с бездуховным единообразием псевдопонимания, то в случае (2) псевдопонимание базируется на пустых разговорах о "хорошем языке", "силе метафор" и т.п. Пустые разговоры не противоречат истине, но к усмотрению художественной идеи не ведут: о том, что есть люди, любящие все запрещать, известно отнюдь не только из чеховской метафоры: большинство людей знает это и до встречи с текстом Чехова, и получается так, что текст Чехова вообще никакой идеи не несет. Усмотрение метафоры - это отнюдь не усмотрение художественной идеи: первое может совершаться автоматически, по готовому алгоритму, усмотрение же идеи - всегда серьезный акт мыследеятельности.

3. Рефлексия фиксируется только в поясе невербального мышления, что при попытке определить художественную идею дает пустую декларативность ("Старая гимназия с ее мертвящей казенщиной - она..." и т.п., столь же новое, как и в случае (2)).

Действительная ценность всего процесса чтения художественного произведения реализуется лишь тогда, когда фиксация рефлексии над опытом смысло- и формообразования происходит одновременно во всех трех поясах СМД. Художественная идея - и категоризация, и синтез всех рефлексивных усилий и все пережитых переживаний, доступных читателю в процессе чтения художественного произведения.

Глава III.
**ИЗ ОПЫТА КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ,
ОРИЕНТИРОВАННОГО НА СУБСТАНЦИАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ**

1. Педагогические наблюдения в связи с чтением художественного текста

Ведущаяся в течение последнего десятилетия методологическая, философская и психологическая разработка понятия "рефлексия" достигла той критической точки, после которой возникает необходимость введения этого понятия в культуру, - если не в массовую, то, во всяком случае, широкую, связанную с культурной реализацией многих профессий, не являющихся собственно научными. При этом неизбежна определенная "вульгаризация" тех схем чистого мышления, из которых рождаются категории такой мощи и значимости, как "рефлексия". Среди форм профессиональной деятельности, для которых категория рефлексии актуальна практически, - многочисленные виды педагогической работы. Ниже основное внимание будет уделено рефлексивным основаниям рационализируемой методики обучения чтению художественной литературы на иностранном языке. Впрочем, эта методика (в части, касающейся ее рефлексивных оснований) глубоко родственна методикам научения и разумному чтению высококачественной и высокохудожественной литературы на родном языке, равно как и разумному герменевтическому поведению при встрече с произведениями музыкального, театрального, изобразительного, кинематографического и всякого иного искусства. Необходимый отход от чистых методологических схем к частным методикам связан, разумеется, с использованием примеров поведения как педагогов, так и обучаемого, что тоже пока не совсем обычно для разработки категории "рефлексия" в собственно методологии.

Следует сразу оговорить, что методики такого рода традиционно базировались на установке "научить готовому пониманию". Эти установки сыграли определенную историческую роль в развитии культуры, но в XX в. они оказались социально неадекватными, а во многих случаях еще и бесперспективными и безнравственными. Поскольку именно действиям (и процедурам) понимания принадлежит выдающаяся роль в учебном процессе как работе ученика, изменение общественного отношения к установке на "научение готовому пониманию" - источник внедряющихся в жизнь изменений в дидактических воззрениях общества в целом.

В частности, становится ясно, что фраза "передача знаний", предполагающая передачу некоторой предметности от учителя к ученику, перестает означать какую-либо экзистенциальную реальность в действиях обучающих и обучаемых субъектов. Знания нельзя передать, передать можно только знаковые формы представления знаний, после чего ученик может сам приобрести знания из соответствующих текстов или производных от них структур. Это обстоятельство не всегда бывает понято педагогом, который, столкнувшись с естественным для конца XX в. стремлением ученика к самостоятельности понимания и к выборочности в освоении безграничного знания, начинает жаловаться на то, что "нынешние дети слушать учителя не хотят", что "студенты учиться теперь не хотят" и т.п. Реально возникает ситуация, когда учить (в собственном смысле слова) можно умениям, а овладение знаниями можно только направлять, причем то и другое реально можно делать только в ситуациях, когда ученик этого хочет и об этом просит. Впрочем, хотеть и просить - тоже действия, требующие умения.

Умения отличаются от знаний, в частности, тем, что в них можно "вращать" и без институтированных учебных текстов, а лишь присматриваясь к тому, как сходными умениями пользуется более умелый. Если более умелый (допустим, что это будет педагог) хорошо забивает гвоздь в доску, то интересующийся такими действиями и присматривающийся к работе ученик не стоит перед задачей "точно повторить забивание того же гвоздя в ту же сосновую доску". Ученик свободен в том отношении, что может применить то умение, в которое он "вращает", совсем по-другому: можно забить другой гвоздь в дубовое бревно, а не в сосновую доску. При этом несомненно то, что научил ученика именно учитель. Нужны формат и принцип, в рамках которых та же свобода найдет себе место в усвоении знаний, но этих знаний при этом не разрушит.

В настоящее время, к сожалению, в практике мы редко встречаемся с этим форматом и "борьба за знания" принципиально отличается от вращения в умения. Типично печальная картина, например, возникает при таком типе взаимодействия учителя и ученика, который характерен именно для верующих в миф о "передаче знания". Например, это бывает, когда учитель (пусть даже риторически умело) рассказывает, что Тургенев написал роман "Отцы и дети" для того, чтобы "создать образ революционного разночинца Базарова" в качестве полной противоположности "образам помещиков Кирсановых". Если бы ученик захотел "вращать" в подобные "духовные ценности", он, вероятно, стал бы для этого что-то делать, так как стремился бы что-то суметь. Очень вероятно, что в этом случае он попробовал бы прочитать роман, а не только учебник для девятого класса. При таком стечении обстоятельств ученик мог бы убедиться в том, что в романе написано, что Базаров был тоже наследственный владелец крепостных, за которыми пока еще присматривал его отец. Вообще девятиклассник мог бы заметить в этом романе и многое другое, противоречащее тому "готовому пониманию", которое ему "передают". Вращать в такие знания и в такое "готовое понимание" нельзя: вращать можно только при условии изменения собственной субъективности при одновременном изменении (освоении, делании *индивидуально своим*) какого-то общественно значимого познавательного материала. Вместо этого предлагается либо повторять слова учителя и учебника, что наиболее порядочным учащимся и скучно и стыдно, либо стимулировать веру в слова наставника - лишь бы оставил в покое и не вызывали в школу родителей. Нетрудно видеть, что рефлексия и есть то умение, в которое в связи с действительным освоением знаний можно "вращать" и которому поэтому можно и нужно учить. Рефлексия - это, в сущности, то единственное, чему в приведенной ситуации можно учить в собственном смысле слова.

Разумеется, в приведенном примере мы берем предельную ситуацию - ситуацию универсального бездействия как учителя, так и "обучаемого" девятиклассника (при соблюдении предустановленной иллюзии деятельности, разумеется). В этом примере все описано так: и учитель, и ученик подменили человеческое действие самотечной психической процедурой: учитель повторяет вздор из школьного учебника, ученик - вздор из устного изложения учителя, причем ни тот ни другой не обращают никакого внимания на реально существующий текст романа Тургенева "Отцы и дети". Хотя и такая предельная ситуация весьма часто оказывается реальной, все же надо признать, что не все реальные педагогические ситуации в такой степени предельны: бывает и лучше, хотя часто не намного. Вместе с тем чем более реальная ситуация отличается от описанной предельной, тем более собственно человеческое действие теснит сонную процедуру. Так, при полном торжестве процедурности учитель просто требует, чтобы говорили фразу вроде такой: "Базаров понимает и любит народ, а народ понимает и любит Базарова". Дело

обстоит уже несколько лучше, если у учащихся пробуждается интерес к этой проблеме и они спрашивают, где бы им об этом почитать в самом романе Тургенева. Учитель разумеется, отвечает, что "это" написано в "сцене общения Базарова с народом" в главе XXVII: там написано, как

Базаров отправлялся на деревню и, подтрунивая по обыкновению, вступал в беседу с каким-нибудь мужиком. "Ну, - говорил он ему, - излагай мне свои воззрения на жизнь, братец: ведь в вас, говорят вся сила и будущность России, от вас начнется новая эпоха в истории, - вы нам дадите и язык настоящий и законы". Мужик либо не отвечал ничего, либо произносил слова вроде следующих: "А мы можем... тоже, потому, значит... какой положон у нас, примерно, придел", - "Ты мне растолкуй, что такое есть ваш мир? - перебивал его Базаров, - и тот ли это самый мир, что на трех рыбах стоит?"

- Это, батюшка, земля стоит на трех рыбах, - успокоительно, с патриархально-добродушной невучестью объяснял мужик, - а против нашего, то есть, миру, известно, господская воля; потому вы наши отцы. А чем строже барин взыщет, тем милее мужику.

Выслушав подобную речь, Базаров однажды презрительно пожал плечами и отвернулся, а мужик побрел восвояси.

- О чем толковал? - спросил у него другой мужик средних лет и угрюмого вида, издали, с порога своей избы, присутствовавший при беседе его с Базаровым. - О недоимке, что ль?

- Какое о недоимке, братец ты мой! - отвечал первый мужик, и в голосе у него уже не было следа патриархальной невучести, а, напротив, слышалась какая-то небрежная суровость, - так, болтал коё-что; язык почесать захотелось. Известно, барин; разве он что понимает?

- Где понять! - отвечал другой мужик, и, тряхнув шапками и осунув кушаки, оба они принялись рассуждать о своих делах и нуждах.

Если этого (как и всего прочего) не читать вообще, вероятность научения рефлексии будет очень мала: полное бездействие нерелективно. Однако уже простое чтение этого отрывка есть шаг от процедуры к действию. Как уже отмечалось выше, действие отличается от процедуры (самотечного ассоциативного процесса), во-первых, изменением осваиваемого материала (и изменяющего его человека), во-вторых, ориентированностью на социально значимые нормативы, в-третьих, наличием рефлексии - хотя бы, как минимум, над опытом предметных представлений.

Некий девятиклассник, например, в силу своей относительной зрелости и опытности имеет предметное представление, допустим, о таких разговорах:

- Продаете чего-нибудь?*
- Угу, продаем.*
- А чего?*
- Жареные гвозди.*
- У-у-у, дура несчастная... А еще на Трехсвятской стоишь!*
- Во-во, сама дура, вишь нельзя с подругой встретиться, сумку поставить, а уже - "чего продаешь?"*

Предметное представление о подобных разговорах отложились в юной душе (субъективности, мире онтологических картин) нашего девятиклассника. Поскольку, даже не прибегая к парадигме чистого мышления "взаимопонимание/отсутствие

такового", можно, оставаясь только в мире предметных представлений, усмотреть некоторую общность между разговором на Трехсвятской и разговором Базарова с "народом" (общность по критерию отсутствия взаимопонимания), девятиклассник совершает рефлексивный акт. Этот акт состоит из связывания нового гносеологического образа (беседа Базарова) с наличным опытом предметных представлений (представление о сцене на проспекте), причем новый образ окрашивается наличным опытом и поэтому еще более снижается, а опыт обогащается (к бытовым сценам родного города присоединяются столь же содержательные сцены из исторически преодоленных эпох). Можно сразу заметить, что духовное обогащение незначительно в этом случае, оно больше даже похоже на некоторую бездуховность, но все же уже и это есть шаг вперед сравнительно с простым повторением декларации о единстве Базарова с народом: ведь свой рефлексивный акт школьник совершил сам, а при повторении деклараций из учебника, трактующего Базарова «по Писареву», лишь воспроизводятся подгнившие плоды рефлексивного акта Д.И. Писарева, совершенно деформированного из-за многочисленных переключений из одного пустого ящика в другой.

Несмотря на отмеченное наличие некоторого шага вперед, надо все же иметь в виду, что действительное передвижение от бездействия к действию произойдет не тогда, когда у кого-то мелькнет акт увечной обыденной рефлексии, а тогда, когда учащиеся начнут учиться, т.е. все желающие выскажут рефлексии. *Высказанная рефлексия есть интерпретация* - учебный акт, продвигающий к разумности. Перспектива появления множества таких актов в учебном процессе разворачивается при задействовании некоторых точек и зон в нравственном разделе коллективной рефлексивной реальности (в "духе") всего профессионального педагогического корпуса. Опыт показывает, что когда педагог строго указывает, как именно надо понимать слова Пети Трофимова ("*Да, ты нужен, но как дикий зверь, который все сметает на своем пути*"), все учащиеся дисциплинированно молчат, поскольку им нечего добавить к информации о том, как названный герой чеховского "Вишневого сада" принципиально и «политически остро ударил

словом капиталиста Лопухина». Вопрос о том, по таким ли поводам написана пьеса, не возникает, поскольку после слов учителя, учебника и чеховеда Ермилова возникает нерелективное эмоциональное состояние, именуемое "Ну, теперь-то уж все ясно". Если же в педагогической деятельности просыпается нравственность и в силу этого устраняется ореол "начальственности/ подчиненности" (эмоциональное состояние под названием "Ты начальник - я дурак, я начальник - ты дурак") как якобы необходимого смысла пребывания ученика в школе, то получается нечто другое: желающими высказывать рефлексии оказываются все.

В этом случае коллектив учащихся оказывается в состоянии додуматься до многого. Например, из двух-трех десятков учащихся непременно находится один (чаще - одна), кто в состоянии установить связь между "диким зверем, который все сметает на своем пути" и содержанием того, что есть "за душой", не по принципу соотнесения предметных представлений вне и внутри души и не по принципу соотнесения декларируемых парадигм вне и внутри души, а как-то иначе. Например, так: "Петя Трофимов так долго живет в поместье, что какой уж он студент, он возраста моего папы. Папа тоже похоже говорит, когда со мной борется, например, он говорит: "Да, ты пришла, но пришла тогда, когда сердце родителей уже обливается кровью, когда уже зазвучали вечерние звуки программы "Время". Очень похоже". В этом случае рефлексия школьницы направлена таким образом, что объективация этой рефлексии соотносительна с миром коммуникативной действительности, а не действительности предметных представлений и не

действительности социальных парадигм. Есть основания полагать, что школьница близка к тому пониманию придуманных Чеховым героев, которое было присуще и самому Чехову, гениально демонстрировавшему все аспекты всего паноптикума прошлых разговоров.

Не страшно, если на сорок учеников найдется только одна такая умная школьница: остальные тоже пусть высказывают рефлексию, ведь в коллективном классном чтении при всем множестве противоречивых интерпретаций разум все же может пробиться вперед, тогда как при полной антирефлексивности учебного процесса шансы разума практически равны нулю.

Вот наш девятиклассник - свидетель сценки на проспекте - заговорил: "Да я таких, как Базаров, в жизни сотнями видел - вчера иду напротив драмтеатра, ну, где горсад, по Советской и т.д." Конечно, рефлексивная реальность этого школьника сформирована на основе не изжитого еще в школе "наивного реализма" - отождествления литературного персонажа с реальными людьми обывательской среды (иногда учителя "оживляют" интерпретацию "образов героев" вопросами вроде: "А скажи, Демьяненко, вот ты прочла "Капитанскую дочку", как ты поняла Гринева - такой ли это парень, с которым ты пошла бы в разведку?"). Конечно, школьница, способная расслышать пошлость героев великой чеховской комедии, умнее не только мальчика, больного "наивным реализмом", но и тех постановщиков "Вишневого сада", которые "переосмыслили" эту комедию в "трагедию уходящих красот природы" (или "уходящих дворянских гнезд", или "уходящей молодости страстной Раневской" и т.п. в духе некультурно понятого плюрализма). Но каков бы ни был и первый школьник, он не на суде, где ученая педагогика производит над ним "тест", как обычно называют у нас проверку у учащихся тех готовностей, которым их никто не обучал. Действительная школа вообще существует не для контроля и учета, а для того, чтобы дети там нормально жили и умнели. Кроме того, даже в приниженных выводах и сравнениях нашего девятиклассника есть некоторый житейский ум. Какой-то другой житейский ум есть и у других, и в коллективной работе самое неумное в силу взаимного столкновения разных интерпретаций отлетает, как шелуха.

Итак, высказался один, но вот заговорил другой. У него рефлексивная реальность ("то, что есть за душой") богаче, потому что он культурнее, и эта его культурность в коллективной работе очень помогает всем остальным. Говоря о Базарове, он делает связку базаровских слов (из "сцены общения с народом") "Ведь в вас, говорят, вся сила и будущность России" с той частью своей души, которая хранит память о каких-то взрослых разговорах интеллигентных людей и о споре насчет того, заложена ли исконная нравственная почва во всей нации или же более всего в крестьянстве. Это совершенно другой способ пробуждения, объективации и высказывания рефлексии. И таких разных высказываний много, и все они обладают педагогической потенцией (отрицательной, положительной, смешанной, всяческой).

Честный и нравственный учитель тоже должен принять участие в обсуждении смысла такого отрывка, потому что именно учитель в силу образованности и опыта лучше всех построит наиболее богатую конфигурацию всех связей и отношений между наибольшим числом элементов как текста, так и той ситуации, в которой создавался, бытовал и ныне бытует текст (в нынешней ситуации он бытует как объект понимания). Иначе говоря, учитель, опираясь на наиболее богатую рефлексивную реальность, наиболее социально-адекватно построит смысл. Ценность этого смыслопостроения - не в его "единственности" или "начальственности", а в том, что учитель дает образец действия на основе методологизма в рефлексии

[Юдин 1978]. Это именно образец для присматривания к нему, для анализа, критики и оценки, а не "готовый материал" для заимствования. Если воспользоваться базовой схемой мыследеятельности [Щедровицкий 1987], 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. Хороший учитель оказался сильнее своих учеников с точки зрения метода действия при понимании. Он также оказался сильнее плохого учебника и плохого учителя.

Действительно, ученик А связал с своим рефлексивном акте предметное представление о разговоре Базарова с крестьянином с предметным представлением о столь же бестолковом и небратском разговоре на Трехсвятской улице. Мы видим, что все его рефлексивные связи ограничены рядом фиксаций в рамках одного лишь пояса мД, и именно в силу невыхода рефлексии для фиксации в других поясах СМД суждение этого девятиклассника необоснованно приземлено. В действительности и бытия Тургенева, и бытия его романа, и бытия русской и мировой культуры дело обстоит не так, как подсказывает рефлексия ученика А: ведь Тургенев придумал не такого Базарова, который был бы похож на то, что наш девятиклассник (ученик А) услышал на улице напротив магазина "Рубин". Пробудив в себе рефлексия, фиксирующуюся только в одном поясе системы мыследеятельности, ученик недалеко ушел от декларационного учебника и такого же декларационного учителя, чьи разговоры о компонентах парадигм ("революционные разночинцы... консервативные дворяне... разночинная любовь к искусству для искусства исторически не оправдана...") не выводят его за пределы пояса М. И у декларационного учителя, и у ученика А фиксация рефлексии ограничена одним поясом, поэтому у лжеучителя получаются пустые декларации, а у ученика А - пустая бездуховность в сочетании с некоторым жизненными познаниями.

Ученик Б перевыражает фиксацию рефлексии, совершившейся в поясе мД ("Да, я согласен с моим товарищем учеником А, когда он рассказывает, как идет разговор без взаимопонимания; я тоже так это представляю"), в другой фиксации - в той, которая имеет место в рамках парадигмы, присущей поясу М ("западники/славянофилы", "почвеннические восторги перед всем народом/ перед патриархальным крестьянством"). Одновременность фиксации рефлексии в двух противоположащих поясах дает в своей организованности некоторое понимание, по крайней мере освоение одной из граней потенциально понимаемого.

Однако дальше всех продвигается к разумному пониманию - и это хорошо видно на рисунке - именно хороший учитель как источник образцов разумного рефлексирования, как учитель рациональных методов рефлексирования. У него

рефлексия сразу фиксируется во всех трех поясах СМД, включая и пояс М-К, т.е. он не только "слышит" разговоры Базарова, но и знает, как устроена фактура этих разговоров, из каких лингвистических подсистем взят весь языковой материал, в котором Тургенев гениально опредметил многовековую дифференциацию жизнедеятельности разных общественных слоев, бытовавших на Руси. Разумеется, если рефлексия была бы фиксирована только в поясе М-К, герменевтический эффект не превзошел бы лжеуспеха "учителя-лжеграмматиста" с его пустыми разговорами о том, что в слове "положон" имеет место просторечно-диалектальное смещение ударения. Пустые разговоры ничем не лучше пустой декларативности и пустой бездуховности - столь же незрелых плодов рефлексирования, при котором фиксация рефлексии совершается только в одном из поясов и не влечет перевыражения в других поясах. Поэтому филологизация филологических занятий мало что даст, если не будет предметизации предметного и парадигматизации парадигматического.

Настоящий учитель эти три названных акта совершил, а затем применил технику герменевтического круга, т.е. технику последовательного, спиралевидного и расширяющегося прохождения рефлексии, захватывающего новые и новые точки фиксации во всех трех поясах базовой схемы жизнедеятельности. У такого учителя ученик и должен *учиться рефлексии* - не пониманию, не чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации или оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию.

Педагогика, ориентированная на научение рефлексии, есть педагогика, направленная на то, чтобы человек становился лучше, чище и умнее. Поэтому такая ориентация обязательна при преподавании на базе любого материала, в рамках обучения любому предмету - от химии до нравственности, от астрономии - до эстетики архитектуры. Остановимся на материале иностранного языка как предмета специализации в вузе. Чтение и понимание текста на изучаемом языке - важнейшая часть этой специализации, что, впрочем, признается не во всех учебных заведениях, имеющих такую специализацию. Тем не менее хотя бы номинально домашнее и классное (аналитическое) чтение есть почти во всех учебных заведениях такого рода. Особенность привлекаемых текстов, реализующаяся только в учебной ситуации, заключается в том, что иноязычные тексты представляются студенту более трудными, чем тексты на родном языке. В условиях псевдообучения смысловая и содержательная стороны этих текстов просто не осваиваются, но в условиях действительного учения иноязычные тексты в силу своей трудности имеют несомненное педагогическое преимущество: они требуют большего внимания, чем тексты на родном языке, причем это внимание должно обращаться на форму, поскольку долгое время форма в иноязычном тексте требует дискурсивного, а не автоматического подхода. Учащемуся приходится здесь не только рефлексировать, но даже и заниматься метарефлексией типа: "Я тогда того-то не понял, потому что не вспомнил, что это было похоже на то-то и то-то, но теперь-то я вижу, что все это произошло в силу того, что я..." Во множестве случаев эта рефлексия протекает не как "ученая", а как обыденная рефлексия, т.е. "подотчетны" только последствия рефлексивного акта, а не сам процесс, включающий этот акт.

В условиях изучения иностранных языков ближайший личностный коррелят рефлексии - готовность к перевыражению. Если, например, наряду с текстами метафоризованными не были бы возможны содержательно сходные (субститутивные) тексты с лишь прямой номинацией смыслов, то не возникло бы и

того "другого" (интерпретирующего) текста, в котором мог бы содержательно перевыразиться некоторый данный метафоризованный текст. Хотя это перевыражение (интерпретация как вербализованная рефлексия) может актуально и не присутствовать в том или ином конкретном акте понимания, уже самое его присутствие "в снятом виде" выступает как необходимая гарантия для случая, когда необходимо перейти от незатрудненного (и потому неререфлективного) смыслового восприятия текста к действию собственно ради понимания. Очевидно, выведение читателя к невербализуемой (обыденной рефлексии) может осуществляться путем научения как раз рефлексии вербализуемой - интерпретации текста. Обретя опыт рационального рефлексивного действия, студент в последующем чтении может снять дискурсивность рефлексивного акта, сохранив рефлексивный процесс как процесс, методологически регулируемый так же, как регулировался дискурсивный рефлексивный акт.

Разумеется, в обучении чтению на иностранном языке выдающаяся роль принадлежит такому обращению рефлексии на текст, которое в своей организованности дает понимание. В бытовом словоупотреблении абсолютно простительном при использовании слова "понимание" применительно к родному языку, это слово берется нетерминологически. Им обозначают существенно различающиеся процессы обращения рефлексии и на текст, и на человека, и на весь мир. Для рационализации методики чтения на иностранном языке целесообразно пользоваться словом "понимание" терминологически, а также принимать во внимание типологию понимания. Существенно, что в обычной рецепции доля семантизирующего понимания (собственно понимания, т.е. преодоления непонимания) сравнительно с аналогичным неререфлективным процессом смыслового восприятия невелика.

При распрямляющем понимании возрывает роль недискурсивной, обыденной рефлексии. 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.

Очевидно, мы имеем здесь дело со смыслом, а не чувством: при чтении мы часто знаем о чувствах персонажа, хотя и не переживаем их или переживаем не так, как персонаж. Однако разница, усматриваемая рядовым читателем и слушателем между подотчетностью и безотчетностью рефлексии оказывается столь существенной для нашего отношения к мыследеятельности, что ни в одном народе подобные частные смыслы никто не переставал называть "чувствами". Когда русский человек слышит первую строчку стихотворения Трефолева "Когда я на почте служил ямщиком", он начинает строить смысл, лишь охватывающий опредмеченное в тексте "чувство русского простора", а не само это чувство, но обычно говорят: "Когда это слушаешь, возникает такое чувство..." Видимо, такое словоупотребление оказалось адекватным тем задачам, которые люди ставят перед собой при художественном освоении мира, в том числе и в случае, когда они читают оригинальные произведения на иностранном языке, стремясь оптимально использовать свою способность к распрямляющему пониманию.

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. Передовая практика подборов текстов для обучения иностранным языкам соответствует этим требованиям: например, тексты, предназначенные преимущественно для когнитивного понимания, строятся таким образом, чтобы при их понимании реципиент рефлексировал над когнитивным же опытом, а опытом вербальной памяти пользовался нерелективно и автоматизированно.

Все сказанное о трех типах понимания иноязычного текста относится к педагогически идеальному случаю - к тому случаю, когда и обучаемый, и обучающий действуют в целях только лишь оптимизации понимания. Предполагается, что в идеальном случае обучают именно тем типам и направленностям рефлексивных актов, которые способствуют именно тому типу понимания, ради которого и создан каждый данный текст.

К сожалению, идеальный случай в реальной методике обучения и самообучения далеко не всегда имеет место, так же как в методике обучения литературе в школе. И здесь мы встречаем методические недоразумения, рожденные антирефлексивной манерой педагогической работы. Весьма частое методическое недоразумение заключается в том, что тот или иной тип понимания универсализируется, причем обучающему и/или обучаемому кажется, что имеет место не один какой-то тип понимания, а как бы "понимание вообще", или "все понимание". Чаще всего универсализируется когнитивное понимание. Если обучаемый путем перевода на другой язык или пересказа "своими словами" показывает, что он усмотрел, каковы связи между персонажами рассказа и т.п., то нередко считается, что текст "понят вообще". Между тем "интерпретация" в форме пересказа - это вовсе не та интерпретация, которая совпадает с высказанной рефлексией: пересказать можно и без нормального семантизирующего понимания, вообще плохо представляя, каковы референты у тех или иных слов или словосочетаний в полупонятном тексте на полужнакомом языке. Кроме того, когнитивное понимание никак не выводит к усмотрению и освоению смыслов, опредмеченных в тексте, ориентированном на художественную рецепцию.

Вообще надо признать, что понимание должно быть не только процессуальным (в противоположность эпифеноменальному), но и субстанциальным (в дополнение к процессуальному). Субстанциальность понимания тем выше, чем богаче рефлексивная реальность, мир онтологических картин - вообще "то, что есть у человека за душой". Поскольку человеческая личность сопоставима с его рефлексивной реальностью, то не совсем неправы те, кто полагает, что человек состоит из человеческого понимания (т.е. таков индивидуальный человек как проекция общественного знания, общественных отношений - вообще всего того, что образует культуру общества). Поэтому порочна та схематика понимания, которая универсально, независимо от понимаемого объекта и задач деятельности реципиента, ориентирована только на простой процесс когнитивного понимания, представляемый как складывание и простое наращивание гносеологического образа из слов как

носителей тех референтов, которые "входят в образ". Такой схематизм универсализированного когнитивного понимания, обращенный на философский, исторический и особенно на художественный текст, создает иллюзию освоения определенного набора связей, представленных в тексте. Обычно при этом дело касается тематики, каузальных связей однолинейного типа и хронологических последовательностей, в художественном тексте - также и сюжета, принимаемого за "все содержание". Поскольку эта схематика кажется "работающей", возникает целая методика, поддерживающая чистую процессуальность универсализированного когнитивного понимания, что приводит к очень низкой культуре чтения - столь низкой, что духовное производство становится недоступным для реципиента текста, рожденного именного духовным производством.

Последствия отказа от понимания как некоторой субстанциальности имеют далеко идущие последствия как в жизни общества в целом, так и в специальных методиках обучения. Так, в методике преподавания иностранных языков настойчиво повторяется тезис лингвистической статистики, согласно которому первая тысяча наиболее употребляемых слов языка обычно покрывает 85% объема текста. При этом упускается из виду, что оставшиеся несемантизированными 15% слов могут даже в текстах для когнитивного понимания нести преобладающую долю нового содержания (новых предикаций), поскольку по закону Ципфа-Куриловича информативность текстообразующих единиц обратно пропорциональна их частотности. В текстах для распрямечивающего понимания низкочастотные единицы несут практически всю потенцию пробуждения рефлексии, фиксирующейся в поясах СМД и превращающейся при этом в смысл как действительно понимаемое.

Разумеется, такие подсчеты имеют характер рассуждений из очень прикладной области, они совершенно не похожи на чистые методологические схемы, описывающие рефлексивность. Конечно, было бы очень хорошо, если бы каждый практический методист и учитель освоил чистые методологические схемы с такой силой и надежностью, что его вообще не привлекала бы никакая антирефлексивная пошлость ни в какой науке и ни при каких обстоятельствах. Как бы рационально ни был организован собственно процесс понимания, он не может гарантировать от пошлостей в деятельности - научной, художественной, педагогической, организационной, коммерческой. Только субстанциальность понимания гарантирует от этих пошлостей. Антисубстанциальное отношение к пониманию органически соединяется с антирефлексивной установкой, и именно это соединение делает деятельность пошлой и бесперспективной ("глухое" непонимание, нулевая проблематизация, безумные решения и прочее бескультурье). Примеры продолжают оставаться уместными.

Так, якобы понятая "Американская трагедия" Драйзера, читаемая на десятках факультетов иностранных языков в оригинале, может, как кажется иным методистам, "интерпретироваться" путем пересказа, т.е. перевода художественного текста на уровень текстов для семантизирующего понимания. Соединение семантизированных единиц каузальными и темпоральными связями, представленными в тексте пересказа, дает иллюзию, согласно которой когнитивное понимание, ограниченное этими связями в рамках каждой пропозиции, и составляет "все то, что следует понять". Зло начинается с антисубстанциальности и антирефлексивности: ни в какие связи не включаются ни различные референты лексических единиц и словосочетаний, способных пробуждать рефлексивность, ни уже опредмеченные интертекстуальные смыслы - пробудители рефлексии над более широким контекстом культуры. Так, в первой строке "Американской трагедии" сказано:

Dusk - of a summer night.

Актуализированная форма, представленная и синтаксически (назывное предложение в зачине), и интонационно (нехарактерная пауза, напоминающая паузу при эллипсисе), и пунктуационно (нехарактерное тире, сопровождающее предложное управление), и ритмически (мужской зачин, мужская клаузула; ненормативно сокращенная синтагма в зачине всего романа), определенно способствует первичному явлению смысла "предвестье" или даже "мрачное предвестье", а то и "грозное предвестье". Автор не останавливается на введении неясного смысла, он продолжает дальше актуализовать форму и растягивать смысл, превращая его в смысл категоризованный - метасмысл, указывая на подверженность потрясениям и гибели того, что сразу же, с двух первых предложений, начинает выступать как "предмет чтения", т.е. как художественная реальность текста, создаваемая писателем. Второе предложение романа:

And the tall walls of the commercial heart... such walls as in time may linger as a mere fable.

И первое *as*, и упоминание *mere fable* в качестве того, чем в будущем станет та реальность, о которой идет речь, и многое другое в форме текста пробуждают рефлексию теперь уже не над неопределенным смыслом "предвестье", а над четким представлением и о библейском пророчестве как способе коммуникации, и над предметным представлением о гибнущем Вавилоне (или другом подобном городе), и над парадигмой, хорошо известной XX в. в связи с пророчествами о гибели старого мира. Очевидно, форма организована таким образом, чтобы текст вообще строился по смыслу и метасмыслу, а не по содержанию как системе каузально связанных предикаций, включенных в последовательно расположенные пропозиции. Однако в рекомендуемом пересказе можно получить лишь что-нибудь вроде такого:

The scene is laid out in the evening, in some American town. The town has high walls (or tall walls?). The walls - and what is "linger"?... I see... Does it mean that the walls are not strong enough to stand there long? I see it does. The town is big, but the walls are not strong enough, so they will disappear in time, but then somebody will mention them in some fable.

Этот пересказ даже, как говорят методисты, "местами идиоматичен", но идея автора искажена: исчезли все определенные смыслы, хотя остались все предикации, дающие жизнь содержанию как составу частей сообщаемого, а пропозиций даже стало больше. Все вместе никуда не годится. Впрочем, истоки зла имеют не очень значительные причины: мал рецептивный лексический запас; студент не знает разницы между содержанием и смыслом; студент всегда удовлетворен, коль скоро понято некоторое содержание, а потому и не гонится за смыслом; считается допустимым заменять форму, потому что якобы "по диалектике" главное - это содержание, причем "объективное"; если процесс семантизации разворачивается линейно, то предполагается, что "все понятно"; предполагается, что лексические субституции "не меняют значения"; смысл подменяется значением, хотя местами и значение неясно и т.д. и т.п. (Общую картину рефлексивного и герменевтического бескультурья можно детализировать на этом примере очень долго и широко - вплоть до проблемы подмен одной языковой подсистемы другой: вместо своеобразного соединения модернистской поэзии 20-х гг. с имитацией Библии - квази-коллоквиализмы из пособия для второго курса). Ведь рефлексия даже над

сюжетными ходами не имеет ценности, коль скоро не семантизированы тысячи относительно низкочастотных слов, насыщающих роман. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы семантизация была ближе к идеалу; для этого студент должен прочесть за три-четыре года обучения в языковом вузе до 12-15 тысяч страниц художественного оригинального текста при обязательном рецептивном усвоении всех впервые семантизируемых слов, при резком повышении мнемической культуры и пр., но ведь все это мало где делается. Если бы даже это было достигнуто, гарантии перехода от когнитивной работы понимания к распредмечиванию все равно может не возникнуть: ведь существуют же люди, которые и на родном языке лишь когнитивно осваивали первую строчку "Белой гвардии" М.А. Булгакова, также содержащую и смысл предвестий, опредмеченный путем имитации Библии:

"Велик был год и страшен по Рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый, от начала же революции второй".

Судьба гениальных романов Булгакова говорит о том, что универсализация когнитивной работы бывает не только у студентов и не только при встрече человека с иноязычным текстом. Кстати, Булгаков в этом отношении не одинок: в таком же положении в течение столетия был даже такой гений русского языка и русской культуры, как Н.С. Лесков, тогда как интерпретационные принципы критики, препятствующей продвижению читателя от пропозиций к смыслам, в течение столь же долгого столетия объявлялись принципами именно эстетически релевантными.

Такая подмена смыслов пропозициональными содержаниями исключает достижение читателем того уровня развития, при котором распредмечивающее понимание становится возможным. Если рефлексия обращена только на пропозициональные структуры, более всего используемые писателями при сюжетопостроении, то "Американскую трагедию" Драйзера в том виде, как она написана (а не изложена в учебнике новейшей истории для девятиклассников) не просто невозможно понять: невозможно даже понять, что именно в ней следовало бы понять. Поэтому при универсализации когнитивного начала вся работа с таким романом превращается в материал для обсуждения моральной проблемы, якобы присутствующей в романе и представленной безразлично какими средствами: ведь "главное - это содержание". "Содержание" текста, в действительности построенного по смыслам, но взятого так, как будто он построен по содержанию, оказывается весьма банальным. "Содержательная интерпретация" должна заставить студента поверить, что роман Драйзера трактует вопрос о том, хорошо ли поступает молодой человек, который сажает в лодку забеременевшую от него девушку, затем бьет ее фотоаппаратом по голове, выкидывает в холодные волны и таким образом отправляет на тот свет. Хотя обсуждение таких сюжетов можно при желании сделать очень шумным и боевитым и тем самым компенсировать несемантизированность множеств слов и множества отрезков речевой цепи (зато "схвачено главное - проблема внебрачной беременности!"), все же будет уместным отметить, что данный роман написан совсем не про убийство забеременевшей девушки разлюбившем ее молодым человеком. При ориентированности обучения на "главное" невозможно выполнить даже элементарную индивидуацию - установить, какого рода произведение находится перед глазами читающего.

Сказанное связано с тем обстоятельством, что динамические схемы действия при понимании текстов такого рода должны строиться для создания ориентировки в смысловом устройстве художественной реальности текста. Эта ориентировка начинается с того, что реципиент соотносит те или иные широко

используемые средства и сквозные, "растягиваемые" метасредства с другими средствами текстопостроения (внутритекстовая рефлексия), которые к моменту индивидуации текста, конечно, должны быть надежно семантизированными. Без этого схема действия ради распремечивающего понимания принципиально не может быть построена. Именно растягивание смыслов как особая техника понимания дает жизнь схемам действия при понимании, так же как схемы действия способствуют использованию других таких техник понимания. Смысл, разворачивающийся и категоризирующийся по ходу чтения отрезка текста, можно графически представить как нить, утолщающуюся после столкновения со сходными между собой (по критерию опредмечивающей потенции) средствами. Если смысл можно показать как нить, утолщающуюся по мере превращения в метасмысл как наблюдательный пункт для рефлексирования над всеми родственными частными смыслами, то и сходные средства можно показать как укрупняющиеся по мере категоризации (превращения в метасредства). Категоризованные смыслы и средства редко растягиваются с одной и той же интенсивностью в разных композиционных частях дробы ("эпизода"), не говоря уже о целом произведении: постепенно потенции пробуждения внутритекстовой, внетекстовой и интертекстуальной рефлексии над той или иной "точкой" рефлексивной реальности слабеют, рядом "выныривают" из небытия новые или возобновляющиеся смыслы и средства, но какие-то связки метасмыслов и метасредств разворачиваются, сохраняясь наиболее стойко. Они превращаются в метаметаединицы, достигая иногда мощи и статуса художественных идей.

Вертикальная линия, пересекающая все растягивающиеся нити, и есть динамическая схема данного момента действия, объединение всех развертывающихся категоризаций. Богатство смыслообразования зависит и от субстанциональности понимания, и от мощи динамических схем процессуальности, свойственной тому же пониманию.

Очевидно, схемы действия при распремечивающем понимании существенно отличаются от схем для когнитивного понимания.

Схемы действия для распремечивающего понимания - очень сложные, очень хрупкие и очень ценные конструкции и сами по себе, но их хрупкость увеличивается, если под ними лежат не доведенные до относительного совершенства схемы действия для когнитивного и для семантизирующего понимания. Однако главная трудность лежит все же в центральной технике распремечивающего понимания - в рефлексивной технике распремечивания, взаимодействующей с упомянутыми уже техниками герменевтического круга и растягивания смыслов. При использовании техники распремечивания задействуется та сфера рефлексивной реальности, которая генетически восходит к относительной общности представленной у множества людей части ассоциативной сети, захватывающей слова (и другие единицы) системы того или иного языка. Например, в русской системе ритмической метризации уже ребенок приучен различать двух- и трехсложные стопы и замечать смысловую разницу метризации в текстах

*Наша Маша / Рано встала /
Кукол всех не- / речитала"*
и

В печальных степях аравийской земли.

Разумеется, поэты не пишут реквием двустопным хореем не в силу контрастивной ассоциации со стихами Елены Благиной: соотношение "смысл/средство" исторически восходит к ассоциации, но не сводится к ней. Однако эта диалектически снимаемая фило- и онтогенетическая общность ассоциативных сетей особым образом существует во всем человеческом материале самовыражения языковыми средствами. Техника распрямления есть задействованность рефлексии над каждой такой приметой слова (или иной текстообразующей единицы), от которой можно протянуть нить к сходной примете, филогенетически закрепившейся и социально признанной (обычно молчаливо признанной) за другой единицей системы. Поскольку обыденная рефлексия одновременная обращена на множество сходных примет, об одной категоризованной примете можно говорить как о маркере, снабженном множеством реальных и потенциальных связей - маркерных нитей, тянущихся ко множеству других единиц, высвечиваемых в рефлексивном акте. Техника распрямления обладает большой мощностью, она отчасти даже позволяет восстановить ситуацию мышледействия писателя - разумеется только отчасти, т.е. в той части, в какой он не отличается от читателя как носителя рефлексивной реальности.

2. Образцы учебной интерпретации

Учить рефлексии - это учить не только рефлексии вообще, но еще и учить, во-первых, методологизму в рефлексии, во-вторых - рефлексивным техникам 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 учебного занятия классным чтением. 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 предсказание в подобный учебный диалог. Важно только, чтобы предсказуемое касалось рефлектируемого; далее - чтобы вопрос еще больше пробуждал рефлексивность, далее - чтобы непременно обсуждались как акты растягивания смыслов, так и основания распрямления (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).

- 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 определено "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*.
- 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 рефлексии над памятью о несчастных людях, от которых мало что зависит в жизни. Вместо *sat* или *were sitting* выбрано *were seated*. Вспоминается "рассаживание": 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".

- 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".

- 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 числятся. 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...

- 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: *a distinguishing elegance*.

- 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.

- 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*.

- 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...

- Можно добавить? *Not opposite each other* - здесь тоже есть французское, слово *rectangularly* пробуждает ретроспективную рефлексию 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 небезразличие к этой топографии пробуждает рефлексию 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...

- 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?

- Сквородка 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 сквородку на музейный стол - и не разоришься...

- Очень осовремениваете.

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

- 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.

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

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

- 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

прочеть эти три строчки с перекрещивающимися "голосами". А вот за что наказание - это надо еще абзаца два-три прочесть.

- 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!

- А в синтаксисе ничего нет, ничто не опредмечено?

- 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 рефлексию?

- 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...

- 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 рефлексию в мире предметных представлений. В мире речевых произведений тоже фиксируется рефлексия. Впрочем, рефлексия интертекстуальная: со времен Диккенса 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 врут/ остальные врут" или вроде того. Вся эта парадигматика перевыражена во всех остальных фиксациях рефлексии.

- 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 пояс чистого мышления и пояс 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.

- У меня так, например. Звучит *a distinguishing elegance*, и звучит очень восклицательно. И это пробуждает у меня рефлексию вот такую: Я слышу, но что же я слышу? Ведь не то, что там где-то было в самом деле какое-то изысканное изящество, вроде *a distinguishing elegance*. Когда я слышу слова вроде "тихая прелесть", со мной происходит то, что было, когда прочла это английское парентетическое речение. И сразу же, никак этого не называя, я уже знаю, что это ложь и фальшь, а не правда и прямота, но ведь потому и нет необходимости называния, что схемы чистого мышления невербальны. Очевидно, рефлексия, пробудившись и зафиксировавшись в поясе коммуникативной действительности, тут же, как искра электрическая, оказалась в поясе чистого мышления, в мире невербальных схем, которые я вербализую, но лишь по вашей просьбе. Но тут есть нечто интимное, потому что мир предметных представлений очень индивидуален. То же волшебное электричество, которое индуцировало фиксацию рефлексии в поясе чистого мышления, индуцирует фиксацию рефлексии и в поясе мыследействования. И одновременно с двумя уже названными фиксациями я при словах *a distinguishing elegance* еще и вижу вот что. Идет Лаврова, ну у которой ребенок, все знают эту историю... И топает ее "любимая учительница", а именно Дунька Курносая, она же Евдокия Климовна - я ведь тоже училась в шестьдесят второй школе - и видит, как Лилечка везет в коляске ребенка. И тогда Дунька подсакивает к коляске и орет: "Лилечка, ты вышла замуж! Лилечка, у тебя ребенок!" И Дунька запускает свою грязную лапу в коляску и открывает ему лицо и орет: "Ой, какой интересный! Ой, какая тихая прелесть! Ой, наверное, вылитый папа!" И это для меня тот самый крик, вернее, когда я слышу у Голсуорси *a distinguishing elegance*, я все равно вижу Дуньку и слышу ее крикливые речевые произведения, и вижу, что это ложь и фальшь, зависть и ненависть, и что ей надо, чтобы все в микрорайоне поскорее узнали, что у Лилечки нет мужа. И хотя Дунька кричит по-русски, а имплицитные персонажи - по-английски, все равно все перевыражается во всем, и кто это понимает, тот живет не один раз, а два раза - и здесь, по соседству с нашими героями, и там, рядом с теми.

Приведенное описание скромного фрагмента опыта в области классного чтения является, конечно, очень неполным и конспективным. Разумеется, в действительности обучение идет на более крупных текстах, охватывающих целые эпизоды. Однако обучение на материале целиком прочитанных романов затруднительно: требуется детальное соотнесение средств со смыслами, постоянное обращение к техникам растягивания смысла, распредемечивания и герменевтического круга, чередование выходов в практическую позицию понимающего и в теоретическую позицию рефлектирующего над собственным способом понимания. Вообще необходима медлительная, хотя и мощная по своей обучающей потенции коллективная работа с текстом - все это больше похоже на "лингвистический", чем на "литературоведческий" подход к тексту. В действительности этот подход не является

ни тем, ни другим, он является собственно педагогическим, поскольку задача здесь - научение рефлексии - и как методологическому стержню разумного практического действия, и как методологическому знанию о собственном действии.

Разумеется, научение рефлексии имеет множество противников. Иногда это просто любители чтения. Они говорят, что обучать чтению не надо: кто любит красоту, тот научится, а рефлексировать вообще не нужно, поскольку надо "уйти в текст и там жить". В этих замечаниях есть нечто разумное: медлительная интерпретационная работа затрудняет использование техники эпохи (феноменологической редукции). Зато удастся учить рефлексивным техникам, что вне работы интерпретирования оказывается невозможным.

Другое возражение: обучаемый "копается в форме", тогда как нужно "овладеть главным - содержанием". В практике сторонников этой "идеи" содержание, как было показано выше, вытесняет смысл, причем это вытеснение не сводится к подмене предметов освоения в действии школьника. Эта установка нанесла сокрушительный удар развитию литературы, театра и живописи, а главное – развитию народного образования.

Третий тип возражений наиболее рационален: надо читать не отрывки, а целые произведения. Верно, видимо, то, что надо читать и отрывки, и целые произведения. Иногда данный тип возражения варьируется таким образом: если сидеть на маленьких обломках текста, разучишься наслаждаться целыми романами. Это просто не соответствует герменевтической установке. Разумеется, есть и антигерменевтическая установка, как есть упомянутая выше установка антирефлексивная. Последствия этих установок простираются далеко за пределы педагогических, филологических и философских интересов: после десятилетнего обучения в школе у множества людей готовность понять окружающий их мир безнадежно невысока. Пока наша страна не переориентирует школу и вуз на необходимость фронтальных интерпретаций текста, мы не получим серьезных сдвигов в культуре населения. Характерно, что в результате осуществления принятого в США в 1958 г. *National Defence Education Act* в массовой школе, начиная с шестого класса, обучение интерпретации стало формой фронтальной работы. Как бы ни велось преподавание, уже сам факт хотя бы какого-то научения высказанной рефлексии имеет заметные последствия в производительности труда и в смягчении нравов у значительных контингентов людей.

Возьмем хотя бы такой интерпретационный эффект, как готовность к индивидуации. Человек, который комедию принимает за трагедию, коль скоро эта путаница - не случайность, а сформированный обучением норматив, вполне можно принять станок с программным управлением за тот самый дрын, который следует регулировать посредством нанесения ударов кувалдой. Если этот пример может вызывать сомнения, то явно несомненным является такое суждение: человек, семь лет учившийся практически выполнять рефлексивные акты ради индивидуации, едва ли будет кричать "Это вор! Бейте вора", увидев человека, торгующего по цене, устраивающей не всех. Дело, правда, не только в индивидуационной готовности: подобных готовностей в результате научения рефлексии возникает довольно много. Такие вопросы, как прирост производительности труда в приборостроении и машиностроении, решаются в прямой зависимости от того, обучены ли рефлексии огромные контингенты работающих. Хотя "учиться никогда не поздно", лучше бы обучать рефлексии в учебных заведениях. Опыт классного чтения, да еще на иностранном языке, - капля в море тех типовых учебных ситуаций, которые не

просто позволяют, а как бы даже умоляют педагога учить своих питомцев рефлексии. Это касается всех вообще дисциплин - от технологии металлов до методики подготовки хореографов.

Разумеется, такое фронтальное введение в жизнь приемов и практики научения рефлексии - огромная коллективная работа представителей всех частных методик и самых разнообразных наук. Все это очень трудно организовать, но это - магистральный путь к положению, при котором отставание наших работников в области производительности труда в хозяйстве и культуре станет совершенно невозможным. Наши учащиеся очень способны. Например, у нас практически мало кто читал роман Э. Форстера *Howards End* (1911 г.). И вот студентам дается отрывок этого романа, и они получают вопросы, провоцирующие рефлексивные акты. Изумленный педагог - единственный из участников занятия читавший роман - вдруг обнаруживает, что рационально направленные рефлексивные акты позволяют по крошечному кусочку текста восстановить и придуманную Форстером структуру персонажей как носителей субъективности, и всю систему оценочных противопоставлений, и множество существенных для целого романа метасмыслов. И откуда студент, никогда не читавший этого романа, может знать, что миссис Мант приехала в Лондон из провинции? Вот программа работы по пробуждению рефлексии и по научению рефлексированию на материале отрывка из названного романа.

It will be generally admitted that Beethoven's Fifth Symphony is the most sublime noise that has ever penetrated into the ear of man. All sorts and conditions are satisfied by it. Whether you are like Mrs. Munt, and tap surreptitiously when the tunes come - of course not so as to disturb the others; or like Helen, who can see heroes and shipwrecks in the music's flood; or like Margaret, who can only see the music; or like Tibby, who is profoundly versed in counterpoint, and holds the full score open on his knee; or like their cousin Fraulein Mosebach, who remembers all the time that Beethoven is "echt deutsch"; or like Fraulein Mosebach's young man, who can remember nothing but Fraulein Mosebach: in any case, the passion of your life becomes more vivid, and you are bound to admit that such a noise is cheap at two shillings

*E.M. Forster
Howards End. Ch. 5.*

1. Первые два предложения ироничны. Студент видит это и спрашивает себя: "Я вижу это, но почему я вижу это?" Из рефлексивной реальности он извлекает память о гиперболизированных похвалах, гиперболизированных намеках и прямых указаниях на "всемирность" художника, на полную необходимость такого-то поэта или музыканта "каждому рядовому труженику", поскольку последний без этого "жить не может". Также декларации о том, что "художник все время думает о том, как бы получше творить для своих потребителей" и т.п.

2. Первые два предложения - от кого они исходят? Я вижу, что не от образа автора, но почему я это вижу? И каков тип мыслимого, придуманного Форстером персонажа, которому принадлежит "голос", от которого я слышу первые два предложения? Это он рекламирует, похоже на рекламу, но что он рекламирует? Ведь не Бетховена же! Он рекламирует всеобщую, неделимую, одинаковую любовь всего общества к красоте, будто бы все социальные слои одинаково любят Бетховена. Он рекламирует нерушимость социального порядка.

3. И что такое *is the most sublime noise that has ever penetrated into the ear of man*? Перифраз, я это вижу, но что я вижу за этой фигурой синтаксиса? Перифрастические похвалы я слышу по разным поводам, но чем эта похвала отличается от других? Не слишком ли она "технична" для человека, любящего красоту? Наверное, "рекламщик", давая такое "акустическое" определение музыке Бетховена, сам Бетховена не любит. Скорее всего я увижу еще таких людей, которые не любят красоты, безразличны к ней, но постоянно кричат о любви к прекрасному, к Бетховену.

4. Но если это голос рекламщика, то что даст перифраз при рекламировании якобы достигнутой всем обществом увлеченности Пятой симфонией Бетховена? Перифраз риторичен, так что же он дает для поддержки риторических ходов имплицитного рекламщика? Я слышу помпезность и крикливость рекламирования, фальшь. Сейчас в тексте должны появиться люди, демонстрирующие свои фальшивые восторги...

5. А на каком субъязыке кричит рекламщик? *It will be generally admitted... all sorts and conditions...* Ну да, утверждение сделаны на субъязыке научной прозы, они приобретают видимую аргументированность и "ученость" - это для кого-то, но не для меня. Я-то знаю, что и сейчас большинство людей вполне обходятся без Бетховена.

6. Но если я не могу поверить рекламщику, а кто-то верит, то почему? Ведь писатель хочет создать такую художественную реальность, где кто-то верит рекламщику, а пишет писатель для тех, кто рекламщику не верит, а еще для тех, кто под влиянием чтения этой книги писателя может перестать верить рекламщику. Значит, здесь должны быть хитрые, но не умные риторические ходы - такие, чтобы дураки поверили хитрым импликациям рекламщика. Содержание имплицитного рекламщиком: "Раз все классы и сословия довольны одной и той же красотой, значит, достигнута полная консолидация и единство". Это когда издано? В 1911 г. Кто-то верил рекламщику - не имплицитные читатели Форстера, конечно. Вере должно было способствовать использование полутерминов для обозначения социальных групп - *all sorts and conditions*.

7. Вот оно и появилось - предложение, которого я ждал, и где должно быть написано про фальшивых поклонников Бетховена? А может быть, среди фальшивых будет и один истинный поклонник? Передо мной - сложный синтаксически период со многими однородными членами, каждый из которых распространен придаточным определительным. А последние слова предшествующего предложения - *All sorts and conditions are satisfied by it*. Как перевыражаются смыслы двух смежных предложений? Ясно: переход от предложения об "удовлетворенности музыкой Бетховена" к предложению о способах понимания этой музыки ироничен: сначала "по-ученому" говорится о "сословиях и классах", а затем это раскрывается на описании глупых слушателей-обывателей. И вместо голоса рекламщика сейчас зазвучат их голоса. Мне надо прислушаться.

8. Но ведь в предложении про "сословия и классы" есть и предикат: *are satisfied by it*. А как он перевыражается в смыслах последующего длинного периода? Ведь после крика рекламщика о всеобщей удовлетворенности ничего ни про какие классы и сословия писаться не будет. Будет так: довольны все, это не довольство "классов и сословий" Бетховеном, а довольство каждого самим собой, самодовольство.

9. Теперь мне надо рефлексировать надо всем моим опытом для того, чтобы увидеть людей, сидящих в концертном зале, расслышать их способы коммуницирования и понять их социальные и нравственные идеалы, ценности, установки. Так сколько же лет миссис Мант, каков способ ее существования, какова мера ее ума, каково отношение к противоположному полу? Это все должно здесь быть, хотя прямо об этом не написано. Я же вижу, что ей лет шестьдесят, живет на ренту, дура и кокетка. Я их видел, таких вот дам.

10. Но почему я ее вижу сейчас? Ведь все идеальные реальности миссис Мант опредмечены лишь в словосочетаниях вроде *tap surreptitiously* и *(tap) not so as to disturb the others*. Введение голосов началось с первой строчки абзаца, полифоническая форма выступает как средство, которое растягивается. Так что я слышу голос миссис Мант. Приведенные отрезки речевой цепи - это и ее голос, и ее "логика": надо стучать по стоящему впереди креслу, а когда оглянутся, надо говорить: "Ах, этот ритм, он втягивает меня, я не могу не стучать, ах, я дико извиняюсь" - или что-нибудь подобное. Видел я это: сидят во МХАТе на "Вишневом саде", понять ничего нельзя, поскольку и постановщик текста не понял, но зритель доедает пирожное и говорит: "Ах как это глубоко, да?" Тот же случай... А в кресле передо мной миссис Мант сидит, конечно, господин полковник, он поворачивается, а старая кокетка делает глазки и говорит... Это только я так вижу, что это меня несет?.. А из коммуникативной действительности почему-то выплывает такое воспоминание: по радио передают пьесу какого-то нашего драматурга, и ведущий читает ремарку: "Александр покачнулся, но так, что зрители этого не замечают"... Вот ведь как миссис Мант разбередила мою душу и пробудила всю память, забытую какими-то глупыми рожами и глупыми речами... Разве так надо рефлексировать?.. А как?..

11. Смысл "кокетливость" растягивается и растягивается по мере того, как я все лучше слышу голос миссис Мант: вот и слово *surreptitiously* - оно буквально шуршит, ведь надо понравиться господину полковнику, а шуршит оно потому, что в нем такой комплекс глухих согласных. Но ведь нет здесь никакого господина полковника! Конечно, нет. Но чтобы понравиться хоть господину полковнику, хоть тому типу, который на "Вишневом саде" ел пирожное, миссис Мант и должна была взять такое слово. А еще у этого слова много привлекательного для данной ситуации: и необычная в английском многосложность, и пропорция глухих и звонких, и "книжность" как то, что позволит кому-то распредметить миссис Мант как "передовую и начитанную", а самое главное - низкая частотность и вытекающая отсюда навязчивая информативность, такая же навязчивая, как сама миссис Мант. Приехала из Андреаполя удивлять Москву своей образованностью, т.е. из британской "глубинки" образца 1911 г. - в Лондон. В данном случае это одно и то же. Раз я читатель, в моей рефлексии все времена взаимно перевыражены и все пространства взаимно перевыражены, и я благодаря рефлексии живу сразу и в Твери, и в Новосибирске, и в Лондоне, и не одну только свою жизнь переживаю, а много разных. А как тут сказано про Елену? *Helen... can see heroes and shipwrecks in the music's flood*. Форма презентации совсем другая. Я вижу, что о миссис Мант сказано так экспликационно, о Елене - без экспликации, да и кратко, это я слышу, но что же в таком случае я слышу? В случае с миссис Мант - голос миссис Мант, в случае с Еленой - скорее всего голос автора, ведь не может персонаж думать и говорить о себе такими вот метафорами: *One sees shipwrecks and heroes...* Что это мне дает? Я вижу подчеркнутую противопоставленность авторской оценки персонажей. Елена - совсем не то, что миссис Мант.

12. Я вижу эту противопоставленность, но почему я ее вижу? Вероятно, средства выражения рефлектируются в смыслах. Действительно, где миссис Мант - там голос персонажа, а где Елена - там голос автора. Где миссис Мант - там экспликационность, избыточность, перифраз, а там, где Елена, - импликационность, экономия средств выражения и импликационная метафора. Это - разные способы опредмечивания человеческой субъективности в тексте, дающие мне знать, что один персонаж сходен с одной подсистемой моего опыта ("болтливые кокетки"), другой - с совершенно иной подсистемой ("мечтательные души").

13. *Margaret... can only see the music.* Странная метонимия. Музыка ведь не видят, а слышат. Вот если бы я был на ее месте и видел музыку... Я должен увидеть себя видящим музыку. Я бы тогда видел - да что бы я видел? Вероятно, оркестр, музыкантов... Что на них так пристально смотреть? А может быть, я присматривался бы, чтобы увидеть хорошего музыканта с благородным лицом, и стал бы мечтать, как выдать Елену, такую благородную и мечтательную, замуж вот за такого музыканта?..

14. Я вижу, что Тибби совсем молод, лет пятнадцать, что он заласканный и самоуверенный, скорее даже глупый. Почему я это вижу? Вероятно потому, что странная антитеза возникает между смешным для меня деминутивом и этим *profoundly versed in counterpoint*. Кто "подкован по контрапункту" (мало таких на свете), того не зовут так: Вовочка, Гогочка, Tibby. Если я не прав в отношении реальной жизни великих музыкантов, то насчет моего опыта чтения книг не сомневаюсь: не зовут Пушкина "Шуриком", а Шекспира "Вилькой".

15. А почему мне кажется глупой фрейляйн Мозебах? Ну и помнит она о немецкой национальности Бетховена - это не возбраняется... Мой смех вызван чем-то другим. Вот оно - навязчивая экспликационность, обусловленная тем, что план выражения расширяется благодаря введению варваризма *echt deutsch*, а план содержания при этом остается неизменным. Слышен голос этой молодой особы, но голос дает только перевод потенциальных авторских слов на другой язык. А как будет, если я услышу: "Пойдем, Жора, надо фэр ля променад по рю Metallургов, заодно заскочим за пивом". Либо шутка, либо претензия. В тексте Форстера - ни того, ни другого, просто беспричинное эксплицирование средствами другого языка, беспричинное с точки зрения авторского текста. И эта беспричинность делает героиню смешной и неуместной.

16. Почему на меня производит такое впечатление - сильное, комическое, пронзительное - это предложение о посетителях концертного зала? Почему я вижу странную однородность очень различных лиц и странную противопоставленность однородно прикидывающихся ценителями музыки (исключение - Елена)? Почему такое особенное переживание? Здесь, видимо, особенный синтаксис: синтаксическая однородность подчеркивает разнородность всего остального (лежащего вне синтаксиса). И разнородность предметного представления этих персонажей заставляет лучше видеть предложение с эксплицированными однородными членами...

17. Почему я слышу какую-то странную и при этом смешную для меня торжественность в концовке предложения: *in any case...* Что она мне напоминает? Чем-то похоже на Васисуалия Лоханкина, на его речи, но какое отношение имеют Ильф и Петров к роману Форстера? Да ведь и здесь есть элемент пародии, но что пародируется из известного мне? Да ведь это пародируется пентаметр, пентаметр Шекспира... То ли опять заговорил рекламщик, то ли авторская ирония, но в любом

случае видно, что Шекспир появляется потому, что художественная реальность этого текста - мир, не нуждающийся в Бетховене, Шекспире, но вечно похваляющийся своей любовью к искусству и красоте. Поэтому пентаметр, напоминающий и полубоге английского народа Шекспире, вообще пробуждающий рефлексию о великих трагедиях и драмах (*in any case, the passion of your life becomes more vivid*), сближен в тексте с указанием на мелочность и жадность обывателей при покупке билетов в концертный зал (*and you are bound to admit that such a noise is cheap at two shillings*) и с "ученой" манерой несчастного рекламщика, который опять заговорил (*in any case... you are bound to admit*), и эти его речи уместны потому, что убеждают меня в социально-эстетической глухоте людей, пришедших на концерт Бетховена.

Как мы видим, интерпретируемое переживается, но иногда задают вопрос: а зачем переживание сочетать с дискурсивностью? Ведь если учиться читать, не лучше ли делать это путем чтения? Ответ на это один: надо читать и понимать как можно больше. Надо научиться рефлексировать именно в ходе учения, и в ходе учения рефлексия неизбежно будет дискурсивной, сочетающей высказанность рефлексивного акта с его невысказанностью. Это обучение дает такое умение читать, при котором отсутствие дискурсивности ("интуитивность"?) органически вплетено в усмотрение всего того (и даже более того), что удастся усмотреть в ходе учебного занятия интерпретацией в системе медленного классного чтения. Чтобы достичь чтения без словаря, надо читать со словарем; чтобы достичь молниеносно-быстрого течения обыденной рефлексии, позволяющей усматривать по возможности всю субстанциальность понимаемого, надо пройти школу дискурсивной рефлексии. Если бы при занимающем полминуты чтении приведенных отрывков все читатели усмотрели бы столько смыслов, сколько удастся усмотреть в условиях описанной дискурсивной учебной работы! Люди не перестают рефлексировать после того, как отпадает необходимость отчитываться перед собой и другими в том, как и почему протекает рефлексивный акт, т.е. после того как обыденная рефлексия вытесняет рефлексия дискурсивную и "ученую". Мощь рефлексии и мощь понимания - в их субстанциальности, а субстанциальность не исчезает при технических изменениях процесса. Поэтому прав рефлектирующий разум, который хвалит сам себя за то, что дает понимающему субъекту возможность если не прожить несколько жизней вместо одной, то хотя бы наполнить обильной возвышенной субстанциальностью ту единственную жизнь, которая дана каждому индивиду. Это достижимо потому, что есть принципиальная возможность и обучать, и обучить рефлексии весь состав учебных заведений всех рангов - иначе говоря, весь народ.

3. Интерпретация и рефлексия

Интерпретация есть высказанная рефлексия. Рефлексия же есть методологическая категория, имеющая множество определений. Она определяется как связка между наличным опытом и осваиваемым гносеологическим образом; 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.

Понимание может быть только там, где возможно непонимание. Сказанное касается собственно понимания, а не автоматического восприятия привычных речений. Такие речения "понятны и без понимания". Собственно понимание достигается через рефлексия. Рефлексия - универсальный признак собственно человеческого мышледействования, она течет непрерывно, она "размазана по всем

тарелкам", но по воле человека 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. Выход к пониманию через рефлексию (в том числе и через интерпретацию - высказанную рефлексию) 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?"

Культура в понимании и рефлексии не менее важна, чем свобода, а разум служит тому, чтобы в этом балансе свободы и культуры одно не мешало другому. При обучении и самообучении рефлексии иноязычные тексты в силу своей трудности имеют несомненное педагогическое преимущество: они требуют большего внимания, чем тексты на родном языке, причем это внимание должно обращаться на форму, поскольку в течение долгого времени обучения языкам форма в иноязычном тексте требует дискурсивного, а не автоматического подхода. Учащемуся приходится здесь не только рефлексировать, но даже и заниматься метарефлексией такого рода: "Я тогда того-то не понял, потому что не вспомнил, что это было похоже на то-то и то-то, но теперь-то я вижу, что все это произошло в силу того, что я..." Во множестве случаев эта 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. Как уже сказано, студент, обретая опыт рационального рефлексивного действия, может в дальнейшем чтении снять дискурсивность рефлексивного акта, сохранив рефлексивный процесс как процесс, методологически регулируемый так же, как регулировался дискурсивный рефлексивный акт. 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 (В.П. Литвинов) и незатрудненное (и при этом нерефлексивное, часто автоматизированное) смысловое восприятие. О типах понимания бегло было сказано выше. Остановимся на типологии понимания подробнее. Отметим в этой связи, что в распределенном понимании мы часто имеем дело не с чувством, а со *значащим переживанием*; оно является значащим потому, что переживается не чувство и тем более не эмоция: предмет переживания является смыслом. Это легко усмотреть при выходе в рефлексивную позицию в отношении собственного состояния: в конце первого тома "Американской трагедии" Клайд Гриффитс испытывает чувство панического страха, осложненное почти первобытными животными эмоциями, и его состояние нам вполне доступно, и мы даже можем *полностью понять* то, что с Клайдом происходит, но мы сами непосредственно в то состояние, в котором оказался герой, отнюдь не приходим. С нами происходит нечто другое: луч рефлексии проходит через нашу рефлексивную реальность, в результате чего продолжение этого луча обрастает множеством нозем (минимальных единиц смысла), и в таком виде луч рефлексии выходит к тем базовым топосам (метаметасмысловым образованиям) нашей онтологической конструкции ("духа"), которые родственны вводимым комплексам нозем. Такая техника понимания (= усмотрения смыслов) со Средних Веков называется 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. Вообще люди располагают множеством рациональных техник понимания, открывающих доступ и к эзотерическим смыслам, и к каким угодно душевным состояниям любого другого человека. Усмотренное выступает для реципиента как смысл -- смысл-воспоминание, смысл-напоминание, смысл-отношение, смысл-переживание (в том числе и значащее переживание) и пр. Благодаря правилу принципиальной понятности текста. нет ничего такого, чего нельзя было бы понять, хотя многое остается еще не понятым; это еще не понятое сокращается в объеме по мере роста нашей методологической подготовленности в области рефлексии и понимания. Если мы в состоянии наиболее умно, наиболее рационально и наиболее эффективно задействовать всё то, что "есть у нас за душой", то есть весь опыт индивида и весь опыт рода, глухое непонимание будет невозможно.

Добавим к этому те возможности, которые дает нам рефлексия и выбор ее типа в ходе метарефлексивного акта. К сожалению, даже те богатства рефлексивной реальности, которые есть у каждого из нас, мы задействуем недостаточно. Вернемся к упомянутой сценке из школьной жизни. В девятом классе учитель физики говорит на уроке ученику: "Валера, слётай в кабинет химии, там на полу в углу стоит ведро ртути, принеси сюда, а то отрываться от урока не хочется", и тот уже бежит. Если бы ученик задействовал хотя бы участок рефлексии, легко фиксирующейся в поясе чистого мышления над недавно заученной и хранящейся в почти не отсроченной памяти таблицей удельных весов элементов, он бы не побежал. Он не побежал бы и в том случае, если бы задействовал свой огромный и занимающий солидное место в рефлексивной реальности опыт встреч с онтологическими картинами типа "дядя шутит"; ведь так легко пробуждается рефлексия, ориентированная на фиксацию в поясе мысли-коммуникации! Не побежал бы он и в том случае, если бы пробудилась рефлексия в поясе предметных представлений и Валера мысленным взором увидел бы смешную карикатуру на самого себя: худенький Валера, выпучив глаза, тащит в правой руке двенадцатилитровое ведро весом 160 кило, гнется от тяжести и тут же разливает жидкую ртуть, отравившись ее ядовитыми парами, о которых Валера тоже читал в учебнике... Всё-то он знает, всё-то он в рефлексивной реальности хранит в полуупорядоченном наборе, но ничего из этого не может задействовать в рефлексивном акте: не приучен по случаю антирефлексивной установки педагогики и отсутствия интерпретационных методик обучения - хотя бы по той же физике...

Впрочем, нам надо начинать с филологии: учиться задействовать в рефлексивном акте все то, что мы видели, и все то, о чем мы читали - особенно в учебниках по филологическим дисциплинам. И когда надо решить, представлен ли в "Завещании" Лермонтова генерал или рядовой, скромный или хвастливый, надо задействовать в рефлексивном акте и наше знание о бедной и богатой рифме, и наше знание о средствах нейтрализации лица глагола, и наше переживание той реальности в области лексической статистики, которая стоит за законом Ципфа-Куриловича из учебника по введению в языкознание для первого курса... Все это не только "есть за душой" у каждого из нас - у нас еще есть и опыт различения типов рефлексии: онтологическая рефлексия контролирует поступательное возрастание знания (Валера мог бы вспомнить: ядовитые вещества в открытой посуде не держат, а ртуть - ядовитое вещество - тут силлогизм очень прост); гносеологическая рефлексия контролирует субъектно-объектные отношения (Валера мог бы вспомнить, что некоторые люди иногда шутят по поводу наивности других людей, а в числе последних бывает и Валера); методологическая рефлексия контролирует превращение любого акта в новый опыт, выступающий в качестве инструмента для

освоения чего-то нового. Опыт встреч с шутниками можно использовать для разговора о невиданной ранее ситуации - взять бы Валере да и сказать: "Ведро? Ртути? Я, Дмитрий Дмитрич, и сам люблю шутки и юмор" - ведь учитель только этого и ждал...). У нас есть возможность очень и очень многое задействовать из нашей рефлексивной реальности, у нас есть и какой-то, пусть вначале стихийный, методологический опыт этого задействования, мы очень многое можем самостоятельно делать в ходе интерпретационных видов работы по самоусовершенствованию, у нас многое есть за душой - вот все эти возможности надо в ходе интерпретации и использовать и приумножать! К сожалению, еще не изжита аномальная путаница: содержание принимают за смысл, ощущение - за чувство, рефлексию - за ассоциацию, семантизацию - за полное понимание, и поэтому нет ничего удивительного в том, что пересказ принимают за интерпретацию, тем более, что три фундаментальных конструкта - значение, содержание и смысл - также весьма часто не различаются. Так, например, смешивая содержание и смысл, семантизацию и понимание, некоторые студенты подменяют интерпретацию текста "Американской трагедии" Драйзера пересказом, переводя тем самым художественный текст на уровень текстов для семантизирующего понимания. 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, но и необходимо, потому что без рефлексии нельзя жить в демократическом обществе.

Разумеется, на разных этапах обучения интерпретации текста будут различаться - и по критерию сложности интерпретируемого текста, и по такому критерию, как мера детальности в исчислении смыслов и метасмыслов. Приведем пример интерпретационной работы, проводимой на материале зачина романа М.А. Булгакова "Белая гвардия" в форме, доступной учащимся 9-10 классов средней школы:

Велик был год и страшен по рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый, от начала же революции второй. Был он обилен летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская - вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс. Но дни и в мирные и в кровавые годы летят как стрела, и молодые Турбины не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?

Работа в классе может идти так:

1. На какую разновидность речи похоже первое предложение? - Что-то церковное, похоже на Евангелие. - Чем похоже? Ведь нет никаких специально церковных или проповеднических слов. Да, но вот синтаксис... - Где это вы изучали синтаксис русской церковной речи? - Да нет, не изучал. Но порядок слов такой, как в Евангелии, местами во всяком случае... - А вот еще однородные предикативы разделены: Велик был год и страшен. - Какой в этом смысл? - Да вот получается как-то, что есть какое-то сходство между годами Священной Истории и годом одна тысяча девятьсот восемнадцатым.

2. Вот и вы вслед за мной прочитали порядковое числительное в наиболее полной форме. Ведь можно прочесть без слов "одна тысяча". - Предшествующие

слова текста как бы заражают это числительное торжественностью, значительностью, указанием на судьбу. - Что это дает читателю? - Сохраняется ритм на более крупном отрезке текста, грозно звучит все предложение, захватывая и синтагму от начала же революции второй". Очевидно, что всё в этом зачине читается торжественно, и без этого к художественной идее, вероятно, нельзя было бы выйти.

3. А дальше ритмизовано так же? - Почти так же... - Это верно: во всяком случае есть ритмический параллелизм: сначала идут синтагмы с женской и дактилической клаузулой, но в конце предложения клаузула мужская: в одном случае - в слове "второй", в другом - в слове "Марс". Что это дает? - Похоже на очень хорошую проповедь...

4. Да, но не происходит ли смены голосов, не переселяется ли образ автора из одного никак не поименованного персонажа в другого, столь же безымянного? - Всё время такое впечатление... Ритм вроде бы - от евангелиста-повествователя, а вот слова с какого-то места - вроде бы и не от него. - Какие же это слова? - Да хотя бы про Венеру, звезду пастушескую - слова языческие, если уж чисто по-церковному смотреть. - А что про Марс? - Да ведь даже получается, что носитель голоса знает не только про отношение античных людей к Венере и Марсу, но и про то, что в том году или близко к тому году было великое противостояние Марса. Он ведь таким красным и дрожащим бывает раз лет в 18. Мой старший брат вот в 1972 году родился, мне родители говорили, что близко к тому времени было такое противостояние. А Марс - бог языческий, бог войны, противостояние вроде должно было напомнить о предстоящей войне, ведь $18 \times 3 = 54$, а если 54 отнять от 1972-х, то вроде и получается год одна тысяча девятьсот восемнадцатый. Вроде бы я прав?

5. Слабо у меня с астрономией, не уверен, впрочем, похоже, что вы правы. Но ведь главное в другом: если уже не голос евангелиста или проповедника раздаётся, то чей это голос звучит, кто это разбирается в планетах? - Трудно точно сказать, но есть там какой-то хороший юный голос, он исходит от... ну, пусть это будет такой мальчик, он знает про небо, про звезды, всегда может сказать другим нечто о них... Какое-то есть русское стихотворение: один другому говорит про звезды, потому что тот не учился, не знает, поэтому тот, кто знает, говорит: "Я сказал ему: Меркурий называется звезда". Пусть и здесь будет такой мальчик, он живет на горе, знает про звезды... Я думаю, что начиная с этого мальчика те источники, откуда мы слышим голос автора, вообще всё из текста слышим, - те источники от мест и лиц священных перемещаются к обыденным людям. К хорошим, образованным, но обыденным.

6. Что заставляет вас это чувствовать? - Ну, сначала юный голос заговорил о богах языческих, об именах планет. И тут же - довольно обыденная, даже избитая, какая-то очень домашняя метафора про годы, которые летят как стрела. Это написал Булгаков, но это не его слова, у него свои метафоры не будут такими автоматическими. И тут же - обычная человеческая фамилия Турбины, и даже сказано про возраст - молодые, и что-то там не заметили, имеют свои человеческие переживания... И тот мальчик, от которого слышно про звезды, тоже из среды этих людей.

7. Это очень важные наблюдения. А чего они сначала не заметили, а потом как-то вдруг все же заметили? - Вдруг появляется декабрь, он белый, главное - он мохнатый. В детстве у тех людей была такая игрушка - медведь плюшевый или мохнатый. И тут же вспомнили про елку, про Деда Мороза... Как было весело на Рождество, как все сверкало счастьем, как красиво, будто бы снегом, украшена елка и

все вокруг... - Это доброе воспоминание? - Очень доброе, но при этом еще и горькое: больше не будет Рождества, нет уже и мамы. Шли с фронта, это ведь такой был год, а ведь опять пришли на фронт, но уже пришли как бы для того, чтобы узнать о своих великих потерях и страшном будущем...

8. Получается, что в начале отрывка говорится о великом и страшном времени, а через семь строчек - о том, что не будет игрушечного Мишки, не будет праздника, не будет мамы. Не бессвязно ли? Возможна ли в таком тексте художественная идея? - О да, только в таком великом тексте она и бывает, эта идея. Ее трудно выразить определением такого типа, какие даются понятиям в науке, но она видна. Видимо, Турбины - обыкновенные добрые и просвещенные люди, но то, что выпало им на долю - фронты, смерти, война, потеря матери, загубленное счастье - это ведь тоже как-то похоже на страдания персонажей Священной истории. Также приходили солдаты, убивали, на крестах распинали, оставляли детей сиротами. Те персонажи остались в памяти как герои и мученики. Но ведь и обыкновенная пуля и обыкновенная эпидемия, убивая обыкновенного человека, вызывают точно такие же страдания, и люди в эпоху гражданских войн и политических расправ тоже оказываются как бы распятыми...

9. Но тогда можно хотя бы приблизительно определить художественную идею этого маленького отрывка. Кто попробует? - Ну, так: Судьбы великих в Священной истории и судьбы малых в Российской близки по величине и силе страданий. Россия распятая - такова же, как Христос распятый. Равная величина. Кажется, есть такое слово - равновеликость. Равновеликость судеб истории священной и истории русской в этом веке - столетии великих войн и революций. Ездить на танке по простому человеку - это так же вызывает страдание и смерть, как гвозди, забитые в живое тело. Равновеликость судеб - это и есть художественная идея...

Как мы видим, при герменевтической и риторической ориентированности обучения на материале текстов культуры возможен выход к упражнениям, позволяющим учащимся определить художественную идею текста. Совершенно ясно, каковы должны быть усилия учителя, работающего в рамках данной ориентации, на всех этапах, предшествующих работе с метасмыслами и художественными идеями. Словарная работа, различение синонимических (и квазисинонимических) средств выражения, очень значительная начитанность в художественной литературе, такая же «наслушанность» в отношении кино и телевидения, переводы с иностранного языка на изучаемый родной (по идее К.Д. Ушинского, лучший способ поставить школьника перед задачей выбора средств выражения в речевом произведении на родном языке) и другие трудные упражнения должны выполняться в объемах, которые пока еще мало где кажутся приемлемыми. Едва ли герменевтически и риторически ориентированная методика будет в ближайшие годы применяться фронтально, однако с социокультурной и социально-педагогической точки зрения существенно, что она осуществима в принципе и, следовательно, должна быть воплощена в жизнь.

Отметим попутно, что интерпретационная работа протекает не только в условиях классного чтения под руководством педагога. Среди просвещенной части населения имеется стремление и к самостоятельной интерпретационной работе, и эта работа имеет определенный социально-педагогический смысл.

4. Процесс смыслообразования при рецепции синтетического текста культуры

Обращение к рефлексивной реальности (миру прожитого опыта) выводит реципиента к онтологическим картинам, составляющим определенные, хотя и открытые целостности - "возможные миры". Поскольку интенция обращена не на "объективную", а на рефлексивную реальность, снимается разница между, например, эпистемологической ролью смыслов "болезненность действительного дедушки" и "лихость похабничающего дедушки Козлодоева": ведь и то, и другое - рядоположенные компоненты рефлексивной реальности. Воображаемые миры могут нести элементы реальности, реальные миры пополнены "данными" из миров воображаемых. Понятия "интенциональность" (направленность рефлексии на те "места" духа, в которых представлены экзистенциальные смыслы - "жизнь", "смерть", "любовь", "истина", "красота") и "растягивание смыслов" неразделимы: и то и другое выражает принцип развертывания мыследействия человека. Ниже будет показано, как с разных точек представляется в образцовом тексте один и тот же естественно-искусственный персонаж. Признак сильной интенциональности - это "сонаправленность всех возможных актов в данном горизонте" [D.W. Smith, R. McIntyre ****:361]. Чем более четко выделен (хотя бы и большой) набор топосов ("мест") духа, которые подвергаются интендированию (технике понимания, стабильно обеспечивающей интенциональность), тем быстрее и эффективнее определяется возможный мир (например, "мир козлодоевщины" в восприятии фильма "Асса" многими молодыми людьми в 1987 году). Сонаправленность интенциональных актов эстетически (с точки зрения усмотримости художественной идеи) очень важна: эти акты "бьют в одну точку". Эта сонаправленность обеспечивается техникой герменевтического круга: рефлексия фиксируется (объективируется) во всех трех поясах СМД:

Иногда, при четкой интенциональности, понимание имеет характер усмотрения зримого, поскольку в этих случаях господствует рефлексия, фиксируемая в поясе 1 [см. Щедровицкий 1987], что типично для понимания тех пассажей текста, в которых представлены конкретные предметы (перцепты - например, воображаемый старик с пустыми глазами, спускающийся с крыши и заглядывающий во все окна). При преобладании же рефлексии, фиксируемой в поясе 2, где представлен опыт действия с текстами, главенствует восприятие способов коммуникации: "Сначала образ автора стоял в стороне от гнусного старика, а потом слил свой голос с возможным голосом и словоупотреблением старика - "Вот раньше, бывало...". Может преобладать также рефлексия, фиксирующаяся в поясе 3 - поясе чистого мышления, где прорабатываются парадигмы такого рода, как "единство нерентабельности сельхозпредприятий со способом душевного бытия политдеятелей сталинской эпохи". К технике интендирования и к технике растягивания смысла добавляется, как мы видим, техника герменевтического круга, позволяющая фиксации рефлексии в одном поясе взаимно перевыражаться в фиксации в остальных двух поясах. Например, моя готовность видеть, насколько пусты глаза у гнусного старика, тем самым выступает как моя готовность представить, что и как он может сказать или как можно о нем сказать. Тем самым становится усмотримой и парадигма, в которой показана закономерная взаимозависимость забав старика Козлодоева и всеобщей плохой жизни для всех остальных. Герменевтический круг дает оптимальные возможности для развертывания горизонта тех усмотрений, которые подготавливаются при движении от нозмы (минимальной смысловой единицы) к смыслу, далее растягиваемому в метасмысл. Техника герменевтического круга поддерживает и развивает технику растягивания смыслов, названную у Гуссерля "горизонтом".

Впрочем, кроме горизонта, идентичного нашему представлению о растягивании смысла, Гуссерль выделял также внутренний горизонт уже в рамках той рефлексивной реальности, благодаря которой существует интенциональная сущность, смысл как сущность. Внутренний горизонт - это набор тех граней понимаемого, которые постепенно открываются по мере постижения смысла как сущности. Например, смысл бытования старика Козлодоева в известном тексте есть сущность целого исторического периода. Переход частных смыслов в метасмыслы – это "последовательная актуализация потенциальных явленностей одного и того же объекта" [Bruzina 1970:70]. Осмысливание той или иной онтологической картины открывает дальнейшие возможности присоединения интенциональных актов к уже совершенным актам, и это развертывание горизонта не только приближает читателя к освоению основных идей текста, но и совершенствует личность реципиента в целом, особенно если текст культуры синтетичен, т.е. совмещает способы существования разных искусств. Интендирование при развертывании горизонта затрагивает задействованную онтологическую картину непрерывно, а способ данности смысла открывает в этой картине новые и новые грани понимаемого [Husserl 1973:20]. Число граней понимаемого бесконечно, поэтому любая онтологическая картина трансцендентна, т.е. имеет больше граней, чем это может быть видно в любой данный момент.

Метасмыслы "стремятся стать" метаметасмыслами, иначе говоря - художественными идеями, то есть в смыслах и метасмыслах заложены основания идейности текста. Разумеется, в тексте, построенном только по содержанию (содержание - набор предикаций в рамках пропозициональных структур), художественных идей не будет, а если текст построен по смыслу, но воспринимается только по содержанию, художественные идеи будут существовать только как потенция, но реальному реципиенту не достанутся. Установка на идейность (насыщенность текста художественными идеями) поддерживается всей системой выразительных средств текста, выполняющих функцию опредмечивания смыслов. Понимание включает в себя распределенное текстовых средств, что также составляет одну из техник понимания. Любое действие писателя со средством выражения меняет опредмеченный в этом средстве смысл, что так или иначе влияет и на развитие смыслов, метасмыслов и метаметасмыслов - художественных идей. С этой точки зрения выразительные средства - это перевыраженная идейность текста, воплощение идейности и регулятор идейности. Разумеется, слово "идейность" стало одиозным после его жульнического использования группой авантюристов в ряде директивных постановлений начиная с 1946 года, однако этим термином пользовались и до них авторы совсем другого типа. К счастью, группа авантюристов не успела дискредитировать термин "художественная идея": для использования столь "темного" словосочетания у них просто не хватало ума и образования. Однако коль скоро сохраняется термин "художественная идея", необходимым остается и представление об идейности художественного произведения. Вместе с тем ясно, что идейность существует лишь в связке с интенциональностью как направленностью вовнутрь-идущего луча рефлексии, пробуждающего и обогащающего все те топоры духа, которые имеют родство с идейными компонентами, опредмеченными в тексте. Этот луч рефлексии пробуждает в "духе" человека все то, что, как говорят, "есть за душой".

Без выразительных средств этого никто не смог бы достичь. Выразительность средств создается автором потому, что это единственный способ ввести смысл, не давая ему точной номинации. Чем сложнее смысл, тем более вероятно, что номинация оказалась бы ложной даже у автора текста, какими бы логическими

способностями он ни обладал ("*Мысль изреченная есть ложь*"). Тем более ложной станет номинация смысла или метасмысла тогда, когда осмысление текста будет выполняться реципиентом. Если же проблема точной номинации не ставится, то выразительные средства в рамках одного языка хоть как-то объединяют автора и реципиента, поскольку есть какая-то общность в рефлексивной реальности обоих, особенно для рефлексии, фиксирующейся в коммуникативной действительности (пояс 2, см. выше). Напомним, что, например, средний культурный русский читатель более или менее единообразно усматривает смысл, который условно в ходе интерпретации (= высказанной рефлексии) можно номинировать как "переживание равновеликости потрясений, выпавших на долю России в 1917-19 годах, с потрясениями очевидцев явления и гибели Христа". Такое относительное единообразие усмотрений обеспечивается инверсией и другими синтаксическими средствами в первом предложении романа М.А. Булгакова "Белая гвардия":

Велик был год и страшен по Рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый, от начала же революции - второй.

Однако чем больше протяженность текста, тем больше и чаще нарушается даже относительное единообразие при усмотрении смыслов. Вместе с тем, при возможности по-разному интерпретировать целые произведения, хорошо написанные дробы текста продолжают сохранять наборы признаков, обеспечивающих какую-то общность в душевном и духовном действовании множества культурных читателей:

1. Оптимум пробуждения рефлексии реципиента средствами выражения.
2. Почти полное вытеснение содержаний смыслами.
3. Относительное сходство в растягивании смыслов и в выходе к художественной идее.
4. Очень низкая номинируемость смыслов, метасмыслов и художественной идеи. Последнюю можно как-то обозначить словами, но это обозначение всегда неточно.
5. Относительное совпадение у многих людей "топосов духа", пробуждаемых путем интендирования.
6. Вероятное сходство наборов используемых техник понимания при чтении текста разными людьми определенного, но при этом достаточно большого сообщества.

Для простоты из числа известных случаев крупной художественной удачи назовем произведение, сходно задействующее у множества людей уже названные четыре техники - интендирование, растягивание смыслов, герменевтический круг и распределечивание. Имеется в виду художественная миниатюра поэта Б. Гребенщикова "Козлодоев", широко опубликованная в 1987 году в фильме "Асса" (реж. С.А. Соловьев) в виде песенки, необходимой по сюжету фильма и исполняемой тем же Б. Гребенщиковым с группой музыкантов. Несмотря на то, что при существующей дидактике нашей средней школы большинство молодых людей не могут запомнить 16 стихотворных строк даже с трех устных предьявлений, этот текст "врезался в память" 50-70 миллионам молодых зрителей всего СССР с одного устного предьявления (в типографском исполнении сборник стихов Б.Б. Гребенщикова приобрести в то время было практически невозможно). Поскольку и запоминание, и воспоминание, и припоминание - такие же организованности (ипостаси) рефлексии, как и возникающие при фиксации (остановке) рефлексии понимание, решение, проблематизация, собственно человеческое чувство и проч., у нас есть основания полагать, что пробуждение рефлексии читателя этим текстом

близко к абсолютному оптимуму. Поскольку этот оптимум определяет собою меру художественности текста, текст следует признать образцовым. Впрочем, мы имеем здесь дело не только с хорошими стихами, но и с целым синтетическим текстом культуры.

В частности, создатель фильма С.А. Соловьев использовал как поэтику советского "реалистического" кинематографа (например, сцены в камере предварительного заключения, сцены заплыва в море), так и принципы театра *commedia dell'arte*. Действительно, перед нами три своего рода маски - Влюбленный Музыкант ("Бананан"), Юная Красавица и ее Преступный Сожитель. Преступный Сожитель хочет откупиться ворованными деньгами от Влюбленного Музыканта, чтобы тот отказался от любви к Юной Красавице, но Музыкант не может отказаться и гибнет от рук Преступного Сожителя. Ударная простота сюжетостроения (оно относится к средствам, а не к "содержанию": ведь перед нами не "реализм", а совсем другой метод текстостроения!) "бьет в одну точку" со стихами, строящими смысл разоблачения старых негодяев. Кроме того, стихи Б.Б. Гребенщикова представлены в виде музыки, несущей смысл "молодежность" (все названия смыслов условны: ведь безусловные именованья соотносительны только со значениями - лексикографическими редукциями смыслов, но не с самими смыслами) и к тому же представленной в зрительном ряду: в фильме песня исполняется ансамблем на кораблике так, как она могла бы исполняться на эстраде. Это представленное и глазу и уху реципиента вокально-музыкальное исполнение воспринимается как бунт друзей Влюбленного Музыканта против лжевоспитательских действий Преступного Сожителя, обращенных на Юную Красавицу. Таким образом, на формирование художественной идеи в душах реципиентов работают и стихи, и музыка, и театр, и кинематограф, и - местами - изобразительный ряд, относящийся к сценографии, костюму, интерьеру и т.п. Из-за дефицита места остановимся на стихотворении, не забывая при этом, что оно действовало в 1987 году с такой силой потому, что выступало как одна из граней взаимодействующих искусств.

Текст стихотворения не "содержателен", он не "отражает объективную действительность": старики редко сползают по крышам, фамилия Козлодоев не "типична", да и вообще в этом стихотворении отсутствует "правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах", но зато есть художественная правда как инобытие художественной идеи. Иначе говоря, стихотворение является идейным произведением, возникшим в результате собственно художественного мастерства как основы искусства. Поэтому на радетелей сенсуалистической эстетики "социалистического реализма" текст впечатления произвести не может: они понимают тексты, построенные по содержанию, а не по смыслу, понимают то, что сделано по принципу "отражения объективной деятельности", а не по принципам художественности. Впрочем, точная номинация смыслов "Козлодоева" затруднительна - как для тех, кто текст понял по методологии самого гражданина Козлодоева, так и для тех, кто его действительно понял и пережил.

Далее речь пойдет о последних - о понимающих. Поскольку процесс понимания сложен, а субстанция "бытия-в-понимании" очень богата, ограничимся упрощенным описанием понимания так, как будто оно протекает только в рамках четырех упомянутых техник, т.е. как будто нет еще и той рефлексии, которая непременно участвует в других техниках. Иначе описание было бы слишком длительным. Для экономии места логически-дискурсивная интерпретация ("ученая" высказанность рефлексии) ниже описывается в терминах обыденной рефлексии,

органически вплетенной в поток значащих переживаний. Последние, конечно, являются организованностями рефлексии, но в обыденной рефлексии не присутствует актуальное осознание типа "Я переживаю сходство зачина булгаковского романа со Священным Писанием потому, что здесь использованы такие-то средства синтаксической риторики". При этом значащие переживания не опускаются до "эмоций", а остаются перевыражением собственно человеческих чувств. Собственно человеческое чувство - важная организованность рефлексии, особенно распространенная в условиях обыденности рефлексии, множественности рефлексивных актов, почти всегда - в условиях неготовности субъекта следить за рефлексивным процессом и лишь относительной (при этом - отсроченной) готовности осознать след этого процесса и дать условную и неуклюжую номинацию смысла, родившимся при фиксации рефлексии. Номинации не очень понятны окружающим, но при увеличении их экспликационности что-то мы постараемся понять в отсроченном (1998 году) "отчете" о том, как рефлексивный процесс протекал у юного реципиента в 1987 году: "Эти старики. Четвертый год, с седьмого класса, ходят и ходят к нам в школу. Это - с подачи дуры Марьи Фоминичны, нашего классного руководителя. И надо их почитать, какие бы они ни были. Надо верить всему, что они говорят про себя. И надо делать серьезное лицо, и так все время, и никто тебя не пожалеет, а не захочешь лгать, скажут, что дрянь, хулиганка и шлюха. А они лучше всех и всех нас осчастливили. И тут Гребень поет:

Сползает по крыше старик Козлодоев.

Я знаю, что они не лазают по крышам, но все равно ужасно смешно и надо принять такие условия игры: пусть лазят по крышам. Это очень смешно: учит других, как жить, а сам лазит по крышам. Ужасно смешно сползает - тем более что фамилия похожа на "козла доить". Ездили мы в колхоз лен ставить, видели рентабельность этого производства - все равно что козла доить. Но все бегают, у всех лица серьезные, и там старшее поколение меня все время тоже воспитывает. Не прошу я тебя, Козлодоев, меня воспитывать. Я не прошу, но от безделья они все время лезут учить и воспитывать. Спасибо Гребню, вот эта одна строчка мне напоминает всю мою жизнь. Вся моя жизнь состоит из встреч с ложными воспитателями.

...Пронырливый как коростель...

Коростель - это тоже очень смешно. Довольно длинная птичка в Бежецком районе, сантиметров 25 или 30. Он все время бегают по сырому лугу, в руки не дается, убегает, а не взлетает, дальше бежит. Старик Козлодоев тоже такой спортсмен, у него и тело сжатое с боков, - ведь он всегда торопится либо меня воспитывать, либо по бабам бегать. Слезет с крыши, придет в школу и все рассказывает, все рассказывает, как он в моем возрасте был лучше меня. А ведь он меня и знать-то не знает! И как он был беден: одна гимнастерка, подпоясанная ремнем. И все хочется спросить: а когда Вы были таким героем, как было насчет всего прочего? Ну хотя бы насчет этого, ну - насчет девочек. Не ради ли них ты демонстрировал свой сжатый с боков торс в плотно облегающей гимнастерке? А тут Гребень вроде как меня слышит и поет:

*Стремится в окошко залезть Козлодоев
К какой-нибудь бабе в постель.*

Точно, для этого и фиглярничали, ради "этого самого". Ничего больше у них за душой не было, только это. Отчим до сих пор фото нашего семейного кумира на

ветровое стекло своего самосвала вешает. Любовь не стареет, особенно ежели как коростель, в таком заразительном костюмчике. "Была у меня одна только гимнастерка..." При "кумире" все бегали в этой униформе. И товарищ Лыйзер Каганович - и тот туда же: в ней, в родимой. Бабы лежат от восторга, а в свободное от работы время слушают их речи о том, как я должна жить, да и про все наше поколение, которое забывает с утра до вечера благодарить Козлодоева и всю компашку за нашу радостную жизнь, материальное изобилие картошки с собственного участка, а еще за свободу, которой мы постоянно наслаждаемся, отсиживая время, отведенное нашим воспитателям для вранья. И я слышу, что мне крупно повезло: ведь я такой счастливой жизни не заслужила. Ведь по всем моим качествам разве я могу быть такой замечательной личностью, как Козлодоев и другие в "полувоенном Боевых Тридцатых"? А они стоят передо мной, пальчиком грозят, разные слова говорят: "поступай" (Поступай как Павлик Морозов), "стремиться" ("Ты должна стремиться"). Это их словечки. Спасибо Гребню, напомнил мне этими словечками всю мою счастливую жизнь... Глагол "стремиться". Отчим тогда пьяный меня бил, приговаривал: "Ты, Катя, должна стремиться". А мамочка: "Никогда больше так не поступай, Катерина". Век не забуду, хоть пять лет уже прошло. И дальше идут воспитательные словечки:

Вот раньше, бывало, гулял Козлодоев!

Итак, наречие сравнительной степени "раньше" в сочетании с вводным словом "бывало"... Это их лексикон, лексикон похабных коростелей:

А мы, бывало, ходили - раскулачивали...

А я, бывало, врагов народа разоблачал...

А мы, бывало, когда БАМ строили...

И дальше - про БАМ, без которого я была бы, понятно, менее счастлива к текущему 1987 году. Например, меньше мне досталось бы жилплощади - спала бы, поди, в одной комнате не с одним братцем, рожденным от пьяного зачатия, а сколько бы их там было, если бы не "бывало"? Ну, ладно, бывало, гулял Козлодоев и на Магнитке, и на БАМЕ, а дальше-то что?

Вот раньше, бывало, гулял Козлодоев!

Глаза его были пусты.

Ну, это просто Гребень хочет на всех этих Козлодоевых со стороны посмотреть. Это чтобы не спутали голоса автора с голосом "героя". Не бойся, не спутаем.

И свистом всех женщин сзывал

Козлодоев

Заняться любовью в кусты.

Ну раз заняться, то стало быть, тоже и это занятие:

Занятие это любил Козлодоев

И дюжину враз ублажал.

Вот как только какой-то праздник - революционный, историко-партийный, христианский, они с отчимом сидят в той комнате, водку жрут. Маманя быстро

скисает, остается мужская компания, они делятся своими подвигами на этом поприще. Всё, конечно, вранье, но буквально тошнит. Эти которые в гимнастерке всегда в мужской компании могут говорить только про "это", а потом опохмеляются и идут нас воспитывать. Чего только воспитатель не расскажет про свое славное прошлое:

Кумиром народным служил Козлодоев...

А кем еще он мог тогда служить, если его хамские разговоры были под цвет всей компании моих липовых "воспитателей"? Некоторые такие в свое время очень даже выдвинулись, их и сейчас наша семейка чтит. А ведь Марья-то, дура-то наша, воспитательница тупая - ангел, если сравнивать с теми сексуалами в гимнастерках. Они кого хочешь угробить в концлагере могли, они такие темные были, что фамилии своей выговорить грамотно не могли. Марья-то у нас почти что грамотная, а у Козлодоева диалект: Гребень вот так поет:

И всякой его уважал.

Русский язык для них трудный, а другого не знают. Вот друга народа и обидели, обидели невинного старичка в гимнастерке:

*А нынче, а нынче попрятались, суки,
В окошках отдельных квартир.*

"Суками" у этих называются все вообще женщины, это итог их "борьбы за равноправие женщины". Отчим-то мой тоже "всю жизнь в партии", тоже других слов у него нет. Но что делать с бедным Козлодоевым? Я его сейчас пожалею.

Конечно, в эпоху Магнитогорска, когда ты, старый мерзавец, только начинал ковать будущее счастье, хорошо тебе было лазить по женским рабочим общежитиям, переполненным испуганными деревенскими девчонками, бежавшими от ужасов коллективизации под твою нераздельную власть. Ведь это ты их вербовал на стройку, ты ими города набивал. Вот города и разрослись, и квартиры появились. Ну а теперь ты ждешь, что я, внучка этих несчастных девчонок, дожившая как-никак до тесноты малометражек, буду так же перед тобой приплясывать. Не буду приплясывать перед вашей бандой: поэтому и худо тебе, как худо всей банде хамов и развратников:

*Ползет Козлодоев, мокры его брюки.
Он стар, он желает в сортир".*

... Вот так отсроченно реставрируется в 1999 году кусок нашей духовной истории - ход "размазанной по всем тарелкам" обыденной рефлексии молодого реципиента образца 1987 года, причем описание следов рефлексии ограничено рамками эффектов трех-четырёх техник. В действительности рефлексивная собственно человеческая способность позволяет по мере возрастания разума усматривать еще более сложные художественные идеи. И здесь художественная идея оказалась схваченной благодаря образцовой форме стихотворения, единству поэтического элемента с элементами других искусств, а также благодаря его четкой адресованности тем, кто тогда млел от песни со словами "Мы ждем перемен" (С.А. Соловьев облегчил герменевтический процесс, введя в фильм Виктора Цоя в одной из последних сцен фильма). Такие удачи в литературе не очень часты; есть хорошая

литература, которую понимать много труднее, потому что и рефлексивных техник требуется больше, да и процессу рефлексии надо продолжать учиться. Вот если бы в школе еще и учили рефлексии! Тогда и четкость интендирования, и эффективность всех других техник понимания при усмотрении идейности текста были бы постоянны и универсальны. Но это уже тема другой книги.

Необходимо также отметить, что коль скоро разработана готовность к самостоятельному интерпретированию, может быть взят и следующий рубеж, следующее достижение в понимании.

5. Проницаемость инокультурных смыслов

Трудности понимания часто связывают с вопросом о знании знаков: раз язык есть знаковая система, то успехи в пользовании языками как будто надо считать результатом "самого главного" знания - знания знаков. Соответственно, неуспешность находит объяснение в незнании знаков. Это же положение переносится и на культуру: если не знаешь знаков культуры такого-то народа, то и не надейся что-либо понять в их способах чувствовать, оценивать, относиться к чему-то и т.п. Эти силлогизмы кажутся очень правдоподобными, тем более что есть в них и какая-то доля правды.

В свое время положение о знаковом характере языка сыграло прогрессивную роль. Это положение верно и сейчас, но всё развитие гуманитарного знания показало, насколько ретроградна абсолютизация и универсализация положения о знаковости. Эта универсализация очень удобно вписывается еще в одну универсализацию - универсализацию точного и достоверного многознания при освоении со содержательности текста. Само по себе многознание - явление, вполне заслуживающее всяческих похвал. Дурно другое: при универсально когнитивной установке, во-первых, не различают содержания (наборов предикаций в рамках пропозициональных структур) и смыслов (тех конфигураций связей и отношений между многими компонентами ситуации коммуникации и деятельности, которые создаются или восстанавливаются человеком, понимающим текст сообщения - определение Г.П. Щедровицкого); во-вторых, принимают содержания за смыслы, смыслы - за содержания, значения - за смыслы и т.п.; в-третьих, считают знание универсальной стихией и верят в то, что знание всегда дано нам в виде понятий; в-четвертых, не учитывают того, что многие формы знания возникают из понимания; в-пятых, забывают, что нечто можно знать, но при этом еще и не понимать.

Об универсализации когнитивного начала можно кое-что сказать и в-шестых и в-стосорокшестых, но здесь ограничимся двумя замечаниями. Первое: во множестве ситуаций освоения мира понимание так же первично по отношению к знанию, как в других знание первично по отношению к пониманию, и по этим критериям получают классификации, лежащие на ортогонально поставленных плоскостях. Что же касается такой ипостаси понимания, как смысл, то он и генетически, и по силе всегда первичен по отношению к значению, которое действительно подлежит не созданию или восстановлению, а собственно знанию.

Универсализация когнитивности органически вписывается в ту философскую универсализацию, которую многие до сих пор необоснованно считают материализмом. Так они называют воззрение, согласно которому мир существует как заранее приготовленный для освоения объект: если поднатужиться и всё в этом объекте заучить, изучить и выучить, то уж он точно и без остатка будет освоен и

станет полностью своим. Вообще говоря, в этом апофеозе знания много хорошего, и оптимистические заверения в полной познаваемости, предсказуемости, управляемости и пр. всего на свете воодушевляют кого угодно, не исключая и автора этих строк. Здесь, однако, пора перейти ко второму из обещанных замечаний: гносеологический оптимизм если и справедлив, то только применительно к общественно-исторической деятельности рода людского, а вовсе не применительно к конкретным человеческим индивидам. Индивид не может знать всего, что он хотел бы знать, и не может познать всего, что он хотел бы познать. Вот тут и должно приходить на помощь понимание - вооруженное техниками понимания и способное рефлексировать само над собой. 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 распредмечивающее, позволяющее восстановить СМД-ситуацию и мир смыслов продуцента текста. Разведение этих типов достаточно технично, этому можно научиться - и тогда будет справедлив, наряду с оптимизмом гносеологическим, не менее уместный оптимизм герменевтический, то есть обоснованная убежденность не только в познаваемости, но и в "понимаемости" всего на свете. Однако для этого человеческий субъект не может ограничиваться заучиванием, выучиванием и изучением готового "объекта", а должен понимать сам. Нетрудно установить, насколько важен приоритет понимания над многознанием в делах филологических - если этот приоритет будет устанавливаться людьми, которые сами-то, конечно, всегда уважали знание и стремились к многознанию, затем убедились в невозможности абсолютного многознания для себя как индивидов и начали присматриваться к не реализованным еще силам понимания.

Автору этих строк случалось спорить с истинными лингвистами-когнитивистами о том, насколько доступны нам средства коммуникативной действительности, отсутствующие в той культуре, в которой живем мы сами. Лингвист обычно указывает, что кроме семантизации слов, грамматических конструкций и интонационных рисунков надо знать множество знаков культуры. При этом приводятся примеры такого рода: в таком-то языке кивок головой надо семантизировать не как в русском, то есть не как "да", а, наоборот, как "нет". Разумеется, лингвист прав: перед нами примитивный знак с однозначной семантизацией, и вне ситуации не видно, имеет ли собеседник в виду отрицание или согласие. Однако подобные лингвистические примитивы не очень интересны: ведь говорится о когнитивной ситуации, в которой словарь подменен словником и при этом нет больше никаких компонентов ситуации.

Реальные ситуации, предполагающие проникновение в инокультурные миры, выглядят совершенно иначе. Например, я впервые читаю произведение Лу Синя "Подлинная история А Кью", причем никаких инокультурных знаковых систем я не изучал, если не считать обычного вербального языка. А Кью, человек без лица и имени, связался с известной организацией, у него завелись деньги, он гуляет по деревне и старается общаться с народом. А у очень большой хижины стоит служанка - и довольно хорошенькая. А Кью помнит, что у него есть партийные деньги и говорит служанке: "Давай спать вместе". Однако ситуация пока развивается не так, как это описано в стихотворении "Козлодоев", написанном на сходную тему поэтом Б.Б. Гребенчиковым. В отличие от Козлодоева, герой китайского текста не имеет успеха: служанка с криком вбегает в большую хижину, оттуда выскакивают два лакея, они начинают больно бить А Кью. Именно тут ситуация становится

филологически релевантной: в такт ударам избивающих его лакеев А Кью всё время громко орет: "Бей, бей своего отца! Бей, бей своего отца!".

Один очень уважаемый лингвист доказывал мне, что такое поведение А Кью содержит важные для всех нас неясности, связанные с инокультурным бытием героя. Поэтому, по мнению лингвиста, надо сначала изучить обычаи и традиции китайцев, то есть получить огромные культурологические фоновые знания, привыкнуть к включающим эти знания фреймам и сценариям, а уж после этого можно претендовать на какое-то небольшое понимание китайского менталитета, проявившегося в том, что А Кью говорит так, как будто он отец лакеев, тогда как это всего лишь сослуживцы горничной, к которой А Кью обратился с нескромным предложением. Я же возразил, что изучать историю китайской культуры полезно и интересно, но я понимаю текст и без изучения истории культуры. На это последовали возражения, что если я и понимаю что-то, то уж верно в силу случайности или в силу того, что у меня все же были обрывки знаний о китайском национально-культурном менталитете.

Между тем, текст Лу Синя построен по смыслу, а не по содержанию, то есть он как раз и рассчитан на то, чтобы его понимали не на основе позитивного знания и многознания, а на основе техник понимания. Техники эти имеют рефлексивный характер, то есть они позволяют задействовать рефлексивную реальность реципиента таким способом, который позволяет перевыразить осваиваемую текстовую ситуацию в тех следах уже пережитых онтологических картин, которые хранятся в моей рефлексивной реальности - отстойнике опыта. Разумеется, пережитые ситуации у каждого индивида свои, но рефлексивная реальность у каждого огромна, она содержит в себе поводы для потенциальных категоризаций чего угодно. Лично для меня ситуация А Кью перевыражается, скажем, в такой ситуации: кого-то не взяли на должность шеф-повара, поскольку заметили, что он не в состоянии отличить свинины от индюшатины. Герой обижен и теперь рассказывает всем, что его не взяли на должность по причине того, что он не знает латышского языка, из чего как бы можно сделать вывод, что он жертва политических преследований. Последнее звучит более гордо, чем отрицательная профессиональная характеристика: вот, не взяли за то, что думал, что это баран, а оказалось, что индейка... Меня бьют не за идиотское обращение к незнакомой особе женского пола, а потому бьют, что они люди безнравственные, могли бы так же бить своего отца, они ведь предков не почитают, потому и меня почитать не могут, ибо я не хуже любого предка: мне по партийной линии вон сколько денег дают...

Вполне может получиться и так, что знание о культе предков читатель получил из понимания этого текста, а вовсе не так, что понимание текста стало возможным лишь на основе заранее приобретенного знания о культе предков. Для меня понимание довольно технично: избитый китайский лжегерой - метафора русского лжепрофессионала, живущего в моей рефлексивной реальности. Работает, однако, не только метафоризация как одна из техник понимания: включены и многие другие техники. Например, задействована техника интендирования, то есть техника направления "вовнутрь идущего" луча рефлексии на те топосы духа, в которых перевыражены уже не смыслы, а метасмыслы - вроде такого, как "трусость и ничтожество, безнравственность и лживость мнимых героев". Топосы духа (не "души"!) оказываются тем, что разделено между многими, и Лу Синь как раз и пробуждал рефлексию читателя - и национального, и межнационального - ради придания ей направленности на то, что в человеческой субъективности является родовым, а не индивидуальным. Впрочем, на другой плоскости рассмотрения мы найдем

и другие техники распрямляющего понимания. Таких техник не меньше ста. Отметим технику герменевтического круга. Так, рефлексия сначала фиксируется (останавливается и исчезает, превращаясь в нечто другое - в данном случае в понимание) в поясе мысли-коммуникации, репрезентирующем опыт действия с речевыми произведениями. Если фиксация будет *только* в этом поясе, то мы "услышим" лишь сходство речей неудачливого любовника и неудачливого повара. Поэтому при технически адекватной работе понимания данная фиксация рефлексии должна немедленно или даже одновременно перевыразиться в поясе предметных представлений: оживится опыт встреч с такими лжегероями как реальными людьми, уцелевшими в нашей памяти. Но если фиксация рефлексии произойдет *только* в этом поясе СМД, мы ничего не получим для нашей духовности. Поэтому связка между точками фиксации рефлексии ведет дальше - к поясу чистого мышления, где репрезентирован опыт действия с невербальными схемами чистого мышления - например, с теми же топосами духа, которые напоминают о себе в технике интендирования. Перевыражение фиксации пробужденной рефлексии идет по кругу, соединяющему точки фиксации - это и есть современное понимание герменевтического круга: круг Шлейермахера накладывается на схему СМД по Щедровицкому.

Как уже отмечено выше, работа со смыслами, в случае достаточной техничности, оказывается сильнее того, что называют "материальным знанием". 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, показавшего в 1892 году [Frege 1892], что идеальное в тексте состоит не только из значений (формантов содержания), но и из смыслов, как-то пролетело мимо народного образования на одной шестой части земной суши. Отсюда - и абсолютная вера в легкость понимания чего угодно (мама ведь родному языку научила плюс старание под руководством начальства). Отсюда же - вера в то, что идеи хранятся в содержании, будучи лишь слегка припорошены сложностями формы, из-под которой их можно легко вытащить: текст "Зина была очень смелая, потому что была настоящей женой офицера" (из романа одного лауреата Ленинской премии) трактовался как "идейный", поскольку "быть смелым - хорошая черта". Отсюда же - убежденность в том, что декодирование - единственная техника понимания. Соответственно, трудности декодирования превращались в основание для глубокомысленных решений о непроницаемости инокультурного текста, иного менталитета и т.п.

К счастью, люди способны работать не только со значениями и содержаниями, но и со смыслами и их более сложными образованиями такого рода, как действительные художественные идеи.

Проблемой в этом случае оказывается только достигнутая мера наученности рефлексии. Научить рефлексии можно все население, но лишь при одном условии: система образования должна отказаться от антирефлексивной установки - отказаться применительно ко всем аспектам бытования этой установки, включая и

"глубокомысленный" тезис о "непроницаемости менталитетов" (фактически - о "непроницаемости" всех вообще альтернативных смысловых миров). Как мы уже видели в приведенном выше примере, менталитет А Кью вполне проницаем, если мы в рефлексивном акте способны перевыразить данную смысловую конструкцию в соотносительном материале нашего собственного мира смыслов, нашей собственной рефлексивной реальности. Наша онтологическая конструкция может по характеру присущих ей предикаций не иметь явного сходства ни с языком, ни с рефлексивной реальностью человека по имени А Кью, но отсутствие явного сходства предикаций отнюдь не равно отсутствию возможности перевыразить смыслы, всегда и везде имеющие общность хотя бы по одному критерию: смысл всегда есть инобытие рефлексии, то есть то, что возникает и остается, когда рефлексия фиксируется (останавливается и объективируется). Допустим, что некто не знает, что такое "конфискация пианино у частных лиц в пользу всего народа", тем более что в менталитет российского человека 1999 года смысл соответствующих ситуаций плохо вписывается. Трудность понимания поэтому возможна, но она легко снимается рефлексивным актом над ситуацией, представленной в "изучавшемся" в школе романе М.А. Шолохова "Поднятая целина". Там "революционер" Игнатенок в момент "революционной борьбы с кулачеством" стаскивает юбку с молодой особы, объясняя такие действия тем, что "она десятую юбку на себя натягивает, а я не допускаю к тому" (частновладельческие юбки в романе М. Шолохова конфискуются "в пользу народа" - точно так же, как это делается с пианино и роялями в романе Б. Антоненко-Давыдовича "Смерть"; даже эту предикацию сравнения можно при интерпретации текста трактовать как содержательное перевыражение, а уж в возможностях смыслового перевыражения невозможно усомниться).

Разумеется, реципиент может не знать ни украинского языка, ни украинского менталитета, но уж если он взялся за чтение украинского классика, появляются основания требовать понимания. Можно требовать его от себя, а в ситуациях учения - и от других. С декодированием все ясно: претендующий на понимание должен обратиться к украинско-русскому словарю. Однако подобно тому как декодирование - это лишь одна из множества техник понимания, так и обращение к словарю - лишь подступ к герменевтическому подходу при работе с речевым произведением, текстом. Герменевтический подход к тексту весьма многоаспектен; без учета этого обстоятельства трудно найти рациональный и надежный выход к ситуации, обеспечивающей и проницаемость инокультурных текстов, и усмотрение смысловых миров, в которых живет тот или иной человек, тот или иной коллектив, тот или иной народ.

Один из аспектов герменевтического подхода - представление о балансе свободы и культуры в актах рефлексии и понимания, не исключая и актов, ориентированных на проникновение в инокультурные тексты. Инокультурные тексты, как и любые тексты культуры вообще, могут получать весьма различные интерпретации, коль скоро эти интерпретации выполняются различными людьми. Разумеется, каждый человек "имеет право" на какое угодно собственное понимание, но при этом реализуется также и принцип культуры понимания: чем меньше протяженность текста, тем больше в данном сообществе оказывается просвещенных людей, сходно понимающих текст, причем понимание сходным образом соотносится с тем, что является или кажется авторской (риторической) программой герменевтических ситуаций, сотворенных для реципиента. Соответствующий тип анализа текста показывает, что такая программа есть программа использования техник понимания реципиентом. Овладевший методологическим богатством рефлексивных техник человек действует с текстами культуры небольшой

протяженности (включая и инокультурные текстовые материалы) социально адекватнее тех многочисленных духовно обездоленных людей, которые, получив в школе только антирефлективную установку вкупе с сенсуалистской "теорией отражения", читают все вообще тексты культуры (в том числе и образцовые, т.е. классику) с помощью одной лишь техники декодирования, приводящей к семантизации только предикативных отношений в рамках пропозициональных структур. Это позволяет усматривать цепочки предикаций (содержание сообщения), но не смыслы, метасмыслы, художественные (также философские, методологические, нравственные, космогонические) идеи.

Например, выпускник антирефлективно ориентированной массовой школы надумал подзаняться изучением инационального менталитета и взял в руки книгу Б. Антоненко-Давыдовича "Смерть". Допустим, этот читатель даже умеет пользоваться украинско-русским словарем и способен поэтому самостоятельно добиваться семантизирующего понимания иноязычного текста. Однако семантизирующее понимание - это отнюдь еще не распредмечивающее понимание и даже еще не когнитивное понимание. Антирефлективно ориентированный человек обычно принимает семантизирующее понимание за "всё понимание". Вот он читает, как Кость Горобенко выполняет партзадание - занимается конфискацией роялей и пианино:

Горобенко чув, як хрущали в безвихідній тузі чиїсь дівочі пальці, відчував, що хазяйські вуста намагаються й ніяк не відважаться ще щось сказати, але він зосередковано й старанно допомагав вантажникам витягати з кімнати піаніно, немов, крім них, тут не було більше нікого

Заданная автором программа разрешения герменевтических ситуаций предполагает усмотрение не только содержания ("Кость Горобенко конфискует у девочек их музыкальные инструменты, из-за чего они плачут, тогда как родители из страха перед партначальством не смеют защитить своих детей"), но и собственно смыслов, весьма многочисленных. В этом изобилии смыслов находят свое место и национально -специфические смыслы, отличающие Костя как конфискатора от конфискаторов, столь же безжалостно описанных русским классиком в "Поднятой целине". Действительно, Игнатенку, сдирающему "ради народного блага" юбку с молодой деревенской особы, нет нужды проявлять осторожность и сдержанность в речах: ведь донское губернское начальство не склонно обвинять конфискаторов в иноязычии, сепаратизме и в остатках порядочности и нравственности (если только конфискатор не служил у белых, но такое сочетание маловероятно). А вот поднепровское губернское начальство даже конфискаторов могло заподозрить во всем этом, так что национально-культурная ситуация даже "на этом участке" была в 1920-х годах не совсем такая, как близ Ростова, Самары или Твери: ведь между царской властью и властью советской на Украине успела существовать Украинская демократическая республика, в которой, естественно, успели побывать все будущие конфискаторы и все будущие жертвы конфискаторов, что, конечно, каким-то образом как бы превращало их всех в разные секторы единой толпы "потенциально виноватых перед утвержденным в Москве начальством". Поэтому менталитет у Костя - совсем не тот, что у Игнатенка, хотя они и "делают общее дело" бессмысленной конфискации, травливания людей и разжигания зависти и злобы. Во всяком случае именно Костю Горобенко, а не Игнатенку принадлежат такие смыслы: "Страх перед самим собой", "Сомнения конфискатора: а ведаю ли сам, что творю?" - а отсюда в виде компенсации за уступку разуму: "Стремление к обретению бесстрашия в делах палаческих", "Вера в самоусовершенствование путем полного

классового слияния и солидарности с ломовыми извозчиками (вантажными візниками)", "Мечта и надежда поверить в то, что те візники и есть источник нравственного спокутування той провини, що він, Кость, умнее своего партийного начальства". Кость, в отличие от своего "старшего брата" Игнатенка, все же надеется "исправиться" - забыть стыд, совесть и родной язык, тогда как для Игнатенка аналогичные проблемы стоят в другом формате. Кость полагает, что для полного нравственного самоусовершенствования он должен кого-нибудь убить, расстрелять - "тоді сміливо й одверто, без жодних вагань і сумнівів можна буде сказати самому собі: я - більшовик".

Вот мы и побывали в альтернативном смысловом мире, причем этот мир характеризуется инациональной ментальностью, перевыражающей ситуации инационального бытия. Этот мир - мир смысловой, и всякое проникновение туда прекращается, как только тот, кто претендует на путешествие по мирам, заменяет мирообразующие смыслы теми предикациями, которые образуют не мир, а грамматическое предложение. Например, необоснованная претензия понять по содержанию текст, построенный по смыслу, представлена в литературной критике 1920-х годов, писавшей про "образ Костя Горобенко": "Видя перед собой живые примеры цельных, выкованных из единого металла - человеческой воли - людей, [Кость Горобенко] стремится уподобиться им и внутренне переродиться. Путь к этому один - через борьбу, через кровь" ["Литературная энциклопедия" под ред. А.В. Луначарского. - М.: Издательство Коммунистической Академии, 1930. - Том 3, стлб. 132]. До ареста писателя критика полагала, что писатель поддерживал конфискации и расправы над "кулаками"; Шолохова же школьные учебники хвалили за "поддержку борьбы с кулачеством" аж до мятежа ГКЧП в 1991 году...

Очевидно, без рефлексивных техник понимания проникновение в смыслы вообще, в смыслы национально-культурные и инокультурные в частности, является делом нереальным. Современные наблюдения Тверской герменевтической группы показывают, что просвещенная часть населения одновременно пользуется при понимании несколькими техниками понимания, а всего в обществе "растворено" более ста техник, но это техники, уже обнаруженные нами, а ведь есть еще и не обнаруженные. Список известных на начало 1999 г. техник помещен выше. Пока же заметим, что точка зрения, согласно которой можно вести диалог культур без рефлексии и без рефлексивных техник, является все же преобладающей в обществе. Между тем, разговор русского школьника 1990-х годов с Пушкиным 1820-х годов и даже разговор русскоязычного студента 1990-х годов с англоязычной "Американской трагедией" Т. Драйзера, вышедшей в свет в 1926 году, - это очень существенные и очень нужные диалоги культур, но эти диалоги культур часто не осуществляются из-за методологических анахронизмов при обращении с герменевтически релевантным текстовым материалом.

Действительно, система народного образования не отреагировала ни на уже упомянутое эпохальное открытие Г. Фреге (открытие столетней давности), ни даже на гениальные методологические построения великого московского логика и методолога деятельности Г.П. Щедровицкого (1929-1994) - воистину, "нет пророка в своем отечестве". Разумеется, эти методологические упущения всей образовательной и шире - всей гуманитарной стороны существования нашего общества приводят к появлению уже упоминавшейся выше целой системной "герменевтической мифологии" - надежного средства, обеспечивающего недостижение смыслов вообще, инокультурных в частности.

Общество раньше или позже несомненно осознает, что понимание - одна из организованностей рефлексии, и готовность к пониманию достигается через обучение рефлексии, через обученность рефлексии, через владение рефлексивными техниками понимания. Пока антирефлексивная установка в образовании не сменится установкой рефлексивной, трудно будет 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. Замена антирефлексивной установки массового образования установкой рефлексивной - единственный способ превратить диалог культур из занятия, доступного образованному филологу, в занятие доступное всем, и именно в этом пространстве деятельности проходит путь к широчайшему человеческому взаимопониманию, к освоению всем народом огромных духовных сокровищ, скрытых за сложностями текстопостроения, "не дающимися в руки" при отсутствии рефлексивных техник понимания, которым нам еще надо и самим-то научиться, чтобы других учить. Это довольно трудно, но и очень важно: ведь именно через рефлексивность, а не через крикливую сегодняшнюю импульсивность проходит дорога человечества к подлинному и всеобщему диалогу культур, к пониманию человека человеком, к пониманию каждым человеком всех ценностей, накопленных во всех национальных культурах, к братству людей и братству народов.

6. Пример интерпретации инокультурного текста

Выше мы останавливались на очень простых примерах того, как использование рациональных техник понимания позволяет реципиенту усматривать смыслы, присущие другому человеку и другому народу. Допустим, что некто не знает, что такое Остра Брама, какова роль литовской государственности в определенные периоды истории западных ареалов восточного славянства и т.п., но техникой распредмечивания пользоваться может. Есть основания полагать, что этот человек поймёт действительный смысл стихотворения Максима Богдановича "Погоня" лучше, чем тот, кто владеет соответствующими предикациями знания, но не владеет техниками понимания. В гениальной поэтической миниатюре Богдановича средства опредмечивания выводят к экзистенциальным метасмыслам вне зависимости от наборов содержательных предикаций. Концентрация средств текстопостроения, опредмечивающих экзистенциальные метасмыслы, а также глубина партитуры этих метасмыслов колоссальны. Поэтому смыслы пробиваются к иноязычному, но герменевтически грамотному читателю даже несмотря на невозможность нормально семантизировать часть лексики, что объясняется отчасти и тем, что в обращении есть только неполные белорусско-русские словари Грабчикова, Байкова и Некрашевича. Само слово "Пагоня" нормальной семантизации там не подвергается, как и слово "мкнуцца" и ряд других. Однако это не мешает при техничной герменевтической работе расслышать и смысл и художественность (= оптимум пробуждения рефлексии) в пассаже, где встречаются даже несемантизированные слова:

*У белай пене праносяцца коні,
Рвуцца, мкнуцца і цяжка хрыпяць...
Старадауняй Літоускай Пагоні
Не разьбіць, не спыніць, не стрымаць.*

Четверостишие построено на очень сильных гиперболах: рыцари скачут в панхроническом течении лет, они сами и их кони перенапряжены, но ни за что не

остановятся, что видно благодаря скоплениям однородных членов - глаголов со смыслом сильного действия. И то, что время бешеной скачки рыцарей не начинается и не кончается, сказано не только здесь, но и дальше, где если даль - то без меры, а если годы, то без срока:

*У бязьмерную даль вы ляціце,
А за вамі, прад вамі - гады.
Вы за кім у пагоню спяшыце?
Дзе шляхі вашы йдуць і куды?*

И вот среди могучего великолепия старинной и живой рыцарской гонки раздается совершенно другой голос, образующий контраст, скорее всего нигде более в текстах мировой культуры не встречающийся. Голос почти детский, голос обиды на то, что вот другие не могут расслышать, как гремят в веках копыта коней, на которых скачут мимо Вильно и Гродно волшебные белорусские рыцари. Мне больно, говорит голос, потому что вот я слышу это, а вот эти люди не слышат – люди,

*Што забылі цябе, адракліся,
Прадалі і аддалі у палон.*

Эти новоявленные иностранцы ничего не чувствуют, надо бы их этому научить - что ж это они и язык свой забыли и волком воют, когда их просят в словарь и учебник заглянуть, -

*Хай пачуюць, як сэрца начамі
Аб радзімай старонцы баліць...*

И эта мечта о рыцарстве, неотличимая от мечты о том, как все перестанут чертыхаться в ответ на просьбу выучить язык той страны, в которой они живут; само переживание единства героизма и разума, бешеной рыцарской скачки и занятий языком и культурой; и при этом постоянно стоящий перед глазами поэта и читателя образ кого-то - то ли человека, то ли нации, - кого так сильно согнули, что очень нужно разогнуться - все эти идеальные реальности - свидетельство человеческого благородства, такой именно метасмысл, который

Не разьбіць, не спыніць, не стрымаць.

Этот смысл доступен реципиенту вне зависимости от того, какому языку он научился от своих родителей - белорусскому, чувашскому, испанскому или какому-то еще. Для герменевтически грамотного чтения нет межкультурной непроницаемости. Здесь способность оценить величие любой культуры органически слита с готовностью понять тот мир смыслов, в котором живут и коллективные, и индивидуальные носители этой культуры. В этом - залог человеколюбия, многообразия жизни, братства людей и народов.

7. Игровое начало при понимании текста

Кроме пространства национально-культурного, есть и другие пространства, в которые можно проникать, коль скоро есть возможность обратить интерпретацию (высказанную рефлексию) на тексты или текстоподобные ситуации, также образующие смысловые и идейные пространства. Среди таких пространств - пространство игровое.

Игровое начало в речевой деятельности имеет много источников, один из них - нетождественность смысла и содержания. Эта нетождественность присуща речевой деятельности как таковой, но люди относятся к ней по-разному, то есть у языковых игр есть сознательные сторонники и сознательные противники, и настойчивость последних укрепляет позицию первых.

Иначе говоря, вокруг игрового начала в речи ведется как бы и борьба, и игра, своего рода "метаигра". Например, писателя больше ценят или, напротив, больше критикуют за склонность к игре. Так, писатель написал: "Велик был год и страшен по Рождестве Христовом одна тысяча девятьсот восемнадцатый, от начала же революции второй". Некто читает это и говорит: "Нет того чтобы прямо написать, что в восемнадцатом ваши боялись наших - так нет, маскируется, еще тут какое-то рождество приплел, игрушки ему всё, туман наводит. А я прямо скажу: били, бьем и будем бить, а уж с этим не поиграешь".

Другой слушает эту аргументацию и возражает: "А я не хочу, чтобы прямо так и писали, что кто-то кого-то боялся, а еще больше мне не нравится, что ты навязываешь мне свой вывод: мне-то кажется, что в тексте поддерживается вовсе не атакующая сторона". А третий и вовсе скажет: "Не будь здесь никакой речевой игры, я вообще никогда не вышел бы к смыслу 'Равновеликость судеб в Священной Истории и судьбы России в первой трети XX века', а вот теперь я этот смысл увидел и обогатил свою душу". На это, впрочем, тоже возражают: "В таком случае так бы и писать надо, что, мол, бывают в данной ситуации равновеликие судьбы, к которым, в частности, относится эта".

Хотя возражение против писательской игры может показаться логичным и рациональным, из виду упущены некоторые социально важные моменты. Во-первых, опытный читатель просто не хочет читать "текст без игры" - как не хочет он заменять свое присутствие на театральном спектакле чтением набора предикаций вроде такого: "Где-то когда-то жил старик, у которого были три дочери, а поскольку старик был царь, то некоторые дочери лживо демонстрировали ему свою преданность, причем делали это в расчете на последующие выгоды, в то время как хорошая дочь по имени Корделия..." Во-вторых, противопоставленность описанных способов рецепции уже стала нормативной: содержание как набор предикаций в рамках пропозициональных структур уже давно и независимо от того или иного читателя не совпадает со смыслом. Существование последнего - одно из начал игрового потенциала в речевой деятельности. Разумеется, если бы не было содержаний, не было бы и смыслов как неперемного условия существования игрового потенциала. Содержания - необходимый фон смыслов. Этот фон состоит из средств текстообразования, соотносительных с представлениями, необходимыми для когнитивного понимания. Естественно, эти представления координируются при когнитивном понимании. Это требует того, чтобы представления (референты) выступали в группах, а также упорядочивались синтагматически, в том числе и путем наращивания. Эта упорядоченность не требует никакой игры и составляет лишь предварительное условие понимания смыслов. Этим пониманием и предлагает ограничиться только что описанный "борец" против текста М.А. Булгакова, открывающего роман "Белая гвардия". По предложенному этим "борцом" "антиигровому" принципу можно не только читать книги, написанные ради чтения по противоположному принципу, но и вообще "неплохо жить", не перегружая себя смыслами и оставаясь в мире бездуховном. Соответственно, можно быть взрослым по физиологическим показателям, но иметь при этом интеллект десятилетнего

ребенка, верящего, в частности. Что можно остановить время, что быть "слишком грамотным" вредно и стыдно и т.п. За "борцом" против игрового начала тоже стоит, как мы видим, своеобразная "система ценностей". Вообще принцип "Ты тут не шуткуй" может превратиться в одну из важных граней того штыка, которым принято убивать разум. Поэтому вопрос об игровом начале в речевой деятельности, текстопроизводстве и т.п. имеет не только собственно лингвистический аспект, но связан с более широкой социокультурной ситуацией. В СССР и в его наследии эта ситуация достаточно драматична.

Вопрос об игровом начале, как мы видим, тесно слит с вопросом о роли смысла в условиях сопоставленности с содержанием или даже в условиях противопоставленности содержанию.

Семантизация предикаций приводит лишь к когнитивному пониманию, а рефлексия над общностями в рамках парадигматических и синтагматических категоризаций и систематизаций позволяет переходить к распредмечивающему пониманию, поскольку при этих категоризациях и систематизациях появляются минимальные единицы смыслообразования - нозмы. В группировках нозм возникают многочисленные ситуации, среди которых достаточно важны и ситуации игровые. Конфигурирование связей и отношений внутри всех этих ситуаций приводит к появлению смысла.

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, институтированных 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 текстовосприятия 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" [Petofi 1973; Petofi, Rieser H. 1974]: 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 [Abraham 1979]. 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: "Иван жениться захотел" может по содержанию трактоваться в виде предложения с совершенно другой и поэтому "особо четкой" предикацией: "Желание Ивана есть то, что он станет женатым" [см. Hintikka 1969:151-183; Hintikka 1975:43-58]. Однако референциальная функция по-разному реализуется при построении пусть даже и содержания, коль скоро это построение выполняется в рамках разных грамматических конструкций. Выбор этих конструкций может приводить к самым разнообразным соотношениям частично-субститутивных предложений. Например, содержание может иметь весьма различную меру "референциальной непрозрачности" [Wright, Givon 1987], и эта мера может определяться в ходе своеобразной "игры в прятки", в которой строят или надстраивают (над содержанием) некоторый смысл, а затем его "прячут, чтобы кто-то догадался" (или "не догадался", тогда можно будет повеселиться на его счет по причине его наивности). *John married a rich woman* референциально прозрачно, но вот уже *John wanted to marry a rich woman* не просто референциально непрозрачно, но и несет смысл "А не хотите ли понять, что ему все равно на ком жениться - были бы у невесты деньги".

Не только любая грамматическая субституция, но и почти любой акт лексического выбора из ряда потенциальных субституентов содержит игровой потенциал, может приводить к построению игровых пропозиций. Слово "лошадь" может быть представлено не в лексикографически фиксированном значении "хорошо и трудно работающий человек" и т.п., а как-нибудь по-другому, но так, что в игровой ситуации и следует догадываться о том, что предложение "Сергей Егорыч - это лошадь" надо понимать так: "Это когда не умеют работать по-человечески хорошо, а работают по-лошадиному - посредством надрыва". "Лошадь" в этой игре выступает как "что угодно, а ты пойми", то есть принципиально антиэкстенционально, подчеркнуто интенционально: слово "лошадь" к другим людям в этом смысле неприменимо, поэтому его нельзя фиксировать лексикографически - "поиграли - и всё". Сказать, что здесь "иронический смысл", значит дать очень бедное определение: важно, что это предложение в игре может приобретать любой иронический или неиронический смысл.

В подобных ситуациях игровое выдумывание смыслов - не только удовольствие, но и удовлетворение существенных потребностей в игре наших умственных и нравственных сил. Поэтому справедливо мнение, согласно которому потребность в смыслах - это перевыражение потребности в мировоззрении как "своего рода объяснении мира" [Klix 1980:151]. Справедливо и то, что переживание смысла (как, впрочем, и игра в это переживание) обеспечивает единство разума, воли и чувства как рабочих конструктов деятельности [Erzenberger 1981:59]. Но где еще

можно придумывать столько смыслов, сколько их можно придумать в игре? А ведь смысл - это те ворота, через которые мы прорываемся в собственно человеческий мир онтологических картин и благоустроиваем этот мир. Смысл есть инобытие понимания; он выступает как абстрактно выделенное взаимодействие человека и бытия, данного нам во множестве ситуаций. Это взаимодействие есть создание связей и отношений: смысл не только раскрывает ситуации употребления языкового выражения, но и характеризует отношение человека к миру. Реализация этого отношения в речемыследеятельности есть построение мира смыслов, в котором живет человек. 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. Учет всех этих признаков смысла позволил Г.П. Щедровицкому [1974:91] дать классическое определение, учитывающее и потенцию, и реальность языковой игры: смысл есть "та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения".

Выбор грани понимаемого весьма часто оказывается моментом игровым. Такая возможность постоянно существует в связи с явлением смысла потому, что возможны разные проекции структуры смысла "на материал элементов, захваченных ею" [там же: 96]. Смысл в целом может быть неигровым, но всегда есть возможность построить смысловую проекцию, и эта противопоставленность категориальных слоев системного объекта также становится предметом игры. Как будет показано ниже на материале художественного текста, смысл (или метасмысл) 'Выпадение некоей страны из человеческой истории на долгое время' может быть неигровым, категориальным, трагическим и пр., он образует подлежащую научному исследованию структуру, но возможна и какая-то игровая проекция - например, в виде сюжетного хода, представляющего барина с княжеским титулом в тот момент, когда он желает приобрести на сегодняшнем Невском проспекте в газетном киоске "Правду-два" и "Только для девочек" (из романа С. Борисова и С. Чепесюка "Барин из аэропорта", см. ниже). Такой игровой ход пробуждает рефлексию над всей метасмысловой структурой 'Выпадение из истории' несравненно сильнее, чем данное в виде содержательных предикаций суждение публициста или социолога о наличных социально-исторических несовместимостях. Действительно, писатель пробуждает рефлексию одновременно в поясе СМД, репрезентирующем действительность предметных представлений - "образов" ("старинный барин" виден стоящим у станции метро "Гостиный двор"); в поясе, репрезентирующем действительность опыта текстопостроения и текстовосприятия (барин "по-барски" говорит": "Что там у тебя еще? Давненько я здесь не бывал", - а киоскер отвечает ему "как положено слуге, когда тот говорит с барином"); в поясе, репрезентирующем опыт действия с парадигмами и схемами чистого мышления (усматривается целая парадигма исторических несовместимостей). Как показал Г.П. Щедровицкий [1987], лишь одновременная фиксация рефлексии во всех поясах сразу, лишь перевыражение каждой фиксации (объективации) рефлексии в фиксациях, происходящих в остальных поясах СМД, избавляет и речевое воздействие текста, и понимание текста от "пустых разговоров", "пустой декларативности" и "пустой бездуховности" - от пороков, присущих такому мыследействию, при котором фиксация рефлексии происходит в каждой герменевтической ситуации лишь в одном из трех поясов СМД. Очевидно, игровое действие у газетного киоска много значит как с точки зрения втягивания человека в умный мир смыслов, так и с точки зрения появления возможности построения этим человеком собственного мира смыслов. Тем самым игра служит как культуре, так и свободе человека.

Впрочем, в культуре (или в том, что так называют) бытует не только игровой, но и антиигровой компонент, сдерживающий разработку не только проблем языковых и речевых игр, но и разработку интегративной, опирающейся на все духовные накопления рода людского науки о смыслах. Необходимость такой науки первым осознал Э. Гуссерль [Husserl 1954], и именно в ее рамках раньше или позже будет вестись изучение пространства смыслов как игрового потенциала. Однако нормальному развитию этой важнейшей науки препятствуют взгляды старой рациональности, не приученной работать со смыслами и зараженной философским натурализмом. Этот симбиоз смещения смыслов с содержаниями, с одной стороны, и философского натурализма, с другой стороны, создает принципиально неигровую коммуникацию во многих сферах деятельности, но более всего в науке, что выражается в имплицитном доминировании суждений такого рода: "Раз я это вижу так, то это именно так"; "Раз я про это знаю, то это есть, а если я этого никак не могу усмотреть своим [слепым] взором, то этого нет". В эту лжесистему органически вписывается и смысл-тезис "Незачем играть, когда можно прямо сказать". При этом не акцентируется, что "прямо сказанное" либо не пробуждает никакой рефлексии и лишь подтверждает привычность процедуры (Вопрос: "Что такое пионер?" - Ответ скромного пионера: "Это всем детям пример" - ибо именно так "надо реагировать" в этой процедуре как разновидности бездействия), либо пробуждает рефлексии только в поясе коммуникативной действительности (см. уже приводившийся выше пример: "Валера, слётай в кабинет физики, там ведро ртути стоит, принеси сюда в класс" - и тот уже бежит: ведь коммуникативный опыт предполагает, что распоряжения учителя надо выполнять, а то, что распоряжение шуточное, просто не видно, потому что шутка - это не "прямо сказанное", это все же игра, а "играть надо было в детском саду" ...").

Кроме философского натурализма, в антиигровой позиции важную роль играют аморализм и мизантропия, самовлюбленность невежд и подзуживающее желание постоянно "вести борьбу" и "отстаивать единственно верное толкование", особенно когда за этим толкованием якобы стоит "единственно верная позиция". Тут уж не до игры... Между тем, без игрового начала, без реализации игрового потенциала смыслового пространства не удастся абстрагироваться от "чувственной достоверности" и научиться составлять смысловые связи, благодаря которым смыслы выступают как одна из групп ценностей, возникающая в контексте ценностной ориентированности сознания [Кортава 1987:13]. 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 [Налимов, Дрогалина 1985]. Смыслы – это как раз те ценностно-смысловые образования, в процессе производства и приема которых формируется личность [Каракозов 1987:122]. Именно поэтому так велика роль игры и роль искусства в формировании личности: эти два начала – важнейший источник смыслообразования. И искусство, и игра есть там, где есть смыслы и где возможно пробуждение рефлексии.

Реализация возможностей как искусства, так и игры возможна, если смыслы не даются "в готовом виде", а рождаются из программ пробуждения рефлексии у личности, строящей свой собственный мир смыслов. Из двух могучих орудий пробуждения рефлексии искусство скорее склоняет рефлектирующего индивида к культуре, то есть к общему для коллектива фонду смыслов, игра - скорее к свободе, к очень индивидуально-личностному миру. Необходимо оговорить, что рефлексия в связи с искусством и игрой носит обыденный, а не дискурсивный характер: человек

осознает последствия рефлексивного акта, а не процесс рефлексии. Поэтому в процессе игры постоянны переживания типа "и вдруг пришло в голову: и "тут я сразу понял" (Сразу понял, чего хочет контрагент - будь то соперник при игре в баскетбол или читаемый художественный текст с глубоко имплицированными смыслами, как это дано в вышеприведенных примерах). При рецепции произведений искусства такой игровой способ рефлексирования в сущности обязателен, подлинно художественные произведения создаются отнюдь не для дискурсивной рефлексии над ними, хотя несомненно, что всякое понимание есть одна из организованностей рефлексии в ситуациях преодоления непонимания (понимания нет там, где не может быть непонимания, то есть там, где нечего понимать, поскольку "и так всё понятно", но ни искусства, ни игры в таких ситуациях не бывает). Впрочем, у игровой, обыденной, недискурсивной рефлексии есть немало противников - в основном в стане адептов сенсуализма XVII века (на нашей почве он называется "теорией отражения"). Эта разновидность сенсуализма - воинствующе антиигровая. Рефлексия не признается вообще, поэтому даже интерпретация игрового материала не трактуется как высказанная рефлексия над этим материалом. Предполагается, что где-то есть "прямо отражающий высший разум", который понимает такой материал лучше всех и может передать свое "единственно правильное понимание" другим.

Так, например, Р. Смирнов [1959] "интерпретирует" поэму А. Блока "Двенадцать", последовательно "переводя" смыслы в концепты и тем самым убивая всякое игровое начало в понимании, а заодно и внушая учащейся публике представление о художниках как о специалистах по "отражению" уже готовых "фактов". Александр Блок, согласно таким интерпретациям, не играет ни со смыслом, ни с образом (предметным представлением), ни с воспоминанием, ни с текстообразующей формой, а "отражает" некий "жизненный случай", заключающийся, как полагает цитируемый ученый, в том, что "красногвардейцы делают попытку остановить, задержать лихача с "буржум" - изменником Васькой и с Катькой. Раздается предупредительный окрик: "Стой! стой!" - и, видимо, старший патруля приказывает бойцам остановить "лихача" и отрезать ему и его седокам путь к бегству.... Но Петруха преждевременным выстрелом срывает операцию".

Эта "интерпретация", направленная на то, чтобы показать, что "был такой случай", - часть антиигровой практики обращения с искусством, один из аспектов грандиозной работы по формированию людей, ничего не способных понимать, но хорошо наученных повторять готовое.

Разумеется, игровое начало в речевых произведениях и речевом поведении было бы неверно трактовать как результат некоего абсолютного приоритета смыслов при полном "вытеснении содержания". 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. - Эти две соотносительности существенны для всего развивающегося опыта человека, а не только для опыта распремечивающего понимания. Как распремечивающее понимание, так и разнообразные игровые акты при растягивании смыслов в материале для понимания - путь к любому вообще познанию, освобождение от предрассудка, согласно которому правильно то, что привычно [Friedman 1975:198]. Социально адекватное (= "правильное") понимание предполагает, что понимается и содержание, и смысл - даже в том случае, когда языковая игра делает содержание противоположным смыслу. Этот тип игры давно известен в Индии, и уже в IX столетии Анандавардхана

[1974] приводил пример текста, где игра построена на противопоставлении: содержание предполагает разрешение, смысл - запрещение: "Гуляй без страха, почтенный! Собаку <тебя испугавшую> загрыз сегодня свирепый лев, поселившийся в гуще лиан на берегу Годавари". Это - строка из собрания стихов Халы (III - IV века нашей эры) "Саттасаи": девушка этими словами отваживает отшельника от места назначенного свидания. Как мы видим, ориентированный на игру текст - это "несколько текстов" [Net 1987]: один несет "новую информацию", другой позволяет эту информацию неявным образом квалифицировать и эксплицировать, причем так, чтобы оптимально пробудить рефлексию над наличным опытом и обогатить этот опыт в ходе рефлексии. Это обогащение в какой-то степени является обогащением знаниями, но в несравненно большей степени - обогащением смыслами.

Игровая установка в смыслопостроении и смысловосприятии обеспечивает ситуацию, при которой множественность смыслов не приводит к их повторности и повторяемости: все время появляются - и у продуцента, и у реципиента - новые оригинальные смыслы. При этом системность этого вновь создаваемого органично уживается с его бессистемностью. Смыслы - отнюдь не "отражения объективной действительности", и переживание Петрухи в "Двенадцати" никаких "объективных признаков психологии красногвардейцев" не "отражают": их создал Александр Блок в художественной игре с противоречиям и несовместимостями революционной эпохи, "существовавшей" в том виде, в каком поэт ее видел, а видел он ее из своего мира смыслов, а не "как оно было на самом деле". Поэмой зачитывались и красные, и белые, но если бы не было языковой игры, то ее просто не стали бы читать ни красные, ни белые, ни все прочие.

Игровой элемент упрочивает свободу воли смыслообразующего разума. Поэтому смысл может и не содержать ничего из того, что вне смысла "есть на свете": бытие - это не обязательно наличие. Ж. Деррида усилил внимание филологов к этому обстоятельству и подчеркнул, что если есть некоторое "это", то не обязательно считать, что должно быть некоторое "другое": объективная действительность, "отражаемое", противоположное наличному и т.п. Рожденный игровым актом смысл может быть абсолютно оригинальным и не вписываться в систему бинарных противопоставлений и других логически удобных структур. Одни смыслы откуда-то "происходят", другие - "не происходят ниоткуда", а создаются по ходу действия [Derrida 1976:61]. Ценность игрового начала в смыслообразовании в значительной мере обусловлена тем, что каждый частный смысл конституируется отличием его от всех остальных и даже от ближайших в рамках поля смыслов, в связи с чем Ж. Деррида [Derrida 1973:140] ввел специальный термин *differance*. При предложенном подходе смысловое поле есть поле, не имеющее центра, благодаря чему резко увеличивается тенденция к оригинальности каждого акта игры со смыслами, что, впрочем, не мешает людям обмениваться смысловыми образованиями всех тех продуцентов, кто людям интересен, и создавать на этой основе "общий фонд смысловых образований" [Джакупов 1985: 85].

Значимость этого "общего фонда", родившегося из игр с языком и текстом, долго недооценивалась: так, смыслообразование в лирике в XIX веке казалось результатом единичного индивидуального переживания [Benn 1971:262-265]. Однако более поздние авторы [напр., Walzel 1926:270] писали, что индивидуальная личностность незначительна даже в чистой лирике, причем это еще более усиливает игровой элемент: "Я" может быть не реальный "я", а придуманный "он", - то есть игра становится еще и ролевой. Впрочем, и сейчас еще есть лжеучителя, которые "борются" против игры и внушают юношеству, что в строке "Выпьем, добрая

подружка" Пушкин А.С. предлагает подружке выпить с ним и что таким образом в данном произведении "отражается объективная действительность": Пушкин выпивал с подружкой, а учащиеся должны это заучивать. Это очень вредная педагогика, одно из ответвлений антиигровой установки в коммуникации и интерпретации, связанное с постоянным указанием на то, как "бывает на самом деле". Не имея возможности полностью знать всё, бывающее "на самом деле", отметим все же, что полностью антиигровая коммуникация "бывает на самом деле" между кошкой и собакой, а у людей это бывает значительно реже. Тысячи авторов строят тексты по принципу игровой коммуникации в расчете на то, что игровые средства пробудят рефлексию над наиболее серьезными и существенными компонентами личного и социального опыта читателей и слушателей. В качестве примера можно привести два недавно изданных романа уже упомянутых авторов из города Шадринска (Курганская область) Сергея Борисова и Сергея Чепесюка - "Барин из аэропорта" и "Шишки падают вверх" (Борисов, Чепесюк, 1993;1994). Игровая стихия начинается уже с жанроопределения. Авторы так определяют жанр первой книги: философско-эротический, сказочно иронический роман-симфония для российских полуинтеллектуалов. - Это достаточно точно: перед нами произведение, пробуждающее рефлексию надо всем опытом чтения полуинтеллектуала – от Рабле до псевдоисторических романов из жизни русских самодержцев. Принцип пробуждения рефлексии над тем, что пережито за многие годы грамотным гражданином бывшего СССР - основа построения романа, напоминающего не только об опыте чтения, но и о пройденном пути жизни. Пробуждается и весь опыт говорения в разных жизненных ситуациях, опыт слушания речевых произведений всех видов словесности - от жестокого романа до независимой газеты, причем все это дается в форме напоминания о множестве субъязыков в рамках русской языковой системы. Тут и разговорная речь, и способ общения педагога с ученицей-переростком, и частушка, и обломки выступления на научном симпозиуме... Читатель повторно проходит по всем пройденным путям - и в сфере повторного восприятия прежних предметных представлений, и в сфере коммуникативного опыта, и в области невербализованных парадигм чистого мышления. Это именно так, хотя фабула и сюжет касаются совершенно другого, а мера актуализаций в тексте такова, что даже и опытный читатель часто смеется от неожиданностей. Последние даны и в виде обрывов и перескоков в потоке времени, и в виде чисто игровых ("не отражающих объективной действительности", как сказали бы советские критики, если бы читали шадринские издания) сюжетных ходов, и в виде сугубо непредвиденных ходов в выборе средств выражения. Например, в частично цитировавшемся уже пассаже основательно нарушена сочетаемость вещей и слов: Князь Голицын на Невском "быстрым полушагом прошагал к ближайшему киоску.

- *Любезный, мне "Крокодил", "Чингисхан", "Сатирикон", завтрашнюю "Вечерку", "Правду", "Правду-два" и "Правду-четыре". Что там у тебя еще? Давненько я здесь не бывал.*

- *-Газетка новая - "Правда как истина". Братъ будете?*

- *Давай всё, милый, - великодушно разрешил Андрей. - Ну и последних три выпуска "Только для девочек".*

- *Простите заради Бога, барин, - взмолился киоскер. - У нас с этим строго - только классным дамам или по записке от метрессы...*

Барин трепетно взял протягиваемую упаковку газет, отошел от киоска, свернул за угол, оглянулся и нырнул в жерло депутатского входа "подземки"."

Или так:

Едва Моршанск переименовали в Марсель, в нем все заговорили по-французски с выраженным лотарингским акцентом... Всеразметающей волной хлынула в некогда хиревший Моршанск валюта, и уже через полгода граждане свободного Марселя с победными плясками переместили в муниципальный парк московскую Останкинку.

В игровых целях используется всё - квазитермин "депутатский вход" (теперь им пользуется князь, вчера - "народные" депутаты), сходство первого слога в топонимах "Моршанск" и "Марсель", якобы "возвышенный" стиль якобы по Ломоносову ("всеразметающей волной - хлынула валюта"), стилистическая несовместимость (в том же предложении и в: "С плясками - переместили Останкинку") и проч. и проч. на сотнях страниц подряд. Все эти актуализации (нарушения привычной сочетаемости) не единичны и не анекдотичны: роман о похождениях князя Голицына имеет сюжетное развитие, он действительно рассказывает о фантастических похождениях персонажей в реальных и вымышленных местах, временах, компаниях, ситуациях, сообществах. Среди последних значительное место принадлежит "девочкам-институткам", в разных местах объясняющимся князю в безумной любви. Князь устраивает их на должности губернаторов. Хотя и эта деталь может пробудить рефлексию над опытом политических ситуаций, такой именно ход рефлексии факультативен и совершается в пространстве свободной воли реципиента, а не в рамках авторской "идейно-художественной программы".

Определенной программы, собственно говоря, в тексте нет, и авторы не стремятся к тому, чтобы читатель "понял так, как понимают авторы". Вместо этого весьма просвещенные и действительно передовые авторы ведут игру с текстообразующими компонентами (композиция, фабула, сюжет, выбор потенциальных субституентов - от ритмических до лексических и пр.) таким образом, чтобы читатель, пройдя по мусорным завалам дурного опыта, сделал некоторое усилие и вышел в рефлексивную позицию, т.е. поставил бы себя перед вопросом: "Я понял, но что же я понял?" Все ответят на этот наиболее серьезный жизненный вопрос по-своему, но те (в масштабах всей России все же многие), кто осознаёт какие-то цели и какую-то ответственность, вновь обратятся не только к прожитой рефлексивной реальности ("душе"), но и к опыту своей онтологической конструкции ("духа") и увидят некоторые новые для многих грани нравственного идеала.

Среди этих граней - в частности, неприятие пошлости в бытии и общении, в искусстве и науке. Отсюда - тенденция пародийных игр, иронично воспроизводящих шаблонные, построенные на привычной алогичной сочетаемости стихи, песни, лозунги и т.п., но более всего - разговоры, опредметившие не очень обнадеживающий менталитет. И чем больше по правилам языковой игры вводится в текст нарушений привычной сочетаемости единиц (в способах предикцирования, в смысловых подсистемах, в синтагматике текстообразующих средств), тем основательнее, с все более надежной фиксацией рефлексии одновременно во всех поясах и на всех ортогональных плоскостях СМД с постоянно возрастающей воздейственностью совершается усмотрение того, какова же шаблонная "нормативность" всего, что в результате языковой игры становится смешным. А смешным становится многое: запрограммированное беснование, пустословие и пустосвятие, причем в этой игре неважно, числится ли беснование или пустосвятие "ученым" или "простонародным" ("немного национальным, немного социалистическим"), "либеральным" ("немного своекорыстным, немного общепольным") или "консервативным" ("немного клерикальным, немного

коммунистическим"), "духовным" или "фривольным". Актуален рефлектируемый конструкт, а не его дорефлективное псевдоопределение, поэтому в нарушениях сочетаемости сталкиваются представленные в тексте тенденции, поддающиеся подведению под любое из названных или не названных дорефлективных определений. Например, псевдоисторизм, псевдоученость, псевдособорность, псевдонародность, псевдопреданность и многое другое поддаются рефлексивному перевыражению в рамках каждого даже небольшого отрезка, посвященного "любви народа к вождю своему":

Трахеи тупиков, как скарлатиной, были обложены немудреными проклейками рукописных челобитных: "Прииди и володей нами!", "Воззываем на княжение!" Изустные вопли и выдохи-вздохи захлестнули окрестный эфир.

- Тихо, - попросил Андрей. - Я должен помыслить. Я думать буду.

Гул затих. Князь вышел на мраморные подмостки Фонтанки и медленно стал погружаться в глубокое раздумье. Булькнуло несколько пузырей... Андрей оставил воды духовного океана. Рек устало:

- Кличьте собор!

Собор созвали в течение трех суток. На него прибыло более десяти тысяч гласных, двинутых от курий, епархий, анклавов, бантустанов, этносфер, кунсткамер, юрколлегий и цехов машинного строения".

А иногда пишется и вот так:

БТРы словно крокодилы шевелились в глыбах шетуканского асфальта. Солдаты накинули на толпу людей веревку и, посмеиваясь, тащили за собой. Пытавшихся перепрыгнуть пристреливали. Спокойные командиры проверяли документы. Если документов не было, солдаты могли стрелять, могли и подумать.

- Разве вы не знали, что в городе введен комендантский час? - вопрошали они сгоравших от любопытства арестантов. - После пяти гулять нельзя."

(Эта цитата - из второй из названных книг. Она не имеет аллюзивно-ассоциативного характера: книга сдана в набор 9 декабря 1993 года, то есть почти за год до того, как в Чеченской республике было начато "наведение конституционного порядка". Вообще же ассоциативность соотносительна с процедурами, рефлексивность - с действием, 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).

Языковые игры выводят в рефлексивную позицию весьма эффективно, поскольку они хорошо приспособлены к пробуждению рефлексии над всеми поясами прожитого опыта, над всеми ортогональными плоскостями представления опыта - и несть им числа. Эти прогулки по прошлому прожитому каждого человека и всех вместе, составляющих род людской, заставляют индивида видеть и мир и себя глазами всех других людей, а потому - и собственными прозревшими и прояснившимися глазами. В этом - постоянная и отнюдь не беспочвенная надежда инициаторов игр на то, что люди могут стать хотя бы немного умнее, лучше и чище. Эта надежда и эта мечта - то единственное, с чем два шадринских автора не играют и над чем они не смеются.

Разумеется, это только один из неопределенного множества примеров игрового подхода к трактовке серьезных проблем бытия средствами искусства, в том

числе искусства литературного. Сфер практического использования языковых игр в возвышенных целях можно назвать немало. Среди них - решение проблемы воспитания и выращивания умных людей, особенно в народной педагогике. В последней формирование личности ребенка во многом протекает под влиянием принципиально игровых жанров речевых произведений в рамках таких видов словесности, как сказка, загадка и пр. В качестве примера можно привести игровой текстовый материал паремииологического характера в народной педагогике якутского народа - создателя и носителя великой культуры, в том числе - и культуры воспитательного дела, ориентированного на формирование умных детей. Эта ориентированность входит в набор мощных средств, позволяющих якутскому народу, жившему в течение многих столетий в нелегких природных и социальных условиях, сопротивляться бесчисленным невзгодам. Эти обстоятельства способствовали появлению определенного народно-педагогического идеала. Среди составляющих этого идеала - высокая понятливость идеального воспитанника, его сдержанность при публичном проявлении интеллекта ("понятливости"). Эти и другие грани педагогического идеала закономерным образом сопряжены с требованием рефлексивности. Разумеется, всегда ориентировались на обыденный, недискурсивный тип рефлексии, для которого характерно, что реципиент актуально осознает не процесс рефлексии, а некоторые ее последствия. Последствия рефлексивного акта даны субъекту в виде организованностей рефлексии, ее ипостасей - осмысления, оценочного отношения, собственно человеческого чувства, проблематизации и проч.

Очевидно, народная педагогика Восточно-Сибирского ареала оказалась в свое время перед лицом достаточно сложных задач, для решения которых были необходимы многие средства, включавшие и планомерно используемые языковые игры, направленные на пробуждение рефлексии метафорическим, ироническим и другими способами текстопостроения семейного дидактического материала; существенными оказались и способы актуализации текстовых форм этого материала. Есть основания полагать, что этим успехам народной педагогики способствовал опыт общения с шаманами - утонченными мастерами воздейственного текстопостроения (в устной эстетизированной и ритуализированной форме), обеспечивающего всестороннюю фиксацию (объективацию) рефлексии обыденного типа. Фольклор якутов нуждается в дальнейшем рассмотрении с этой точки зрения, да и вообще следовало бы изучить автохтонные культурные материалы, дававшие сильные эффекты в формировании рефлексивных готовностей. Автор этих строк в ходе преподавания стилистики в национальных группах Якутского университета получил самые умные и самые самостоятельные суждения при интерпретации текстов русской художественной литературы, никогда ранее не слышанных и не читанных студентами, закончившими национальные школы и отнюдь не "русскоязычными". Следует отметить, что, во-первых, в контингенте преобладали выходцы из поселений севернее Полярного круга, во-вторых, интерпретация - это высказанная рефлексия; иначе говоря, есть основания полагать, что рефлексивность этих студентов не случайна. В семьях что-то делалось по формированию рефлексивной готовности в бытность этих молодых людей дошкольниками и школьниками. В сущности, что-то делалось для осуществления идеала, согласно которому из ребенка должен сформироваться человек "глубоко видящий, понятливый, сдержанный и гордый".

Роль паремий в семейном устном дидактическом материале данной ориентированности значительна, причем сравнительно с паремическими системами европейцев автохтонная паремииология Якутии менее дидактична, менее инструктивна, но при этом намного более рефлексивна. Поэтому доля паремий с

предикациями, как правило неигровых, здесь сравнительно ниже. Внеигровой характер предикциирования вне якутской паремииологии часто ценится в связи с тем, что паремии с предикациями "автоматизируют" когнитивное понимание, ориентируют на содержание, поскольку они как раз и являются текстами, построенными по содержанию, а не по смыслу. Даже такой энтузиаст сибирской паремииологии, как Б. Ховратович [1964], отобрал и перевел те якутские паремические речения, которые скорее всего и появились-то в якутской культуре лишь за несколько десятилетий до этого - тоже в порядке перевода, но на сей раз уже перевода не с якутского на русский, а с русского на якутский (Этими делами в 1930-1940-х годах занимались функционеры Домов народного творчества в "национальных районах"). Такие паремии являются принципиально неигровыми, поскольку игра всегда предполагает действие с рефлексией над чем-то вне наличной и вне привычной ситуации; здесь же, в силу особой четкости привычных предикаций, не требуется рефлексивных усилий при рецепции или репродукции: "Сила народная все одолеет", "Нет ничего лучше, чем учение", "Любовь не купишь богатством" и т.п. банальности. Благодаря четким и навязчиво-привычным (= неигровым) предикациям национальные паремические системы начинают казаться не столько своеобразными, сколько единообразными. Здесь языковая игра дьявольски подменяется игрой безнравственных властителей судьбами национально-своеобразных культур, но это уже не вопрос настоящей книги.

Действительно автохтонные якутские (впрочем и бурятские и некоторые иные) паремии довольно редко имеют ту меру четкости предикации, при которой рефлексия и языковая игра становятся ненужными. Напротив, автохтонный коллективный воспитатель постоянно ставит коллективного воспитанника перед упоминавшимся уже вопросом типа "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 Прокофий, да и почему Прокофий понял не так, как поняла это же самое Марфа?" 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). Таковы правила игры с текстом как источником изменения и обогащения опыта через рефлексивный акт, и эта эпистемологическая тематика была доступна и интересна уже шаманам и другим представителям родовой интеллигенции восточносибирских народов. Поэтому рефлексия, пробуждаемая паремическим речением, изначально может быть ориентирована на то, что при фиксации (остановке и объективации) рефлексии возникает не только понимание как семантизация текста, но и некоторое обновление субстанциональной стороны понимания обогащенный мир смыслов. Если же при игровом педагогическом воздействии посредством фольклорного материала усилия воспитателя обращены на языковую личность воспитанника, то в актуальной и виртуальной языковой личности оказывается очень много точек для приложения усилий [подробнее о многокомпонентности развитой языковой личности как моменте народного идеала см.: Богин 1975].

Вот якутский ребенок слышит в семье: "Биир мас анара - танара маһа, анара - курдьэх маһа" (Из одной доски половина - на икону, другая - на лопату для навоза. - Приводится по (Саха... 1965, как и ряд других паремий). Поскольку подсказка в экспликационной форме не поступает, начинается игра в угадывание, а это - отнюдь не процедура вроде семантизации поговорок из Дома народного творчества образца 1937 года. Преобладание процедур над действиями в любой дидактической системе есть орудие для снижения интеллектуального потенциала учащихся (Пионервожатый

кричит: "Будь готов, всегда готов!", а пионерсбор хором подхватывает в рифму: "Как Гагарин и Титов! - Шаман так с молодежью не поступал).

Игровое действие отличается от псевдоигровой и неигровой процедуры в первую очередь тем, что в ходе игрового действия происходит изменение материала. Последствия этого отличия неодинаковы у разных участников игры. У одного ребенка пробуждается лишь рефлексия в действительности предметных представлений: вот два предмета - икона и лопата, а вот обрезок той большой доски, из которой сделаны оба эти предмета. Другой рефлексии над некой ситуацией коммуникативной действительности своего недавнего прошлого: тогда этот ребенок верил в "святость любимой учительницы", но когда летели в Кемпендяй на лечение, услышали про нее нечто, что поставило "святость" рядом с "низменным". У третьего же объективация рефлексии приводит к невербализованному.

Видению единства несходного, причем в абстракции от конкретного представления, то есть в виде объективации рефлексии в поясе действительности чистого мышления. У четвертого же, самого продвинутого, рефлексия одновременно фиксировалась во всех трех поясах СМД [Щедровицкий 1987].

Очевидно, другое отличие игрового действия от ротативно-репродуцируемой процедуры - само наличие рефлексии, совершенно ненужной в ходе процедуры рецепции и репродукции "пословицы" "Партия ыйытта - биһиги олохпут сокуона", существующей лишь в газете "Кыым" - органе Якутского обкома и горкома КПСС. Третье отличие игрового действия от ассоциативно-самотечной процедуры - ориентированность на нормативность. Так, в приведенной паремии об иконе и лопате реципиент усматривает квазинормативность вынужденных действительной жизнью нарушений религиозной нормы.

Если игровое действование с паремическими текстами в народной педагогике идет успешно, языковая игра позволяет вывести воспитанника и в метарефлективную позицию (в позицию рефлектирующего над собственной рефлексией). Так, в какое-то время ребенок оказывается перед задачей понять.

*Тохтор хаана суох,
Балдьар этэ суох, Быстар тыына суох.*

(В нем нет проливающейся крови, нет чувствующего тела, нет прерывающегося дыхания). Характерно, что при первой публикации этой паремии известный якутский поэт А.Е. Кулаковский [1925:ЛIII] скромно пояснил: "Об энергичных и настойчивых людях, выдавших виды". Между тем, мировая паремиология почти не знает столь сложных конструкций, соотносительных с игровым действом при распрямлении текстовых средств ради выхода к смыслам. Данная паремия дает юному реципиенту, в качестве допущения, модель рефлексивного акта, в котором рефлексия *якобы* фиксировалась только в том поясе СМД, в котором представлен коммуникативный опыт. Это *якобы* и привело воображаемого продуцента к самовосхвалению: он и кровь проливал, и дыхание-то у него прерывалось, и тело много всего болезненного перечувствовало... Однако специфика герменевтической ситуации здесь заключается в том, что надо решить метарефлективную 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 правилам языковой игры человек последовательно фиксирует рефлексию в каждом из трех поясов схемы СМД и превращает каждую фиксацию в перевыражение двух других фиксаций.

При демонстрации этого типа языковых игр будет целесообразно воспользоваться некоторыми символами, использованными при описании методологии деятельности Г.П. Щедровицким [1987], добавив к этому перечню символ Р - 'рефлексия', который ставится при описании рефлексивного акта в числителе. В знаменателе ставятся обозначения поясов СМД (по Щедровицкому): мД - пояс мыследействования, то есть действительность предметных представлений: Р/мД - рефлексия, фиксируемая (объективируемая) в поясе, восстанавливающем опыт предметных представлений. М-К - пояс мысли-коммуникации, репрезентирующий опыт продукции и рецепции речевых произведений (текстов в широком смысле термина). М - пояс чистого мышления, в котором представлен опыт действий с картами, чертежами, парадигмами, бинарными и небинарными противопоставлениями и другими невербальными схемами (разумеется, поддающимися вербализации, если это бывает необходимо при переходе от обыденной рефлексии к рефлексии дискурсивной).

В нашем примере игры изначальный рефлексивный акт Р/М-К дает усмотрение предмета "ирония над разговорами о собственном геройстве и собственных страданиях говорящего". Р/М-К перевыражается далее в Р/мД "Представление о молчаливо переносимых страданиях" (применительно к тому, кто отказывается от похвальных предикаций, от самовосхваления, что видно по отрицанию "суох"). Далее обе достигнутые фиксации перевыражаются в Р/М, что дает парадигматический (хотя и без дискурсивной вербализации парадигмы) категоризованный смысл 'противопоставленность крикливых восхвалений собственных страданий (которых у хвастуна к тому же могло и не быть) гордому молчанию о действительно перенесенных страданиях и трудностях'.

Чтобы в языковых играх выйти к столь сложным и умным схематизмам действия, к таким взаимоперевыражающимся мозаикам фиксаций рефлексии, воспитанник должен предварительно, в более раннем возрасте, пройти школу более простых сочетаний фиксаций рефлексии в поясах СМД. Приводим предварительную типологию таких сочетаний.

Тип сочетаний А.

Переход от рефлексии над опытом предметных представлений (Р/мД) к рефлексии, фиксируемой в поясе чистого мышления (Р/М). Возникает одновременная и взаимно перевыраженная и перевоплощенная фиксация рефлексии в двух противоположащих поясах, что и позволяет реципиенту получить новую организованность значащих переживаний (или игры в эти переживания), обогатить смыслами как свою рефлексивную реальность, так и свою онтологическую конструкцию, то есть получить нечто и для "души", и для "духа" и тем самым обрести одновременно и новый опыт, и какие-то приращения к уму, нравственности, собственно человеческому чувству, к эстетической способности (способности усматривать и оценивать красоту). Например, слыша паремию, построенную по игровому метафорическому принципу, юный реципиент восстанавливает в рефлексивном акте представление о собственном недавнем поведении и тут же перевыражает эту фиксацию в смыслообразующем (Р/М) акте - скажем, вот так:

- Р/мД: "Как я смешно тогда выглядел, так вот делал: Бэлэнньигин огуруотун аахпыт ("Считает бисерины на обшлагах рукавов");
- Р/мД > Р/М - смысл 'крайнее смущение', но правила игры тоже надо учитывать;
- Р/М-К позволяет учитывать такие принятые в нормативе правила: название смысла "крайне смущение" даже самому себе говорить не надо, а потому надо так говорить: "Считал бисерины на обшлагах рукавов".

Педагогическая ценность таких моментальных и игровых перевыражений рефлексии, фиксируемой в противоположащих поясах СМД, заключается в том, что юный реципиент не "заимствует смысл" из чужих разговоров, а играючи (в буквальном смысле слова "играючи") совершает действие смыслопостроения, причем действует творчески в рамках довольно сложного баланса общенациональной культуры и индивидуальной свободы понимания.

Аналогичные перевыражения рефлексии от Р/мД к Р/М, от предметного представления к парадигматическому смыслу: Ууту-ааны билбэт киһи. - Здесь - движение от смешного предметного представления (человек, бессмысленно натякающийся на стены) к парадигматическому смыслу ('не знает ни входа, ни выхода - настолько тупой'), который усматривается реципиентом непосредственно в акте чистого мышления. Юный реципиент *врастает в рефлексию* через ее игровую репрезентацию. Игровой характер материала, построенного по схемам "рефлективного мостика" типа Р/мД > Р/М, сопряжен с тем обстоятельством, что паремии почти фронтально метафоризованы, а метафоризация выступает как одно из инобытий рефлексии. Особенно интересны паремии, программирующие рефлективную игру сразу на двух основаниях - метафоризации и параллелизме. Эти основания - источник противоположных эффектов игры: метафоризация обеспечивает "рефлективный мостик" между предметным представлением и категоризованным смыслом, тогда как параллелизм, наоборот, "разводит" два представления, с первого взгляда могущие показаться юному реципиенту сходными: Котор эриэнэ таһыгар, Киһи эриэнэ иһигэр. "Пестрота птицы - снаружи, пестрота человека - внутри" - с метасмыслом 'исключительная сложность и самому-себе-нетождественность человека': ведь не зря сказано, что "Саха оһогун иннигэр - болуһу" (Каждый якут перед своим камельком - философ). Впрочем, он философ не только перед очагом, но и перед втягиваемыми в языковые игры и выводимыми в рефлективную позицию якутоязычными детьми.

Тип сочетаний Б.

Следующее важное таксономическое подразделение якутских паремий по критерию "программы языковых игр" - это случаи перехода Р/М > Р/мД, то есть случаи переходов от рефлексии над опытом действия с парадигмами смыслов и метасмыслов к одновременно фиксируемой рефлексии в действительности предметных представлений. Как и в случае (А), существуют тысячи и тысячи автохтонных паремий, относящихся к подразделению (Б). Так, "Куһаган кутуруктаах" ("Дурное хвостато"): уже зная, что дурные дела имеют последствия (банальная истина), воспитанник по правилам игры оказывается перед задачей превратить знание в представление, достаточно индивидуализированное в системе онтологических картин рефлективной реальности воспитанника, но все же неизменно соединяющее смысл 'чего-то противного для духа' с образом - представлением о длинном и столь же противном хвосте.

В другом примере такое соотношение фиксаций рефлексии: Р/М (парадигматический метасмысл "Воля Бога") > Р/мД (рука над нами держит багор). Паремия звучит так: Танара илиитэ тордуохтаах ("Божья рука - с багром"). В ходе игры понимание оказывается преодолением непонимания, поскольку без этого преодоления нет ни понимания, ни игры. Во всяком случае, если по-русски сказать даже очень дидактичным тоном "Божья рука - с багром" (пословный перевод якутской поговорки), то не обязательно это будет всем понятно, коль скоро не будет некоего рефлексивного усилия, преодоления "рефлексивной задержки" (термин В.П. Литвинова). Поэтому паремический материал выступает в народной педагогике как "материал для поумнения".

Тип сочетаний В.

Группа "филологических" игровых ходов при пробуждении рефлексии: центром в мозаике фиксаций рефлексии оказывается фиксация в поясе действительности опыта действия с речевыми произведениями (Р/М-К). В таких случаях материалом онтологических картин рефлексивной реальности оказываются типичные речевые поступки, с раннего возраста известные из опыта. Рефлексия над этим опытом перевыражается в рефлексии, фиксирующейся в поясе чистого мышления – например, при игровом требовании абсолютной непоколебимости обещания: Р/М-К - речевой акт 'обещание' > Р/М (метасмысл 'Бог как гарант исполнений'): "Эн эппэптэгин - танара эппитэ буоллун" ("Пусть будет так, что это сказал не ты, а Бог"). В других случаях переход-перевыражение рефлексии может происходить и по схеме Р/М-К > Р/мД - например, когда о мотивированной, сдержанной и обстоятельной просьбе говорится: ууннээх-ыныырдаах утуо тыл ("Доброе слово с уздой и седлом").

Тип сочетаний Г.

Перевыражения типа Р/мД > Р/М-К и Р/М > Р/М-К. Например, Р/М (рефлексия над парадигмой смыслов 'бедствия и что следует за ними') перевыражается в Р/М-К, но последняя оказывается рефлексией художественно-игровой, то есть оказывается рефлексией над красотой фонетической организации стихов:

*Оллу оллойдоох,
Горе имеет подспорье,
Алдьархай абырахтаах,
Беда - возмездие,
Сут сулуулаах.
Голод – отплату.*

Тип сочетаний Д.

Переходы-взаимоперевыражения игровой рефлексии типа

Р/мД > < Р/М,
Р/мД > < Р/М-К,
Р/М > < Р/М-К

Это своего рода начальная школа научения рефлексии посредством языковых игр с паремнологическим материалом. Однако раньше или позже воспитанник выходит и к более сложным играм, включая и понимание речений, ориентированных

на пробуждение взаимно перевыраженных фиксаций рефлексии, совершающихся одновременно во всех трех поясах СМД. Разумеется, игра всегда начинается и здесь либо с Р/мД, либо с Р/М, либо с Р/М-К. Это можно показать на трех примерах:

- Р/мД (представление "жующий и толстеющий")
- Р/М (смысл 'комичность жадности')
- Р/М-К (смешная текстовая актуализация: пространственная репрезентация обогащения)

Этот схематизм воплощен, например, в действовании реципиента с *паремией* "Туора топнут, уһаты байбыт" ("Насытился в ширину, разбогател в длину"). Очень распространен такой схематизм действований:

- Р/М (смысл 'неведомость будущего')
- Р/М-К (переживание формы текста - ритма, юмора, афористичности)
- Р/мД (Представление: 'Чудак освещает лучиной бездонную тьму ночи')

Нетрудно усмотреть этот схематизм в игровом и смешливом действовании с паремией "Иннин тымтыктанан корбут суох" (Нет того, кто прозрел бы свою будущность, осветив ее лучиной). Может иметь место и перетяжка центра игровой рефлексии на Р/М-К:

*Тиһимэ, тинэһэ,
(Не зарывайся, бычок [трехлетка],
Тытыма, тыһагас,
Не трогай, бычок [двухлетка],
Болгой, борооску!
Успокойся, бычок [однолетка].)*

Здесь мозаика фиксаций игровой рефлексии разбросана следующим образом:

- Р/М (смысл 'необходимость выдержки и приличия в обществе молодых женщин')
- Р/М-К (представления: юнцов, забывших приличие; стихи с очень красивой экспрессией и фонетической организацией)
- Р/мД (Стихи про разыгравшихся 'игривые бычки', бычков, метафорическое изображение 'возраст бычка')

Игровой текстовый материал при нормальном семейном воспитании якута еще недавно включал десятки тысяч пробуждающих рефлексии паремий, а ведь не одни паремии формируют человека и его рефлексивность. Вот ответ на вопрос, почему выпускникам якутской школы, где не изучалось творчество А.А. Блока, удавалось на занятии интерпретацией говорить нечто более разумное, чем то, что было предложено в литературоведческом анализе Р. Смирнова (см. выше). Правда, и якутские студенты на первое место невольно ставили Р/мД. Студент Прокофий, прослушав первые полторы страницы текста поэмы, так объяснил смысл прослушанного: "Писатель этот, чудак, видит, свои ему надоели, он был сам чистый человек, а свои надоели из-за их жадности, и драться им хотелось. Он и решил: пойду с зэками, вот они кричат шутки священнику - "товарищ поп" и другие, - а он подумал: пусть немного так будут делать, все равно потом лучше будут, чем наши". - А как вы считаете: разумно он действовал? - На вопрос ответила студентка Марфа: "Однако как бы сам от вохры не погорел" (как в воду глядела).

Несмотря на такой жаргон в ответах студентов, никто в аудитории не засмеялся: ведь неудобно же смеяться перед заезжим, еще подумает, что с ним играют. Поэтому играли без смеха, с очень сильными и остроумными метафоризациями. Автору этих строк игра понравилась, хотя играли не только с ним, но и им. Дело в том, что несмотря на очень длинные рефлексивные мостики при метафоризациях - "погореть от вохры", "поверил, что эти все равно потом лучше будут, чем те, которые раньше были свои у чистого человека" и т.п. (или благодаря этим мостикам), студенты говорили самую что ни на есть правду и про замысел Октябрьской поэмы, и про ее частные смыслы и художественные идеи, и даже про судьбу автора поэмы. Потом выяснились еще два обстоятельства: во-первых, и студентам игра понравилась, в том числе понравилось и то, что в ответ на жаргонные метафоры эпохи Гулага "преподаватель из Калинина под Москвой" не стал реагировать антиигровыми воплями, которые им поднадоели ("Массовые репрессии - это преувеличение, созданное демократами", "В этом конкретном сельском районе по указанию Партии были уничтожены не шестьсот, а всего лишь пятьсот невинных людей, а остальных выслали за предпринимательскую деятельность" и т.п.). Во-вторых, выяснилось, что Блока и в самом деле не читали ни в школе, ни в вузе - точно так, как в русских университетах едва ли многие читают в оригинале Платона Ойунского, который по-якутски писал качественно не ниже Блока. Так что во время игры студенты еще чему-то и учились. Слово "однако" - игровой компонент, вычитанный из тогдашней (1986 год) московской соцреалистической продукции о жизни на Крайнем Севере. В соответствующих книгах все коренные жители этих местностей почему-то начинают предложения со слова "однако".

Вероятно, умному читателю из этих же местностей, который никогда не начинал столько предложений этим словом и не слышал ничего подобного от других, может захотеться поиграть с этим словом - особенно перед приезжим из тех мест, где верят, что у Полярного круга человеческое естество якобы буквально испытывает зуд нетерпения, чтобы именно так распорядиться синтаксисом и лексикой. Вот Марфа и пошутила, прорефлектировав над глупыми московскими литхалтурщиками, над опытом встреч с негодными людьми вообще.

Однако, как уже сказано, никто не смеялся, хотя ситуацию все понимали прекрасно: играли без смеха. Однако умеет якутский народ реализовать свои педагогические идеалы человеческой скромности, сдержанности и гордости. Однако автор этих строк опасается, что его обвинят в идеализме: ведь получается, что из идеального стремления к идеалу получается некоторый материальный результат, - а где же экономический детерминизм при изучении жизни отсталых народов? А где работа по борьбе за преодоление территориальной оторванности и родоплеменной ограниченности?

Однако автор этих строк не против детерминизма, да и отставание налицо: в то время когда обыватели полностью загазованных регионов России уже фронтально нарекали своих младенцев Валериками и Маринками, якуты еще называли новорожденных Прокофиями и Марфами, что и указывает на отставание. А национальная ограниченность какова: живут на промерзшем на триста метров в глубину болоте, в Сочи и на Кипр не эмигрируют, очень свою холодную родину любят да еще (во отсталость!) хотят, чтобы именно их дети не вырастали дураками и хамами. А для этого в силу своей ограниченности напридумали эти чудачки рефлексивную народную педагогику (которая ни мне как старшему брату, ни моей теще не нужна), да еще и с повышенной ролью каких-то там языковых игр...

Однако серьезному человеку не до игры. Он не об игре думает, а об экономике, А это, скажу я вам, дорогие россияне, не какие-то там пустяки про какую-то там рефлексию! Ибо экономика первична, а в игры играться партработнику не к лицу.

Однако коровы якутской породы до фронтального, однако, уничтожения скота в эпоху поголовной коллективизации давали почему-то, однако, молоко с восьмипроцентной жирностью. Однако восемь - это не два. Однако после разоблачения культа личности (обожаемой, однако, по сю пору) якутское партруководство решило восстановить высокую жирность и закупило тибетских яков. Человек ко всему привыкнуть может. Однако яки имели еще кое-какую неотбитую память и побежали обратно на свой Тибет. До кромки Советского Союза за ними следили с вертолетов, однако бежали они в правильном направлении и по прибытии на место опять дают молоко высокой жирности. Однако на Тибете. Однако теперь уже трудно установить, что именно первично и что именно вторично - воспитание в якутской семье умных детей или способность якутской семьи доходно заниматься животноводством в условиях вечной мерзлоты. Однако трудно стать умным, если нет рефлексии, а еще и рефлексии часто не бывает без игры.

Однако сельского хозяйства не может быть (ибо не может быть никогда) без мудрого партийного руководства. Мудрость руководства - это мудрость, а не игра. Однако при чем тут какие-то игры?

Ведь люди, под руководством которых хозяйство всегда убыточно, ни в какие игры не играют, да и наша антирефлексивная педагогика, ориентированная на псевдомногознание и на готовое понимание без лишних усилий, вроде бы и безо всякой рефлексии полностью удовлетворяет потребности руководства. Однако жирность молока низкая, однако это можно свалить на коровью природу как в северных местностях, так и во всех остальных регионах необъятного отечества. Однако и себестоимость высоковата даже при невысокой и невыплачиваемой зарплате работников, и как-то трудно даже представить, что игровые формы какой-то там рефлексии могут иметь какое-то там отношение к столь серьезным проблемам, как преодоление традиционной отсталости животноводства путем внедрения во всех колхозах повсеместной и высокой его низкопродуктивности.

Однако, если на минутку отвлечься от представленной только что всеобщей ("всесоюзной") игры, то станет видно, что проблемы рефлексии упорно имеют отношение к самым серьезным проблемам жизни, в том числе жизни экономической, они даже приоритетны по отношению к проблемам народнохозяйственным, поскольку все производство выполняют люди. Людям же нужен разум, нужно понимание, нужна память, нужна рефлексия - хотя бы потому, что без рефлексии невозможно жить в демократическом обществе. Однако.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

УСМОТРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЙ И СМЫСЛОВ ПРИ ПОНИМАНИИ ТЕКСТА

Глава I. МЕСТО СОДЕРЖАНИЙ В ПОНИМАЕМОМ МАТЕРИАЛЕ

1. Место содержаний в понимаемом материале

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 предикации и предидирования 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. Сусов 1990:105].

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 - нозмы. В группировках нозм возникают свои собственные ситуации, конфигурирование отношений и связей внутри которых и приводит к появлению смысла.

Очевидно, 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 распремечивающему. 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 предусловия 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 организованностей рефлексии над

содержательностью, т.е. над совокупностью и единством содержаний и смыслов. Содержания требуют чередования понимания и познания, смысл - только понимания, но смысл не отделен китайской стеной от содержаний, хотя смысл не превращается сам по себе в содержание, содержание не превращается само по себе в смысл.

Поскольку предиктивное выполняется посредством языковых единиц, можно сказать, что "содержание - взаимодействие значений языковых единиц, входящих в текст" [Тураева 1986]. Содержание - это "информация", то есть нечто инвариантное по отношению к свойствам ее носителя - за исключением свойства языковых единиц выполнять референциальную функцию. 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 последующем построении смыслов. 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 действительности возможны предложения и без содержания, только со смыслами. Кроме того, даже к предложениям только с содержаниями редко приложимы логические схемы: новые предложения понимаются по структурной аналогии с пониманием уже знакомых [Baker G.P., Hacker P.M.S 1984:353]. Вообще нет никакого единого метода усмотрения содержаний [там же: 350]. Понимание содержаний во многом происходит не "по логике", а по интеллектуальным привычкам, без которых человек не мог бы социализироваться. Значительное место занимает "передача неформулируемого содержания" [Mensel 1967], связанная с манерой живого общения, использования показа и жеста и пр.

По этой причине неправы те авторы, которые полагают, что интерпретация сначала обращена на текстовую структуру, затем - на "мир продуцента" [Petofi 1973; Petofi, Rieser 1974]: нет никакого алгоритма перехода от текстовой структуры (носительницы содержаний в силу своей способности выступать средством референции) к тем пресуппозициям и импликациям, в которых *скрыт* смысл того содержания, которое *номинаровано прямо* [Abraham 1979]. Связь между носителями референций до сих пор принимают за "смысловую структуру сообщения" [Зимняя 1976; Чистяков 1979:103], за "смысловые опорные пункты" [Соколов 1968]. 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. При отказе от путаницы современный уровень знаний позволяет определить место содержаний в пропозиции и тексте, выяснить задачи введения содержаний в пропозицию посредством построения предикаций.

В 1950 г. впервые было предложено [James 1950] вместо слов "мысль", "мысленное содержание" пользоваться термином "пропозиция". Позже было высказано мнение, что и старый термин "мысль" нужен науке: это - разновидность пропозиции [Wittgenstein 1979]. 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 [Reichenbach 1947:5], 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 [Wittgenstein 1979:38], 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].

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. Сведение всех вариантов формы к элементарной ситуации, выраженной финитной конструкцией [Абрамов 1988] - неременный компонент пропозициональной установки. При такой установке реципиенту удастся "расклеить" элементы и единицы, факты и точки зрения, разные способы связи (когерентность). Отношения, на основе которых возникает когерентность, бывают каузальные, экспланативные, смысловые, диагностические, темпоральные. При этом в тексте возникают разные задачи, которые тоже надо "расклеивать": спецификация, ограничение, аргументация, генерализация и т.п. [Fritz 1982].

Предложения - непосредственные составляющие текста. Между предложением и текстом стоит сверхфразовое единство, появление которого, впрочем факультативно [Варламова 1990:7]. Усмотрение значений обращено в первую очередь на значения предложений, благодаря чему возникает необходимая иллюзия прямого усмотрения содержаний [см. Авоян 1985:71], хотя фактически при пропозициональной установке обращается пристальное внимание на смысл каждого слова. "Одно имя репрезентирует одну вещь, другое - другую, и обе связаны, - вот так и составляется представление о целом - как живая картина - как ситуация" [Wittgenstein 1979:26]. При этом существенны не только лексические значения, Р/М-К одновременно осуществляется над опытом использования лексических значений, грамматических значений, энциклопедических компонентов знания. Так в целях 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 [Локалова 1990:163-165]. 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 [Скребнев 1987:120]. 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" [Wittgenstein 1979:24], 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. Например:

Диван - в комнате.

Предикации:

1. Диван *есть* находящийся в комнате (Диван - это объект)
2. Я знаю, что... = Имею знание о том что диван находится в комнате (Диван - объект субъекта - [см. D.W. Smith, R. McIntyre 1982:8])

Действительно, в случае (2) некий судит *О* диване. Таким образом, содержание является дважды: суждения *О* - особо важный материал для трактовки содержания.

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 [Арутюнова 1979:148].

Разумеется, предикирование не сводится к предикациям в виде таких и только таких противопоставлений. Ю.С. Степанов [1981:136] 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 [Frege 1967/1892:178] 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. Например, словосочетание "число 2" не соединяется со словосочетанием "понятие натурального числа", если нет связки типа "*входит в категорию*", составляющей "не насыщенное смыслом словосочетание". Точно так же не соединяются имена "Платон" и "Аристотель", поскольку это - насыщенные смыслом имена. Однако они соединяются в предложении "Платон *учил* Аристотеля", где есть ненасыщенное слово "учил". В. Вундт [Wundt 1893:96] отмечал, что главная черта концептов (общих представлений) есть их способность

вступать в логические отношения с другими концептами. Концепт подобен атому: он может покинуть одну молекулу только для того, чтобы присоединиться к другой. Концепты вообще встречаются в соединениях, как атомы [Frege 1893:97-98]. 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 [Frege 1893/1880-81:18-19], 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 [Van Dijk, Kintsch 1983:113]. Например:

Мальчик был болен.
аргумент предикат

То же - *The boy was ill.*

Однако поскольку это определенный (судя по английскому артиклю и русскому порядку слов) мальчик, можно представить некоего больного индивида - например, Сережу Петрова с Пролетарской набережной, сына Кости. В таком случае у нас появляются основания усмотреть две атомарные пропозиции:

Сережа есть мальчик.
аргумент предикат

Сережа есть болен.
аргумент предикат

Получившаяся сложная пропозиция записывается так:

(а) - (константа аргумента)
"мальчик (а)" и "болен (а)".

Это - сложный предикат.

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 начинается 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 предсказания 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 [1979:33] ошибся, полагая, что предсказанная 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.

2. Герменевтические функции содержаний в рамках пропозиции

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.

1. Функция указания референта

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 [Степанов Ю.С. 1981:11]. 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 [Михайлова 1987:154].

Содержание зависит от значений. Значение есть не только референция, но и *референциальный потенциал* - то множество ситуаций, к которым данный знак приложим [Бондаренко 1989:147]. Приложимость единицы в качестве предиката также зависит от референциального 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. 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. "(Я вижу, что) лошадь - (предикация) - умная" - это уже

пропозиция, отличающаяся от речения "Это - лошадь" не только по грамматической форме, но и по интенциональному богатству. Поэтому непропозициональные формы когнитивного понимания могут быть сведены к пропозициональным: "Иван хочет мороженого" можно содержательно трактовать как "Желание Ивана *есть то, что* он будет есть мороженое" [Hintikka 1975:151-183; Hintikka 1975:43-58].

Все коннотации, фиксированные лексикографами (пейоративная, мелиоративная и пр.) - содержательные, а не смысловые. Когда же некто говорит: "*Сергей Иванов - это лошадь*", то лексикографы такого не фиксируют, потому что идеальное здесь не составляется, а концентрируется, дается интенционально, а не экстенционально, хотя при желании и этот смысл (именно смысл!) можно подать в виде перевода на "язык" пропозиций:

- *Лошадь - это кто хорошо работает;*
- Лошадь - это когда не умеют по-человечески хорошо работать, а работают по-лошадиному;
- Лошадь - это что угодно, т.е. что угодно по ситуации, по смыслу.

Точно так же, понять, кто послужил прообразом портрета, или понять, что же изображено карикатуристом из действительных событий его времени - это референциальный акт, реализация референциальной функции содержания.

2. Таксономическая функция

Указание на наличие содержания в субстанции понимаемого может способствовать и таксономизации понимаемого, что и составляет вторую функцию содержательных предикаций. Когда говорится, что киты относятся к классу млекопитающих, возникает своего рода "таксономическое значение". Таксономизация может иметь и совершенно другой облик: выбор в качестве "нужного здесь" какого-то значения слова из числа многих значений. Установлено [Simpson, Foster 1986], что учащиеся второго класса опознают многозначные слова в произвольном значении (с произвольной референцией), но уже с шестого класса включается Р/М-К над частотностью, и тогда начинают выдвигаться наиболее частотные значения. Очевидно, значения таксономизируются по частотности.

Такой же таксономизирующий характер имеют подведения содержаний под тему рассказа или статьи, выведение этого содержания из темы, сравнение содержания с тематически родственными содержаниями. Иногда реципиент старается соотнести все вообще элементарные содержания с какими-то более общими содержаниями - содержаниями как единицами когнитивной деятельности. При этом устанавливается, какое место принадлежит тем или иным актантам. В исследовательской позиции подобное делалось применительно к изобразительным искусствам. Х. Брюг [1968] разделил гравюру А. Дюрера на 4560 квадратов и получил:

- Христос - 569;
- Христос с Мечом - 11;
- Христос с книгой - 38;
- ...;
- Иоанн - 532;
- Источники света - 351;
- Небо - 2083 и т.д.

Не презентуя этой работы сознанию, реципиент и в практической позиции, подобную работу все же проделывает, категоризуя, то есть превращая в более крупные единицы мыследействования те общности содержаний, которые имеют больший количественный вес. Так, содержание в повествовании бывает:

1. Центральное (костяк сюжета).
2. Поддерживающее (добавление деталей к (1)).
3. Отвлекающее от экспектаций, слишком стандартизированных в силу (1) [Omanson 1982].

Разумеется, таксономизирующая функция при введении содержаний реализуется не вполне однородно. Некоторые направления художественного производства сознательно развиваются для увеличения плюрализма усматриваемых содержаний (как, впрочем, и усматриваемых смыслов). Так, "поп-арт наделяет вещи полипредикативными смыслами и значениями от технологического до герменевтического", причем все *вещи* принимаются за эстетические знаки человеческого бытия [Личковах 1990:212].

3. 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" [Лопатин 1990:116]. Содержание каким-то образом опредмечено в пропозициях, и одним из способов опредмечивания оказывается как раз предикативность, которую в свою очередь В.В. Виноградов [1975:227] определяет как "отнесенность высказываемого содержания к реальной действительности, грамматически выражающуюся в категориях модальности (наклонения), времени и лица".

В этом высказывании В.В. Виноградова представлена ситуация, состоящая из предметов ("актантов"), их отношений и признаков и пр. Актанты имеют "роли" - агентив (одушевленный активно действующий участник ситуации), элементив (неодушевленный действующий), пациентив (одушевленный объект действия), объектив (неодушевленный объект действия) [Богданов 1977]. Еще есть бенефициатив, результатив, экспериенсив, перцептив, композитив и пр. Иногда насчитывают до 50 таких "ролей". Содержания также категоризуются, образуя метасодержания типа темы, агента, цели, агентивно / пациентивных отношений, временной структуры [Jackendoff 1987].

Сильно расширяют сферу функционирования содержаний и дейктическая форма - указание на действительность, отнесенность к референту, а также анафорическая функция - указание на речь [Вольф 1974]. И дейктические, и анафорические средства пробуждают рефлексивную, "напоминают" о некотором известном идеальном. Субстанция этого напоминания (*сказанное: напоминаемое*):

в рефлексивной памяти:

Он сказал, что не хочет мороженого.

Коля, мальчик

Художник искал новых тем.

Гоген

В таких текстовых ситуациях происходит интендирование того идеального, которому соответствует представление, знание, смыслообразование, решение и пр., отнесенные к представленным в тексте Коле и Гогену. Это идеальное минимально и образует *ноэму* как минимальную единицу идеального при образовании как содержаний, так и смыслов. Если *в языке* минимальной единицей значения является сема, то *в высказывании* минимальная единица есть *ноэма* [Prieto 1964:99]; она же - минимальная единица содержания [Sabsula 1985:109]. Встречаются *ноэмы* модальности, *ноэмы* отрицания, *ноэмы* аспектуальности, *ноэмы* утверждения и пр. Если это - непосредственно номинируемое в том, что предидируется, 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. Таково, например, "пересказывательное наклонение" ("имперцептив") - особая модальность, наблюдаемая в диалогах такого рода:

- Ты таких вещей не понимаешь.
- Да? Паршивый осел. Ну, конечно, я их не понимаю!

[Литвинов 1986:76], т.е. имплицировано, что "я, по твоему утверждению, таких вещей не понимаю, но ты, во-первых, не прав, во-вторых, не имеешь права так говорить".

Это - особая модальность, дающая формы, называемые заглазными, пересказывательными, неочевидными, пудитивными, абсентивными, имперцептивными, косвенными и т.п. Здесь "субъект речи не совпадает с субъектом свидетельства" [там же: 77]. На основе имперцептива существует иногда дочерняя модальность - "адмиратив": "Ты гляди, *какой у меня, оказывается, сын*". Эти модальности так или иначе возможны в любом языке. Их особенность в том, что импликационность здесь сходна с импликационностью при смыслообразовании, модальная же характеристика сходна со всеми другими модальными характеристиками при реализации предикативности как функции содержания.

Все названное и есть понимаемое в рамках когнитивного понимания. обращенного, как правило, на построение содержания. На процессы образования содержаний влияет:

1. Вводится ли содержание впервые или возникает из напоминания о предшествующем тексте.
2. Мера предсказуемости появления содержания такого-то.
3. Мера известности данного содержания реципиенту. [Stati, Sorin 1987].

Добавим к этому:

- Доказательность: как очевидность, усматриваемость.
- Достоверность: как предполагаемость, как фанатичность, т.е. как "достоверность в рамках альтернативного мира".
- Наличие/отсутствие "удивления" как "первой из всех страстей" [Декарт 1950:625].
- Наличие/отсутствие сомнения как двигателя когнитивного понимания [там же: 282].

В. Джеймс [1911] считает, что слова типа "но", "если", "после" и пр. - стимуляторы интеллектуальных чувств, как и слова "будущее", "условный", "отрицание". Следует признать, что все же рефлексия, пробуждаемая такой лексикой, участвует в формировании содержаний - в первую очередь, а смыслов - только на базе использования содержаний. Вообще же почти все смыслы, стоящие за "понятийными категориями" (по Мещанинову, это лишь "функционально-семантические категории" [Бондарко 1967:18]. Самый термин "понятийная категория" не вполне удачен, так как он указывает лишь на сферу мышления. Для того чтобы подчеркнуть, что речь идет о категориях, принадлежащих языку, о языковых средствах выражения и языковой семантике, целесообразно использовать другой термин: "функционально-семантическая категория". Критерием выделения таких категорий является общность семантической функции взаимодействующих элементов разных языковых уровней, наличие известного семантического инварианта в дифференциальных семантических признаках этих элементов" [там же: 18]. Фактически А.В. Бондарко, подчеркивая общность семантической функции единиц, подчеркивает их экстенциональную потенцию - потенцию инвариантных средств языка строить содержания, что и образует противоположность смыслам как субстанциальным *единицам, строящимся посредством языка, но языку не принадлежащим*. При смыслообразовании мы можем говорить об этих категориях как метасмысловых, при образовании содержаний - как о функционально-семантических. Среди них - полезная неопределенность, необходимость, возможность, невозможность, а также - "отнесенность": к человеку, ко времени, к пространству. При этом, например, отнесенность к пространству включает "отнесенность к пейзажу", "отнесенность к интерьеру", "место сюжетного действия". В "отнесенность ко времени" входит "поведение персонажа в рамках временной протяженности". Вообще к содержанию относятся "пространственные сообщения", "темпоральные сообщения", передающие некоторую "объективность" [Кухаренко, Томас 1988:85]. Что касается смыслообразования, то здесь категории *с теми же именами* обозначают лишь "переживаемую идеальность", а не объективную и квазиобъективную реальность. Смыслы, в отличие от содержаний, не предикативны, а только интенциональны, тогда как содержание может интендироваться *только в пределах наборов нозм*, репрезентирующих предиктируемые свойства. Смысл же не ограничивается нозмами как наборами: он требует построения новых и новых ситуаций в отношениях между нозмами и лишь затем интендирует топосы онтологической конструкции человека - всегда индивидуальной "сосредоточенной" (интенциональной), а вовсе не "рассредоточенной", не всеобщей, отнюдь не открытой в равной мере всем и каждому, то есть не экстенциональной.

4. Прагматическая функция построения содержания

Л.А. Киселева [1979:31] показала, что несущие содержание единицы текста делятся на информемы (единицы, несущие только интеллектуальную, рациональную информацию) и прагмемы - единицы, обладающие также и прагматической заданностью. Эти содержания [по: Серль 1986:172-173] имеют два типа иллокутивных целей:

1. "Сделать так, чтобы слова (а точнее - пропозициональное содержание речи) соответствовали миру". Таково, например, описание;
2. "Сделать так, чтобы мир соответствовал словам". Например, обещания, просьбы.

Отсюда - ряд "иллокутивных типов". И.П. Сусов [1980:45] дает такую систему прагмем:

- Директив - указание, инструкция;
- Комиссив - обещание;
- Репрезентатив - утверждения, констатация и объяснения;
- Сатисфактив - извинения, благодарность;
- Ретрактив - заявления о невозможности выполнить обещание;
- Декларатив - называние, определение;
- Вокатив - обращение.

Б. Грин [Greene 1986] предлагает другую систему прагмем:

- различение между фактом и мнением;
- установление того, что есть реальность, а что - фантазия;
- определение авторских свойств, целей, отношений;
- определение меры "текущего характера" информации.

При всей сложности того идеального, которое содержится и в информемах, и в прагмемах, все же это идеальное относительно просто сравнительно с собственно смыслами и метасмыслами: оно относится лишь к содержанию. Поэтому множество людей может жизнедействовать, не выходя или почти не выходя к смыслам и метасмыслам и оставаясь всегда лишь в рамках содержаний. Между тем, при нормальном образовании десятилетиями ребенок уже полностью владеет схемами построения содержания. Трагедия некоторых обществ и сообществ заключается в том, что здесь к числу "умных людей" относят тех, кто более виртуозен вмыследействовании и жизнедействовании с содержанием, хотя в действительности этот признак присущ и действительно яркой личности, и интеллекту десятилетнего ребенка. Общество, не работающее на своих верхних этажах со смыслами, оказывается в конце концов обществом, бессмысленным на всех этажах. Выпущенное к началу 1990-х годов на волю издательское дело в России продемонстрировало отсутствие серьезного спроса на тексты со смыслами и огромный спрос на тексты с содержанием и только содержанием - пособия по половому общению, по коммуникации с пришельцами из космоса, придуманные конструкции детективных приключений, зрительные и звуковые ряды телесериалов, рекомендации по толкованию снов и т.п.

5. Содержание как подтверждение экзистенциальности

Итак, мы видели, что содержание может подтверждать референциальность, модальность, прагматичность, помогает устанавливать таксономии. В том же ряду функций - подтверждение экзистенциальности. Это - важная функция построения содержаний: одна из обязательных задач нормального онтогенеза - способность переживать обязательность таких атрибутов объекта, как количество, число, длина. Эти атрибуты постоянны - даже если объект меняет свой облик [Roberts 1976]. Точно так же представление типа "На свете *есть* хорошие люди" входит в рамки категории экзистенциальности, стоящей на грани когниции и грамматики [Бондарко 1984:100]. Действительно, предложения либо называют положение вещей, либо утверждают его наличие [Husserl 1968:§12:V, §36]. В эту экзистенцию "положения вещей" входят характеры, типы, персонажи, причем экзистенциальность содержания имеет тенденцию присоединяться к форме произведения, сливаться с ней и тем самым играть свою роль среди средств, определяющих смыслы.

6. Установление пресуппозиций

Установление пресуппозиций - функция, близкая к экзистенциальной. Объектом пресуппозиции является еще одна экзистенция, данная в пресуппозиции как в "условиях, которые должны быть удовлетворены, чтобы высказывание (предложение) было правильно понято" [Звягинцев 1976]. Правильное понимание - это в данном случае усмотрение всех запрограммированных или придумываемых экзистенциальностей.

Вторая экзистенциальность при построении пресуппозиций появляется в тексте потому, что пресуппозиции точно так же извлекаются из ситуации в виде пропозиций [Жалагина 1990:75]. Формой существования пресуппозиции как раз и служит текстовая ситуация - контекст. Представимость одних ситуаций зависит от представимости других ситуаций: "Поскольку есть отрицательное положение вещей, должно существовать и представление о позитивном" [Wittgenstein 1979:24]. Среди пресуппозиций - потенциальная пропозиция об участии отправителя в описываемом положении вещей:

- Он принимал там личное участие.
- Он сопричастен к фактам, представленным в тексте.
- Он внимателен к предмету, он знает этот предмет или об этом предмете.

[Матвеева 1984].

Иногда экзистенциальность, представленная в пресуппозициях, оказывается плодом воображения рефлектирующего (и фиксирующего только Р/М) рассудка. Например, раз "вообще" есть метасмысл "герой и толпа как отношение", то якобы есть:

- герой и толпа у Булгакова,
- то же у Стейнбека,
- то же - у Шолохова.

Однако очень возможно, что эти авторы об этом метасмысле не думали и ничего для его опредмечивания не делали. Манера навязчивого приписывания экзистенциальности идет из историко-литературной науки с ее экзистенц-темами типа "Наполеон и его отношение к ретороманской культуре" или "Партия большевиков в борьбе за прогрессивные методы преподавания физики в профтехучилищах в период 1963-1976 г."

7. Функция подведения материала под категорию

В когнитивных процессах выдающаяся роль принадлежит подведению материала под категорию. О.Е. Мальская в этой связи отмечает "актуальность постановки в эксплицитной форме проблемы содержания метазнаний, регулирующих процесс усвоения, в частности, знаний, которые лежат в основе приемов содержательного анализа учебного материала и обеспечивают его адекватное понимание учащимися". Главное неусмотримое, под которое более всего и подводится материал, есть, конечно, причинность. Она неусмотрима непосредственно из знаков, образующих текст, поэтому она выявляется только при подведении материала под категорию, что по существу есть "надевание категории на

материал". При этом выявляется нечто существенное, иногда - даже собственно сущность осваиваемого идеального содержания.

Подведение под категорию есть некоторая работа, требующая психических усилий. В одном экспериментальном исследовании [Dell 1983] показано, что если при чтении встретилось слово *car*, то дальнейшее появление слова *vehicle* требует 250 миллисекунд, чтобы извлечь *car* из рефлексивной реальности.

При подведении под категорию становятся более очевидными сущностные характеристики содержания - оппозитивность, эквивалентность и пр. [Мухин 1964:17].

Коль скоро категория упомянута, содержание начинает дробиться на нозмы, стоящие друг к другу в отношениях эквивалентности, оппозиционности и пр. Приведем пример. Б.Ф. Поршнев говорит об идеологии как "идейном сгустке". Пользуясь принципом, опредмеченным в этой метафоре, А.В. Панцов [1985] характеризует идеологическую ситуацию в Китае 1920-1940-х гг., исчисляя основные социальные интересы и чувства всего населения:

- Интересы и чувства люмпен-пролетариев;
- Интересы и чувства бедняков-пауперов и проч.

При таком "надевании категории" становится видна как общность исчисляемых элементов, подвергающихся категоризации, так и их несходство, противоположность, взаимодополнение, различие. Категоризация не только вводит метасодержательные единицы, но и пробуждает внимание ко всем элементам.

8. Функция указания на выбранную онтологию рассмотрения

Описание содержания так или иначе возникает в условиях каких-то методологических решений автора о той системности, в рамках которой представлен материал. Если автор таков, что он не знает о возможности выбора системности, то все равно этот *выбор сделан*, хотя и не этим автором, а до него - другим автором, давлением общественных интересов, историческим преобладанием вкусов и пр. Таким образом, мы можем сказать, что кто-то вольно или невольно, презентуя или не презентуя это сознанию, уже принял некоторое методологическое решение, причем принял его благодаря методологической рефлексии, т.е. благодаря метаметодологии [Щедровицкий 1985:171]. Метасвязка '*системность*' существует именно в рамках такой методологии. При этом *системна методология*, а не конкретный материал знания. Различие системностей - это то, что иногда называют "смыслообразующим интервалом": это - системы отсчета для понятий типа "масса" при учете области релятивистских скоростей в физике [Кураев, Лазарев 1988:59]. Переход от рассмотрения некоторого содержательного материала в одной теории ****, переход от одной мировоззренческой системы к другой, переход от одного пространства мыследеятельности к другому, переход от одного типа реальности к другому - это тоже смена *интервала*. Знание о том, как именно произошла эта смена интервала, есть ответ на вопрос о том, *в какой именно онтологии* следует рассматривать данный материал. Вопрос "Как это понимать" тоже относится обычно сюда, а не к конкретной предметности того или иного раздела знания. 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.

Так, субъект включает всякое понимаемое в какой-то контекст, в какую-то ситуацию. Последняя принадлежит некоторому "возможному миру" (альтернативному по отношению к известному благодаря разным редукциям от действительного). Например, в школе строят такой мир, в котором треугольники из учебника геометрии - это "вещи", которыми можно манипулировать, но во множестве других систем ситуаций такое отношение к знанию о треугольнике *как к содержанию* совершенно невозможно.

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"). Материал может трактоваться в системе *терминологичности* (субъекта интересует самое возможность построения относительно завершенной понятийно-терминологической системы). Трактовка материала в системе *гипотетичности* есть поиск средства, которое "связывает разрозненные явления в одну каузальную цепь" [Демьянков 1988:36]. Системообразующими конструктами являются также описательность, нормативность, идеологичность [Мамытов 1984:107].

Вообще онтология рассмотрения художественной реальности как *содержательного* комплекса выбирается в зависимости от системы суждений о стиле эпохи, о национальных особенностях, о сословной или классовой направленности произведения, равно как и от системы суждений о свободе, детерминированности воли персонажей. Суждения последнего типа образуют огромное поле дифференцирующихся позиций - от "Я живу по стандартам других людей" до "Я никогда не говорю того, чего не думаю" (с соответствующим переносом всего этого на автора текста, на персонажей и пр. [Collins B.E, Martin J.C. 1973].

9. Выбор способа чтения

При осмысливании содержания важно, каким способом происходит рецепция текста, какова установка при чтении. Эти установки достаточно многочисленны и разнообразны:

- "Текст подчинен такой-то идеологической или философской концепции".
- "Текст развивает философию сам и самостоятельно".
- "Художественные (научные, идеологические, педагогические...) цели в этом тексте важнее всех остальных".
- "Текст изуродован цензурой или опасениями цензуры".
- "Здесь политическая идея важнее поэтики".
- "Автору созданный им мир кажется важнее мира реального".
- "Это адаптированный текст (для детей; для иностранных учащихся)".
- "Это текст, адаптированный для масс-медиа, убожество".
- "О профессиональном пишет профессионал/ непрофессионал".
- "Это - сообщение, сделанное с конспектом, а затем записанное".
- "Это - импровизация, произнесенная автором и кем-то из слушателей записанная".

Очень важно определение прагматической задачи читаемого текста: это определение меняет способ чтения в зависимости от того, усмотрена ли в читаемом

констатация, или директива, или отсылка к чему-то другому, или разъяснение причин, или указание на генезис, или пробуждение рефлексии читателя ради проблематизации, или определение чего-то, или отрицание привычного, или опровержение некоего сообщения, или пробуждение чувств ради улучшения понимания чьей-то души, или указание способа чтения и т.п. Каждый такой акт выбора к чему-то призывает реципиента, поэтому он должен нечто установить и решить для себя - хотя бы даже в моральном плане. Например, при чтении полемики и публицистики надо решить, что же именно оказалось перед глазами читателя:

- либо А: Спор, апологетика, аргументация;
- либо Б: Погашение, подавление истиной, подавление заблуждения истиной;
- либо В: Подрыв авторитета противников.

В зависимости от различных установок все читается различно.

10. Функция проблематизации.

Все названные здесь функции - это не только "функции 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?
- [Van de Velde 1980].

3. Понимаемое содержание в формах больше одного предложения

1. Содержание и факты

Каждая общая пропозиция указывает на утверждение или отрицание каких-то фактов. Это и есть "содержание предложений" и "содержание текста". Объекты, составляющие эти факты, соотнесены (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 [Carnap 1956:28]. Вне пропозиций понятие "факт" не является необходимым [Priog 1971]. 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 [Wittgenstein 1979:23]. "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. "Сережа глуп" - это *факт мнения* автора о Сереже. "Я считаю, что..." - *факт когнитивный*, т.е. факт существования некоего мнения, а не доказательство чего-то "объективного".

В этой связи "предложение - это модель действительности, как мы ее воображаем... Чтобы предложение было истинным, оно должно прежде всего *быть способным быть истинным*, и только это имеет какое-то отношение к логике" [Wittgenstein 1979:20].

Относительно содержания целого текста необходимо учитывать, что текст сам по себе дает не факты, а ситуации, по поводу которых еще предстоит выяснить истинность. Если при понимании, обращенном на смыслы, можно надеяться на успешность прямого усмотрения, поскольку результат прямого усмотрения может быть и последним высшим результатом, такое обращение с содержаниями текста, большего чем пропозиция, крайне опасно. Каждый раз необходимо сверяться:

1. А может ли таким образом построенный текст быть истинным.
2. Что именно в тексте есть представление ситуации, а что - истинного факта.

2. Превращение содержаний в смыслы

Содержание при развертывании 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 смысла", когнитивное и распрепредмечивающее - "жди смысла". *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 рефлексию 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 "средствительны", как и сюжет, и композиция. А. Жолковский [Zholkovsky 1984:19] 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 [Преображенский 1990:26]. Формальная разработанность текста заставляет усматривать не только большее число смыслов, но и большее число предикаций.

3. Приращение содержания из смысла

Поль Рикёр [Ricoeur 1976:19] 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". Говорящий обращается к чему-то на основе идеальной структуры смысла. Когнитивное понимание есть и понимание содержаний, и начало смыслов - в виде указания на применимость смысла к определенному множеству референтов [Nida 1981]. В свою очередь, распредмечивающее понимание в своем действовании с референтом перестает соответствовать внетекстовой действительности [Friedman 1975:199]. Например, создавая образ труса, продуцент не может ввести столько "нетрусливости", сколько в рамках реальности бывает у действительного труса. "Истина может быть более странной, чем выдумка, а выдумка (в том числе художественная литература) может быть истиннее, чем истина" [там же: 200].

Материал развертываемых схем действия может быть и содержательным, пропозициональным, если при этом распредмечивающее понимание превращается в когнитивное. В.В. Неверов [1962:15] отмечал, что трудности школьников при понимании "Горя от ума" бывают обусловлены неусмотрением сюжетного хода. Действительно, сюжетный ("содержательный") ход превращается в поворот *смысла*: Чацкий появляется, шутит и случайно бросает в ответ на реплику Лизы обидную характеристику Молчалина. Смысл этой ситуации превращается в пропозицию для когнитивного понимания такого содержания: Чацкий оскорбил любовь Софьи, и это изменило ее поведение и ее отношение к Чацкому. Ведь "смысл любого предмета (события, явления) для человека зависит не столько от его знаний о нем, сколько от того места, которое занимает этот предмет в структуре деятельности" [Тихомиров, Знаков 1987:22]. Если мне при чтении этой пьесы нужны не смыслы, а знание причин изменившихся отношений, то из "сцепления" *смыслов* слов будет возникать содержание.

4. Содержание целого текста

Пропозиции выполняют функции:

- когнитивные,
- экспрессивные,
- аффективные,
- назывательные,

- указывающие на действие,
- контактоустанавливающие.

Между рядом стоящими пропозициями возникают отношения:

- причинные,
- условные,
- адвербиальные,
- констативные

[Wilss 1987].

Вот здесь и завязываются пропозициональные отношения целого текста.

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 [Baker G.P, Hecker 1984:33], 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" [Sandford, Garrud 1982:148]. Эта иерархия простирается от низших уровней целого к высшим как набор уровней пропозиций от микропропозиций к макропропозициям. При репродуцировании и при припоминании происходит начинающийся с верхнего уровня поиск, используемый для того, чтобы реконструировать каждую микропропозицию при движении от макропропозиции. Эти процессы одинаковы для слушания и для чтения, в отношении чего имеются надежные экспериментальные данные [Krems, Asenbauer 1987]. Эту иерархию можно трактовать также как:

- темы,
- подтемы,
- микротемы,
- смысловые единицы -

все эти единицы и элементы дают знание фактов, либо знание теорий [Неволин 1982:82].

Соответственно, стратегии процесса когнитивного понимания -

1. Определение тематики текста;
2. Выявление участников ситуации;
3. Обнаружение логических связей в тексте

[Михайлов 1990:42].

Построению логических связей при когнитивном понимании текста способствуют, во-первых, фразы "таким образом", "поэтому", "во-вторых" и т.п., во-вторых, маркеры каузальных связей. Такова, например, каузальная связь между словом "выбежать" как обозначением пространственного перемещения и именной группой с *локативным* значением. Такова же каузальная связь между глаголом "опоздать" и текстовым указанием на причину того, что является денотатом слова "опоздать" - "отклонение от нормы".

Подобные явления имеют место и при формировании и понимании фабулы повествовательного текста, в том числе и в художественной литературе - в той части ее чтения, которая осваивается путем когнитивного понимания. Благодаря различным способам вступления в связи фабула может [Ricoeur P. 1983:I:12]:

1. *Расширяться*. Например, это происходит с фабулой "нового романа" сравнительно с фабулой в традиционном понимании.
2. *Углубляться*. Пробуждается рефлексия над парадигматикой смыслов, происходит номологическая экспликация вместо "повествовательного понимания" (*l'intelligence narrative*): обычная фабула берется как "поверхностная структура", а в "глубине" лежат какие-то закономерности образования каузальных и иных связей. Фабула в сущности оказывается средством именованности этих закономерностей.
3. *Обогащаться*. Таково обогащение благодаря контрасту между историческим временем и временем художественным, между способом высказывания и высказанными сведениями.
4. *Открываться* наружу, то есть представлять "мир произведения", его художественную реальность как реальность особую.

Художественное повествование богаче информацией в отношении времени - даже в плане искусства композиции - чем повествование историческое. Художественная литература допускает "игру со временем" [там же: 232]. "Нигде кроме как в художественном повествовании автор интриги, "фабулярный мастер" умножает искажения, дающие право раздвигать время на время повествования и время того, о чем повествуется. Получается раздвоение, устанавливаемое и вводимое игрой между способом высказывания и высказыванием в ходе нарративного акта" [там же: 233].

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).

Хотя литературные направления содержат заметные различия при категоризации содержаний, все же повествование во всех направлениях имеет некоторую общность: везде есть такие схемы:

1. Схема-система персонажей во взаимодействии.
2. Схема-система стилизованных разговоров.
3. Авторская схема повествования.

[Bruce 1983].

Так обстоит дело с референциальностью при ее рассмотрении в целом тексте - цепочке пропозиций сравнительно с референциальностью пропозиции индивидуальной. Что же касается экзистенциальности, то она в целом тексте менее заметна, но все же вычленяется при построении таких ситуативных моделей:

- есть протагонист Н;
- есть наличие протагониста в Н;

- есть действие протагониста во время Н [Morren 1987].

Так же реализуются и другие аспекты осмысления содержаний: предикативность, прагматическая функция, установление пресуппозиций, подведение под категорию, выбор онтологии рассмотрения, выбор предмета обсуждения, определение способа чтения, проблематизация - но уже применительно к содержанию целого текста.

В рамках каждого отдельно взятого жанра текстов единицы содержания приобретают характер пропозиций, побуждающих читателя рефлексировать над ситуациями, привычными для данного жанра. Например, в трагедии имеет место *сюжетная пропозиция*: (мифический) самоистребитель истребляет себя орудием самоистребления [Berke 1982:28]. Как мы видим, содержание можно редуцировать до *одной* элементарной пропозиции, чего, разумеется, нельзя сказать о смыслах, которые редукции не поддаются.

5. Место содержания в схемах действия при понимании текста

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.

Наращивание содержаний приводит к появлению макропропозиций. Их выражение в обобщающих (резюмирующих) предложениях говорит о том, что реципиент знает, что перед ним макропропозиция, т.е. метасодержание [Kieras 1980]. Построение метасодержания обычно бывает успешным после однократной рецепции хорошо построенного рассказа [Kintsch, Kozminsky 1977].

Что происходит при наращивании содержания? Т. Ван Дейк и В. Кинч [Van Dijk, Kintch 1983:122-123] типологизируют отношения между пропозициями в рамках макросодержания.

0. Никаких отношений.
1. Косвенная когерентность: факты принадлежат эпизоду одного и того же возможного мира.
2. Прямая когерентность: факты соотносительны по времени и/или по условиям, причем предложения (придаточные и целые) упорядочены линейно.
3. Координированная связь: как в (2), но, кроме того, факты взаимно соотносительны (как причина и следствие и т.п.).
4. Субординированная связь: как в (3), но факты упорядочены не последовательно, а иерархически.
5. Интеграция: как в (4), но теперь один факт определяет не другой факт, а лишь один аспект факта.
6. Редукция: как в (5), но этот аспект атомизирован - например, в виде прилагательного.

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 - с его понятными *структурами*, с его *знаковыми* ресурсами и с его *темпоральным* характером [Ricoeur 1983: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.

Все единицы текста, способные производить то или иное впечатление и/или воздействие, становятся равноправными поставщиками нозм, а сама задача "хорошего чтения" также превращается в источник таких нозм, как "связность", "каузация", "ожидание" и пр. Простая категоризация этих нозм дает содержания; полные же конфигурации связей и отношений в нозматической ситуации дают смысл. Тот факт, что в ходе чтения нечто "надо усмотреть", что *весь* рассказ надо пережить как пропозицию, является источником положения, при котором Р/мД порождает вопросы типа "Что происходило с человеком Ч за время В?" Действенное понимание, необходимое для ответа на такой вопрос, требует, чтобы было усмотрено следующее:

1. Главное/второстепенное в тексте. Это - *содержательное* разделение всего материала. Соответствующее переживание позволяет как-то *действовать* во всеми прямо номинированными, имплицитными и подлежащими построению пропозициями.
2. Различение темы и ремы, известного и нового. Это очень важный момент *переживаемого* практического понимания.
3. Сферы референции в речениях. Необходимо устанавливать, какова та реальность, которая в реальном или альтернативном мире стоит за пропозициями и их конкатенациями.
4. Движение от референта к референту в "главном" [Klein, Von Stutterheim 1987].

Примером материала, описанным образом развертывающегося в тексте и остающегося при этом содержанием (а еще не смыслом), является фабула (интрига), причем "именно *время* действия более всего другого преобразуется при запуске в действие" [Ricoeur 1983:124]. Происходит "растягивание времени" [там же: 26]. Невидимость времени становится видимостью, зримостью в развертывании содержания. Между тем время - важный, но вовсе не единственный источник производства нозм в той Р/мД, которая является определяющей при работе реципиента с содержаниями в ходе когнитивного понимания. Таких источников много, поэтому содержание, оставаясь более бедным конструктором, нежели смысл, все же может оказаться достаточно богатым при рациональном слушании и чтении. Резервы возможностей при освоении содержания как первой, исходной части идеального осваиваемого в понимании как субстанции - эти резервы далеко еще не исчерпаны человечеством.

Глава II. СУЩНОСТЬ И ПРОИСХОЖДЕНИЕ СМЫСЛОВ

1. Человек в мире смыслов

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, 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. Образ мира есть образ пространства, времени и смыслов [Стеценко 1987:34]. Предметный мир изначально выступает перед человеком как мир смыслов, "а не как нагромождение сырых сенсорных впечатлений, разрозненных чувственных данных, которые лишь постепенно им осмысливаются" [там же].

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. Э. Гуссерль, первым поставивший вопрос о мире человека как мире смыслов, подвергался обвинениям разного рода - в том числе и обвинениями в отрыве сущностей от экзистенции, то есть в отрыве смыслов от человеческой субъективности. В действительности этот "отрыв" существует *только в языке* как носителе значений [об этом: Wahl, 1942]. В реальной мыследеятельности смыслы предшествуют значениям - результатам лексикографической фиксации смыслов, и именно в реальной мыследеятельности смыслы и есть состав субъективности, онтологических конструкций, духа людей и народов. Не "оторван" мир смыслов и от мира материальных и идеальных реальностей: Ф. Кликс [Klix 1980:151] справедливо отмечает, что потребность в смыслах - это переживание потребности в мировоззрении как "своего рода объяснения мира". Мировоззрение, мирочувствие, стремление изменять мир выступают при смыслообразовании в единстве. Хр. Эрценсбергер [Erzensberger 1981:59] отмечает обязательность *переживания смысла* как объекта, единого для *разума, воли и чувства*. Это единство *Sinn* и *Sinnlichkeit* - одна из причин того, что смыслы даны человеку в виде опредмечивающих их средств текстопостроения, то есть средств как бы материальных.

Вместе с тем, "смысл присущ не только знакам, но и всякому опыту или вещи, с которой нам пришлось столкнуться" [Акоф, Эмери 1974:171]. Человек наделяет смыслом "не только языковые выражения, но и все без исключения фрагменты мира, в котором он живет, в том числе и материальные". Даже элементарные частицы - это (для человека) "смыслоносители" [Алексеев И.С. 1986:74]. В результате того, что смыслы есть не только в тексте, весь мир (по Хайдеггеру) - это "смысловой мир". Кстати, это очень существенно для педагогики: учебная работа с текстами дает обучаемому опыт рефлексивной работы, который можно обратить в дальнейшем и на текст, и на не-текст, т.е. на мир, рефлексия над которым будет рационально выполняться так, *как если бы мир был текстом*. Поэтому 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.

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 [Сабошук 1984]. 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*, причем в этих поисках имеют место три стадии:

1. Предыстория, то есть вывод о том, что данный смысл где-то "уже был". Знание такой предыстории избавляет от формальности в трактовке смыслов, от смыслового формализма, от переживания "странности" и "чуждости" смысла.
2. Обнаружение, что предполагает установление новизны того или иного смысла. Если смыслов не обнаруживать, то начинает казаться, будто вообще ничего нет нового в мире смыслов как мире человека.
3. Рефлексия с рационализацией. Без этого смыслы не поддаются передаче, транслированию, вообще включению в общественно-историческую деятельность [см. об этом: Н.Г. Алексеев 1981:3].

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. "Раз уж мы в этом мире, мы обречены на смысл" [Merleau-Ponty 1973:83], причем смыслы представляют особый тип предметности - особый уровень нашего сознания [Husserl 1950:213-214]. Этот уровень сознания задан наличием рефлексивной реальности как "отстойника опыта". Иногда о смыслах говорят как о составе сознания вообще, особенно это присуще последователям Гуссерля [см.: Lapointe 1970]. Смыслы образуют и часть концептуальной системы [Павиленис 1983], да и вообще они с давних пор трактуются как определения человеческой индивидуальности [Фейербах 1955:II:628]. Индивидуальности различаются по богатству системы смыслов, и если у человека совсем малое число смыслов входит в его рефлексивную реальность и онтологическую конструкцию, то это может быть даже признаком психического заболевания [Бассин 1985:100].

Вопрос о "богатстве смыслов" решается в теориях XX века по-разному. У Карнапа теория "возможных миров" вообще не нуждается в понятии онтологической конструкции как конструкции смысловой: для Карнапа смыслы - это лишь условия, при которых объект может получить данное обозначение в данном языке. У Гуссерля же смысл - это те ворота, через которые мы прорываемся в собственно человеческий мир онтологических картин и перестраиваем и благоустраиваем этот мир. Именно этот подход связывает представление о смысле с предоставлением о понимании как творческом процессе смыслопроизводства. Смысл не "лежит в наличии", его нельзя "иметь", "единственной формой существования смысла является его порождение, возникновение в пространстве межсубъектных отношений: "Смысл - это атом понимания, вмещающий в себя вселенную человеческого общения" [Морева 1990:69]. Вообще смысл и понимание выступают в единстве, смысл - это

субстанциальная, понимание - процессуальная стороны единого. При изучении этого единого "взятый в отношении к миру, памяти и языку, смысл представляет собой важнейший предмет теории понимания" [Брудный 1986:6]. Можно говорить и не о "памяти", а скорее - о рефлексивной реальности. Смыслы, как и все идеальные объекты, находятся "между рефлектирующим центром сознания и внешним миром" [Лиепинь 1986:19]. Они одновременно обладают и предметностью и образностью. Они [там же: 20] - предмет мыследействий, "идеальных превращений", то есть в существовании смыслов заложены основания активной мыследеятельности.

То, что смысл и понимание - две стороны единства, было замечено уже в Средние Века. Так, Боэций (Boethius, Anicius 480-526) отметил, что "должна быть разница между пониманием вещи, построенной так, что она выражена и сжата в одном слове, и пониманием той же вещи, когда это понимание эксплицировано и взято отдельно, что делает это понимание неограниченным и протяженным". Боэций, как мы видим, противопоставляет, с одной стороны, свойство вещи, данное в виде значения слова, и, с другой стороны, смысл как понимание, позволяющее находить все новые грани понимаемого, новые связи, новые отношения. Тесную связь смысла и его понимания отмечали и П. Абеляр (Peter Abelard 1079-1142) [см. об этом: Ненгу 1984] и Фома Аквинский [Thomas Aquinas 1955:67]. Понимать - это "иметь понимание", но это же - быть в состоянии "давать смысл", для чего надо "иметь смысл". Поэтому для средневекового христианского философа понимание в принципе субстанциально, как субстанциален и смысл: то и другое надо "иметь в своей душе", то и другое - разные имена единого. Последующие успехи герменевтики добавили к этим двум ипостасям единого еще и рефлексия, и теперь уже ясно, что "обращенность сознания на смыслы есть не что иное, как рефлексия", как ясно и то, что известно со средневековых времен: мир смыслов - это мир идеального, а "понимание есть восприятие смысла" [Антипов 1989:13].

Мир смыслов оказался доминирующим среди феноменов отношения человека к миру, и прав Х.-Г. Гадамер [1988:137], когда пишет: "Зрение", "видение", "слух", "восприятие" как таковые - "догматические абстракции, искусственным образом редуцирующие соответствующие феномены". Действительно, все эти разновидности процесса и возможности "восприятий" всегда включают в себя смысл. Смысл - неперенный 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 интерсубъективен и при этом индивидуально-субъективен, принадлежит и тексту и "душам" участников коммуникации, "субъективен" и одновременно "объективен". Это - объект особого рода, присутствующий как бы везде и нигде. Во всяком случае, он не "находится" в тексте, как там находится типографская краска. Смещение статуса типографской краски со статусом **** довольно обычно, но теперь уже обычны и протесты против такого смещения, например: "Смысл текста - в голове читателя. Текст состоит только из инструкций для читателя, как извлекать или строить этот смысл" [Adams 1982:23].

2. Рациональные определения смысла

В течение последних ста лет понятие "смысл" получало разные трактовки.

Возникла необходимость найти нечто общее во всех определениях, категоризовать их таким образом, чтобы содержащееся в этих определениях

рациональное зерно было сохранено, но при этом и выступило бы как *одно из многих* рациональных определений. При этом надо было учесть и то, что такое обобщающее и категоризирующее определение должно было:

- *во-первых*, задействовать понятия "деятельность" и "коммуникация" как наиболее общее при описании человеческой мыследеятельности и жизнедеятельности;
- *во-вторых*, оказаться наиболее близким к тем представлениям о "смысле", которые закреплены в употреблении слова "смысл" в национальных языках.

Последнее требование традиционно соблюдается с некоторым трудом: словоупотребление в этой области разных национальных языков различно, поэтому автор определения должен приблизить определение к представлениям, свойственный его родному языку. В данном случае таким языком оказался русский язык. При этом, впрочем, было учтено почти все из того, что представляется существенным носителю любого языка. Среди этого существенного:

1. Связь определения смысла с определением понимания.
2. Смысл выступает как абстрактно выделенное взаимодействие человека и бытия, данного нам в ситуациях бытия.
3. Это взаимодействие есть "связь и отношения".
4. Смысл не только раскрывает ситуацию употребления языкового выражения, но и характеризует отношение человека к миру.
5. Это отношение активно: смысл можно восстановить, но смысл можно и придумать.

Учет всех этих требований к определению смысла позволил Г.П. Щедровицкому дать классическое определение: смысл есть "та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения" [Щедровицкий 1974:91]. Разумеется, увидеть 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. "Поэтому при смыслообразовании происходит текстообразование, причем текст **** образуется из функции не является полным: "захватывается" каждый раз далеко не весь смысл, не вся его конфигурация, а только нечто из этой конфигурации (структуры). "Когда говорят обычно, что текст сообщения осмыслен, что мы уловили смысл того или иного явления, что в нашем сознании появился соответствующий

смысл и т.п., во всех подобных выражениях и оборотах проявляется характерное для обыденного сознания смешение разных *категориальных слоев* системного объекта; ведь во всех этих случаях речь идет уже не о структуре смысла в целом, а лишь о *проекциях* этой структуры на материал элементов, захваченных ею, следовательно, не о структуре смысла, а о *смысловых организованностях* текста, ситуации, сознания и т.п." [Щедровицкий 1974:96].

При этом захватывании какого-то аспекта смысла выпячивается то внетекстовый объект - денотат, то предципируемое свойство этого объекта - содержание как предикация, то многоместные отношения в означаемом.

Ноэмы, их связи и отношения, все составляющие смысла лежат в очень многомерном логическом пространстве и принадлежат разным плоскостям рассмотрения этих конструктов. В этом огромном логическом пространстве есть место и для референции, для значения, для предметных представлений ("образов"), для эмоций, для собственно человеческих чувств, для значащих переживаний, для дорефлексивного опыта, для категоризаций и для воспоминаний. Смысл способен вместить все, к освоению или построению чего готова активная онтологическая конструкция (дух) человеческого субъекта во множестве индивидуальных инобытий этого субъекта. Можно по-разному поделить пространство смыслов - например, на объективное и субъективное. Как говорит К. Мерло-Понти [Merleau-Ponty 1973:83], объективное и субъективное едины в своих крайностях.

Действительно, они входят в единую конфигурацию связей для понимания как смыслообразования. Они вместе образуют *рациональность как единство всего* в смыслообразовании. "Улисс" Джемса Джойса - книга о связи и единстве всего сущего - есть художественное перевыражение рациональности (вопреки мнениям некоторых литературоведов, писавших о том, что этот писатель якобы "проповедовал иррациональность").

Такая феноменологическая позиция при рассмотрении смыслового пространства - своеобразное новооткрытие нашего собственного мира.

Число смыслов в этом пространстве может возрастать также в силу мощи индивидуального смыслообразования и смыслообновления. Смыслы могут обладать новизной - благодаря тем обновлениям конфигурации связей и отношений (в ситуациях деятельности и коммуникации), которые обусловлены интертекстуальным опытом индивида. Это - источник граней смысла и смыслов с гранями. При понимании хороших текстов эти смысловые инновации не случайны, а системны, подчинены смысловым ожиданиям. Смысловые организованности также системны: "Текстовое событие строится так, что альтернативные употребления любого элемента поддаются объяснению при приписывании им функции в рамках вспомогательной подсистемы" [Beaugrande 1983:93]. Как только появляется инновация, система находит ей место путем начала работы по построению подсистемы смыслов, а в той подсистеме можно построить и более мелкие, но также поддающиеся системному обзору таксоны.

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 и 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* [Mathus 1953]. Г. Фреге [Frege 1892:29] 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. Я делаю десигнацию человека X: *мальчик*. Его мать зовет его *сын*, сестра - *брат*. Такое смыслообразование лежит еще в рамках когнитивного понимания, где все смыслы явны, нет скрытых смыслов.

Смысл делает онтологическую картину в рефлексивной реальности человека *объектом, взятым определенным способом*. Одно и то же содержание соотносительно с выражениями "Победивший под Йеной" и "Побежденный под Ватерлоо" [Husserl E. 1968:I:§12].

Смыслы при этом оказываются разными: здесь разные смысловые организованности, в то время как и содержание и значение стремятся к *отсутствию граней* понимаемого. Именно поэтому рефлексия Р/М-К, фиксирующаяся в коммуникативной действительности, важнее для формирования смысла, а не содержания. Поэтому, кстати, Г.П. Щедровицкий [1987] и решил - работая, в основном, с содержаниями для когнитивного понимания - что главная сумма фиксаций рефлексии есть

1. Р/мД + Р/М.

Между тем, главная сумма фиксаций рефлексии при образовании как явных (в когнитивном понимании), так и неявных (в распредмечивающем понимании) смыслов будет

2. Р/мД + Р/М-К + Р/М.

Впрочем, эти способы суммирования фиксаций рефлексии не противоречат друг другу: (2) просто служит дополнением к (1).

Каждый отрезок текста, каждое слово обозначает некоторый объект, но *выражает* представление об объекте, которое *детерминируется* самим объектом. Во всем этом приходится разбираться реципиенту уже в рамках семантизирующего понимания, то есть еще *до* когнитивной работы. "Двуногое без перьев" и "Разумное существо" обозначают одно и то же и семантизируются одинаково, но уже в рамках этих семантизаций смыслы оказываются разными [Salmon 1982]. Выступая против философского натурализма, Э. Гуссерль [Husserl 1965:153] отметил, что понять нечто с учетом даже только природного, не-духовного, фактора можно двояко:

1. Природа Древней Греции берется натурально, как она была тогда, и понимающему кажется, что он понял Древнюю Грецию хотя бы только с природной стороны, но все же понял.

2. Природа Древней Греции берется "как она была видна древним грекам, как природная реальность, данная их взору в окружающем их мире".

(2) - это не "объективный мир", а смысл 'увиденность материи глазами таких-то и таких-то людей'. Например 'древняя усмотренность Подола в Киеве' или

'усмотренность Андреевского спуска в Киеве' при рефлексировании над опытом чтения романа Булгакова "Белая гвардия". Там, то есть в мире таких смыслов, были боги, демоны и т.п. Такова была "среда", в том числе и природная среда, состоявшая и/или состоящая из смыслов типа 'смысл среды'. Эта среда, взятая как мир смыслов, всегда *идеальна*, она есть духовное явление, что никак не мешает геолого-минералогическим фактам и т.п. о Подоле в Киеве или об Аттике в Греции. Однако объективный мир, доступный человеку, вовсе не чужд миру духовному. Мир материальный и мир смыслов *для реального человека* выступают как единое в различном.

"Способ явления объекта субъекту" [Гальперин 1976:45], "способ, посредством которого объект задается именем" [Карнап 1959:185], "образ-значимость" [Коршунов 1979], "способ, каким задается объект" [Новиков Л.А. 1982:16] - все эти определения смысла подчеркивают приоритетность смысла по отношению к значению. Существенно, что смысл определяет *не только данное значение*, "но также и весь размах *возможных* экстенсий - для всех *логически* возможных ситуаций" [Карнап 1956:246]. При этом логически возможные ситуации могут противоречить реальным фактам, отсюда - теория смыслов "возможных миров".

Вообще Г. Фреге и его последователи дают много новых определений смысла, и все эти определения существенны при построении понятия "смысл". Могут быть полезны и некоторые другие определения. Поиск этих определений имеет давнюю историю. Так, основное требование древнеиндийской поэтики - искать и строить смыслы, то есть "скорее искать *внутреннее значение* (= *смысл*) текста, чем значение составляющих его слов" [Kunjūmi 1963:278-279]. В сущности, это одно из возможных определений смысла, известного как "дхвани" задолго даже до наиболее известного нам теоретика древнеиндийской поэтики Анандавардханы [1974]. Последний указал типы ошибочных определений. Эта типология ошибочных определений не потеряла интереса и в наше время, через тысячу лет после ее появления. По Анандавардхане, ошибаются при определении смысла

- 1) те, которые говорят, что дхвани нет;
- 2) те, которые считают, что дхвани - это вторичное обозначение (бхакта);
- 3) те, которые говорят, что сущность дхвани невыразима словами.

Существенно, что о дхвани как *неявных смыслах* говорила в Древней Индии не только поэтика, но и эстетика [см.: Шептунова 1984].

Интересных определений, данных смыслам в XX веке, очень много, как много и определений неинтересных, не продвигающих нас к построению понятия "смысл". Для различения интересных и неинтересных определений полезно определить самые *условия определения* смысла. Если определение смыслов делается косвенно, через "бога" или через "теорию отражения", через авторитеты или через "факты проявления" смыслов, познавательный эффект бывает незначителен. Э. Гуссерль [E. Husserl 1965:146] считал, что не из "фактов" проявления смыслов надо исходить в определениях, а из самих смыслов, причем надо исходить *прямо*, дабы схватить сущность бытия важнейших смыслов. Каждый смысл заслуживает нового рассмотрения и новой научной оценки, и на основании этой работы могут быть выведены интересные определения. К. Мерло-Понти [Merleau-Ponty 1973:69] предлагает такие условия для построения определений смысла и смыслов:

1. Все смыслы *уже там* - на своем месте в человеческих онтологических конструкциях.
2. Их целесообразно рассматривать в абстракции от их генезиса.
3. Нет причинных объяснений смыслов: переживаемое должно быть "взято как оно есть".

Как мы видим, 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 [Frege 1956:307], не становясь при этом ни материей, ни "внутренним состоянием индивида". Как отмечает И.С. Алексеев [1986:74], *способ бытия* смыслов несубстанциален: "Смысл нельзя хранить, передавать, преобразовывать, как информацию - его можно только порождать, 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 смыслы". 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 распредмечивающего понимания, смыслы выступают как *эстетические объекты*, что впервые было показано в феноменологии еще в начале XX века [напр., Conrad 1908; Conrad 1909].

Смыслы не индивидуальны. Индивидуальными смысловыми организованностями они становятся только при проекции на индивида, что является предметом изучения психологии. Гуссерль [Husserl 1965:116] 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. Иначе говоря, не будучи сущностью, индивидуальное "имеет" сущность, но не ту, которая существенна для смысла как общественного явления. По Гуссерлю [там же: 110] смыслы поддаются определению как "объективное". Они поддаются изучению на основе науки и опыта.

Смыслы - не "слепки с природы", а сама "особая природа", поскольку они имеют свойства и поддаются извлечению из "вечного потока" формирования онтологической конструкции, из рефлексивной реальности, из процесса рефлексии, "размазанной по всем тарелкам" (Г.П. Щедровицкий). Поддаются они и интерсубъективной оценке. Если угодно, говорит Гуссерль, смыслы не имеют "природы", но они имеют *сущность*. Последняя схватывается и адекватно определяется при непосредственном усмотрении в ходе рациональной рефлексии. Для такой рефлексии нет разницы, обращена ли она на "опыт мысли", "опыт чувственности", "опыт чувства": в смысле все эти следствия опыта и рефлексии над ним слиты в единстве. Не случайно о смыслах иногда говорят в духе Гербарта как об "интеллектуальных чувствах", а о чувствах говорят как о "невербализованных смыслах" [Батурина 1982].

Многогранность смысла как идеального конструкта позволяет обращаться на него множество определений. Смысл - это "духовная реальность" [Schwart 1972], "постулированный абстрактный объект с определенными постулированными свойствами" [Church 1956], отношение к предметам и явлениям [Чистякова 1979:102], коммуникативная сущность высказывания [Торсуева 1979]. Верно и то, что смыслы - это "предметно-смысловые, неявные формы культурно-исторического синтеза" [Быстрицкий 1979:43], что в них заключены "готовности к действию" [Асмолов 1979:62]. Не подлежит сомнению, что этот перечень определений будет пополняться другими обоснованными определениями.

3. Позиции старой рациональности при определении смысла

В свое время Гуссерль высказал надежду на то, что возникнет интегративная, опирающаяся на все человеческое знание наука о смыслах. В настоящее время необходимость такой науки еще более очевидна в связи с появлением новых герменевтических и педагогических задач.

Однако нормальному развитию этой важнейшей науки препятствуют взгляды, сопряженные со старыми представлениями о рациональности. Эти представления органически слиты с философским натурализмом, со взглядом, который можно выразить в предельном случае такими суждениями:

- "Раз я это вижу так, то это именно так"
- "Раз я про это знаю, то это есть"
- "Раз я не могу этого видеть глазами, то этого нет"
- "Если я догадался о связи между чем-то одним и чем-то другим, то связь именно такова"

Вероятно, главным в этих заблуждениях является не столько позитивизм, абсолютный идеализм и механистический материализм, сколько полный аморализм, вытекающий из самовлюбленности и мизантропии, из желания опровергать, "вести борьбу" и во что бы то ни стало "отстаивать позицию". Позиция при этом может базироваться как на абсолютной вере ученого в мощь своих слепых глаз, так и на абсолютной вере в авторитеты. К этому нередко примешивается страх такого рода: а если я скажу так, то не заподозрят ли меня в сочувствии "другой школе"? Эти пороки присущи любой теоретической школе, как только она становится "воинствующей".

"Воинствующий" позитивизм никак не способствует разработке науки о смыслах: они не являются чувственными данностями, а потому считают [напр., Ryle G. 1949:СК], что за именованьем смыслов, за словами и выражениями, именуемыми смыслами, никакой реальности нет вообще, а именование происходит просто в силу "метафизического гипостазирования". Например, музыка никак не сопряжена со смыслами: тут дают силлогизм (в эту структуру почему-то свято верят как в истинную, хотя она тоже не "чувственная"):

Грустен тот, кто грустит.

Музыка не грустит

Следовательно, музыка не бывает грустной
[Davies 1980:67]

Смысл "грустное" невозможен в такой трактовке музыки так же, как смыслы "веселое", "задумчивое" или оценочные смыслы "хорошее" и "плохое". Человеческая способность и склонность усматривать эти смыслы подвергается осуждению, а вовсе не изучению или - тем более - рациональному и гуманному развитию как аспекту педагогики. Смыслу существовать не положено - и все тут! И если человек живет в мире смыслов и поступает так, как ему подсказывает такой способ жизнедеятельности, то он не прав, а права "наука", которая говорит устами корифея бихевиоризма Б.Ф. Скиннера: "Вместо того, чтобы приписывать поведение состояниям души и чувствам, мы приписываем его истории пребывания в среде" [цит. по Hall 1972:65]. Статус смысла смешан здесь с его генезисом, поведение индивида - с деятельностью человеческого рода. В мысли о роли среды в формировании опыта и чувства, онтологической конструкции в целом, нет ничего ошибочного, коль скоро исследователь знает, *о чем в данный момент* он говорит и пишет. Поскольку старая рациональность не очень нуждается в методологии, она никого не заставляет рефлексировать над вопросом "Я говорю, но о чем именно я сейчас говорю?" Эти методологические усилия заменяются "боевитостью" науки (в данном случае - "воинствующим бихевиоризмом"), поэтому главная задача заключается не в освоении рассматриваемой реальности, а в противопоставлении точек зрения, что еще раз доказывает, как "хорош бихевиоризм". Характерно, что подлинно великий философ, стоявший у истоков только еще зарождавшихся течений, представленных в только что приведенных цитатах, говорил об идеальном совсем не в таком воинственном тоне, как это делают его "воинствующие" последователи: идеи, в том числе смыслы существуют, и это "существование заключается в их воспринимаемости, воображаемости и мыслимости". Они с необходимостью существуют в силу самой постановки вопроса [Беркли 1978:44].

Другой вариант старого представления о рациональности в связи с вопросом о смыслах - трактовка смысла как некоторой "добавки" к значению. "Логика исследователя здесь проста: "Я знаю значение, смысл отличается от значения, поэтому он есть вторичная добавка к значению." Э.С. Азнаурова [1988] считает, что смысл - это дополнительное прагматическое *содержание*, которое слово приобретает в процессе речевого общения. Этот взгляд довольно естествен у лингвиста: ведь лингвист работает со значениями чаще, чем со смыслами, а раз уж *он* так действует, то... Значение кажется первичными по отношению к смыслу, особенно если тот, кому это кажется, интересуется значениями.

Тогда оказывается, что смысл - это "детерминированное значение" [Weinrich 1966:24]. Если же "взглянуть шире", то смысл можно считать вторичным по отношению не к одному значению, а сразу к нескольким. В этом случае говорят, что "смысл есть инвариант синонимических преобразований" [Звегинцев В.А. 1977:17]. Соответственно, выражение "смысл данного текста" "понимается... как то общее, что содержится во всех текстах, которые интуитивно признаются равнозначными данному" [Жолковский, Мельчук 1967:177].

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" [Богин 1975]. 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 рефлексивируется в смысле абсолютно.

Универсальная субститутивность единиц:

- Уровни языковой личности: 1>2>3>4>5

Незаменяемость единиц:

- Уровни языковой личности: 5>4>3>2>1

Вообще определить смысл вне зависимости от связей и отношений в коммуникативной ситуации просто невозможно, а коммуникативная ситуация неизбежно включает характеристики языковой личности.

Особая разновидность старой рациональности при трактовке смысла - учение о подтексте. Логика исследователя такова: "Раз есть значение, то может быть и так, что его не сразу видно." Действительно, в "объективном мире" встречаются предметы, которые не сразу можно заметить - например, лошадь в поле не сразу заметна ночью. "Что такое подтекст в его обычном понимании" - спрашивает Т.И. Сильман [1969:84] и тут же отвечает: "Это - не выраженное словами, подсудное, но осязаемое для читателя или слушателя значение какого-либо события или высказывания (иначе говоря - какого-либо отрезка текста) в составе художественного произведения". В.Я. Мыркин [1976:88] резонно замечает по этому поводу:

"Наиболее распространенным назначением значения подобного рода является *смысл*, реже - *подтекст*. Так, В. Скаличка переходит от термина подтекст к термину *смысл*. Неудобство первого термина (т.е. "подтекста") для обозначения речевого значения объясняется традиционным пониманием в филологии подтекста как второго, параллельного смысла ["Подтекст в своей основе строится именно на дополнительных, контекстуальных смыслах слов..." - Сильман, цит. соч.: 85]. Между тем *смысл*, или *подтекст*, как реальное содержание высказывания в речи - это не нечто вторичное, это сущность и цель высказывания в действительной речи."

После такого разъяснения остается только признать, что термин "подтекст" полностью дублирует термин "смысл". С В.Я. Мыркиным можно не согласиться разве что в том отношении, что все же "названием значения является *смысл*", а *смысл* при этом есть "реальное содержание". О том, что "подтекст" - синоним "смысла", писали и после Мыркина [напр., Камчатнов 1988; Бережкова 1984:141-142], но это никому в СССР (в других странах термин "подтекст" не почитают за нужный) не помешало определять *смысл* как "содержательно-подтекстовую информацию" [Баженова 1987:12]. Это объясняется тем, что по мнению людей, введших этот термин - а это были К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко, организаторы Московского художественного театра [см. об этом: Михайлова А.А. 1970:97] - *смысл* в их системе трактовался как некий "художественный прием".

Эта позиция оказалась удобной для поэтики социалистического реализма с его установкой на приоритет содержания над смыслом. Поэтому термин "подтекст" и не исчезает: он несет в себе старую рациональность.

Правда, благодаря этому о подтексте можно было говорить, можно было даже пытаться его исследовать, зато *смысл* по ряду причин вообще не фигурировал в науке СССР до 1970-х годов. На это были свои причины:

1. Смыслы представлялись "субъективными реальностями" - отсюда страх "впасть" в субъективизм.

2. Смыслы познаются без презентации сознанию обыденно понимающего субъекта - отсюда страх "впасть" в интуитивизм.
3. Смыслы идеальны - отсюда страх "впасть" в идеализм.
4. Смысл усматривается мгновенно и как целое. Страх "впасть" в гештальт-психологию.
5. В ассоциативной психологии ничего нет ни про смысл, ни про интуицию - отсюда страх "оказаться" против Павлова, великого русского физиолога, психолога и философа.

Разновидность этих страхов - постоянное подчеркивание того, что идеальное и, в частности, смысл - это отражение объективной реальности и объективной действительности. Смысл признается одной из форм отражения действительности [Батурина 1973], хотя при этом и оговаривается, что в состав "отражаемого" входит и реакция "отражающего субъекта" [Мясищев 1955:23]. Делаются и другие оговорки: идеальное "существует как активное отношение" [Вартазарян 1970:82], отражение является "самоинтересованным" [Петрушевский 1967:342].

Одна из разновидностей старой рациональности в трактовке смыслов - психологизм: раз смысл идеален, значит он субъективен, а раз он субъективен, он психичен. Раз смысл есть, он не может быть "бестелесной субстанцией": он должен иметь какой-то телесный субстрат.

Наиболее подходящим местом для расположения смысла философский натурализм материалистического толка считает мозг - не в печени же ему, этому смыслу, находиться! Какие-то слабые намеки против психологизма есть уже у Гегеля, который различает субъективную внутреннюю жизнь (*Geistseele, mens*) и объективную внутреннюю жизнь (*objektive Innerlichkeit*) - а именно *Leibseele (anima)*. Однако эти две "внутренние жизни" Гегель не считал абсолютно разделенными: субъективная внутренняя жизнь (совокупность чувства и чувствуемого) определенным образом связана с *Leibseele (anima)*, включающей мышление и волю.

Смыслы были отнесены к субъективной внутренней жизни - в отличие от логических структур типа суждений и силлогизмов. На советской почве эти взгляды были переосмыслены таким образом: идеальное есть субъективная реальность [Дубровский 1971:104-106; 1980:110; 1978:52]. Д.И. Дубровский пишет: "Если материя есть объективная реальность, то идеальное есть субъективная реальность." В том же роде высказывались В.Ф. Кузьмин [1970:7]: "Субъективное как идеальное" - уравнение в советской философии, В.В. Байлук [1974], Д.Т. Садыкбекова [1977:87], К.А. Николаев [1977], многие другие. Д.И. Дубровский [1983:8-25; 1984] прямо указывает на смыслы как компонент субъективной реальности.

"Привязка" смыслов к мозгу, подчеркивание их "субъективности" делают невозможной какую бы то ни было разработку науки о смыслах, равно как и какую бы то ни было педагогическую разработку научения рефлексии, пригодную для того, чтобы через собственную рефлексию каждый член общества мог построить свою систему социально адекватных смыслов и метасмыслов. Эта система у каждого - своя, но общество (демократическое) кровно заинтересовано в том, чтобы эти индивидуальные системы могли взаимодействовать. Для этого у них должны быть какие-то социально-сущностные сходства, в них должно быть представлено и что-то особенное, и что-то общее.

С этой точки зрения смысл есть "объективная мыследеятельная форма" [Мамардашвили 1968], 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" [Ильенков 1962:222]. 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" [Классен 1984:104], в "четвертом состоянии" бытия, вне евклидова пространства, а в каком-то более сложном гиперпространстве и уж во всяком случае не "в голове" [Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. 1977:118].

Обоснованная критика психологизма дана и в феноменологических учениях Э. Гуссерля и его последователей. Здесь идеальное не выводится ни из мозга, ни из Бога. Процесс формирования смысла нельзя принимать за причину такого-то состава, такой-то конфигурации смысла: смысл социален, а не индивидуально психичен. Смысл не имеет положения в пространстве и времени, он идеален и "ирреален", т.е. не имеет реальных свойств [Husserl 1969/1929:§48-50; Husserl 1973/1939:§64-65; тж. Husserl 1950:§89]. Смысл связан со временем *через* интенциональный акт, но *сам по себе* он не связан со временем и длительностью [Follesdal 1982]. Растягивание смысла, лежащее в основе динамического схемообразования 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 [Lipps 1909:10]. По Гуссерлю, смысл - это "интенциональное содержимое" акта сознания. Представление единично и субъективно, но смысл - *объективная* данность, т.е. то, что предлежит действию, деятельности, действованию. Г. Фреге - того же мнения. Еще раньше эту мысль высказал В. Volzano [1837].

Смыслы нельзя изучать натуралистически, полагая, что материя и дух должны рассматриваться как реальности одного рода [см. об этом Husserl 1965:188]: смыслы - это не пространственно-временные данности.

Все включаемое в их идеальную реальность субъективное является также интересубъективным, что и превращает все индивидуальное в смысле в надиндивидуальное [Вишневикий 1980:9].

4. Смысл как ценность

Смыслы "подведомственны" мышлению, но и мышление, включая процессы рефлексии, все же вырастает из понимания, одной из организованностей которого является смыслообразование. Очевидно, понимание, мышление, смыслообразование тесно переплетены в человеческой деятельности, причем дело касается деятельности отнюдь 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.

Разумеется, смыслы социальны в такой же мере, как и индивидуальны: ведь они выступают для человека как "смыслы сущности", "невольное и бессознательное откровение о принципиальном отношении к миру" [Panofsky 1932:116]. Человеческая индивидуальная заинтересованность в смыслообразовании переплетена с

заинтересованностью общества в смыслообразовании, и из этого переплетения возникает культура общества и участие в ней отдельно взятых людей. Справедливо отмечают [Gras 1973:7], 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. Преодолеть неудобства этого разрыва и этого избытка можно только путем смыслообразования.

Те смыслы, которые *известны*, являются смыслами *в рамках общественного сознания*, поскольку сознание есть "мыследеятельность, захороненная в культуре" [Зинченко А.П. 1991:68]. Известные смыслы:

- 1) intersубъективны, социальны;
- 2) интеракциональны, актуальны для деятельности;
- 3) интертекстуальны, актуальны для гуманитарного сознания.

Все эти свойства начинаются с intersубъективности: я вижу чужую "приспособленность" (как смысл), чужую "обидчивость", соглашаюсь с чужим "восприятием широких просторов, просторности в стихотворении" (Трефолов. "Когда я на почте служил ямщиком"). Обилие таких смыслов зависит и от моей готовности усматривать их, и от характера понимаемых текстов, и от того, дает ли данный язык такую возможность, то есть обладает ли общество, пользующееся данным языком, таким количеством и разнообразием "известных" смыслов. Эти "известные" смыслы в демократическом обществе должны быть доступны всем, и педагогическая задача общества заключается в том, чтобы дать возможность всем членам общества сформировать готовность действия с такими смыслами. В пределах среды одного и того же языка степень достижения готовности к такому мощному смысловосприятию зависит от степени влияния литературы на данную социальную общность и на данную личность.

Проигрывает тот член общества, который неспособен усматривать сложные смыслы, подменяет их простыми. Например [Ballo 1969:83], человек смотрит на картину Каналетто и говорит: "Какая вода! Можно потрогать". Он видит смысл "Водяной характер воды", но не улавливает в этой картине более сложного смысла (включающего и названный простой смысл): "Метафизическая атмосфера, лишенная принадлежности ко времени и превосходящая самую природу". Разумеется, сложный смысл может быть и иным, но каков бы он ни был, он **** сложен и не совсем произволен, т.е. свободен и независим и вместе с тем не произволен: он не может существовать абсолютно вне того, как картины Каналетто осмысливаются миллионами людей в Италии и за ее пределами. Именно в этом отношении даже свободное смыслообразование intersубъективно и потому представляет человеческую социальную ценность. Вообще intersубъективность и социальность - не менее важные характеристики смысла, чем идеальность и внепространственность. Изучение смыслов и метасмыслов раньше или позже составит целую науку среди других общественных наук именно потому, что дело идет об intersубъективности [Husserl 1965:151]. Ведь смыслы и понимаются именно потому, то они являются общественными ценностями, которые дескриптивно представлены реципиенту [Parret 1979]. Во всяком случае, это верно в отношении "известных", "уже готовых" смыслов. Такие смыслы - единицы общественного сознания, присущие индивиду и

создаваемые индивидом только в роли и качестве члена общества [Бурдина 1979]. И именно в этом контакте общественного человека с общественной духовной ценностью усматриваемое берется с разных точек зрения, что и создает грани понимаемого в этих ценностях [Sewart 1978:322]. На эту многогранность при усмотрении смыслов обратил внимание уже Макс Вебер.

Не только смыслы являются ценностями, но и ценности вообще могут представлять перед человеком как смыслы. Ценность выступает в роли смысла, если она:

- 1) усмотрена в тексте в качестве именно ценности;
- 2) усмотрена также и путем распрямления (через технику распрямления);
- 3) фактически является опредмеченной средствами текста;
- 4) может быть получена в ходе интерпретации как высказанной рефлексии над ценностным опытом;
- 5) будучи усмотренной в тексте, сохраняет родство с соответствующей ценностью, мыслимой вне текста или вне данного текста.

Ценность смыслов - и в их связи с внетекстовой реальностью, и в их идеальности. Последняя "обладает значительно большими возможностями оперирования содержанием объекта по сравнению с практическими действиями" [Тюхтин 1963:5]. Сказанное можно отнести к смыслам в первую очередь в силу их интенционального характера, в силу их способности быть "интенсией", то есть выражать не все сходные представления, а именно данное представление о совокупности признаков, выступающей в качестве усматриваемого предмета, К.И. Льюис [1983] показал противоположность не только интенсии и экстенсии, но и коннотации и денотации. Коннотативность, как и вообще интенциональность, индивидуализируют средства именованного, и в силу этого смыслы обретают "коннотативный потенциал" - принципиальное отличие смысла от значения, обладающего лишь экстенциональной денотативной способностью [Kuehn J. 1986].

Иногда коннотацию ошибочно считают "добавкой" к денотации. Последняя считается "объективной", тогда как смыслам отводят роль "субъективного" (и даже "субъективно-индивидуального"). Так, В.Н. Телия [1986:4] полагает, что в рамках семантики номинативной единицы смысл выступает как коннотация - носитель "семантики антропометрического в своей основе отношения к действительности, что придает ей субъективно ориентированный характер". Разумеется, этот исследователь работает с отдельными словами, их коннотациями, и совершенно справедливо признает то, что коннотации и смысл - это, в общем, одно и то же. К этому можно добавить:

1. Коннотация - лишь проекция текстового смысла на индивидуальную номинативную единицу.
2. Коннотация делает именование интенциональным, выводя своим присутствием данную номинацию из ряда совпадающих номинаций.
3. Все имплицитное передается коннотацией, а не денотацией, которая "сразу схватывается членами той же лингвистической общности" [Van Roeske 1988; см. также Delbouille 1972].
4. "Коннотации следует рассматривать не как оттенки смысла, а как смыслы, обладающие собственной структурой знака в тексте, рассматриваемом как знак" [Баранов 1988:10].

5. У одних единиц языка (как системы) коннотации постоянны, у других они поддаются актуализации при растягивании исходного смысла текста.
6. Чем полисемичнее единица, тем больше коннотативность.
7. Слова с коннотацией стилистически релевантны.
8. Лексемы без коннотаций могут приобретать коннотации по ходу развертывания текста.
9. В диахронии денотации и коннотации могут полностью или частично совпадать [Schippan Thea 1987].

Значение всегда универсально в своей применимости к одинаковому с поименованным, смысл же включает любую меру интенциональности - уникальности индивидуальных ситуаций деятельности и коммуникации.

По этой причине усмотрение смысла - это не только усмотрение данного типа ценностей в вербальном тексте. Те же ценности могут быть усмотрены везде - именно в этом огромный педагогически-прикладной эффект всякого действия со смыслами при научении рефлексии ради смыслообразования. Опыт такого действия открывает перед человеком возможность "читать смыслы в чужих душах", причем это удается людям вне особой зависимости от их познавательных готовностей [Бобнева 1975].

Вообще смысл, знание о смысле - существенный компонент содержательности объяснений разного рода, относящихся как к характеристике человека, так и к характеристике текстообразования. Например, без понятия "смысл" нельзя объяснить рефлексивных процессов, пробуждаемых метафоризацией и другими средствами текстопостроения.

Ценностный характер смыслов особенно заметен при действии с художественными текстами. Здесь сам текст - часть ценностного действия, тогда как, например, текст юридический сопряжен с оценочным действием только при применении такого текста к какой-то другой практике [Mihaila E. 1986]. Именно литература и другие искусства строят тексты культуры таким образом, чтобы смыслы использовались планомерно и по программе, тогда как, например, философия утратила способность "трогать души", что имело место в старой философской традиции смыслообразования при философствовании для построения профессионального текста. Воссоединение философии с литературой (по данному параметру) могло бы способствовать возрождению философии как предмета общенародного интереса [Lloyd 1986].

Личность, собственно говоря, и состоит из смыслов, из "семантического поля" этих смыслов, образующих во всей совокупности проекцию общественных отношений на представителя рода людского, на "гиперличность", которая в свою очередь проецируется на индивида [Налимов, Дрогалина 1985]. Смыслы - это образования, в процессе рецепции и производства которых формируется личность [Каракозов 1987:122]. Именно поэтому так велика роль искусства в формировании личности: искусство - важнейший источник пополнения человеком инвентаря известных ему и новых для него смыслов.

Не случайно именно на переломе XIX-XX веков в искусствознании стал расти интерес к онтологической конструкции человеческого субъекта [напр., Fenollosa 1896:673]. Именно в это время в художественно передовых странах (Франция,

Россия, Англия, Германия) были нанесены чувствительные удары по тому "реализму", который избегал человеческой субъективности.

Искусство - там, где есть смыслы и где рефлексия, выводящая к этим смыслам через интенциональный акт, наиболее эффективно пробуждается средствами художественного текстопостроения.

Коммуникативное начало в смыслообразовании и коммуникативная функция смыслов тесно слита с эстетическим, эстетически релевантным смыслообразованием.

Материал распредмечивающего понимания, опредмеченный мир текстовых смыслов - это не "переработка" сырого материала семантизирующего понимания, а плод художественной ("поэтической") деятельности. М. Хайдеггер [1991/1939:307] говорил: "Сущность поэзии есть учреждение истины". Одна из сторон этого учреждения - "приношения даров", то есть смыслопостроение. Поэт создает смыслы которых до него не было в наличии у данного народа. Смыслы проектируются и создаются для "грядущих охранителей", то есть для понимающих реципиентов, составляющих "человечество в его историческом совершении" [там же: 308]. Эти смыслы и вся вообще поэзия - это "за-скок вперед". Если нет создания новых смыслов и этого "заскока", то возникает *примитивное*. "У примитивного нет будущего, поскольку в нем нет приносящего дары и полагающего основу скачка и за-скока вперед. Примитивное не способно дать вовне ничего, кроме того, в плену чего находится оно само, ибо оно не содержит ничего иного". В свете этих слов страшновато выглядят в 1999 году книжные развалы России, переполненные "Анжеликами", сексом и астрологией. Все приведенные примеры использования смыслов в качестве ценностей убеждают нас в правоте слов Э. Гуссерля [Husserl 1965:112]: изучение смыслов - наука такой же значимости, как изучение *всей* природы. И он добавляет: "Как бы непривычно это ни звучало".

5. Условия появления смысла

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 - нозм.
6. Эти нозмы участвуют в интенциональном акте, то есть а акте направления рефлексии.
7. Нозмы образуют определенную конфигурацию отношений и связей.
8. Эта конфигурация служит основанием для интендирования - и как техники, и как акта указания на топысы онтологической конструкции, что и приводит к перевыражению нозматических отношений свойств компонентов онтологической конструкции субъекта.

Существуют, конечно, и другие концепции появления смыслов, например, представления о том, что идеальное находится "в мозговых нейродинамических системах" [Альжанов 1985:144], вообще представление о том, что смыслы - предмет изучения психологии [Морозов 1983:47]. Не подлежит сомнению, что нет никаких

препятствий к изучению смыслов психологией. Единственный недоучитываемый психологами тезис заключается в том, что "природа психики" при смыслообразовании является чем-то вторичным и инструментальным по отношению к собственно смыслообразованию. Как отмечает А.П. Стеценко [1983:34-35], "изначальная наделенность мира значениями и смыслами организует чувственные впечатления, обеспечивает постижение ребенком физических закономерностей окружающей реальности, например, за счет прогрессирующей дифференциации сенсорных модальностей".

Близка к психологизму и эпистемологическая концепция позитивизма, отрицающая существование смыслов в качестве идеальных реальностей. Ч. Пирс [цит. по Feibleman 1970:232] писал: "Сначала человек объявляет, что удививший его предмет есть удивительное, но по размышлении убеждается, что это есть удивительное только в том отношении, что он удивлен".

Предполагается, что объективно существует только психическое "состояние удивленности" - единственная в этом случае "научная данность". Считается, что существуют не смыслы, а следы памяти об увиденных вещах [Hannaу 1973]. В названных учениях очень боятся впасть в идеализм и на всякий случай стараются не говорить о субъективности, которая в действительности есть родовой признак познания вообще.

Встречаясь с многозначным словом, реципиент текста выбирает нужное значение. Уже в этом акте выбора представлен отказ от "объективности" и "всеобщности" экстенсии к "субъективности" и "индивидуальности" мира смыслов.

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" [Вейн, Голубев 1973:129]. Среди модальностей - намерения продуцента, без усмотрения которых, кстати, ни естественная, ни компьютерная расшифровка текста не представляется возможной [Frick 1959; Liberman 1964].

Модальность - самое начальное средство при обрастании содержания ситуацией, столь обязательной при смыслообразовании. Самые разные эффекты и впечатления представлены в тексте в качестве причин превращения тех или иных текстовых явлений в нозмы - минимальные единицы текстовой идентификации, а далее - и в мельчайшие единицы формирующегося смысла как идеальной реальности, способной перевыразиться в топосах онтологической конструкции и в рефлексивной реальности человеческого субъекта. Рефлексивная реальность начинает складываться у человека уже в раннем детстве.

Ситуации существуют лишь как то, внутри чего существуют связи, восстановление которых дает смысл. Ситуация дана в виде образа ситуации, а смысл - это переживаемый и рефлектируемый образ ситуации, ее *представленная форма*.

Начало смысла - в различии *языковой и речевой многозначности*, на которое обратил внимание Ф.А. Литвин [1984:108]. Благодаря этому различию возникают текстовые ситуации. Речевая многозначность - "естественное *следствие* знакового характера слова - единицы с неоднородным содержанием, во взаимодействии с функциями высказывания, 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 ипостаси смыслообразования.

Фактически уже Декарт показал, что для усмотрения смыслов надо переживать свое бытие как существующее в акте усмотрения этого бытия (*Cogito = "думаю о"*). Это и есть *ноэватическая рефлексия*, позволяющая сразу видеть осмысленные сущности. Рефлективная реальность ("мой мир") таков, каков он есть, до всякого рефлективного анализа. Я не "думаю" о любви к русским березам, я их люблю, я не "думаю", что трефелевский ящик любил широкие просторы, а прямо усматриваю ящика на этих просторах.

А вот когда я перехожу к собственному смыслообразованию, к построению *моего нового* смысла, процесс, не становясь дискурсивным, все же заставляет меня выходить если не во внешнюю, то хотя бы в осознанно-рефлективную позицию. Это начинается тогда, когда "без моей воли" (в силу того, что я таков, каков я есть) ноэмы складываются в конфигурацию и начинается интендирование как важнейшая работа вовнутрь-направленного луча рефлексии. Вот здесь-то я и оказываюсь вынужденным не только понять, но и спросить себя: "Я понял, но что же я понял?". Это и делает интендирование одной из техник понимания.

Ноэма представляет собой основание для начала тех действий, которые в конечном счете выводят к интендированию, к указанию на топос в онтологической конструкции. Она есть *смысл отдельного предмета*, способный играть роль направленности рефлексии на топос в онтологической конструкции.

Ноэмы не воспринимаются посредством наших органов чувств [Фоллесдаль 1988:65]. 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 рефлексия", и именно эта рефлексия и дает "понимание смысла", то есть осмысление объектов на пути вовне-идущего луча рефлексии [Husserl 1950:222]. 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).

"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 различия можно выполнять, только перейдя во внешнюю, исследовательскую позицию.

Денотат анализируется в семах, десигнат - в ноэмах. Ноэмы - минимальные единицы смысла, поэтому они соотносительны и соизмеримы с минимальными единицами значения.

Ноэмы идентифицируются в тексте, семы - в языке. Семы составляют значение в языке, что соотносительно с содержанием (но не смыслом!) в тексте. Ноэматический и семический анализы дают разные результаты.

Предложения в художественном тексте - это "предложения с ноэмами". Их ценность - в том, что они описывают переживание с точки зрения продуцента в том именно виде, какой это переживание имеет в практике его мыследействования. Например, в стихотворении Л.Н. Трефолева (1839-1905) "Ямщик" (перевод стихотворения польского поэта Владислава Сырокомли "Почтальон" (1844)):

*Когда я на почте служил ямщиком,
Был молод, водилась силенка;
И был я с трудом подневольным знаком,
Замучила страшная гонка.*

*Скакал я и ночью, скакал я и днем;
На водку давали мне баря.
Рублевик получим и лихо кутнем,
И мчимся, по всем приударя.*

*Друзей было много. Смотритель не злой;
Мы с ним побратались даже.
А лошади! Свистнул – помчатся стрелой...
Держися, седок, в экипаже!*

*Эх, славно я ездил! Случалось, грехом,
Лошадок порядком измучишь;
Зато как невесту везешь с женихом -
Червонец наверно получишь.*

ноэма имеет вид не "любовь ямщика к простору и быстрой езде", но другой вид - вид феноменологического описания: Я вижу любовь к простору и быстрой езде. Гуссерль рекомендовал первый способ записи делать с кавычками, второй (и способ данности смысла, и ядро смысла) - без кавычек [Husserl 1950:§89]. Очевидно, в ноэму входит и простор, и способ его данности: Я вижу любовь ямщика к простору. Как мы увидим ниже, способ описания имеет здесь принципиальное значение и лежит в основе одной из техник понимания.

Действительно, как отмечает Гуссерль [там же: §130-131], именно феноменологическое описание раскрывает *структуру* нозмы. "Видение простора" - это еще не феноменологическое, а нозматическое описание, требующее, кстати, кавычек [там же: §89]. Это - та сторона явления, которая принадлежит восприятию, а не "природе".

По Гуссерлю, восприятию принадлежит различие между нозмами "равнобедренный треугольник" и "равноугольный треугольник", тогда как в "природе" это одно и то же [Husserl 1968:§20]. Поэтому надо характеристику восприятия брать вместе с характеристикой "природы": представление Гренландии у Гуссерля и у Нансена - это далеко не одно и то же [там же: §21]. Очевидно, в самом способе бытования нозм заложена возможность как граней понимаемого, так и сознательного и целенаправленного выбора этих граней субъектом. С этой точки зрения нозмы как инструменты осмысленности *трансцендентны*, то есть имеют так много граней, что ни одна частная грань не исчерпывает смысла, рождающегося в интенциональном акте из связей и отношений, возникающих между нозмами. Особенно трансцендентны объекты, рождающиеся из рефлексии, фиксирующейся в поясе мД, то есть в поясе предметных представлений (по базовой схеме Г.П. Щедровицкого). Поэтому при интендировании, то есть при указании от места конфигурирования нозм при их движении к топосу в онтологической конструкции ("духе") вся интенциональность, обращенная на трансцендентные объекты, дает в конечном результате неполноту и неопределенность смыслов [там же: V:§17]. Сами по себе объекты - полные, неполнота создается при интендировании. Луч рефлексии, идущий вовнутрь, всегда охватывает не все из того, что можно охватить. Не охваченные при интендировании грани понимаемого составляют "горизонт" интенционального акта, то есть ту меру непонимания, которая оставляет непонимание социально допустимым явлением в рамках понимания. Так, едва ли кто-то признает социально неадекватным герменевтическое поведение реципиента трефелевского ямщика в случае, если этот реципиент не усматривает того, что стихотворение переводное: "Опыт внутреннего переживания... всегда так лично ограничено, так неопределенно, так многосложно и при всем том так неразложимо" [Дильтей 1987/1887:136-137]. Во всей этой многосложности было бы странно требовать от каждого реципиента, чтобы он понимал все вообще из того, что может быть понято.

С другой стороны, есть всегда какой-то социально принятый норматив культурного поведения в герменевтической ситуации, то есть существует общественное представление о недопустимой мере непонимания. Поэтому вопрос о некоторых деталях интенциональности и интендирования превращается во многих случаях в социально-педагогический вопрос о способах выведения реципиента к техникам, помогающим ему выйти на социально адекватный уровень герменевтических готовности языковой личности: ведь при обсуждении этих задач на реципиента приходится смотреть как на представителя родовой языковой личности. Вопрос заключается в том, в какие топосы онтологической конструкции "дойдет" интендирование, сколько топосов будет задействовано и каковы будут дальнейшие возможности развития связей и отношений между топосами: ведь именно эти связи и отношения между *интендированными топосами* приводят к новому смыслообразованию. Успехи на этом пути начинаются с "феноменологической структуры" при осмыслении рефлексивной реальности, причем уже эта феноменологическая структура зависит от того переживания, которое сопровождает и появление нозм, и все развертывание интенциональности, и все

конфигурирование нозем "на границе духа", и все ходы интендирования, и дальнейшие связи интендированных топосов души.

Весь этот путь может быть более успешным или, наоборот, менее успешным, - в зависимости от того, как будет *действовать* человек, одновременно использующий, изменяющий и обогащающий свой опыт. Существенно отметить, что представлению о том, что на этом пути человек может *сам* действовать, противостоит альтернативное научное представление о способах использования и обогащения опыта - теория отражения, имеющая столь же длительную историю, как и противостоящая ей теория интенциональности (направленной рефлексии).

Необходимо отметить, что применительно к материалу распредмечивающего понимания процедура «отражения текстами объективной действительности» абсолютно непрактична, она не предполагает никакой техники, которой человек мог бы пользоваться лучше или хуже, но все-таки вполне индивидуально-субъективно, то есть самостоятельно. Это отсутствие ориентированности на самостоятельное понимание создало в обществе ориентированность на готовое понимание, действительно данное в эталонах, но вовсе не тех, до которых может (при наличии техник) додуматься каждый действительный индивид, а в эталонах, грубо навязанных обучением или обстоятельствами.

Например, в Советском Союзе всегда издавалось очень мало поэтических антологий, в которых можно было найти стихотворение "Ямщик" Трефолева. Благодаря этому "факту объективной действительности" население больше знакомо с романсом, в который переделано это стихотворение. В романсе "отражение объективной действительности" сводится к тому, что некий ямщик увидел на дороге труп своей невесты; это содержание и становится "эталонном" восприятия стихотворения "Ямщик". Иначе говоря, теория отражения подтверждается каждый раз, когда стихотворение воспринимается по наличному эталону известного романса. В этом случае стихотворение кажется просто более длинным вариантом эталона, который отражает ту "объективную действительность", которую "отразил" и писатель: ведь бывают такие случаи. Однако теория отражения перестает подтверждаться, как только читатель перестает поступать по эталону, а начинает действовать сам. Прочитав в процитированной части стихотворения некоторые строки:

*На водку давали мне баря...
... Смотритель не злой;
Мы с ним побратались даже...
Червонец наверно получишь...*

такой реципиент оказывается перед вопросом, все ли надо понимать по тому эталону, который у него получился благодаря стократному прослушиванию романса по радио. Ответить на такой вопрос путем дальнейшей разработки эталонов не представляется возможным, поскольку соответствующая теория предполагает, что техника творческого освоения заключается в том, чтобы максимально использовать органы чувств, дающие нам ощущения, которые затем переходят в восприятия, затем - в представления, затем - и вовсе в понятия [Спиркин 1975б:56]. К счастью, в действительности интенциональность уже заложена в систему текстов культуры, технические задачи реципиента поэтому не являются беспредельными. По поводу процитированных несколько строк первой половины текста задача ограничивается тем, что реципиент ставит себя перед вопросом:

Я понял, но что же я понял?

и перед следующим вопросом:

Что я знаю, помню, чувствую из того, что сходно с тем, что я вижу в этих строчках?

Ответы будут разные для разных людей, но все же общность культуры не позволит возникнуть слишком большому разбросу ответов.

Там, где человек очень сосредоточен на том, что ему дают на водку "баря", что ему удалось "найти общий язык" с начальником и пр., там можно ожидать каких-то дальнейших шагов к падению.

Этот возможный ответ подтвердится и последующим текстом (герой на дороге услышал крики о помощи):

*Коня понукаю, чтоб ехать спасти;
Но, вспомнив зрителя, трушу.
Мне кто-то шепнул: на обратном пути
Спасешь христианскую душу.*

Если интендируется тот топос онтологической конструкции, который перевыражает наше коллективное отношение к угодничеству перед начальством ради сохранения возможности получать подачки, то уже интендированные смыслы начинают растягиваться и взаимодействовать.

Между тем вопрос типа "Я понял, но что же я понял?" продолжает побуждать к уточненному интендированию:

*Я в рог затрубил, чтобы он заглушал
Предсмертные слабые звуки.*

Введение себя в герменевтическую ситуацию таким образом, чтобы укрепиться в рефлексивной позиции с помощью вопросов названного типа, способствует:

- *во-первых*, тому, что почерпнутые из рефлексивной реальности этого стихотворения нозмы образуют какую-то конфигурацию, свойственную мыследеятельности данного индивида;
- *во-вторых*, тому, что от этой конфигурации нозм вовнутрь-идуший луч рефлексии уверенно находит топосы, необходимые для смыслообразования и потому четко интендируемые;
- *в-третьих*, тому, что между топосами также образуются конфигурации связей и отношений, имеющие характер образования новых смыслов, метасмыслов и художественных идей.

Развертывание всего этого действования происходит по мере дальнейшего чтения текста: герой находит на обратном пути труп преступно брошенного им человека:

*Я снег отряхнул - и невесты моей
Увидел потухшие очи...
Давайте вина мне, давайте скорей,
Рассказывать дальше - нет мочи.*

Если действовать по теории отражения, то стихотворение просто будет расширенным вариантом известного романа, а идея будет ясной и внехудожественной: бывают случаи, когда ямщики видят своих мертвых невест на дороге. При соблюдении техники интендирования (при выведении интенции на нужные топосы и при конфигурировании топосов) происходит художественное смыслообразование, появление новых смыслов, метасмыслов и художественных идей: любовь к широкому простору не освободила ямщика от рабства и трусости перед начальством, и из этой несвободы выходит беда для всех - несчастный ямщик загубил человеческую жизнь, загубил свою любовь, загубил свою душу. Рабство и трусость - это всеобщая гибель.

Таков смысл смыслов, который нельзя "отразить из объективной действительности", но до которого можно додуматься - и поэтам, и их читателям - при соблюдении техники интендирования, точнее - при последовательном техническом использовании вопросов, перед которыми ставит себя реципиент ради достижения четкого интендирования. Интендирование завершает каждый виток вовне- и вовнутрь-идушей рефлексии, а сопровождается оно обогащением герменевтической ситуации, предполагающей использование и других техник, - техники герменевтического круга, техники растягивания смысла, техники распремечивания и др.

Заканчивая параграф, посвященный источникам и условиям появления смыслов, еще раз подчеркнем, что именно ситуация, ноэmaticность, интенциональность - основные источники смыслообразования.

Глава III.

СМЫСЛЫ СРЕДИ ДРУГИХ ИДЕАЛЬНЫХ РЕАЛЬНОСТЕЙ

1. Отличие смысла от содержания

Смысл, содержание, значение всегда различимы. Смысл стоит особняком. Как отмечает Э. Гуссерль [Husserl 1968: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 [Merleau-Ponty 1973:73]. Чтобы перейти к смыслу, надо отойти от денотации. "Отказ от денотации есть условие *sine qua non* появления коннотации" [Cohen 1966:214], причем денотация и коннотация не совмещаются. Состав предикаций текста не может совпасть с *ноэватическим 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" [Bolek 1986]. Текстовое содержание есть везде, текстовой *смысл* - в текстах для распремечивающего понимания.

Содержание сохраняется при перефразировках текста, смысл при этих перефразировках, напротив, исчезает [Кодуэлл 1969:273].

Содержание есть *экстенционал*, то есть то, что два эквивалентных предложения имеют общего, то есть это и есть *истинностное значение*. Например,

- *Наталья Никифорова - бабушка Володи;*
- *Н.Н. Седова - мать отца мальчика нашей соседки Оли.*

То, что является здесь общим - экстенционал, то что составляет *разницу, индивидное понимание* - это интенционал [Тондл 1975:188]. Первое речение имеет среди смыслов "сближенность с нами", второе "приобщенность к объяснительному разговору для посторонних". 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. Приведем кусочек сравнительной таблицы характеристик:

Содержани е	Смысл
Основные характеристики:	
экстенсия	Интенсия
наращиваетс я	Растягиваетс я
декодируетс	Распредмеч

я	ивается
входит в смысл (эл-ты ситуации)	не входит в содержание (окрашивает его)
<i>Делимость</i>	
да	Нет
<i>При перефразировке</i>	
сохраняется	не сохраняется
<i>Ориентированность на</i>	
истинность	Ценность
<i>Интенционально (направлено на душу)</i>	
нет	Да
<i>Зависимость от граней понимаемого</i>	
мало	Полностью
<i>При повторных предъявлениях</i>	
теряет ценность	Эстетизируе тся, Растягиваетс я
<i>Семиологический закон (чем шире употребление знака, тем уже го содержание)</i>	
действует	не распространяет ся
<i>В искусстве дает:</i>	
описательно сть, дидактичнос ть	Открытие Скрытого
<i>Продуцент заботится о смысле:</i>	
выраженном	невыраженн ом
<i>Объект восприятия:</i>	
когнитивны й	эстетически й
<i>Усматривается</i>	
прямо	через рефлексию
легко	с трудом
<i>Фабула и сюжет относятся к:</i>	
содержанию	форме

Смысл начинается с предложений, в которых нет четко переданной предикации, т.е. нет четкого приписывания некоторого эмпирического свойства такому предмету, который поддается несомненной индивидуализации [Thierry 1983:209]. Например: "Мне кто-то шепнул: "На обратном пути / спасешь христианскую душу" (Трефолев) - сравнительно с сообщением такого рода, как "Обнаруженное на дороге тело оказалось телом крепостной крестьянки Алены Третьяковой из Бобруйского уезда". В предложении, где есть именно смысл, а не предикаторное содержание, специфика заключается в том, что нет не только предикатора, но и традиционной референции.

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 постпрекативны. 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: Merleau-Ponty 1973:81].

Смысл начинает усматриваться тогда, когда реципиент начинает видеть, что продуцент вложил в содержательность больше, чем просто содержание, что содержание недостаточно для усмотрения той содержательности, которую вложил в текст продуцент. Текст может строиться по содержанию, но текст может строиться и по смыслу. В последнем случае "слова в поэзии могут сказать больше, чем это позволяют сделать словарь и правила грамматики" [Jones R.T. 1986:22].

В новелле Т. Манна "Смерть в Венеции" в сцене, когда Ашенбах едет в гондоле, "важно не то, о чем говорят между собой два человека в открытом море, а важна напряженная отрывочность их разговора и исходящее из нее предчувствие опасности" [Маттисен 1988:6]. В этом сила и слабость смысла: он очень богат, но он же несколько размыт. Видимо, сила смысла оказалась важнее его слабости - во всяком случае, это видно по развитию современных литератур, где в XX веке окончательно утвердилось преобладание смысла над содержаниями. Это преобладание смысла над содержаниями четко обозначается и в русской литературе начиная с Чехова:

У Чехова: Нет персонифицированного зла (нет предикации типа "Человек N есть зло"); нет сюжетно четких концовок, есть "открытые финалы"; есть мельчайшие действующие в тексте средства для передачи мельчайших же оттенков движений души, как есть и установка на то, чтобы "конкретное, происходящее непосредственно, соотносить с общим течением жизни" [Кулиева 1988:7-8].

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 [Bozicevic V. 1986]. Если для содержания существенна граница предложения как граница пропозиции, то смысл этих границ не знает.

Индийский филолог XIV века [Vicvanatha 1967:29] называл целые поэмы большими пространствами смысла; *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. Это важно для поэтики открытие сделал Джефранк [Frank G. 1945]. Ради рефлексивной смысловой референции в поэзии (а затем - и в прозе) делается так, чтобы реципиент, мог "воспринимать элементы произведения не как развертывающиеся во времени, а как сопоставляемые в пространстве" [Frank 1963:10]. Смысл подавляет здесь содержание - каузально-временные коннективы, а также многие средства мимезиса. В связи с этим герой выходит из рамок пространства и времени, а голос автора теряет определенность адреса, теряет и определенность ситуации своего пребывания. При этом рефлексия заключается в нахождении связей.

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 перерасположение одновременного, бессвязность презентации, прыжки во времени и пр. и пр. Как отмечает Дж. Смиттен [Smitten 1981:20], 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 предикирования. "Высказывание чего-нибудь о чем-нибудь есть приписывание чего-нибудь чему-нибудь, частичное или полное отождествление чего-нибудь с чем-нибудь, или, попросту говоря, предикирование чего-нибудь о чем-нибудь, т.е. выражаясь грамматически, то или иное предложение" [Лосев 1982:246]. 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 предикирования различны - утвердительный (ассерция), отрицательный (негация). Единицы пропозиции соотносительны с референтами, денотатами [Сусов 1980:26]. 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 смыслу, 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.

Кстати, и метасмыслы - тоже не сущности, и художественные идеи - идеи, но не сущности. Однако смыслы как-то "захватывают" сущность тех интенциональных объектов, тех кусков рефлексивной реальности, на которые направлен вовне-идущий луч рефлексии. Здесь смысл выступает как медиатор между "Я" и рефлексивной реальностью.

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" [Барт 1989:88]. Содержание, подавляющее своей мощью смыслы, есть опасный источник мифологического сознания. Когда девятикласснику советуют познать кристалл через лупу, наведенную на горку молотой соли, он усматривает-таки смыслы "глупость этого занятия", "невежество авторов ученика физики", но он все это терпит, поскольку считается, что "содержание - главное в познании" и поэтому наличие учебника кажется "естественным" и "необходимым". Эта видимость хорошо уместается в предикации:

- *Для школы / нужен учебник;*
- *Наличие учебника / есть необходимый признак учения;*
- *Плохое учение / лучше чем неучение;*
- *Негодный учебник / это все равно учение и т.п.*

Содержание - одна из превращенных форм смысла. Смысл *не желает быть названным* [Барт 1989:106], а содержание делает вид, что "передает факты", да еще и "объективные факты", что приводит человека к особой разновидности невежества - к вере в то, что "содержание передает объективные факты," что "раз прямо написано, то так оно и есть". Весь этот "псевдофизис" принимают за чистую монету. Например, писатель пишет:

- *Толька! - спросил вдруг Владик, и, как всегда, когда он придумывает что-нибудь интересное, глаза его заблестели.*
- *А что, Толька, если бы налетели аэропланы, надвинулись танки, орудия, собрались бы белые со всего света и разбили бы они Красную Армию и поставили бы они все по-старому?... Мы бы с тобой тогда как?*
- *Еще что! - равнодушно ответил Толька, который уже привык к странным фантазиям своего товарища.*
- *И разбили бы они Красную Армию, - упрямо и дерзко продолжал Владик, - перевешали бы коммунистов, перекидали бы в тюрьмы комсомольцев, разогнали бы всех пионеров, тогда бы мы с тобой как?*
- *Еще что! - уже с раздражением повторил Толька, потому что даже он, привыкший к выдумкам Владика, нашел эти слова очень уж оскорбительными и невероятными. - Так бы наши им и поддались! Ты знаешь, какая у нас Красная Армия? У нас советская... На весь мир. У нас у самих танки. Глупый ты, дурак. И сам ты все знаешь, а сам спрашивает, спрашивает, спрашивает...*
- *Ну, и пусть глупый! Пусть знаю, - спокойнее продолжал Владик. - Ну, а если бы? Тогда бы мы с тобой как?*
- *Тогда бы и придумали, - вздохнул Толька.*

- *Что там придумывать? - быстро заговорил Владик. - Ушли бы мы с тобой в горы, в леса. Собрали бы отряд, и всю жизнь, до самой смерти, нападали бы на белых и не изменили, не сдались бы никогда.*

- *Никогда!* - повторил он, прищуривая блестящие серые глаза.

[Гайдар А. Военная тайна. с. 105]

Существенно в данном случае различие между содержанием и смыслом. Содержание - это представление "фактов" о патриотичности и революционности советских детей-пионеров 1930-х годов. В тексте нет ничего такого, во что нельзя было бы поверить как в истинный художественный документ определенной эпохи, и не исключено, что найдутся люди, которые будут восстанавливать ситуацию жизнедеятельности людей определенной эпохи по таким вот "фактическим свидетельствам". Это, впрочем, возможно только в случае, если смысл для данного реципиента раздавлен содержанием. Если же смысл преобладает для данного реципиента, то он скажет: здесь смысл – 'эстетическая фальшь'. Именно этот смысл просвечивает сквозь избранные автором средства текстопостроения; он есть объективно представленное идеальное. В содержании развитой читатель увидит лишь постановочную таблицу:

- *Если придут униаты, - сказал Козлобородько, - что будем делать?*

- *Пойдем в лес защищать манихейство.*

- Если придет израильская агрессия, - сказал Козлодоев, - мы все будем в диверсионной группе при стадионе "Динамо" бороться против этих зверей-агрессоров.

- *Если... и т.п.*

Содержание здесь есть превращенная форма смысла "фальшь ради убеждения и воспитания публики"; что же касается "фактов", то они суть интерпретации только что названного (но не только что придуманного) смысла.

То, что содержание имеет более низкий статус в искусстве, чем смысл, было неизвестно еще Гегелю, да и вообще проблема соотношения смысла и содержания начинает подвергаться изучению только после появления в 1892 году статьи Г. Фреге о смысле и значении. Идеи Фреге, в отличие от идей Гегеля, еще не освоены многими филологами, поэтому часто бывает так, что в ходе интерпретации обсуждают смыслы, опредмеченные в средствах, но полагают, что обсуждают "единство формы и содержания".

Впрочем, здесь смешение чисто терминологическое. Значительно хуже то, что содержание художественного произведения принимают за "самое главное", вольно или невольно подавляя роль смыслов. Например, Л.И. Тимофеев [1964:259] "интерпретирует" текст, ставя пробуждающий рефлексия вопрос "А что нового я увидел, прочитав что-то дальше?" Однако заранее известно, что ответ должен касаться именно содержания, а не смысла, то есть рефлексировать, в сущности, не над чем: "Постепенно мы узнаем, - пишет этот профессор - что Павел (Корчагин) хороший пловец, страстный рыболов, что он хорошо играет на гармони, что он замечательно пляшет, что Павел боксер и с увлечением играет в шахматы". Поскольку о герое можно "узнать" только подобные предикации, возникает вопрос: кто более беспомощен - продуцент текста или его интерпретатор? Вероятно, оба беспомощны, и такая ситуация в советском литературоведении обычна при

"интерпретации" текстов, построенных только по содержанию, лишенных мастерства в области смыслопостроения.

Более того, тексты, построенные по смыслу (обычно в них есть и предцирование, дающее содержание), могут подвергаться принижению. Принижение, впрочем, заключается в констатации "несоблюдения теории отражения", поскольку такое "соблюдение" считается в литературоведении указанного типа "самым главным". Например, И.А. Зотов [1976:77] говорил о "Мцыри" Лермонтова и южных поэмах Пушкина, что "никто не станет утверждать, что в произведениях названных поэтов и драматургов (Зотов говорит здесь о Мольере) правдиво отразилась жизнь". Термином "реализм" литературоведы - сторонники теории отражения - пользуются для обозначения способности текста вызывать предметные представления сходные с теми, которые вызываются внетекстовой действительности. При таком критерии "реализма" просто не остается место для смыслов, метасмыслов и художественных идей, поскольку смыслы вытесняются содержаниями, метасмыслы - обобщениями "фактов", художественные идеи - внехудожественными идеями. Обобщения и внехудожественные идеи считаются в данной ветви литературоведения внесенными извне из партийной борьбы каждой эпохи, а сама литература фактически остается лишенная своих собственных идей, она оказывается без идейной, но данная ветвь "филологии" немедленно называет безыдейную литературу "идейной" и наоборот. Все это подкрепляется утверждениями, что основным положением марксистско-ленинской эстетики в изучении "образа" (то есть достигаемого в ходе чтения предметного представления как якобы предела успешности чтения) является следующее: "Содержание образа... определяется объективной реальностью, которая в нем отражена" [Хмарский 1974:10].

"Теория отражения" - не единственный источник усилий по подавлению смыслов, есть и другие источники. Например, в лингвистике часто говорят о смысле, что он есть коннотация, которая вторична и дополнительная по отношению к денотации, которая, конечно, всегда "содержит основное". Подобные же попытки принижения смысла присущи и нарратологии, признающей существование смыслов, но всегда трактующей смыслы наиболее тривиальные. Кл. Бремон [Bremont 1973:133] полагает, что композиция может быть построена либо из последовательности действий, либо из распорядка ролей. Роли же якобы имеют стандартные корреляции. Другая ситуация принижения смысла возникает, когда некто [напр. Cresswell 1985] вновь и вновь пытается решить такую проблему: эквивалентные предложения не всегда можно взаимно заменить без некоторых изменений в семантике. При этом не обращают внимание на то, что эквивалентность относится к содержанию, а изменение - к смыслу. При изменении текста содержание может не меняться, но смысл меняется. Логик видит "эквивалентность" предложений:

Мелеховский двор находился на самом краю хутора.

и (по оригиналу)

Мелеховский двор на самом краю хутора.

лишь потому, что он не усматривает художественности текста как оптимума рефлексии, пробуждаемой опредмечивающей формой.

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 [1950:352] 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 мыследействия, 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.

Например, как уже отмечено выше, для некоторых филологов вся работа понимания поэмы - это работа по восстановлению только концептуальных связей, то есть это работа непонимания, работа ложной интерпретации, работа ложного обучения, основание для лжеметодики преподавания литературы. Вообще со смыслами, как уже сказано выше, "у нас велась борьба", причем с очень давних пор. И.А. Виноградов [1931:121-122] писал, что в искусстве - полный разгул вредного идеализма. При этом все относящееся к смыслам этот автор именовал "идеализмом". Он полагал, что "субъективный идеализм" (т.е. Ю. Олеша, Б. Пастернак) "растворяет всю действительность в переживаниях воспринимающего субъекта". Не менее подрывную работу ведет, по мнению И.А. Виноградова, и "объективный идеализм" (Тютчев, Блок), который, хотя и "признает существование независимой от субъекта действительности", все же "понимает ее как некую духовную субстанцию". Что же касается Тургенева, то у него "элементы реализма смешиваются с самым безудержным идеализмом". Было бы, вместе с тем, несправедливо полагать, что "борьба против смысла" - явление, соотносительное с позитивизмом и философским натурализмом только советского гуманитарного знания. Еще в XI веке Махимабхатта [Mahimabhata 1909] критиковал теорию дхвани Анандавардханы следующим образом: когда Анандавардхана говорит о проявлении скрытого смысла, "на деле" имеет место лишь логический вывод о смысле. Махимабхатта вообще постулирует здесь ученую дискурсивную рефлексию, как бы изгоняя рефлексию недискурсивную и обыденную, не презентующуюся актуальному осознанию. Он пишет далее, что все смыслы вторичны и при этом выводимы из первичного значения. Вывод поэтому якобы имеет характер умозаключения. Ошибка Махимабхатты очевидна: если бы было так, как освещает это он, то все смыслы были бы заранее детерминированными и однозначными; они не пробуждали бы рефлексии средствами текстов для распределительного понимания. На многосмысленность дхвани как скрытого смысла указывал в том же XI веке Маммата [Mammata 1922]. Позже, в XIV веке, о несопадении логического вывода и поэтического смысла писал Вичванатха [Vicvanatha 1967].

Смешение смыслов и содержаний, как мы видим, часто имеет вид попыток вытеснения смыслов содержаниями или снижения смыслов до бедности содержаний. Эти тенденции всегда имели место не только в теории, но и в практике плохого текстопостроения в поэзии. Например, русский поэт К.К. Случевский (1837-1904) писал:

*Нет между двух миров общений;
Кто умер, тот, как луч, погас, -
В нем плоти нет для проявлений,
Он не воздействует на нас.*

Здесь, в этом рифмованном сообщении, смыслы полностью вытеснены содержанием. Фактически это происходит и при преобладании лжепоэтизмов (автоматизмов поэзии) типа распространенного в советской поэзии номинативно-восклицательного речения:

О мое босоное детство!

Сэмюэл Джонсон (1709-1784) тоже позволял себе стихи, где смысл вытеснен содержанием, то есть дается парадигма концептов, а не набор средств для пробуждения рефлексии над парадигмой, не Р/М:

*I put my hat upon my head
And walked into the strand
And there I met another man
Whose hat was in his hand.*

Несовместимость, неналожимость, незаменяемость 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.

Содержание может стоять к смыслу и в других "союзнических" отношениях, например, смысл тревожность" в "Белой гвардии" М.А. Булгакова недостижим, если нет содержательной предикации: эти события происходили в 1918 г; 1918 год - один из годов гражданской войны. Мы видим целый набор типов отношений:

1. Смысл понимается только на основе содержаний.
2. Содержание дано в словах с их денотатами, смысл - в последовательности слов (например, инверсия в первом предложении "Белой гвардии").
3. Содержание дано через знание языка, смысл - через знание, возникающее как одна из организованностей дискурсивной рефлексии над ситуацией.
4. Содержание построено так, чтобы быть понятным любому реципиенту, а смысл построен так, чтобы быть понятным знатоку, или эксперту, или специалисту.

5. Содержание одно, смыслов много. "Солнце зашло" имеет смыслы: пора начинать наступление; пора спать; завтра опять тяжелый день; можно идти в любовнице и т.п.

6. Содержание обращено к одному адресату, смысл - к другому.

Есть и какие-то другие случаи движения от содержания к смыслу, причем оба конструкта находятся в "союзнических отношениях". Например, Дж. Ричардс [Richards 1929:186] отмечает, что в материале для распремечивающего понимания содержательные утверждения могут быть просто несущественны в своем буквальном значении: они становятся "средствами манипуляции и выражения чувств и отношений", то есть содержания превращаются не столько в смыслы, сколько в опредмечивающие их средства. Аналогичные превращения имеют место в отношении сюжета. Вообще иногда возникает впечатление, что "в лице поэзии мы имеем дело с революционным отрицанием законов логического высказывания" [Рэнсом 1987:177-178]. При этом законы логического высказывания относят к текстам, построенным по содержанию, а алогизм связывают с поэзией, поскольку тексты ее построены по смыслу.

Содержание может сублимироваться и выступать в качестве смысла. Если распремечивание обращено на текст, в котором есть как содержания, так и смыслы, то:

– для случая поиска содержания: средства текстопостроения - это как бы и не средства текстопостроения, а просто знаки, способные *обозначать* нечто;

– для случая поиска смысла: те же самые единицы, которые только что трактовались как знаки, уже более не "знаки", а средства текстопостроения, способные *перевыражать определенный смысл*, то есть эти единицы оказываются не "обозначением" смысла, а его непосредственным инобытием.

Текст Пушкина ("Скупой рыцарь"):

*И потекут сокровища мои
В атласные, дырявые карманы.*

по содержанию понимается как указание на сочетание свойства кармана быть атласным и быть при этом дырявым. По смыслу текст понимается не раньше, чем начинает переживаться инверсия: относительное прилагательное перед псевдооднородным качественным (вместо нормативного для русского языка первого места для качественного: "красивый каменный дом", а не "каменный красивый дом"). Переживание инверсии можно трактовать как обыденную рефлексю над инверсией как формой при установке на усмотрение смысла этой формы. Здесь: смысл сигнален: имеется в виду перевыражение инверсии (аномалии) в аномалии - противоречивости бытия предполагаемых расхитителей денег Рыцаря: это - молодые дворяне, одетые в атлас, но совершенно бедные и голодные. Инверсия несет смысл "неожиданное появление молодых дворян в роли расхитителей денег первоначального накопителя, который по-дворянски больше жить не хочет, даже собственного сына-дворянина изгоняет за нежелание быть накопителем"; смысл очень глубок и для эпохи Пушкина социально прогностичен.

Определенные, и при этом достаточно сложные, соотношения возникают между смыслами и содержаниями и в связи с проблемой альтернативных миров. Смыслы и содержания, взятые в рамках одного типа реальности, дают *один вариант*

понимания. Усмотрение содержаний и усмотрение смыслов внутри этих рамок взаимодействуют и *определяют друг друга*. Любой сюжетный ход ("содержание") в хорошей художественной литературе выступает как смысл, причем сюжетный ход определяется смыслом (отец Сергей совершает "падение" с купеческой дочкой, и этот смысл "пустосвятства" и вытекает из сюжетно-содержательного компонента и перевыражается в этом компоненте, и "заказывает" этот компонент: все это один и тот же мир слишком прямого следования к святости, которая "не дается в руки". Кстати, это "не-давание святости в руки прямо устремленному на святость человеку" есть одновременно и главное содержание, и главный смысл "Отца Сергия").

Именно такое взаимодействие смысла с содержанием, сублимированным на высоту смысла, наблюдается в лучших творениях мировой литературы. В.В. Кожин [1971:118-119] отмечает, анализируя содержание "Преступления и наказания" Достоевского, что у Раскольникова часты слова "решение", "нерешимость", "решено", "нерешенное", "нерешительно", "разрешение", "не решаться" и тому подобные однокоренные средства прямой номинации содержаний. Очевидно, противопоставленность содержаний и смыслов необходимо постулировать при их агерменевтичных смешениях. В тех же случаях, когда содержания и смыслы, сюжеты и художественные идеи выступают как взаимные перевыражения, мы начинаем видеть категоризации, метаединицы и т.п. даже тогда, когда пытаемся обобщить развитие сюжета. Например [там же], о романе "Преступление и наказание": "Роман неразрешимых ситуаций и роковых, чреватых трагическими последствиями решений"; это блестящее определение филолог выводит из прямых содержательных номинаций одного из персонажей - и в итоге приходит к правильному определению *художественной идеи*. Л. Даунер [Dauner 1958] 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 [1979:198-199] 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. Когда В.В. Кожин [1971:121] приводит в качестве примера:

Раскольников "вышел из своей каморки, которую он нанимал от жильцов"

мы получаем:

- содержание: нанимал из вторых рук.
- смысл: "неустроенность", "неукорененность".

К этому смыслу возвраты в тексте постоянны, но есть возвраты и к содержанию. Например: Соня Мармеладова, побывав у Раскольникова, замечает: "Не знала, что вы тоже от жильцов живете". Другие примеры подобных перевыражений: Жара во время убийства процентщицы - содержательный компонент, а смысл - "атмосфера преступления". Как отмечает В.В. Данилов [1933:249-250], о жаре до убийства говорится в романе пять раз, после убийства - два раза.

При этих сублимациях содержаний в смыслы действует рефлексия, в принципе сходная с рефлексией, свойственной распределению. Характерно, что над "Преступлением и наказанием" сделано много наблюдений, выявляющих

смыслообразование, достигаемое не через специальные приемы текстопостроения, а через прямую организацию прямо номинированных содержаний. Так, В.Н. Топоров [1973:237] отмечает, что в романе слово "странный" (тж. "странно") употреблено около 150 раз. Смысловое перевыражение соответствующих содержаний - "атмосфера неожиданности", постоянное "обманутое ожидание", неопределенность в отношении развития элементов романной структуры. В данном случае особенно интересно то, что прямая номинация содержаний, переживаемая как "значение слов", превращается в метаединицу типа метасвязки, - в одну из важнейших связей в ситуации коммуницирования. Кстати, слово "желтый", как отмечает С.М. Соловьев [1971:437], создает основной фон в романе, компонуя общую ситуацию. При чтении произведений столь высокого качества нозмы возникают из осмысления всего в рефлексивной реальности, то есть в той реальности, на которую в рамках интенциональности обращен вовне-идуший луч рефлексии.

Трехпоясная схема Г.П. Щедровицкого [1987] может трактоваться как механизм конфигурирования нозм. При этом некоторые нозмы приобретают статус пробудителей рефлексии в каком-то одном поясе СМД, но некоторые другие нозмы приобретают статус пробудителей рефлексии во всех поясах СМД. Нозма, рождающаяся из осмысления содержания слова "странный", пробуждает рефлексиию Р/М-К, слова "желтый" - рефлексиию типа Р/мД, и т.п.

Русская филология, особенно литературоведение, была традиционно ориентирована на то, что тексты художественной литературы "должны давать содержание". Поэтому догадка о том, что это "содержание" может превращаться в "не-содержание", во "впечатление", "переживание", "чувство", "внутреннее состояние", то есть может осмысливаться, становиться носителем смысла, а вовсе не "конкретного содержания" - эта догадка возникла, разумеется, давно, но вызвала много беспокойства. Это стало сенсацией в двух отношениях:

1. Оказывается, реципиент усматривает не только "содержание".
2. Оказывается, есть писатели, которым нужен такой реципиент, который усматривает не только простые предикации.

Такой писатель казался то ли ниспровергателем традиции, то ли основателем новых серий эстетических откровений. Довольно естественно, что первые споры по этой проблематике разгорелись вокруг Чехова как действительного новатора в смыслообразовании. Д.С. Мережковский [1893:83-84] первым отнес Чехова к числу "импрессионистов" (как, впрочем, он определил и Тургенева). Он отметил у Чехова перевес "идеального начала" (= мира смыслов) над "утилитарным пошлым реализмом" (= содержанием) [там же: 45-46]. У Чехова проза - как лирическая поэзия [там же: 83]: "Поэтический порыв мгновенно налетает, охватывает душу, вырывает ее из жизни (= из сюжетных предикаций) и так же мгновенно уносится". У Чехова - "разрушение условной беллетристической формы" (т.е. разрушение абсолютизированной предикативности сюжетного хода). Об этом "импрессионизме Чехова", то есть о перевесе смысла над содержанием, писали многие. А.С. Глинка [1907:55]: У Чехова "лирика субъективных настроений... незаметно обволакивает внешнюю правду рассказа легкой дымкой настроения (т.е. смыслом как способом осмысления содержания). Сквозь определенность объективной реальности рисунка проступает расплывающаяся неопределенность субъективного художественного синтеза" (т.е. содержание заменяется метасмыслом как синтезом многих осмыслений при конфигурировании всех вообще связей).

Эта система в исследованиях творчества Чехова развивалась в СССР довольно слабо, но вот что писал за границей (в Болгарии) П. Бицилли [1942:70] об импрессионизме Чехова: у этого писателя нет авторских комментариев, есть стимулирование впечатления. Последнее совпадает с впечатлением автора как первичного субъекта речи в тексте. Слова "казалось", "почему-то" заставляют (в технике распрямления) воспринимать образ автора как носителя "какого-то непосредственного впечатления". Эти наблюдения - продолжение наблюдений, сделанных русскими филологами еще до 1917 года. Так, еще тогда Ф. Батюшков [1910:195] отмечал у Чехова "новый импрессионизм, не боящийся свести цельную картину (содержания) к нескольким чертам, субъективно воспринятым (к смыслам)". У. Брэдфорд [Bradford 1957:25] отметил, что у Чехова возникают эффекты, близкие к эффекту приема "потока сознания". Фактически этот эффект, как теперь уже ясно, возникает в результате синтеза содержаний и смыслов при перевесе последних.

Перевес смыслов над содержаниями, то есть "импрессионизм Чехова" имеет ряд специфических черт, отмеченных в работе И.И. Иоффе [1927:261-262]:

1. Фиксация впечатлений или через всплывшую деталь или через упрощенное общее; импрессионизм отбрасывает деление на существенное и второстепенное - деление, идущее не от мгновенного впечатления, а от утилитарного смысла (утилитарным смыслом Иоффе называет категоризованное содержание).

2. Словесные мазки, сочетание словесных рядов, между собой внутренне не связанных, но окрашивающих друг друга (в рамках внутритекстовой рефлексии); чаще всего это ряды разных речевых стилей.

3. "Случайность" впечатлений и деталей, впрочем, иллюзорна. Действительно, отбор деталей и представленных впечатлений служит индивидуации образа автора упорядочением средств текстопостроения.

4. Тщательный отбор контрастных и близких черт, легко создающих нужный колорит.

Как отмечает John [1988:71], содержание - это "определенная система частей или деталей". Содержание разделяется на "сущностное содержание", в отличие от "индивидуально-конкретного содержания". Отметим, что в этом разделении содержания по мере категоризованности есть определенная родственность с разделением смысла на смысл, метасмысл, метаметасмысл типа художественной идеи.

Это сходство, однако, никогда не превращается в тождество.

2. Отличие смысла от некоторых других конструктов

В научной и околонучной литературе широко распространено смешение смыслов с различными конструктами - значениями, эмоциями, референтами, представлениями, средствами оценки, средствами уточнения и пр. Некоторые авторы выражаются даже таким образом: "Смысл процессуален и в силу этого имеет динамические, изменчивые значения" [Ермаш 1982:102]. Вообще далеко не все пишущие о смысле знают, что смысл получает определение (если оно нужно в более точном виде) на основе соотнесения понятий *meaning*, *referent*, *definition* [e.g. Net M. 1986], а также "ситуация", "пропозиция", "содержание", "высказывание" и пр. Так, Л. Витгенштейн [Wittgenstein 1979:69] отмечает, что смысл всегда сложнее несущей его пропозиции. Далее: значение близко к содержанию, смысл - к ситуации и ее

компонентам, включая и личностное начало. Высказывание обладает именно смыслом. Когда высказывание (в ученой рефлексии лингвиста) рассматривается как способ предикции, оно выступает как предложение и, соответственно, имеет содержание. Если предложение трактуется как реализация "правил сложения слов" [Почепцов 1987:14], слова выступают как носители значений. Все высказывания имеют разные смыслы, тогда как предложения могут иметь одинаковые содержания, а значения слов часто вообще оказываются стабильными.

Смысл соотносителен со значениями, референциями, но значения, коррелирующие со смыслами, могут быть любые. Стабильность смыслов - не в привязке к значениям, а "в статусе обобщенности в роли тематического объекта для интенционального акта" [Buzina 1970:15]. Уже в рамках одного слова смысл богаче, чем референция. С.А. Васильев [1988:17] пишет: "Мысль, объективированная в устной или письменной речи (в тексте), выступает как ее смысл, тогда как языку принадлежат значения, абстрагированные из речи. Смысл такого речевого сегмента, каким, например, является слово, всегда богаче того значения, которое фиксируется в соответствующей данному слову единице языка".

Мысль о том, что только высказывание имеет смысл, а значение слов производно от смысла высказываний, получила распространение в лингвистике и философии языка после опубликования "Философских исследований" Л. Витгенштейна. Развивая эту мысль, Дж. Остин писал, что словари, толкующие значения слов, "дают нам только опору для понимания высказываний, содержащих эти слова" [Austin 1970:136].

Смыслы - источники значений, при этом важно, что каждый смысл - источник максимум одного значения (одного референта) [Husserl 1968:I:12]. А бывает и так, что из нескольких смыслов происходит лишь одно значение (13). Такое соотношение смыслов и значений допускает положение, при котором смыслы есть, что доказывается тем, что коммуниканты рационально оперируют единицами языка, хотя могут при этом и не знать значения, что легко проверяется при требовании дать дефиницию, каковой большинство правильно оперирующих единицами обычно дать не в состоянии. Отчасти это объясняется тем, что смысл резко отличается для субъекта от значения в том отношении, что значение для субъекта соотносимо с изолированным словом (здесь обычный носитель языка - не специалист), тогда как смысл соотносителен с ситуацией (а здесь-то уж все специалисты!) [Ammann 1969:49]. Вообще все 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. Г. Фреге пишет: "Всестороннее познание значения состояло бы в том, что мы могли бы для каждого данного смысла сказать, принадлежит ли он к этому значению. Этого мы никогда не достигаем... Грамматически правильно составленное выражение, выполняющее роль собственного имени (= имени конкретного предмета), всегда имеет смысл. Однако это не значит, что смыслу всегда соответствует некоторое значение. Слова "самое удаленное от Земли небесное тело" имеет смысл; однако весьма сомнительно, чтобы оно имело значение... Отсюда следует, что если мы понимаем смысл, это не значит, что мы располагаем значением" [Frege 1892:27-28]. При этом смысл имени определяет значение имени; одно и то же значение может определяться различными смыслами.

Согласно концепции Гуссерля, смыслы и метасмыслы обладают принципиальной и необходимой донаучностью и неточностью [Husserl 1950:138]: научные концепты не соответствуют идеальной реальности, они регулятивны [Husserl 1929:257], они - предельные формы [*Limes-Gestalten*: Husserl 1954:23], "идеи в кантовском смысле" (= схемы чистого мышления) [Husserl 1968], "идеальные объективности", созданные из идеализирующей работы рассудка; наука в своих схемах чистого мышления занимается идеализацией, конструированием концептов. Обыденное сознание (*Lebenswelt* - сознание) занимается идеацией, описанием смыслов. Герменевтика дескриптивна, а не дедуктивна, она не рассматривает точных научных концептов.

В отличие от значений и содержаний, смыслы имеют (или могут иметь) свойство неповторимости [Айдарова 1983:22]. В значении энциклопедический компонент безразличен; в смысле - важен [Vasiliu 1986]. Оперирование смыслами и знание значений - две разные половины языковой личности. Эти половины не симметричны: референциальные процедуры - это не смыслы в операциональном облике, а смыслы - это не лингвистические формулировки процедур идентификации [Marconi 1987]. Нет никаких "подтекстов": есть только смыслы. В прозрачных контекстах референция зависит от смысла, в темных - референция и смысл совпадают [Dummett 1973:167-269].

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. Именно поэтому распредмечивающее понимание иногда дезориентирующе называют "эмоциональным общением", которое "основано гораздо в большей степени на передаче и восприятии весьма порой трудно формализуемых, многозначных "смыслов", чем однозначных формальных (абстрактных, "научных", дискретных) значений" [Бассин и др. 1985:99]. Эти смыслы, включенные в мышледействие, часто и столь же неудачно называют также "образным мышлением". Так [там же]: "Специфика образного мышления... состоит в организации многочисленных и многозначных смыслообразующих связей между "Я" субъекта и явлениями объективного мира".

3. Разные организованности смысла

У смыслов есть какие-то способы бытования, причем эти способы бытования являются источником организованностей смыслов, то есть таких полей в пространстве деятельности, на которых и развертывается бытие смыслов. Такая способность образовывать поля в пространстве деятельности обусловлена спецификой смыслов как особых идеальных образований. Остановимся на некоторых из известных особенностей смыслов.

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 конструкциями. Поэтому понятие "смысл как объяснение" [напр., Baker G.P., Hacker P.M.S. 1980:81, сл.] непродуктивно и неосновательно. Тем более неверно, что объяснение - критерий понимания смысла,

как неверно и то, что понимание есть готовность к объяснению [там же: 667]. Смыслы поддаются усмотрению только в употреблении смыслов - в употреблении, включенном в деятельность. Интерпретация, кстати, есть не "объяснение" употреблений, а их описание на основе рефлексии над формой текста, содержащего смысл.

Первая организованность смыслов - их бытование в качестве продуктов духовного производства, к числу каковых В. Ф. Левичева и В. Ф. Щербина [1984:86] относят: "Идеи, представления; мыслительные, религиозные и художественные образы; политические и правовые формулы; управленческие решения; идеологические оценки; ценности, установки, регулятивы, нормы; эталоны жизненных позиций; различные типы систематизированного знания; мировоззренческие комплексы (картины природы и картины культуры)".

Все это выступает как осмысливаемая рефлексивная реальность, способная порождать ноэмы и на этом основании включаться в процесс смыслообразования в онтологических конструкциях человеческого субъекта. Знание - это, конечно, само по себе еще не смысл, а лишь знание, но когда вовне-идуший луч рефлексии касается этого знания как компонента рефлексивной реальности, оно превращается в осмысленное знание, то есть в нечто такое, что может участвовать в дальнейшем смыслообразовании и попасть в тот мир смыслов, в котором живет и отдельный человек, и человеческий род. Смыслом становится экстралингвистическое явление, которое попадает в СМД. Экстралингвистический характер имеет и содержание, знание и пр., однако у смысла есть свои особенности. Смыслы не называют элемент духовного продукта, а перевыражают его. Поэтому смыслы не "сообщают" о собственной содержательности, а "внушают" эту содержательность. Например, христианские церкви содержат смысл-идеал "взывание к небесам", но, как отмечает Б.Г. Лукьянов [1981:26], архитектура не сообщает, что смысл именно таков. "Она источает этот идеал каждой складкой своих неподвижных объемов". Сила такого источника велика, и когда во "Власти тьмы" Толстого дядя Аким говорит: "Душа надобна" - это действует и на неверующего. Очевидно, смысл может быть сильнее и знания, и убеждения. При этом он часто имеет свойство неявности. Неявные смыслы бывают разных типов [Speier 1977:471]:

1. Их надо усматривать, но их не скрывают.
2. Их скрывают, но их надо усматривать.

Довольно обычная неявность смыслов совмещается с тем, что смыслы и у индивида, и у коллектива не только устойчивы, но и достаточно изменчивы. Они открыты изменениям [Wright C. 1986]. Поэтому никакой абсолютной объективности в этой организованности смыслов нет. Другая организованность смыслов, другое поле их деятельностного бытования - система категоризаций смыслов. Поскольку смысловые поля бесконечны, многие лингвисты пытаются построить ограниченные исчисления категоризованных смыслов, надеясь при этом, что им удастся покрыть найденными категориями все вообще смыслы. Так, теория речевых актов - попытка категоризовать все смыслы. Признавая все прагматические смыслы, нельзя, с другой стороны, признать за перспективное научное занятие редукцию смыслов к производству эффектов воздействия [см. критику лингвистической прагматики в: Ballmer 1976]. Суть дела в том, что смыслы поддаются категоризациям одновременно в разных плоскостях деятельности, они обладают чрезвычайной сложностью, многомерностью, многуровневостью, множеством источников генезиса, необозримым числом внутренних связей. Категоризация по одному лишь критерию

неприменима к смыслам. Поэтому они не поддаются моделированию в виде замкнутых математических систем, не могут получить формальных исчерпывающих определений. Воспроизведение смыслов всегда лишь частично. "Мощность" смыслов больше "мощности" содержаний, поэтому всякое смыслообразование и всякая категоризация смыслов сопряжены с появлением граней понимаемого. В настоящее время неизвестно, каким образом надо исчислять плоскости категоризации смыслов, чтобы охватить все задействованные плоскости.

Сложности многоплоскостной категоризации часто дополняются многоуровневым бытованием смысла, смысловой партитурной организацией текста: дело касается одновременного присутствия более чем одного смысла в пределах очень ограниченного отрезка текстовой (речевой) цепи. Некоторые партитурные сочетания типичны и легко схватываются переживанием опытного читателя: трагическое плюс ужасное; трагическое плюс жалкое; трагическое плюс безобразное. Более сложная герменевтическая ситуация имеет место тогда, когда уже категоризованный смысл существует как одновременное наличие более частных смыслов. Так что смысл "отчуждение" состоит из очень разных идеальных компонентов: все делается со мной, но не видно мне", "бессилие перед лицом силы", "отсутствие правил для тех, кто что-то делает со мной", "одиночество, одинокость", "изолированность" и т.п. Добавим к этому, что все новые смыслы в течение долгого времени существуют таким образом, что одновременно переживается и новый смысл, и набор смыслов, образующих его партитуру. Напомним еще раз, что кроме партитурной многоуровневости существует еще более сильная многоплоскостность категоризаций.

Особого внимания заслуживает и такая организованность смыслов, как целый мир значащих переживаний. Смыслы, действительно, способны бытовать в виде собственно человеческих чувств и переживаний. Эта - третья по счету - организованность смыслов часто недооценивается многими авторами. Кроме того, многие авторы не обращают внимания на то, что человеческие состояния бывают "состояниями без смысла" (больно при ожоге) и "состояниями со смыслом" (Как бы "больно" из-за умственной отсталости ближнего). Состояния со смыслом (поддающиеся описанию часто лишь в метафорической форме) образуют значащие переживания. Слова *experience*, *Erlebnis*, *Vecu* в зарубежных материалистических и позитивистских работах по гуманитарным наукам избегаются. Что же касается работ, представляющих философский идеализм, то здесь переживание соотносится с "вечным Я, живущим среди переживаний и владеющим, направляющим и контролирующим как самого себя, так и их" [Bowne 1908:262].

Трудно сказать, которая из позиций хуже - то ли только что названная, то ли та, в которой термин *Erlebnis*, *experience* отвергается на том основании, что якобы не бывает *private experience* [Howie 1975:183]. Не рассматриваются значащие переживания и в более поздних ответвлениях позитивистской психологии: считается, что переживания имеют такое же отношение к деятельности субъекта, как скрип колеса к факторам его вращения [возражения против этой концепции см.: Shaffer 1978:11-12; большое место в деятельности этот автор отводит "осознанному переживанию"]].

Переживание смысла, значащее переживание всегда очень индивидуализировано. В.О. Ключевский [1968:345]: "Вспоминая былое, вдруг иногда будто почувешь запах юности". К. Маркс: [1956:593]: "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. Как видим, и одно и другое - ипостаси рефлексии; последняя не разделяет такие группы смыслов, которые соотносительны либо с чувством, либо с разумом: смыслы-переживания и смыслы-знания равноправно выступают как организованности рефлексии, ее ипостаси, способы ее инобытия. Противопоставление смыслов-переживаний и смыслов-знаний, их разделение производится общественной историей, но история тоже не делает это разделение безусловным! Состав духа - сплав разума и чувства.

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 [Gendlin 1962:117]. Чувство, сопряженное со смыслом - это не "эмоция". Эмоция - это "я-переживание" [Волошинов 1929:164] или же - "неофициальное сознание": оно выпадает из социального контекста и не опредмечивается в речи [Волошинов 1927:134]. Трактую значащие переживания, мы в первую очередь обращаем внимание на "мы-переживание". Тем более не является "эмоцией" смысл, перевыражаемый искусством [Теjera 1966:62]. 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 поясе мыследействия. Ничего этого нет в эмоции.

Не случайно понятие "переживание" - одно из главных понятий гуманитарного знания [особенно у немецкоязычных народов - см.: Sauerland 1973]. Термин "переживание" был очень эффективно оживлен В. Дильтеем, считавшим переживание духовной стороной жизни. Человек у него - "единство переживаний" [Цинцадзе 1975:27]. По Дильтею, жизнь человека - это жизнь в мире смыслов.

Итак, смысл - это переживаемый, чувствуемый смысл. Как отмечает М. Мерло-Понти [Merleau-Ponty 1945:452], "всякое сознание есть, в той или степени, сознание перцептивное". Смысл переживается, и при этом переживания имеют смысл [Бассин 1973:23]. Смысл - социальная форма значащих переживаний, часть "мира коллективно исповедуемых представлений" [Ильенков 1984:СК:45]. В смыслах - данная собственно человеческими чувствами репрезентация субъекту содержательности духовного бытия - "при установке на то, что все это надо прожить, пережить, вынести" [Василук 1984:12].

Если сознание - это "внутренний мир" человека [Шорохова 1961:256], то "переживание, как и знание, составляет одну из сторон сознания" [там же: 258]. Переживание - отнесенность собственно человеческого чувства к определенной личности, как "психическое, принадлежащее" некоторому "ему". Существенно, что знание и переживание для субъекта выступают в единстве. Переживание может актуально не осознаваться, но как только вскрывается отношение переживания к его

причине, происходит осознание переживания. Единство знания и переживания определяют очень многое в человеческой деятельности вообще, в деятельности с текстами для понимания - в частности. Так, например, смыслы суть еще и "эстетические переживания", одновременно выполняющие познавательную функцию, что отметил еще Баумгартен [Baumgarten 1735:115-116]. Переживание долго считалось низшей познавательной формой; в частности, у Канта отмечается непонятность значащих переживаний. С XVIII века начинается и теоретическое представление об обособленности эстетического объекта, позже поддержанное Г.Т. Фехнером и В. Вундтом [подробнее см. Tatarkiewicz 1973]. Значащие переживания изучались в психологии; установлено, что они имеют черты привычные; типичные; закономерные [Mall 1973:100].

Существенно, что применительно к деятельности каждого индивида в каждой конкретной ситуации одни смыслы переживаются, другие - лишь дают знание о возможности переживания этого смысла или о факте переживания этого смысла другими. В последнем случае смысл может превращаться в содержание. Это соотношение смыслового и предикатного начал можно представить так:

- Переживаемый смысл / Содержание знания о переживаемом кем-то смысле;
- Распредмечивающее понимание / Содержание знания о распредмечивающем понимании;
- Непосредственный эффект распредмечивания / Перевод результатов распредмечивающего понимания в текст для когнитивного понимания;
- Непосредственное впечатление / Интерпретация чьего-то непосредственного впечатления.

Вообще передавать смысл чего-то знаковыми средствами - это вовсе не обязательно равно тому, что ты (продуцент, реципиент) делаешься субъектом значащего переживания [McGinn 1984]. Общим для обоих случаев (собственно переживание и знание о переживании) является наличие рефлексии - безразлично, обыденной или осознанной.

С давних пор ведется работа по исчислению типичных значащих переживаний. П.А. Гринцер [1987:146] показал, что уже в Древней Индии различали 49 обыденных душевных состояний (бхава). Считалось, что бхава может в определенных условиях перейти в эстетическое душевное состояние. Последнее, как и в европейской традиции Баумгартена - Канта, отделяется от реальных не-эстетических чувств - во всяком случае, такая позиция характерна для древнейшего (возможно, созданного до нашей эры) трактата "Натьяшастра". Современные классификации [напр., Mees 1985] часто строятся на основе семантики слов, используемых для именованья значащих переживаний.

Мы рассмотрели три поля бытования смыслов, три типа организованности смыслов. Четвертое поле - бытование смыслов в области бессознательного и в области актуального осознания. Смыслы как идеальные образования остаются неизменными независимо от того, существуют ли они в осознанности, бессознательности или предсознательности [Велиев 1979:11-12]. Чаще всего смыслы не осознаются, многие смыслы вводятся автором в текст независимо от его воли и сознания - например, личностные свойства автора текста, влияния среды на автора и пр. Кроме того, надо учитывать, что у индивида многие смыслы существуют и имеют особые грани понимаемого в силу просто привычки, то есть фиксированного

переживания перцепции [Rosenthal 1982]. При этом если значение обычно номинировано и осознано, то смысл часто не номинирован и не осознан, поскольку смысл может быть рассеян по речевой цепи, а "осознание" требует "знака" [Прангишвили, Бассин, Шошин 1984:97]. Поэтому смысл может существовать, не будучи выраженным вербально: человек впервые посмотрел с Ильинского спуска на Торжок, ничего не сказал (не было у него таких сильных слов), но смысл-переживание имел место, а при хорошей филологической подготовке этот смысл можно даже интерпретировать. Однако его непосредственное существование, рожденное из обыденной рефлексии над множеством единиц опыта, не нуждается в немедленном переходе к высказанной, ученой рефлексии, каковой является интерпретация. В интерпретации смысл для индивида выступает как самосознание и его проявление (тревога, привязанность, страх, интерес, сочувствие и т.п.), но это имеет место тогда, когда требуется дискурсивно осознать "операциональные смысловые образования разного вида" при наличии задачи, которую надо решать [Тихомиров 1969:132]. Такова, например, задача - реализовать грань понимаемого "Замысел автора". Здесь для восстановления ситуации дискурсивного мышления автора потребуется именно не обыденная, а ученая рефлексия, сходная с таковой у писателей. Идеино-художественная программа таких писателей, как Пушкин, Достоевский, Чехов была дискурсивно продуманной и отрефлектированной [Мейлах 1969]. "Закладка" смыслов в текст лишь в очень ограниченной мере интуитивна. Интуитивна (да и то не всегда) авторская корреляция смыслов с текстовыми средствами - корреляция, необходимая для эффективности распределения как техники понимания.

Осознание смыслов органически связано с их именованим, поэтому для дискурсивной рефлексии, равно как и для техники интендирования, а также для всех техник интерпретации именование есть одна из организованностей смыслов, одно из полей их действительного бытия.

Гуссерль считал, что коль скоро слова используются не для обозначения реального референта, а для именованиа смысла, они должны и записываться особым образом - в "ноэматических кавычках", например,

Ей стало плохо, брат не понял этого 'плохо'.

Из-за технических особенностей работы с отечественными пишущими машинами мы везде ставим обычные кавычки, ноэматический статус которых почти всегда очевиден.

К сказанному надо добавить, что смыслы сообщений носят невербальный характер, так что любое словесное обозначение - лишь способ приближения к сущности смысла или метасмысла, но не абсолютное раскрытие этой сущности [Павиленис 1976]. М. Хайдеггер [Heidegger 1970] отмечал трудности именованиа и полагал, что поэтому функция именно поэзии - "дать имя" тому, что "свято", т.е. заслуживает передачи другим людям. Хайдеггер особенно выделяет Гельдерлина, писавшего, что "не хватает святых имен". По Хайдеггеру, язык существует как суммирующий все высказывания "разговор", и именно поэту удается подслушать "разговоры богов", дающие основания для вечного и постоянного именованиа смыслов.

Некоторые смыслы легко именовать:

– *чувство близости решения,*

- уверенность / неуверенность,
- удовлетворение / разочарование,

поскольку в европейских языках (включая русский) много имен абстрактных. Однако таких слов недостаточно, поэтому в интерпретации приходится создавать именованья "книжность" (свойственность книге, присущность книге, начитанность в книгах), "коровность" (наличие признаков сущности "коровьего"). Б. Окуджава придумал очень содержательно богатое именование смысла - "арбатство". Некоторые смыслы вырастают из партитуры смыслов "нижележащих", например "пластичность" включает "объемность" и "пространство для объема" как противоположность "тесноте при трактовке объема". "Верблюдность", "просторность", "молчаливость" как слова имеют очень разный статистически подтверждаемый статус, но как именованья смыслов они совершенно равноправны - равно как и "правительственность" - "неизбежный, хотя и варварский неологизм", эксплицируемый как "квинтэссенция эффективности" [Барт 1989:97]. Таковы же "русскость", "английскость", "британскость", "адыгейскость" и т.п.

Другой способ именованья - наращивание второстепенных компонентов в именной фразе, например "Отношение Достоевского к позитивизму" [Белопольский 1985 - заглавие книги]; у этого же автора - "несогласие с отрывом Правды от Добра и Красоты", "несогласие с требованием непосредственной пользы от искусства". Характерно, что смыслы, заслуживающие таких наименований, часто опредмечиваются через сюжетные ходы: Лебезятников начинает в "Преступлении и наказании" "развитие" Сони с книги Льюиса "Физиология обыденной жизни".

Разумеется, не все смыслы легко получают имена, множество смыслов вообще никогда не именуется. При этом ясно, что смысл - это переживаемое усмотрение, но отнюдь не имя. Именованье смыслов - уже интерпретация и - тем самым - уже некоторое искажение действительного значащего переживания. Сам акт называния несет в себе потенцию искажения, поэтому идеальным описанием смыслов было бы описание на метаязыке, независимом от национальных культур [Wierzbicka 1986]. Пока же смыслы можно исчислять лексикографическим путем - по толковому словарю:

- Все имена абстрактные ("грусть" и т.п.);
- Имена конкретные, морфологически перестроенные в абстрактные ("лошадность");
- Прилагательные, конвертированные в имена ("толстость");
- Глаголы, представленные в виде имен ("врастание в товарно-денежные отношения").

Когда на фоне бесконечных, уходящих за все горизонты смысловых полей кто-то объявляет, что он имеет исчерпывающую классификацию смыслов, это вызывает серьезные сомнения. Дж. Л. Остин [1986/1962:118, сл.] для определения сущности иллокуции предложил классифицировать глаголы, обозначающие действия, производимые при говорении. Это очень частный случай лексикографического исчисления сравнительно немногочисленных ("прагматических") смыслов, однако до сих пор находятся лингвисты, полагающие, что найдена некая универсальная классификация "смыслов вообще".

Бесконечная множественность смыслов, открывающая возможность для бесконечного поля именованья, дополняется составным характером многих смыслов, причем составляющие партитурно организованы, недоучет чего, как и недоучет

приблизительности именованных и полисемии именуемых слов, не позволяет эффективно описать смысл. В. Татаркевич [1981:37] так описывает составляющие смысла "счастье": (1) счастливая судьба, (2) сильные радости, (3) обладание наивысшими благами, (4) довольство жизнью.

Когда все подобные смыслы развертываются в бесчисленных связях, свойственных целому тексту, возникает ситуация, при которой "конкретный художественный текст передает такой смысл, который не может быть представлен синонимичными высказываниями" [Степанов Г.В. 1988:149]. Добавим к этому, что среди смыслов и метасмыслов есть "невыговоренные" смыслы символов определенной эпохи, не очень ясные нам в наше время [Аверинцев 1975:379-380]. Такова, например, пресуппозиция из индийской философии: "Свобода от внешних влияний в той степени, которая позволяет человеку создать условия для следования или не-следования по данному пути" [Potter К.Н. 1963]. Смыслы-пресуппозиции, смыслы-убеждения иногда бывают настолько сложны, что тот или иной автор, нуждающийся в описании, избегает этого описания и вместо него говорит что-нибудь вроде: "Как мы видим из смысла данного отрывка..." - после чего добавляется какая-нибудь смысловая частность ("автор был противником эксплуатации человека человеком", "весь текст - призыв к гуманности" и т.п. неопределенности).

Еще одна организованность смыслов - представленность в смыслах наличного и нелачного. Э. Гуссерль [Husserl 1965:109] предложил не различать "фантазию" и "реальность" смыслов, а действительно описывать смыслы. При этом не следует "улавливать их объективность": ведь эксперимент вполне может создавать, а вовсе не открывать некоторую идеальную реальность. Смыслы не стоят на месте, а постоянно текут, у них нет "природы", но есть сущность, поддающаяся описанию словами. Это описание, по Гуссерлю, и будет действительной психологией, хотя исследование будет во многом интуитивным и непосредственным, основанным на идеации - усмотрении сущности. Гуссерль исходил из того, что смыслы получаются путем "эйдетической редукции", то есть путем сведения к сущности при исключении всех эмпирических фактов, всего индивидуального, не-сущностного. Поэтому и безразлично, взяты ли эйдосы из восприятия, воспоминания и т.п. или же из воображаемых примеров, из данностей "воображения, из предикаций типа "подлость существует на свете, она есть".

История культуры показывает, что иногда придуманные писателями смыслы гипостазируются - и вот уже начинается обсуждение того, "каков нигилизм на самом деле" - так, как будто обсуждается не созданный Тургеневым смысл, а "объективное" содержание. Нашлись люди, которые занялись работой над этим квазисодержанием:

Герцен: нигилизм - это "пониманье вместо послушанья". Писарев: нигилизм - основное свойство героев соответствующего времени. В.В. Воровский сопоставил "две различные формы нигилизма - периодов его расцвета и упадка" [Буданова 1987:49]. Сам же автор смысла и термина И. С. Тургенев считал, что он придумал "трагическое лицо", - именно лицо, а не категорию.

Более нормально протекает онтологизация времени как смысла. Тема "время как смысл" стала выдвигаться в 1960-х годах как "время в романе", "время в картине" и т.п. Дело касается переживания времени, и историзм здесь выступает не как момент мировоззрения, а как момент мироощущения. Такое время - "фиктивное время", что связано с "фиктивным переживанием времени" [Ricoeur 1984:233]. Это "способ виртуального пребывания в мире - способ, проецирующий литературное

произведение в силу его способности к самотрансценденции". Время, для которого в рамках содержаний есть лишь конфигурация, подвергается в мире смыслов рефигурации и существует в тексте именно в этом рефигурированном виде.

Очевидно, организованности смыслов могут быть очень крупными, особенно когда они соответствуют системам взглядов, убеждений, верований. В каждой из таких систем смыслам может соответствовать наличие или отсутствие внетекстовой (и внесмысловой) реальности, но так или иначе сами систематизированные организованности смыслов существуют в реальности и оказывают на нее достаточно сильное воздействие. Каждая эпоха имеет такие реально существующие смысловые миры, особенно миры общественно сильных значащих переживаний.

Эти миры так же ограничены временем, как и опредмечивающие их средства текстопостроения [Stein 1975:55]. В смысловых мирах каждой эпохи скрыты огромные духовные ценности, в средствах их опредмечивания представлены огромные эстетические ценности. Смысловые и художественные миры старых поэтов трудно "доходят" до новых поколений, что приводит к необходимости специально учить этому. Смыслы, составляющие эти миры, ситуативны, но все же каждый раз тот или иной смысл более или менее равен себе и поэтому поддается идентификации. Общность идентифицируемых смыслов - набор, способный составить целый "альтернативный мир", проникновение в который может представить огромную ценность. Разумеется, объяснение смысловых систем в терминах "возможных миров" вовсе не предполагает строгого определения смыслов в этих и только в этих терминах [Smith D.W., McIntyre R. 1982:278]. Теория возможных миров принадлежит (первоначально) Карнапу [Carnap 1956]. Более эксплицитно Карнап высказал эту точку зрения в разговоре в конце 1950-х годов [см. об этом: Montague 1970].

В искусстве альтернативные миры возникают нередко в связи с художественной концепцией художника, обусловленной его интенциональной установкой, взглядами на общественную жизнь, теоретическим подходом к собственной художественной работе, культурным прошлым и его индивидуальным художественным осмыслением, воззрением на свойства материи, хотя последний конструкт - часто (как, например, у Матисса) лишь мистифицированная форма предметного представления интенциональности. Если бы это было иначе, то серьезные художники не писали бы картин, а занимались бы фотографированием [Reichardt 1966:2]. Если мистическое начало преобладает в той или иной деятельности, то возникают смысловые миры, состоящие из мистических смыслов-переживаний [Garside 1972:93]. Особенность альтернативных миров такого рода - их консервативность, неизменяемость в течение веков. Это - не "просто вера в существование богов", но и сложнейшая система взаимосвязанных смыслов и метасмыслов, особый смысловой мир [Ferrater-Mora 1970:25]. Р. Барт [1989:96] писал о мифологическом сознании: "В глазах потребителя мифов интенция, навязывание концепта могут быть совершенно явными и в то же время не казаться своекорыстными. Причина, которая побуждает порождать мифическое сообщение, полностью эксплицитна, но она тотчас застывает как нечто "естественное" и воспринимается тогда не как внутреннее побуждение, а как объективное основание". В фильме Л. Трауберга "Возвращение Максима" герой фильма революционер Максим (артист Б. Чирков) стреляет из семизарядного револьвера, не перезаряжая, 16 раз, и это все видят, но мифическое содержание, данное в пропозиции "Тогда это было естественно" ("Тогда все стреляли подряд, поскольку была революция"),

подавляло смысл "фальшь изображаемого". В этом подавлении смысла пропозициональным содержанием иногда таятся серьезные опасности, подлежащие в учебной работе снятию средствами интерпретации текстов культуры (коль скоро, конечно, сам интерпретатор стоит на позициях науки, морали и человечности).

Менее консервативны, но все же достаточно консервативны альтернативные миры национальных смыслов и метасмыслов, например, у некоторых народов Востока - смысл "Моральное самоукрепление путем уничижительного говорения о себе и своих родственниках". Пример И. А. Стернина:

- *Сколько детей у Ваших родителей?*
- *У наших родителей только два таких поросенка, как я.*

По поводу альтернативных смысловых миров национального типа возникли научные легенды о "непроницаемости национальной души".

4. От смысла слова к смыслу текста

Если смыслы где-то и "находятся", то они "находятся" в актах смыслообразования [Husserl 1968:I:9]. Иначе говоря, смыслы уловимы только на переходах от смысла слова к смыслу предложения, к смыслу сверхфразового единства, к смыслу целого текста. По мнению М. Мерло-Понти [Merleau-Ponty 1965:99], 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. Наращивание, 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" [Дроздовский 1990:130]. Так выглядит переход от наращивания содержаний к растягиванию смыслов.

Смысл целого текста складывается из смыслов слов, но не как из их суммы, а как из результата многочисленных растягиваний. Однако не считаться с наличным в отдельном слове смыслом как некоторым началом понимаемого смысла текста было бы неправомечно. Действительно, смысл может (коль скоро есть коммуникация, текст) быть и в слове - это "совокупность коммуникативно релевантных сем в конкретном акте речи" [Стернин 1985:97]. То, что это именно "совокупность", очень важно: совокупность сем есть одно из инобытий "конфигураций" из определения

смысла у Г.П. Щедровицкого. Смысл, определенный им, Стернин называет актуальным смыслом. Смысл бывает только в ситуации, тогда как значение внеконтекстно - это относится в полной мере к любому смыслу, в том числе и к смыслу слова [там же: 99]. Смысл может быть передан в конкретной коммуникативной ситуации и в рамках одного слова, но для этого нужно, чтобы в данном употреблении слова сигнификат актуализировал "разные семы из своего набора". Разные наборы сем дают разные смыслы [Степанов Ю.С. 1981:51]; это относится к слову, а не к тексту. Каждое суждение, которое в адекватно построенных концептах выводит к адекватному переживанию того, что содержится в сущностных смыслах - это есть абсолютно достоверное познание, причем непроверяемое: "Я вижу этот смысл, поэтому достоверно наличие у меня этого смысла".

От предложений, достоверно несущих смысл, растягивание приводит 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" [Stolze 1982:98], все же смысл целого является чем-то принципиально новым сравнительно со смыслом каждого предложения в отдельности и всех предложений вместе. По Гуссерлю [Husserl 1968:7], текстовые смыслы - это смыслы актов сознания, а вовсе не соединение смыслов, необходимых при текстообразовании. Освоение этих смыслов текста - т.е. понимание - вовсе не "понимание способов соединения предложений", а нечто другое: "постижение смысла того или иного явления, его места, его функции в системе целого" [Коршунов, Мантатов 1986:39]. Поэтому смыслы так же даны восприятию, как чувственные данности: внимательный их видит и берет как объекты [Bruzina 1970:40-41]. Это и есть, по Гуссерлю, "интуиция": и от чувственных данностей и от смыслов знания поступают одинаково - как от непосредственного источника знания. Текст как носитель смысла пробуждает рефлексию над рефлексивной реальностью, включающей и огромный опыт действия со смыслами - отсюда "грамматика смысла" [Черняховская 1984:164], т.е. отношения и между смыслами внутри рефлексивной реальности, и между этими смыслами и смыслом текста, и между смыслами и метасмыслами, и между смыслами внутри рефлексивной реальности, и между этими смыслами и смыслом текста, и между смыслами и метасмыслами, и между смыслами текста, частными смыслами внутри рефлексивной реальности и новыми смыслами, возникающими при интендировании. Любые факторы общественного сознания, взятые в проекции на любого субъекта и при этом как-то представленные в тексте, выступают как смыслы и метасмыслы. При этом текстовой смысл образует континуум, но понимание выделяет отдельные смыслы и метасмыслы, строит их иерархические партитуры и другие компоненты "грамматики смыслов".

Смысл текста - "идеальная конструкция, создаваемая индивидом в процессе восприятия текста и имплицитно в нем (тексте) не содержащаяся. С этой точки зрения текст можно рассматривать как программу, по которой можно построить некоторое число смыслов". [Шукуров, Нишанов 1983:96].

Глава IV. СМЫСЛОВОЕ БОГАТСТВО ТЕКСТА.

1. Множественность смыслов в тексте

То, что человек живет в мире смыслов, как и то, что смыслы предметно представлены в речевом произведении (тексте), было замечено очень давно. Столь же давно было замечено и то, что в тексте одновременно присутствуют весьма многочисленные смыслы, а педагогический вывод из этого обстоятельства издавна заключался в том, что существует определенный набор смыслов, уже ставших компонентами речевой реальности и как бы обязательных для индивида, всерьез претендующего на свою принадлежность к культурной общности людей своего времени и своего народа.

Очевидность всех этих положений способствовала тому, что в истории культуры очень давно наблюдаются попытки рационального описания мира смыслов - именно мира смыслов, а не отдельно взятого смысла или смыслов. Установка на описание именно мира смыслов предполагала появление каких-то особых граней в описании. Среди этих граней - таксономизация смыслов, разделение смыслов по очень различным критериям, поиск "главного" способа таксономизации смыслов, соотнесение смыслов как инобытий понимания с внутренними состояниями человеческого субъекта в момент понимания и пр.

Все эти грани описания и исследования смыслов имеют очень давние корни. Так, попытки построить таксономии смыслов восходят к античной эпохе - например, четыре вида "безумия" у Платона [см. Grube 1965:56-57]. Таковы же этические категории Древней Греции - например, атараксия - этическая категория душевного покоя. Можно возразить, что подобные категории относятся к этике или психологии, однако дело заключается в том, что тексты культуры относятся ко всему, поскольку в них может быть представлена и в конечном счете оказывается представленной любая идеальная реальность, сначала возникающая в социально значимых рефлексивных актах, затем превращающаяся в компонент рефлексивной реальности индивида и общества, затем порождающая ноэмы, ведущие к новому смыслообразованию. При этом всякое смыслообразование связано с ситуациями деятельности, что тоже не осталось незамеченным в древности. Так, Маммата [Mammata 1929:177] (как и вообще древнеиндийская поэтика) знал о соотношении смысла и значения задолго до Г. Фреге. В индийской поэтике "значение" противопоставляется "значению, проявляемому в ситуации", то есть смыслу. При этом исходили из того, что смыслов может быть неопределенное множество: смысл - это вовсе не то, что метафора, которая зависит от "прямого значения". Смыслы же не зависят от значений. Значение у Мамматы трактовалось как лишь один из компонентов ситуации, куда входит еще много и других компонентов.

Естественно, что при столь глубокой теоретической разработке представления о множественности смыслов в Древней Индии возникли и таксономические противопоставления смыслов.

Еще Анандавардхана в "Дхваньялокье" противопоставлял выраженный и не выраженный смысл. Тексты со смыслами и функцию внушения смыслов он называл "дхвани". Позже этот термин стал обозначать смысл [см. Гринцер 1977:12]. Уже Анандавардхана в IX веке и Абхинавагупта в X веке отмечали, что "дхвани"

(внушения) не поддаются передаче средствами прямой номинации [см. Chaubury 1965:197].

Первая попытка дать исчисление смыслов - идеальных реальностей, подлежащих освоению в тексте, также принадлежит индийской эстетике IX-X веков [см. Chari 1976]. Тематизация смыслов строилась иерархически: основные смыслы; смыслы, подчиненные основным; промежуточные. Другое деление: длительные состояния чувств; преходящие состояния чувств. При этом состояния чувств брались авторами не психологически, а с точки зрения поэтики и стилистики - как идеальные реальности, представленные в тексте и участвующие в той ситуации, которая построена средствами текста. Среди компонентов осваиваемой ситуации оказывались не только состояния участвующих в ситуации людей: и люди, и ситуации, и действия находились в рамках текста, были представлены в тексте, существовали для нас только благодаря тексту. Поэтому для древних индийских филологов рядоположенными оказывались и состояния субъекта, и собственно текстовые смыслы.

В европейской традиции представление о смысле также существует с давних пор, поскольку существует представление об умопостижимом. "То, что не содержит в себе ничего, кроме познаваемого рассудком, есть умопостижимое" (= "ноумен") [Кант 1964]. Коль скоро ноуменальное представлено в тексте, мы получаем какую-то разновидность смысла. Более четко это положение было актуализировано в работах В. Дильтея [Dilthey 1914]. Дильтей считал, что смыслы составляют ту жизнь, которая и есть "жизнь в мире смыслов". Более того, и сама история может трактоваться как объективация смыслов. Последние видны в "выражениях". В религиозной традиции смыслы называют "психическими синтезами", причем исходят из того, что эти "психические синтезы" реактивируются в тексте, а потому могут быть риторически использованы в работе проповедника [в православной русской традиции - см. Соколов П.П. 1906]. Психичность "синтезов" видели в том, что они могут переживаться, то есть таким образом бытийствовать в рефлексивной реальности, чтобы это приводило к построению тех или иных программ "внутренних душевных процессов". Именно в последних видит "производительную силу" текста в своей "Гомилетике" А.И. Юрьевский [1903]. О том же пишет и Г.И. Булгаков [1916:29], трактуя гомилетику как теорию, нужную проповеднику для "уяснения им субъективных условий нравственной силы пастырской проповеди". При этом проповедь трактуется не столько как текст, сколько как деятельность, в которой и создаются условия и ситуации для смыслопостроения. О том, что это смыслопостроение может программироваться, знали задолго до появления только что упомянутых работ по гомилетике. Так, еще в середине XIX века Я.К. Амфитеатров [1846:27] предложил программу развертывания смысла "духовное возрождение". Очевидно, множественность смыслов и социальная роль этой множественности известны давно как философскому, так и богословскому сознанию. Мысль средневековых философов об интендирующей силе смыслов, особенно смыслов наличных в рефлексивной реальности, смыслов переживаемых, смыслов как источников программирования других и при этом новых смыслов была эксплицитно возрождена Ф. Бретано и Э. Гуссерлем, но фактически она никогда не умирала в философии и богословии, где она в имплицитной форме прорывалась на страницы философских исследований и гомилетических рекомендаций.

Множественность смыслов усугубляется тем, что системы смыслов каждой эпохи довольно различны. Система смыслов каждой эпохи образует "картину мира" как вполне своеобразный факт истории культуры. Под сходными именованиями даже

очень "привычных" смыслов часто скрываются следы довольно разных актов рефлексии, особенно ее вонне-идушего луча, выводящего к рефлексивной реальности.

Положение о том, что рефлексивные реальности разных эпох и разных народов в разные эпохи заметно различаются, более всего справедливо по отношению к наличным смысловым системам, образующим те "миры смыслов", в которых и живет человек той или иной эпохи в той или иной стране. Отсюда - и ход действия, группировки и интендирующего эффекта ноэм, то есть отсюда - и то новое, до чего каждая эпоха оказалась в состоянии додуматься или что она сумела создать, изобрести или же отринуть как ненужное в топосах человеческого духа своего времени и конкретных народов. Так, А.Я. Гуревич [1984:44-45] показал, что смыслы, соотносительные с переживанием хода времени, весьма историчны. Сейчас смысл "время уходит безвозвратно" сопряжен у торопящегося сегодняшнего европейца с переживанием "желания успеть". Это значащее переживание - инобытие названного смысла, как и весь свойственный XX веку "культ времени". Между тем, как отмечает Дж. Уитроу [1964:74], в примитивном обществе тому же смыслу соответствовало переживаемое человеком стремление "превзойти или устранить время". Настоящее слито с прошлым, прошлое не является невозвратимым: ведь ритуалы позволяют человеку побывать и в прошлом. В античности же время идет не линейно, а по кругу.

Культурное существование современного человека требует от него не только того, чтобы он "жил в мире смыслов", но и того, чтобы он был в состоянии проходить рефлексивно пути и других времен и народов и оказывался бы в состоянии если не пережить архаичные или гетерогенные смыслы, то хотя бы представлять, как они переживались или переживаются другими. Тем более это относится к ученому историку или филологу. Как замечает А.Я. Гуревич [1984:33], "исследователя, абсолютизирующего мысль о трудности или невозможности понимания представителем одной культуры другой, неизбежно постигнет полнейший творческий паралич, и он впадет в немоту". Смысл есть то, что образуется пониманием, коль скоро это понимание действительно стремится восстановить множество связей и отношений между различными компонентами ситуации деятельности, ситуации коммуникации, включая и исторический аспект всего этого набора ситуаций.

Как показал А.Я. Гуревич, смыслы, взятые в этой их грани - исторической - могут трактоваться как категории культуры определенной эпохи определенного ареала. Историзм взгляда на смыслы освобождает нас от "удивления по случаю странности" того обстоятельства, что, например [там же: 22], существовали и не совсем перестали существовать смыслы: "взгляд на слово, идею как на нечто, имеющее ту же меру реальности, как предметный мир"; "нечеткость граней между конкретным и абстрактным"; "восприятие ребенка как маленького взрослого; отсутствие представления о детстве"; "уверенность в том, что для феодала расточительность - большая добродетель, чем бережливость"; "вера в то, что бедность более угодна богу, чем богатство"; "нищета духа или даже безумие как путь ко спасению души"; "взгляд на человеческий коллектив как общность живых и умерших" и т.п. Все эти "привычки сознания" представлены в виде смыслов во множестве текстов как средневековой культуры, так и ее пережитков в сегодняшнем сознании. Это - большой раздел рефлексивной реальности, определяющей в какой-то степени и сегодняшнее смыслообразование.

Как и всякая история, история смыслов рождает свою мифологию, свои недоразумения и свое собственное ретроградство - отсюда слабые (иногда просто глупые) смыслы. Вообще смысловую систему как часть рефлексивной реальности не следует идеализировать: она такова же, как те люди, которые в ней живут. Впрочем, и люди таковы же, как тот мир смыслов, в котором они живут. Очевидно, тот обязательный общечеловеческий набор смыслов, который должен пропагандироваться школой, должен строиться на "полезных смыслах" данной эпохи, а не на смысловой шелухе, кочующей по странам и эпохам, никому не принося пользы. Таковы смыслы: "раньше молодежь лучше была"; "тогда так было надо" (о событиях 1937 г. в СССР); "при Сталине порядок был"; "в старину люди были крупнее"; смысл, универсализирующий цикличность: "Новое - это хорошо забытое старое"; ретроградные смыслы: "все, что было раньше, всегда лучше"; "новые моды всегда нехороши"; "новая музыка лишена красоты"; "русский язык не только мне, но и всякому лучше, потому что понятней"; "евреи - они у-у-у!"

Принципиально важно, в мире каких смыслов живет человек, что именно ему достается из общечеловеческой рефлексивной реальности - главной накопительницы смыслов как усмотримого идеального, подлежащего пониманию. Одни и те же идеальные реальности могут по-разному осмысливаться разными эпохами и разными идейными течениями. У романтика Альфреда де Виньи ("Стелло, или консультации черного доктора", 1832) разработаны смыслы "антиэстетизм", "антиценительство" (в отношении искусства). У Бальзака это - "мораль, построенная на превращении денег в кумира", у Флобера ("Госпожа Бовари, 1857) - "воцарившаяся посредственность", "нежелание создавать красоту". Смыслы могут в определенные периоды приобретать своеобразную популярность и "модность". В 1960-х годах при выдвижении поэта Е. Евтушенко в число популярных в разговорах и статьях о поэзии особенно употребительными оказались смыслы, именуемые "искренность", "открытость", "исповедальность", "раскованность". Десятилетием позже, в связи с выдвижением Н. Рубцова и др., популяризировались смыслы с такими именованиями, как "память", "род", "природа", "теплота", "родство", "укорененность". Поэзия "эпохи перестройки" (1985-1991) характеризуется в разговорах и статьях смыслами с такими именованиями, как "культура", "значимость", "общекультурная значимость", "миф", "опосредование", "рефлексия", "неоднозначность", "метафоричность" и т.п. [Эпштейн М. 1988:141-142].

Взгляд на смыслы отличается от взгляда на смысл как конструкт. Смыслы множественны, и эта их характеристика давит на способ их рассмотрения. Так, например, при рассмотрении смысла как конструкта можно рассматривать "чистый смысл" вне связи со средствами, опредмечивающими этот смысл; при выходе же ко множественности смыслов существенно, что тот самый "мир смыслов", в котором "живет" человек, реально состоит не из смыслов, а из спаянности смыслов и опредмечивающих эти смыслы. 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".

Этот особый статус в рамках всей сферы содержательности более всего заметен там, где имеет место эстетический подход к тексту, требующий работы только со смыслами и отбрасывания всего, что относится к области пропозиций и пропозициональных структур. Первичность смысла подразумевает здесь "забвение... постоянного значения слов - первый эстетический момент художественной речи" [Ларин 1974].

Наличие системы смыслов - императив существования человека как личности. Если мышление не построено на усмотрении и производстве смыслов, то это мышление социетально, но бесчеловечно (Г.П. Щедровицкий). Смыслы - идеальные объекты - действительная содержательность культуры, хотя они могут существовать и вне мыследеятельности. Одновременно смыслы - орудие личности, противостоящей корыстным требованиям общественной ситуации. Именно смыслы с их относительной стабильностью позволяют человеку сохранить себя как личность.

Г.П. Щедровицкий отмечал, что совокупность смыслов - мир идеальных объектов - живет в текстах коммуникации. Смыслы "связаны с реальностью", как принято считать в материализме и позитивизме, и это утверждение не вызывает сомнений, но лишь при определении того, что именно составляет "реальность". Л.А. Сморгж [1980:189] пишет: "Категория "реальность" раскрывает прежде всего отношения и связи, образовавшиеся в процессе практического взаимодействия человека с природой и людей между собой, а не материальность и вещьность как таковые, безотносительно к человеку и обществу". Выступая как идеальные реальности, смыслы, естественно, несут на себе печать длительной метафизической традиции. Гуссерль не прав, полагая, что идеальные реальности, смыслы беспредпосылочны. Сама их бинарность, столь часто встречающаяся в мире смыслов - типичный плод метафизики, плод социальной и философской традиции [Derrida 1973:148]. "Противоположности" - это цепи различий. Например, есть "осознанное", "менее осознанное", "совсем мало осознанное", наконец - "неосознанное" и, отсюда, "диалектическое единство противоположностей", хотя здесь - обычная непрерывность цепи, в которой близкое сближено и поэтому удалено от далекого. Такова же "диалектичность" в парах

- *трансцендентное / чувственное,*
- *управляемое / неуправляемое,*
- *субъективное / объективное*

и т.п. Вместе с тем, этот великолепный след метафизической традиции - один из источников системности, таксономичности, упорядоченности "мира смыслов", а отсюда - и упорядоченности человеческой жизни. Мысль, чувство и предметное представление в смысле оказываются слитыми и неразделимыми: ведь и "мир чувств является органом тонких сравнительных анализов культурно-исторической среды, необходимых для понимания как индивида, так и общества" [Уйфалуши 1982:130]. Смысл одновременно есть и текстовой конструкт, и идеальная реальность, и "психическая реальность" [Бычков 1977:44] - последнее проявляется и в том, что смыслы "хранятся" в рефлексивной реальности, на которую обращен вовне-идуший луч рефлексии; и в том, что топоры души сказываются и на психологической характеристике человека, перевыражаются в сознании, в психике в целом. Смыслов намного больше, чем предметов реальности: "Смысл не может быть реальной составной частью объекта" [Фоллесдаль 1988:67]. Каждый, даже физический, объект имеет бесконечное число соответствующих ему нозм и смыслов. Бесчисленность смыслов усугубляется тем, что они могут строиться с помощью несуществующих, но при этом интенциональных объектов. Отсюда - смыслы типа "ожидание Годо", хотя

нет никакого Годо. Э. Гуссерль писал [Husserl 1968:V:§11]: "я думаю о Юпитере тем же способом, как и о Бисмарке"; "напрасные надежды и ложные верования" - такие же смыслы, как "сбывшиеся надежды и истинные убеждения". Как отмечает Р. Чизом [Chisholm 1957:170], "человек может "интенционально относиться" к чему-то такому, что не существует". Действительно, это несуществующее не существует в "объективной реальности", но если оно существует в реальности рефлексивной, то вовне-идущий луч рефлексии обращен на это "несуществующее" тем же способом, который приводит к порождению ноем и к интенциональности и, следовательно, и к интендированию - указанию на топысы духа. При этом действует и рефлексия над конкретными логическими индивидами (Р/мД), и рефлексия над абстрактными данностями, сущностями ("мой взгляд на непорочность", "представление нашими предками красного цвета", "их думанье о числе 7" - вообще Р/М), и рефлексия над сказанным ("Говорят, это был сын Божий" - вообще Р/М-К). Вообще смыслы (смыслообразование) получаются из интенциональных отношений и по этим отношениям определяются как смыслы-оценки, смыслы-желания, смыслы-воспоминания, смыслы-переживания, смыслы-сопоставления, смыслы-метафоризации, смыслы-надежды, смыслы-ожидания и пр. Каждый раз выбор типа смысла зависит от того, какой таксон рефлексивной реальности задействован. Все это осложняется и приводит к увеличению множественности смыслов еще и потому, что исследователь оперирует не самими смыслами, а их именованиями, а эти именования многозначны. В каждой из ситуаций вскрывается новая грань смысла. Например, "счастье" понимается либо как "очень удачное пережитое", "оценка всей жизни как жизни удовлетворительной", "пребывание в состоянии успеха", "обладание высшей ценностью" [Tatarkiewicz 1976:1-7]. Очевидно, эта многогранность наименований также способствует увеличению множественности смыслов. Кроме того, смыслы по-разному опредмечены в обыденных домашних вещах, и эта разница зависит от ситуации. В "Галилее" Б. Брехта папа римский несет смысл "способность простить Галилея", пока он в нижнем белье, "способность убить Галилея" - когда он в полном облачении.

Множественность смыслов не приводит к их повторности и повторяемости: все время производятся новые оригинальные смыслы, образуя множественность всего нового и оригинального. Благодаря оригинальности смыслов совсем не обязательно искать для каждого смысла "предустановленное" место, он может иметь и такой признак, как "отличие" и даже - "отличие от всего". Если этого не принимать во внимание, то особенности каждого конкретно взятого смысла будут утрачены исследователем. Многие смыслы ниоткуда не "происходят", а создаются по ходу деятельности [Derrida 1976:61]; однако есть и такие, бытие которых как раз определяется их наличием в рефлексивной реальности. Каждый частный смысл конституируется отличием его от всех остальных и даже от ближайших в рамках поля смыслов, в связи с чем Ж. Деррида [Derrida 1973/1968:140] вводит специальный термин *differance*. Существенно, что при учете предложенного только что понятия смысловое поле есть поле, не имеющее центра. Такой подход снижает роль системности, но увеличивает роль своеобразности и оригинальности смыслов, включая и такие смыслы, как "смысловые образования личности". Общность смыслов находится в социально обусловленной рефлексивной реальности коллектива, оригинальность - в душе и духе личности. Кстати, на этой основе разрешается давний спор о субъективности и "личности Я" в чистой лирике. Гегель считал содержательность лирики уникальной, связанной с единичным переживанием [см. Benn 1971:262-265], а более поздние авторы [напр. Walzel 1926:270] писали, что личностность "Я" незначительна даже в чистой лирике: с тем же успехом это мог бы быть не "Я", а "он", из чего делается вывод, что в лирике переживание не уникально

и не единично, а есть нечто всеобщее и повторяющееся. Обе спорящие стороны правы, поскольку в одном случае говорится о первичном явлении смысла в рефлексивной реальности (Вальцель), во втором (Гегель) - о вторичном явлении смысла после упорядоченного интендирования топосов духа разнообразнейшими конфигурациями разнообразнейших ноэм. Интерсубъективность смыслов универсальна, но она никак не препятствует их оригинальности, их творческому характеру.

Первое явление смыслов как некоторого множества - это смыслы, данные в рефлексивной реальности - во многом отличается от второго явления смыслов. Вообще смыслы, хранящиеся в относительно "готовом виде", имеют ту особенность, что они суть смыслы именованные. Это имеет два последствия, которые необходимо учитывать как при описании смыслов, так и при смысловой интерпретации текстов:

1. Описание смысла, подлежащего выявлению через распредмечивание, проводится так, как будто перед нами смысл, подлежащий освоению через познание, через когнитивную работу. Как только смысл назван, создается иллюзия отсутствия необходимости что-либо распредмечивать: ведь "и так понятно".

2. Смысл принадлежит тексту, но "перед нами каждый раз неразложимая (по эстетическому назначению) часть художественного рассказа для не названного иначе смысла", не поддающегося поэтому точной номинации (всякая номинация неточна, поскольку выводит смысл из текста, вне которого этот смысл - уже не этот смысл [Ларин 1974:37]).

Обе эти особенности изящно обобщил Ф. Тютчев: *"Мысль изреченная есть ложь"*, - что особенно верно, если учесть, что вне специальной логической дискурсивизации "мысль" - это и есть по большей части смысл. Есть целые пласты смыслов, не имеющих имен - например, тональности. Эти пласты представлены в сознании исследователя как поля смыслов. Поля смыслов фактически неделимы [Walzel 1923:144], отдельные смыслы выделяются только в аналитической процедуре, вообще же при понимании границы между смыслами основательно размыты. Продуцент не в состоянии выразить весь до конца смысл, выразить любой смысл весь до конца в "нашем двухмерном способе записи"... [Wittgenstein 1979:6]. Все уверены, что нарисовать на бумаге можно отнюдь не все, а вот полагают же, что можно изобразить все логические свойства ситуаций при таком именно способе записи [там же: 7]. Иногда говорят, что то, что не удалось показать при таком способе записи, есть пресуппозиция, но это далеко не так: "Пресуппозиция известна до акта коммуникации, имплицированный смысл возникает как результат восприятия" [Ducrot 1969]. Имплицирован ли смысл ("подтекст") или дан явно - в обоих случаях мы имеем дело со смыслом [Цеплитис 1974]. Имплицированность - еще одно условие множественности смыслов, тем более, что имплицитно существование самых малых единиц смысла - ноэм. Все смыслы стоят к ноэмам в отношении "составимости".

Освоить смысловую единицу - это освоить все ноэмы смысла в том виде, как он представлен нам в рефлексивной реальности. Ноэмы разбросаны во всей деятельности с текстами. Ноэмы выступают в самых различных функциях, в том числе в функциях реактиваторов аффектов, памяти предметных представлений, "образов" (Р/мД), реактиваторов отношений и оценок (Р/М), реактиваторов памяти о значениях, содержаниях, текстах (Р/М-К). Иногда составляющие смысл ноэмы соответствуют тем комплексам человеческих состояний, которые предлагаются психологами для определения некоторого интегративного состояния. К. Изард

[Izard:1972] показал, что в "тревожность" входят: "страх", "горе" "гнев", "стыд", "вина", иногда - "интерес-возбуждение". В другом месте К. Изард [1980:55] описывает довольно полную "таксономию аффектов и взаимодействий аффектов", которая может служить основанием для описания не только психических состояний, но и их текстовых перевыражений - смыслов-переживаний.

Разумеется, Изард не предполагал, что его таблица будет полезна при исчислении ноэм, но ведь всякое деление на предельно малые составляющие может быть использовано для исчисления и типологизации ноэм. Существенно, что ноэмы могут располагаться как в линию, так и в виде партитуры - например, при производстве театрального образа актером, когда одновременно может иметь место и внимание к тому или иному персонажу-партнеру, и ожидание опасности с его стороны, и воспоминание о чем-то общем с ним в прошлом [Демидова 1970:72 - о работе актера Д. Баниониса в фильме "Мертвый сезон" в ситуациях встречи с персонажем Савушкиным, чья роль исполнялась актером Р. Быковым].

2. Простейшие исчисления смыслов

Смыслы образуют континуум, и протяженность этого континуума сопоставима разве что с протяженностью Вселенной. Действительно, кроме неопределенного множества смыслов, бытующих в рефлексивной реальности общества и личности, в ходе освоения мира и в ходе коммуникации возникают новые и новые смыслы, и этому возникновению нет конца. Очевидно, полностью исчислить смыслы невозможно, да и не нужно, но категоризирующие "шапки" необходимы для управления культурой и просвещением: ведь существует набор смысловых категорий, без представленности которых, скажем, в рефлексивной реальности и в онтологической конструкции индивида человек просто не может достойно жить среди людей. Так, метасмысл "художественность" в том или ином текстовом материале культуры для многих остается незамеченным, хотя общественная программа может социально адекватным образом требовать внимания к этому метасмыслу. То же часто происходит со множеством других смыслов, включая смыслы типа "Я не собираюсь тебя обманывать", незамечание которого может иметь и прямые экономические последствия. Вопрос о классификации смыслов и метасмыслов ставился и раньше - например, Николаем Гартманом. Ставился и вопрос об иерархическом представлении смыслов. Разумеется, при классификации возникает некоторая формализация, и здесь необходимо учитывать теорему Геделя, согласно которой невозможно в единой формализованной системе истинно описать все смыслы. Поэтому нужно иметь несколько принципов классификации.

Простейшая классификация смыслов - это универсальная запись смыслов в форме не смыслов, а значений, что формализует весь мир смыслов вне зависимости от ценности этих смыслов.

Такая формализация представлена в некотором универсальном списке значений - своеобразных седиментаций живого в мертвом. В качестве такого списка выступает словарь - толковый, переводной, синонимический, идеографический и пр. При этом мы не имеем реальных ситуаций для восстановления, мы имеем лишь абстракцию, полученную лексикографом, исходившим из того, что является наиболее общим, типичным, надындивидуальным и надситуационным в смысле. Однако ведь значения - все же перевыражения "засушенных смыслов", "омертвленных смыслов". Мы получаем - пусть "засушенный" - перечень типичных смыслов, но эта типичность есть по преимуществу типичность смыслов в том виде,

как ее увидел лексикограф у носителей данного языка. Однако и здесь мы получаем много полезного. Смысл языкового выражения "гордость" может быть соотнесен с той или иной ситуацией, хотя и не может привести к усмотрению смысла вроде такого - "гордость, заключающаяся в том, что я совершу для кого-то благородный поступок, но убегу от этого человека, чтобы не слышать его благодарностей, поскольку последние могут быть унижительны для него - а потому и для меня, если я действительно гордый и благородный". Формальное исчисление смыслов не может привести нас к такому смыслу, потому что это исчисление принципиальным образом беспредикатно. Как только исчисление становится предикатным, появляется ситуация, которая может быть тематизирована - например, по критерию ценности. Это дает уже совершенно другой тип исчисления и классификации.

На вопрос, почему для получения перечня смыслов можно - при определенной классификационной установке - пользоваться толковым словарем того или иного языка, можно ответить: существует важная закономерность - "гипотеза седиментации": чем важнее тот или иной смысл из моря смыслов, тем больше вероятность того, что появится соответствующее слово в лексиконе [Brokken 1978:1-4]. Поэтому то, что видит исследователь при формальной классификации в словаре, и есть смыслы - важные сублиматы значений, дающие нам представление о составе культуры [Goldberg 1977].

Поиски смыслов по словарю породили в США, начиная с 1936 года большую литературу. Особое внимание при этом уделялось "пакету черт личности" [Jones E.E., Kanouse D.E. 1971]. Сначала по словарям насчитали 18 тысяч черт личности [Allport, Odbert 1936], потом стали сводить смыслы, перевыражающие эти черты, в кластеры, пучки. Позже была обнаружена синонимия среди наименований черт личности, и материал стал необозримым. Долгое время люди, искавшие "черты личности" по словарям, составленным филологами, все же верили, что поиск "черт" по словарям приводит к великим "психологическим открытиям". Мало кто задумывался о том, что в словарях, в перечнях превращенных в значения смыслов все же находится не "объективность человеческой психики", а лишь текстообразующая и смыслообразующая потенция языка. Поэтому составленный лексикографом словарный список оказался главным источником психологических знаний об объективных явлениях психики". Разумеется, никто никогда не формулировал эту иллюзию таким образом: как могли "объективные" психологи-позитивисты признаться в том, что у них такой дефицит "объективности"?! Ведь фактически названная иллюзия столетиями регулирует "всю "объективность научно-психологического знания"! Смыслов в написанных, проговоренных и существующих во внутренней речи речевых произведениях, посвященных людям, в неопределенное число раз больше, чем может быть стабильных черт личности. Значащее переживание "Желаю лежать на рельсах и не пропускать поезда с арбузами в Пикромوليو, дабы все видели, как страдают женщины Темирбазарья" становится смыслом, как только попадает в тексты коммуникации и пропаганды, где этот смысл тиражируется, затем воспринимается с сочувствием или без оного миллионами людей в мире и т.п. Однако нет никакой черты личности, которая соответствовала бы этому смыслу, хотя кое-какие приобретенные личностью черты эксплуатируются теми кукловодами, которые организуют соответствующие ситуации.

Впрочем, всегда могут найтись люди, которые скажут, что лежание на рельсах на предмет непропускания арбузов - типичная черта человека вообще, женщин вообще, темирбасарских людей вообще и т.п. вздор. Сторонник "теории отражения" добавляет к этому, что вот ведь он сам видел своими слепыми глазами, как они там

лежали - "а как бы они там лежали, если бы у них у всех не было такой черты личности, как "любовь к лежанию на рельсах"? Более просвещенные психологи в таких случаях говорят о "прирожденной агрессивности" как черте "типичного представителя" человеческого рода. Ценность этой "науки" определяется величиной убытков, понесенных человечеством, поверившим психологизму психологов. Вера в природность смыслов есть социальная опасность.

Если отказаться от веры в "природность" смыслов и при этом понимать генезис словарей, то словарь может дать классы смыслов, он может лечь в основу классификации смыслов на основе прямо номинированных значений. Записи значений группы "черты личности" в наиболее эксплицитной лексикографической форме многочисленны и по разным данным составляют:

- в английском языке - 4551 [Allport 1938:305-309]
- в голландском языке - 1203 [Brokken 1978]
- в русском языке - 1548 [по словарю С.И. Ожегова, что составляет 3% от учтенных словарем слов - см. Тойм 1974:35].
- в эстонском языке - 4349 слов [там же: 1974]
- в грузинском языке - около 4 тысяч [Платонов 1972:128]

Разумеется, все эти цифры зависят и от того, каков словарь, и от того, какие единицы включаются в списки, что именно принимается за черты личности, за ее страсти, учитываются ли словосочетания или только отдельные слова. Главное же - отдает ли себе исследователь отчет в том, что он исчисляет именованные смыслы, а не "психологическую реальность". Ведь в действительности он подсчитывает один из аспектов бытования той рефлексивной реальности человека, которая составляется из памяти о переживаниях, причем эта память оказывается осмысленной благодаря вовне-идущему лучу рефлексии. Постоянно надо помнить, что язык принадлежит человеческому сообществу, состоящему из людей, и у каждого из этих людей осмысление рефлексивной реальности протекает по-разному и с количественной, и с качественной стороны. У кого-то уже все это богатство именованных смыслов лежит в рефлексивной реальности в готовом виде, что дает основание для выделения новых и новых нозм, далее ведущих к новому смыслообразованию как важнейшей функции развитой онтологической конструкции. У кого-то это отнюдь не так. Кроме того, есть национальные особенности в основаниях для исчислений именованных смыслов. Исчисление ведь идет по словнику определенного языка. Словник одного языка не полностью накладывается на словник другого, и остаток, получающийся при "неналожении" словников - это и есть "национальная специфика" мира смыслов того или иного народа. Однако национальная специфика не сводится к особенностям словника: необходимо учитывать, насколько словник перевыражает литературную традицию смыслоиспользования у этого народа.

Следует учитывать, что ни один словник не перевыражает смыслов "русскость", "американистость", "московскость", "петербуржность", "напоминающее о земельном кадастре" и т.п. Это - нозматические смыслы, участвующие в процессах интендирования почти у всех людей: очень уж прост соответствующий объект в рефлексивной реальности большинства - всего-навсего предметное представление, пришитое к новому представлению или иному новому гносеологическому образу. В английском языке модель приписывания свойства, создания смысла общего свойства еще стандартнее: имя+ness, например, *airiness* - про аэропорт имени Дж. Кеннеди в Нью-Йорке [Bradley W. 1973:39].

Такого рода преобразования именовании для передачи, восстановления или построения смыслов довольно многочисленны. Напомним, что здесь мы пишем лишь об определенном типе классификации смыслов, о лексикографическом способе классификации, то есть о такой классификации, которая возникает из формы именовании. Совершенно очевидно, что поскольку смыслы существуют между человеком и текстом, одно из условий их существования есть их соотносительность с текстом, но текст в свою очередь не может в культурном сообществе быть безразличен к словарию, словообразованию, морфологии, нормам просодики, к синтаксису, к построению сверхфразовых единств. Поэтому все то, что сделали лингвисты и педагоги со словами и словосочетаниями, имеет прямое отношение к бытованию и образованию смыслов. Если бы мы не были научены суффиксу "-ность", мы не додумались бы до слова "лошадность" и до соответствующего смысла. Если бы не были обучены субстантивации русского прилагательного среднего рода, мы не образовали бы смысла "Нечуждость человеку всего человеческого". Вообще словообразование в эпоху цивилизации - отнюдь не естественный, а искусственно-естественный процесс.

Так же как приписывание смысла таким конструкциям как "лошадность" или "лошадность его поведения" было бы невозможно без всеобщего грамматического знания, так и усмотрение смыслов в рамках бинарных противопоставлений не имело бы места, если бы человечество не было знакомо с метафизикой. Противопоставленность "предела" и "беспредельного", выдвинутая пифагорейской школой [см. Макаров 1972:37], довольно быстро превратилась из "объективной истины" в смысл текстов. Такова же судьба пар

- *прямое - кривое,*
- *покоящееся - движущееся,*
- *чувственное - рациональное.*

Художественная литература энергично развивала эти контroversы. В "Гамлете" развертывание и растягивание смыслов все время приводит к столкновению смыслов "светлый человек" (каким он "должен быть") и "темный человек" (каков он есть). Разумеется, это не "объективная данность", а типичная смысловая контroversа 16-17 веков [Spencer Th. 1942]. Пара переживаемых смыслов "отчужденность - человеческое братство" тоже имеет вполне "искусственное" происхождение [Hunsaker, Smith 1973]. Включение смыслов в бинарные противопоставления - один из принципов их лексикографической фиксации. Во-первых, противоположности можно представить как симметрию [Урманцев 1974:16], во-вторых, они связываются в единстве [Суханов 1976:46], в-третьих, они дают возможность по формальным основаниям строить наборы аналогий: если есть "время - вневременность", то можно додуматься до такого смысла, как "дух места - безместность". Наконец, парность категорий смыслов похожа на принцип дополнительности Н. Бора: целостность объекта может быть описана с помощью взаимоисключающих ("дополнительных") смысловых именовании. Рассматривая один и тот же предмет, можно работать с такими парами смыслов, как

- *детерминированность - зависимость,*
- *закономерность - случайность,*
- *согласование - противоречие,*
- *дискретность - непрерывность,*
- *взаимосвязанность - независимость,*
- *конфликтность - неконфликтность*
(поведения, в том числе речевого)

и т.д. и т.п. Это - примеры парных смыслов, которые легко обращаются на характеристику персонажа текста большой протяженности - например, на характеристику Григория Мелехова в романе Шолохова "Тихий Дон". Почти каждый поступок кажется поддающимся вписыванию в одну или несколько таких пар. На меньшей протяженности развертывания сюжета будут релевантны такие пары, как

- *отчужденность - включенность,*
- *праздничность - будничность*

и т.п., а применительно к совсем малым отрезкам текста будут релевантны такие, например, смыслы (парные), как

- *осознанность желания - неосознанность влечения,*
- *тревожность - безмятежность,*
- *статичность - динамичность,*
- *напряженность - расслабленность,*
- *переживание определенности - переживание неопределенности.*

Поскольку опредмечивание таких парных смыслов происходит в рамках небольшой протяженности текста, в тексте обычно бывает много опредмечивающих средств с соответствующей прагматической задачей, поэтому смыслы такого рода Э. Ризель удачно назвала "стилевыми чертами".

Хотя всего подобного очень много, все же нельзя не заметить, что культурный взрослый человек безусловно усматривает все названные выше смыслы как в печатном, так и в устном произведении речи, и неусмотрение этого идеального материала - свидетельство недостаточного интеллекта или недостаточной культуры. Вероятно, есть какой-то способ исчисления обязательного минимума, подлежащего усмотрению в таком-то возрасте и/или при такой-то профессии. Это большая педагогическая проблема.

Сказанное в равной мере относится и к непарным смыслам, которые получают при "приращении смысла" к тому или иному именованию смысла. "Снисходительность" существует в паре со "строгостью", но такой смысл, как "фамильярная снисходительность" пары не имеет. Некоторые считают такие смыслы "эмоциональностью" [напр., Павлова 1987], другие относят их к "экспрессивности". Между тем, здесь мы имеем именно смыслы: они не входят в содержание, поэтому здесь не "эмоциональность"; они не относятся к "внешним проявлениям", поэтому они - не экспрессивность" [см. об этом: Баранов 1987:55]. Иногда смыслы такого рода называют "сознанием" или даже "ложным" сознанием (у Маркса: крестьянин уже превратился в пролетария, но ложное сознание заставляет его "переживать себя" как собственника). З. Фрейд считает, что существуют особые внутридушевные конструкты типа либидо, ненависти к отцу и т.д. Все это может, разумеется, существовать в той или иной личности, но лишь как результат деятельности воспитателя [см. Лотман 1974], точнее - как элемент мира смыслов, сложившегося в ходе формирования, воспитания и развития индивида.

Имеется неопределенно большое число смыслов, имеющих типовой, привычный характер и представляющих какое-то внутреннее состояние реального продуцента или - чаще - образа автора. Таковы, например, "рвение к полету вперед", "лопнуло терпение", "отсутствие или утрата любимого существа" [особенно в лирической поэзии - см. Baker P. 1986], "священность предмета X", "невыразимость состояния X", "данность объекта X только чувству", "самость моего Я", "самость другого Я" (как "некая тайна") и другие под шапкой "таинственность", "иррациональность". Некоторые из этих смыслов более или менее разработаны

какими-то авторами. Среди разработанных смыслов - "светлая грусть". Г. Башляр писал [1987:351]: "Светлая грусть - это явный признак состояния двойственности чувствующего сердца. <...> Она имеет отношение к вертикальному времени, поскольку ни одна из ее сторон не принадлежит другой. <...> Светлое чувство грустит, а грусть готова к улыбке и утешению". Очевидно, любой из непарных смыслов достоин такого рассмотрения. Иногда это рассмотрение происходит в науке, иногда - в какой-то минимальной человеческой общности, например, в семье. Так, группа смыслов "неявная договоренность" соотносительна со многими ситуациями - в том числе и с такой: муж зарабатывает меньше жены, стыдится этого, но они между собой об этом никогда не разговаривают.

Некоторые типовые непарные смыслы более характерны для одного, а не для другого писателя, например, "Ироническое сочувствие" мы чаще видим опредмеченным у Чехова, чем у Льва Толстого. Некоторые такие смыслы историчны - например, "хлестаковщина", интерпретируемая так [Лотман 1975]: "Я вру, потому что и вообще так у начальства принято, хотя я об этом прямо не говорю и прямо не думаю". Логически это может быть выражено так: "Проект идеала не пересекается с проектом реальности".

Типовые непарные смыслы не всегда имеют универсальный и международный характер: часто их применимость ограничена той или иной национальной, религиозной, социально-сословной или социально-классовой общностью. Так, известны смыслы, специфичные только для какой-то одной из систем религиозной веры. Таков смысл "смиренномудрие", предполагающий, что чем более человек совершенствуется, тем менее высоким он оказывается в собственных глазах. Это встречается только в христианстве [Шохин 1988:274] и перевыражается только в смыслах у тех авторов, которые имеют сильную рефлекссию над этим конструктом христианской морали (Р/М). В произведении Толстого "Отец Сергей" этот смысл с постепенным усилением растянут по ряду последних глав, а апогей повести есть апогей величественного смиренномудрия: отец Сергей берет милостыню - 20 копеек, и это кажется ему естественным. Ограничен логическим пространством христианства и смысл "фарисейство": субъект видит себя святым, остальных - грешниками.

Кроме смыслов-конструктов экзистенциального характера, кроме подчиненных им типовых непарных смыслов, есть и, так сказать, "малые смыслы", получаемые от "комбинаторных приращения смысла". Последнее понятие - плод очень серьезных разработок русской филологии [Ларин 1923; Виноградов В. В. 1954; Винокур 1959]. "Переживание чужой силы" - один шаг смыслообразования, естественно есть и второй, с приращением: "Переживание силы коллектива", далее - "Переживание силы коллектива как своей собственной". Таким образом строится, скажем *fastidious exhibitionism* [Allport 1961:357-358]: уникальны, по этому автору, не смыслы такого рода, а их комбинации. Н. Броуди [Brody 1972:15] возражает: "Нет необходимости в уникальных правилах комбинаторики". Видимо, надо согласиться с компромиссной точкой зрения, согласно которой подобные сочетания делаются уникальными при их перемножении на реальные ситуации [Cattell 1965].

По схемам приращения смысла создано намного больше смыслов, чем может показаться с первого взгляда, причем бывают и очень сложные схемы и очень сложные приемы заполнения этих схем, например "противопоставленность А и Б, причем Б есть результат Р, но лишь в том случае, если С не оказывается сильнее Р": "Противопоставление стоицизма человека, страдающего ради возвышенных идей, и полужвериного состояния, до которого доводят человека физические муки, если дух

его и воля не могут над ними торжествовать" т.п. Знамеровская [1955:145] считает это одной из "тем" творчества художника Х. Риберы. Каков статус таких сложных структур смыслообразования? Иногда их называют "мыслями", иногда - "чувствами". Наблюдения над множеством подобных явлений заставляют видеть здесь переживаемые акты мыследействования. Именно в таком термине удобно соединяется указание на единство чувства и мысли.

Иногда однородные непарные смыслы способствуют целенаправленному значащему переживанию реципиента. Как отмечает Д.С. Лихачев [1981:60], факты у Достоевского "не стоят на собственных ногах": "Все они подпирают друг друга, громоздятся друг на друга, друг от друга зависят" и при этом "все находятся как бы в стадии выяснения и расследования" - это и дает общий смысл "универсальная незавершенность" и "универсальная нестатичность". Как мы видим, Достоевский только средствами организации непарных смыслов компенсирует сниженную метафоричность текста, и напрасно некоторые исследователи утверждают, что у Достоевского нет текстовых приемов, кроме прямой номинации! В целом, мы видим, что лексикографический принцип классификации позволяет нам выйти к относительной обзримости смыслов и дает какие-то основания для последующего исчисления педагогически релевантного смыслового минимума, что, впрочем, является делом будущего. Еще раз подтверждается, что язык не только есть средство опредмечивания смыслов: в определенной степени он является в настоящее время условием создания смыслов. Мощные лексикографические разработки, сказавшиеся во всей системе обучения, вкупе с огромным литературным богатством народов превратились для сплошь грамотного населения в источник смыслов. Народ создает язык, но и язык создает народ, особенно народ в роли носителя смыслов.

Глава V.
ВОЗМОЖНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕКСТОВ

1. Ценностно-тематический принцип классификации

Если лексикографический принцип классификации базируется на потенциях языка, то ценностно-тематический принцип строится на способности классифицирующего рассудка к таксономизации внетекстовой действительности. Эта действительность состоит из ценностей, но ценности принадлежат разным сферам жизнедеятельности. Можно назвать ценностно-тематический принцип также жизнедеятельностным принципом. Ценностное сознание, одной из форм которого является оперирование смыслами - важный компонент жизнедеятельности. Ценности - это "любые предметы человеческих стремлений, влечений, желаний, воспринимаемые в качестве таковых сознанием личностей, социальных групп, обществ" (В. С. Бекиров). Ценностные представления надындивидуальны, идеология - тоже одна из форм ценностного сознания. Ценность может быть положительная, отрицательная или нулевая [Ивин 1987]. Смыслы - одна из разновидностей объективированных ценностей. [Розин, Москаева 1974:124].

Ценности подвергаются оценке, а оценка базируется на характеристиках "поля напряжения между наличием и отсутствием смысла" [Mueller Н. 1987:99]. Так, социальный маркер "принадлежность к престижной профессии" сопоставляется с отсутствием данной социально-статусной коннотации [Карасик 1991]. Среди таких ценностей может быть что угодно из качеств личности: "духовная зрелость", "принципиальность"; из норм поведения, взятых в качестве ценностей: "тише воды, ниже травы", "мотив поступка"; из ценностных ориентаций: "не оскудеет рука дающего" или "искренность - это хорошо" и т.п. Все эти ценности могут переживаться по-разному. Например, по поводу "искренности убеждений" и "абсолютного единства мировоззрения" Yeats написал в стихотворении "The Second coming":

*The best lack all conviction while the worst
Are full of passionate intensity.*

Очевидно, отсутствие "железной убежденности" - не меньшая ценность, чем "железная убежденность"; выбор из этого комплекса зависит от контекста, в которой включен и сам выборщик.

Добавим к этому, что часто и сам автор не знает, которую ценность он выбрал, предпочел или склонен проповедовать [Richard 1962]. Даже жанр произведения влияет на статус смысла. Например, как пишет А.Е. Кунильский [1988], у Достоевского в "Преступлении и наказании" происходит "ценностное оживление" традиционных отношений между смыслами как ценностями:

- *значительное / мелкое,*
- *высокое / низкое*

и т.д. Это пары не противоположностей, а субституентов с разной степенью одного и того же ценностного свойства. "Осмеяние профанами кающегося Раскольников не добавляет трагизма: они - как он, он - как они, степени различны, но у всех "своя правда". Понимание смысла именно как ценности - одна из особых герменевтических задач.

Самая большая ценностно-тематическая группа смыслов связана с человеческой личностью. Последняя отличается особенной сложностью, поэтому внутри темы возможно неопределенное множество классификаций смыслов, покрываемых темой. Здесь повторяется многое из того, что было отмечено при описании лексикографических принципов классификации, но повторяется в других сочетаниях: человеческие субъективные состояния, представленные в тексте; проявления эмоционально-волевой сферы личности; человеческие отношения - оценочные (напр., недоверие), эмоциональные (напр., любовь), социальные (напр., власть, непризнание); характеристика субъективности личности, напр., напряженность - ослабленность, определенность - неопределенность (установок); суммарные характерологические описания, представленные в смысловых конструктах текста и перевыражающие мотивации, мирочувствие, влечения, аффекты - "ядро личности", субъективно-личностные смыслы, характеризующие индивидуальную субъективность человека. Все эти "личностные черты" не являются здесь объектом психологического знания. Индивидуальное несводимо к психологическому, оно социально обусловлено [Adorno 1975].

Выступая одновременно и как "семантическая сторона психики" [Петрушевский 1967:319], и как перевыраженность этой стороны в тексте, смыслы приобретают характер личностных смыслов. Эти личностные смыслы в учении Гуссерля образуют *Lebens-Welt* [Natanson 1968:39]. Этот "лебенсвелт" и есть ведущий классификационный принцип в рамках ценностно-тематического выделения всех вообще смыслов, связанных с человеческой личностью. Первый конструкт здесь - мироощущение личности. Мироощущение - "духовная общность, характеризующая, однако, не общность сознательной, идейной позиции, а общность бессознательной, чувственной установки в отношении реального мира" [Сунягин 1971:275]. "Мироощущение - это самые общие формы реальной общественной практики, представшие как модели (схемы) организации нашего чувственного опыта" [там же: 279]. В сущности, здесь имеет место гносеологическая рефлексия субъекта над важнейшими компонентами собственного жизненного опыта - рефлексия, в изобилии рождающая смыслы, часть из которых сопряжена с сугубо индивидуальным мировидением [Лазебник 1991]. Поэтому по чертам мирочувствия и мировидения можно проводить дальнейшие классификации смыслов. То же следует сказать и о потребностях: они тоже позволяют проводить дальнейшую классификацию смыслов. Так, тщеславие - потребность привлекать к себе внимание [Murray 1938].

Аналогичным образом можно классифицировать смыслы по критериям мотивации, аффективности, стиля мышления, стиля общения, ценностных ориентаций, стиля работы, сиюминутных состояний сознания, постоянных склонностей, характера как совокупности черт, по критериям установки, по типологии решения действовать. Пример классификации личностных смыслов по мотивам:

1. Смыслы, мотивируемые нехваткой чего-то.
 2. Смыслы, мотивируемые избытком сил, творческих возможностей
- [Rowan 1973]

Возможны и всякого рода другие классификации, поскольку критериев очень много, а среди них - много релевантных.

Поскольку дело идет о личности, может показаться, что мы занимаемся классификацией свойств личности в рамках психологии личности. Дело, однако, заключается в том, что здесь говорится не о реальной экзистенции личности, а о ее представленности в тексте. Я вижу некоторый этноцентризм писателя Василия Белова в романе "Все впереди", не имея никаких при этом сведений о реальной личности этого писателя как человека. Я вижу, что герой X сейчас ударит или оскорбит героя Y, хотя прекрасно знаю, что и X и Y - продукт фантазии писателя Z. Определенная соотношенность научно-психологических сведений и таксономий с эффектами текста, представляющего человека, безусловно, существует, но одно никогда не переходит в другое. Смыслы, в мире которых живет Дон Кихот, имеют прямое отношение к Испании XVII века, но все же это смыслы Дон Кихота, а не Испании.

Списки смыслов-характеристик очень многочисленны, различны, содержат множество нетривиальных определений. Так, один из авторов такого списка [Cattell 1957:77] приводит бинарные черты такого рода, как "молчаливо-интроспективный/разговорчивый". Смыслы, соответственно, именуются "молчаливая интроспективность" и т.п. Списки эти заслуживают внимания учителей чтения: школьник должен научиться усматривать и называть эти черты и смыслы личности. Несколько сложнее, но в той же степени необходимо быть в состоянии назвать "движения души поэта". Например, Дж. Эверилл [Averill 1980] исследовал смыслы у Вордсворта и получил: "катарсис как естественный покой", "христианское утешение", "христианское оправдание страданий", "экзотическое" и т.п., причем часто смыслы даны в партитурном расположении. Благодаря представлению о составе смыслов личности появляются какие-то возможности для прогнозирования ноэмного состава интенционального акта [см. Larsen, Schwendiman 1970:69-71].

Очевидно, психологические разработки по факториальному анализу черт личности могут быть полезны при исследовании ноэматического состава акта смыслообразования, коль скоро мы, конечно, берем идеальное не как натуральный объект, а как смысл и смыслы в рамках текстов культуры. Впрочем, возможно и прямое использование партитурного принципа при смыслопостроениях, связанных с личностными характеристиками и личностными смыслами. Одна из первых попыток такого рода содержится в первом послании апостола Павла к Фессалоникиянам [5:23]. Согласно данной концепции, человек бывает: (1) телесный, то есть смысл выводится из Р/мД над предметным представлением черт человека с последующим выходом в парадигму Р/М: "по лицу видно, что злой"; (2) душевный (смыслы типа "черты субъективности", напр. "злая душа", что видимо, усматривается по содержаниям, на основе предципирования "фактов" и "сообщений", т.е. Р/мД + Р/М-К); (3) духовный (здесь фигурируют следы Р/М из религиозных парадигм). Все три конструкта находятся в человеке (в том числе в человеке как смыслонесущем персонаже, представленном в тексте) одновременно. Соотношение (1) и (3) - предмет особого интереса Л. Н. Толстого, поэтому ему было важно исследовать (2), поскольку это нечто между (1) и (3) - "соединяющее звено <...> уже не плоть, еще не дух <...> полуживотное, полубожеское" [Мережковский 1971:77], центральный компонент партитуры. Смыслы "души индивида" часто подразделяют на социальные переживания, религиозные чувства, чувства интеллектуальные, нравственные, эстетические. Один из довольно полных перечней этих смысловых категорий составили Б.В. Сафронов и Л.Н. Дорогова [1975:103-104].

Личность - не единственная тема ценностно-тематической классификации смыслов. Человек представлен в мире смыслов не только как индивид, но и как

представитель народа, веры, идеала и других надындивидуальных конструктов. Некоторые смыслы национальны, но не в том отношении, что они недоступны инонациональным контингентам: просто в таком-то языке они прямо или почти прямо номинируются, а в других прямой номинации не имеют. Наличие прямой номинации - признак седиментации смысла в данной национальной среде, что говорит о важности данного смысла для данного народа. Например, *амаэ* в японском - это "состояние того, кто претендует на чью-то любовь и зависит от нее" [Takeo Doi 1973]. Для смысла *амаэ* существует множество средств выражения - как стандартных, так и творимых на месте. Вообще освоение смыслов предполагает учет тех элементов восстанавливаемой конфигурации связей и отношений (в ситуации деятельности и коммуникации), которые обусловлены историческими и национально-историческими факторами. Бывают и социально-отрицательные смыслы национального и группового духа - например, смысл "вера в свое этническое превосходство". В рамках группы имеют место "особо скрытые смыслы" - например, "самооценка" при производстве текста сплетен. Продюцент может жить в мире смыслов с доминирующим смыслом "гордость собой при сравнении себя с объектом сплетни" [Suls 1977]. Не случайно дети часто сплетничают в присутствии объекта сплетни [Fine 1977]. У некоторых народов сплетня опредмечивает преувеличенное чувство приватности [Naviland 1977].

Иногда "национальные смыслы", перевыражающие сходные реальности, довольно сильно разнятся по составу ноэм. Например, Европа знакома со смыслом "средневековость", Китай - со смыслом "промежуточные века между древностью и Возрождением" (I-VII вв.). В Китае фугу ("возвращение к древности") - это VIII-XII века, для Европы - более поздний период, но в обоих случаях можно построить общий для двух великих культур смысл "возрожденческая отнесенность" [Конрад 1972:209-215]. Характерно, что и "средневековость" и "промежуточные века между древностью и Возрождением" содержат ноэму отрицательной ценности.

Ценностно-тематическая классификация допускает и такое таксономизирующее противопоставление: смыслы, хранящиеся в памяти в виде номинации без предикации, против смыслов, имеющих 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. Переживания типа "не выдержавшее терпение", "разрыв терпения" отличаются - именно как интенциональные переживания - от "лопнуло терпение". В последнем случае так или иначе есть и предикация, и смысл, и сочетанность этого существенна. То же самое можно сказать о парах: "усмотрение неожиданного начала"/"Ага, начинается"; "предчувствие неожиданности"/"Сейчас что-то случится". И топосы онтологической конструкции субъекта, интендируемые этими разновидностями смыслов, и сам ход интендирования как-то различаются. Можно считать, что в развертывании интенциональности (как указательности в направлении топоса духа) во вторично-пропозициональных смыслах имеется ноэма пропозициональности. Это именно ноэма пропозициональности, а не собственно когнитивная пропозициональность. Иногда такие вторично-пропозициональные смыслы называют "диспозиционными предикатами" [Carnap 1936:440]. Среди смыслов процент диспозиционных предикатов довольно велик: в "Завещании" Лермонтова смысл "молчаливость" отнесен к рассказчику и, следовательно, имеет форму "Герой - молчалив". Совершенно ясно, что диспозиционные предикаты программируются в текстопостроении иначе, чем предикаты наблюдения типа

"Герой ожидает смерти", составляющие содержание, а не смысл. Дело в том, что предикаты наблюдения логически, по готовым логическим схемам выводятся: если человек говорит, что ему недолго осталось жить, то это имеет то значение (содержание), что он ожидает смерти. "Ему недолго жить"/"Он скоро умрет" - это речения, имеющие характер синонимов по значению. Одно значение выводится из другого; это выведение стандартно заложено в программы любой семантизации. Усмотрение смысла "герой - молчалив" программируется поэтом для рефлексирования над формой ради выхода к смыслу, причем обычно программируется без актуального осознания программы).

Номинарование смысловых диспозиционных предикатов внешне напоминает номинарование содержательных диспозиционных предикатов, и вне ситуации деятельности мы не можем определить, имеет ли место рефлексия для семантизации или, напротив, рефлексия для распредмечивания. Поэтому люди, не готовые к распредмечиванию, могут "рассуждать" о произведениях искусства так, как будто они действительно произвели распредмечивающее понимание. Без филологической квалификации трудно различить понимающих и непонимающих. Например, под оба варианта подходит такое описание смысла по диспозиционно-предикативным стандартам:

- *делать что-то*
- *ему было стыдно того, что он...*
- *того, что у него...*
- *того, что у его друзей и*
- *родных...*

Между тем, один выводит все это путем преобразования синонимических речений или субститутивных ситуаций (особенно в нелитературных искусствах), другой же усматривает это в художественной форме, которая сама по себе ничего не номинирует, т.е. этот второй усматривает смыслы благодаря восстановлению ситуации мыследействования продуцента, никак этой ситуации не представившего в тексте. Но ведь то, что в сериале "Просто Мария" кому-то стыдно / не стыдно, а в рекламных роликах банка "Пирамида" кому-то весело, можно вывести и когнитивно-пропозициональными операциями. Поэтому может казаться, что советское среднее образование включало эстетическое воспитание, хотя все эффекты действительных эстетических усмотрений возникали только *вопреки школе*, всегда ориентировавшейся на вывод, оснований на логических преобразованиях:

- *Что в тексте показывает, что Базаров близок к народу?*
- *Он разговаривает с мужиками.*
- *А что в его беседе с крестьянами заставляет видеть его близость к народу?*
- *А он пользуется народными космогоническими представлениями.*
- *Какими именно?*
- *Он говорит, что земля стоит на трех китах.*
- *Садись, "пять".*

Между тем, Тургенев имел в виду, что "единение с народом" трагическим образом обречено на провал, что прекрасно видно по показателям формы и смыслов диалога. Вторично-пропозициональные смыслы могут также быть "растворены" в текстах - напр., у А. Теннисона "проявление в человеческой истории некоей трансцендентной закономерности" [Kozicki 1975:88]. Реципиент смотрит только или почти только на такое *средство* текстопостроения, каковым является сюжет, и для

него из текста явствует то самое, во что верил А Теннисон: есть некая антропоморфная сила, руководящая делами людей. Иногда говорят, что в таких случаях не получается непосредственного знания, но все равно какая-то неопределенность усмотрений преодолевается, то есть такие тексты культуры представляются информативными в высшем смысле термина. В родственной функции выступает и музыка. Такова, по мнению многих [напр., Vermazen 1971:367-370], музыка, лишенная способности давать непосредственное знание, но тем не менее высшим образом обогащающая человеческую онтологическую конструкцию ("дух"), равно как и его рефлексивную реальность ("душу").

2. Мыследействительный принцип классификации

Все названные выше классификации исходят из квазинатурального бытования смыслов, т.е. смыслы берутся в сущности как естественные объекты. В рамках реального бытия человека они и представляются таковыми; например, наличие той или иной ценности, темы, ценностно-тематической рубрики кажется естественным. В противоположность таким квазиестественным классификациям возможна классификация конструктивная, представляющая мир смыслов как искусственное образование: каждый смысл:

1) пробуждает рефлексию в одном из поясов СМД; получается пробужденная рефлексия трех типов:

Р/мД Р/М-К Р/М;

2) дает сочетания с другими поясами фиксации рефлексии, то есть могут быть смыслы, пробуждающие рефлексию так: ****

Р/мД Р/мД+Р/М-К Р/мД+Р/М;

Р/мД + Р/М-К + Р/М;

Р/мД + Р/М + Р/М-К

(эти сочетания различаются по значимости добавленной фиксации);

Р/М-К Р/М-К + Р/мД Р/М-К + Р/М;

Р/М-К + Р/мД + Р/М Р/М-К + Р/М + Р/мД;

Р/М Р/М + Р/М-К Р/М + Р/мД;

Р/М + Р/М-К + Р/мД Р/М + Р/мД + Р/М-К.

Таким образом, получается 15 классов смыслов, выделенных по критерию "место фиксации рефлексии, пробужденной данным смыслом" (герменевтическое определение), "место фиксации рефлексии, приводящей к появлению данного смысла" (риторическое определение), "мозаика нозем при указании на топос в онтологической конструкции" (феноменологическое определение).

Смыслы, пробуждающие рефлексию в поясе мыследействования (Р/мД) - это стоящие за текстовым знаком общие представления как часть материала рефлексивной реальности. Здесь смысл может иметь именование, совпадающее с наименованием физических объектов: "море как представление", "представление о море", "воспоминание о море", "Россия - наша родина", "дети как напоминание о моем детстве", "большое расстояние - это и то, что у Ямщика, и то, что у меня" и т.п. В контент-анализе такие предметы составляют целую строку исследовательской аналитической процедуры, причем они выступают не как просто "вещи", а как "переживаемое восприятие представлений о вещах" [Schmid 1973:30].

Это восприятие представлений и сами эти представления даны не "в натуральном виде", а существенно преобразованы самим фактом своей привязанности к рефлексивной реальности, как и самим фактом ноэмопорождения на базе этой рефлексивной реальности. Поэтому эти представления часто даны, например, в виде "мотива", например, "мотив заколдованной принцессы" [Гофман. Крошка Цахес и мн. др. тексты разных авторов - см. Лейтес 1980:10]. Косвенность представлений приводит к тому, что целая группа смыслов имеет характер "припоминания сознания другого". В хороших иллюстрациях к детским книгам художники припоминают не реальное детство, а свое, хранящееся в их рефлексивной реальности "представление о детском сознании" [см. об этом: Лебедев В.В. 1933]. Как писала С. Лангер [Langer 1953:59], "то, что выражает искусство - это не реальное чувство, а представление о чувстве, подобно тому как язык выражает не реальные вещи и явления, а представления о них". Что же касается искусства, то оно дает "знание того, как протекают чувства" [Langer 1948:198; Langer 1953:126]. В этом отношении Лангер следует за В. Дильтеем [1987:117], который характеризует "анализ цельного духовного переживания в его несравнимости с любым нашим опытом чувственного восприятия природы". И далее [там же: 122]: "Внутреннее самоощущение и внешнее восприятие никогда не осуществляются в одном и том же акте, а потому факт духовной жизни никогда не дан нам одновременно с фактом нашей телесной жизни". Это относится к смыслообразованию всегда - даже тогда, когда появление смысла сопряжено с рефлексией, фиксирующейся только в поясе мыследействия (Р/мД).

Так обстоит дело со смыслами, соотносительными с Р/мД. Что же касается смыслов, соотносительных с Р/М-К, то они, в свою очередь, делятся на три подтипа: пробуждающие рефлексия над опытом действия с дискурсом, с текстом, с языком. Действование с дискурсом дает человеку опыт распознавания коммуникативной цели, и этот опыт занимает определенное место в рефлексивной реальности и каждого человека, и нации, говорящей на данном языке, и всего человеческого рода. Однако надо сразу отметить, что работы Остина и Серля по прагматике приобрели такую популярность, что некоторым исследователям стало казаться, что все вообще смыслы - это смыслы прагматические. Вопросы, связанные с взаимодействием людей в коммуникации, с явными и скрытыми целями высказывания ("иллокутивными силами", по Остину) в ходе коммуникации, 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 обращена не только на опыт действия в дискурсе, но и на опыт действия с текстом и языком. Главное же заключается в том, что, кроме Р/М-К, существует еще и Р/мД и Р/М, которые практически никак не перевыражаются в прагматических смыслах и почти никак не находят места в знании прагматики.

Важнейшие прагматические смыслы связаны с усмотрением или выражением коммуникативной цели. И.М. Кобозева [1986:15-16] отмечает, что определение цели требует несомненных усилий рассудка. Предложение "Я поговорю с твоими родителями" должно пониматься с учетом некоторой индивидуации - жанровой отнесенности: ведь здесь может быть сообщение; обещание; предупреждение; угроза.

Сила выбора дискурса в качестве исследовательского материала имеет явное преимущество сравнительно с простой текстовой записью этого предложения на бумаге: дискурс включает не только текст, но и ситуацию общения, не только лингвистические, но и ситуативно-экстралингвистические средства, которые и позволяют человеку в условиях семантизирующего и отчасти когнитивного понимания определять, какова же здесь "иллокутивная сила". Характерно, что это определение обычно связывают с условиями устной коммуникации, мало обращая внимания на то, что тексты культуры также обладают способностью выводить реципиента к определенным граням понимаемого, но при этом вовсе не прагматическими методами. Вместе с тем нельзя не признать и полезности прагматических методик и важности прагматических смыслов. Вместе с тем, в сложившейся практике лингвопрагматики все же интенциональность берется только в качестве указания на желаемое: некто говорит "Я поручаю тебе контроль над этим участком леса" именно потому, что он имеет такое желание - поручить собеседнику эту работу, то есть сделать так, чтобы тот делал эту работу. Осознанно-деятельностная установка в рамках Р/М-К здесь налицо, но все же следует помнить, что множество "комиссивов" выдается без осознания желания, при огромном плюрализме целей и при очень значительной их неопределенности. Типология "интенций", узко трактуемых как "намерения", не покрывает подавляющего большинства высказываний, потому что мир смыслов, в котором живет человек - это отнюдь не только мир намерений, исполнения указаний, принятия к сведению, выражения уже "готовых к моменту речи" чувств и пр., хотя в мире смыслов все это обязательно встречается и, следовательно, заслуживает внимания.

Дж. Серль [Searle 1985:179] 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 рефлексию над опытом действия в дискурсе, то есть Р/М-К. Позже чистота и ограниченность этой классификации стали нарушаться. Например, Г.Г. Почепцов [1980] вводит термин "менасив", который скорее обозначает смыслы, не вмещающиеся в приведенную классификацию. То же можно сказать о "ретрактиве" [Wunderlich 1976], то есть "заявлении о невозможности выполнить обещание, уточнении относительно утверждения и т.п." Обратившись к словарю и работая при этом по ценностно-тематическому принципу, можно найти все прагматические смыслы в их минимальном виде, например, "обещать" или "заявлять", но, конечно, не "заявлять о невозможности выполнить то, что раньше довелось обещать" (только что упомянутый "ретрактив"). Смыслы, подобные такому "ретрактиву", состоят не из одной нозмы, а более, причем обязательно присутствует одна или две нозмы предидирования: Он обещал; Он взял назад то, что он обещал и т.п. Серль не занимается несбыточными проектами исчисления таких смыслов, он берет за основу смыслы в виде одной-единственной нозмы и классифицирует их [Searle I.K. 1985:182, сл., 198 сл., 211 сл.], причем остается все время в рамках английского языка. Добавив еще какие-то нозмы, можно модифицировать любой из этих прагматических смыслов, создав и вообще что угодно, "донативы" (*donare* - одаривать), "хезитативы", "абицеративы" (*abicerere* - переставать заботиться), включая детализации ("настаивать, рыдая"), т.е. можно сделать то же самое, что можно сделать с любыми не-прагматическими смыслами, работая с ними по принципу выкристаллизовывания нозм в расчете увидеть в реальных ситуациях что-то более сложное.

Существует еще один большой раздел смыслов, соотносительных с Р/М-К, причем именно в области дискурса и именно в области "иллокутивных сил", но почему-то этому разделу лингвистическая прагматика уделяет мало внимания. Это - колдовство и "обзывание", тесно между собой связанные. Иллокутивная сила "обзыванья" - изменение мира, что является иллокутивной силой и регулярного (профессионального) действия колдунов, магов и других людей сходных профессий [Hirsch R., Andersson L.G. 1985]. Задействование рефлексивной реальности строится здесь на переживаниях, которые дискурсивно можно перевыразить следующим образом: "Раз я кому-то сказал "сука", то тот человек и есть сука, потому что я верю, что он есть сука". Иллокутивная сила заключает в себе коммуникативную цель - достичь идентичности имен и вещей (наивный реализм). При этом наивный реализм "обзыванья" сходен с таковым в магии, которая превращает людей в не-людей, имеющих наименования, с которыми люди отождествляются. Вообще в "магическом смыслообразовании", кроме "обзыванья", участвуют также разговоры взрослых с детьми ("ты сделаешь так, как я хочу", что иногда выходит за пределы семейных и детсадовских контактов и становится смыслообразующим принципом в тюрьме, армии, некоторых сектах и партиях), некоторые разновидности риторики, пропаганды и рекламы, некоторые эвфемизмы, иногда - поэтические формы [Thieberger 1985].

Сказанное касается по преимуществу той стороны дискурса, которая связана с побуждением. В дискурсе, с другой стороны, перевыражены и отношения, например. межличностные - симпатия, власть, отдаленность [Brockriede 1968]. Есть и более частные смыслы в рамках Р/М-К, например, "приспособленность речей к рассудку ребенка", наряду с многим из того перечня, которым интересуется прагмалингвистика (извинение, возражение, несогласие и др.).

Следует отметить, что мы все время говорили до настоящего момента об опыте действия в дискурсе как об опыте, составляющем рефлексивную реальность. Следует помнить, что от ситуативности как опыта дискурсивных ситуаций человек с возрастом все больше отходит к опыту текстообразования, то есть человек все больше отрывается от непосредственности дискурса. В одном экспериментальном исследовании [Reeder, Wakefield 1987] показано, в частности, что смыслы в парах "Просьба / Предложение" и "Просьба / Вопрос" у детей в возрасте от двух до пяти лет сначала различаются на основании ситуации общения, далее - на основе подхода, обусловленного показателями текста. Это, конечно, самые начальные смыслы, с которыми имеет дело ребенок; в отношении множества других смыслов долгое время опыт действия в дискурсе играет в рефлексивной реальности детей и подростков большую роль, нежели опыт действия с текстами. Даже во взрослом состоянии люди разных стран, разных эпох, разных социальных и культурных слоев по-разному прорываются из мира ситуативности смыслов в мир смыслов как ценностей - средств "энергизации духа", "укрепления воображения", "органа знания у субъекта в качестве чего-то большего, чем отдельный наблюдатель" [Knights 1963]. Лишь этот прорыв из мира ситуаций в мир ценностей делает статус ценностей сходным со статусом фактов [Lepley 1957:25-27], а статус фактов ставит во взаимозависимость со статусом интерпретаций этих фактов. Припоминание ситуаций - только начальный ход то ли рефлексии, то ли к рефлексии; зрелая рефлексия над опытом осмысливания и интерпретации текстов культуры дает совсем другой эффект. Придя в собор в Магдебурге и увидев там гениальную скульптуру "Памяти павших" (1931) Эрнста Барлаха (1870-1938), человек ситуаций усматривает информатив (изображения людей по-разному

обмундированы), а из экспрессивов видит более всего кондолатив (практический смысл "делаю так, чтобы ты соболезнавал"): ведь памятник традиционными средствами говорит зрителю о своей принадлежности к жанру надгробий, а надгробье с прагматической точки зрения всегда кондолативно. Человек ценностей, увидев эту великую скульптуру, может, например, прежде всего обрадоваться тому, что известная партия, правившая в Магдебурге в 1933-1945 г., не уничтожила памятник: ведь это уже в 1931 году был памятник будущим жертвам фашизма. Вообще смыслы и значащие переживания человека ценностей многочисленны и не входят в классификацию Дж. Серля. Кроме того, человек ценностей имеет склонность соединять нозмы и выходить к вторичной смысловой предикации. Он, конечно, догадается, что национально-социалистическая партия по своей логике действия должна была либо убить скульптора, либо запретить ему заниматься искусством. Конечно, можно сказать, что иллокутивная сила "Памяти павших" как раз и есть "проспицератив" ("вперед-смотрятив"), но ведь не все догадываются о предстоящих захватах власти такими партиями; едва ли и сам Барлах об этом догадывался в 1931 году - стало быть, не могло у него быть в наличии "интенции" типа "сделать так, чтобы все предвидели, что автору скульптуры через некоторое время запретят заниматься искусством". На рубеже прорыва из мира ситуаций в мир ценностей заканчивается релевантность прагматики. Мы переходим из мира дискурсивных ситуаций в мир собственно текстовых смыслов.

Никто никогда этих смыслов не исчислял, нет таких красивых схем смыслообразования, как те, которые Дж. Серль построил для исчисления побуждений (отчасти и отношений) в дискурсе. Между тем, действие с текстами значительно рефлексивнее, чем действие в дискурсе, причем немалую лепту в эту рефлексивность вносит интертекстуальность мировой культуры. Среди таких интертекстуальных смыслов - группа "присущность такому-то вечному образу": "Донкихотство", "Донжуанство", "Колебания Гамлета", "Проблемы Гамлета". Сюда же относятся как источники смыслообразования Прометей, Каин, Иуда, Герострат, Эдип, Отелло, Ромео и Джульетта, Обломов, Чичиков.

Все подобные смыслы плюралистичны по существу. Например, смысл типа "хлестаковщина", "карамазовщина" имеет собственный набор нозм в рамках каждого данного произведения литературы. Читатель всегда рефлексивен, но не всегда "отдает себе отчет" в том, "что выражается этой кличкой", хотя и понимает смысл текста [Миллер 1900:241]. Как только мы выходим за рамки данного ситуационно-читаемого текста, рефлексия становится дискурсивной и высказывается в виде интерпретаций по-разному. Например, А. Белкин [1973:102] считает, что "карамазовщина" - это "сила низости"; В. Кантор [1983:75]: видит в "карамазовщине" "злое шутовство", В.Е. Ветловская [1977:107] - "соединение шутовства и дьявольщины". Различие интерпретаций все же не лишает единства текстовой смысл, именуемый "карамазовщина".

Другая группа смыслов, соотносительных с Р/М-К - группа "смыслы-реактиваторы", например, "способность услышать и передать текстовыми средствами шум морских полн" ("Улисс" Дж. Джойса, хрестоматийное место в тексте).

Некоторые смыслы, соотносительные с Р/М-К, возникают из той части рефлексивной реальности, которая обязана своим происхождением не дискурсу, и не тексту, а языку как некоторой системе, хранящейся в словарях и грамматиках, а из них попадающей в развивающую (методологическую) рефлексивную школьника над собственной речью. Например, А.П. Чудинов [1991:77] выявил целую группу

смыслов, фактически пробуждающих Р/М-К и принадлежащих при этом общим смысловым моделям, охватывающим всю глагольную лексику:

1. Намеренность - ненамеренность; контактность - неконтактность; реальность - потенциальность и т.п.
2. Смыслы, связанные с более частными признаками глагола как смыслоносителя: экстенсивность - интенсивность действия.
3. Смыслы, которые вырастают из категориально-лексических признаков отдельных групп глаголов. Например, в глаголах речи возможно бинарное смысловое противопоставление "звучание" / "передача сведений".

Вообще смыслообразование, соотносительное с Р/М-К над языком, достаточно разнообразно - здесь и "воспоминание о внутренней форме слова", и "включение в смысл квазисубстанциального, вещеподобного характера слова" [Werner, Kaplan 1963] - типа "древесина - шершавое слово". Все подобные случаи - случаи пробуждения не тех разделов рефлексивной реальности, которые выросли из опыта действий в дискурсе или из опыта действий с текстом: здесь рефлексивная реальность для рефлексии, фиксирующейся в поясе мысли-коммуникации (Р/М-К), состоит из собственно языка.

Важное место в мыследеятельностной классификации смыслов занимают смыслы, соотносительные с Р/М. Как правило, они парадигматичны: в каждой форме общественного сознания есть свой способ построения смыслов и своя система смыслов. Так, в религии это принцип "олицетворения" сверхъестественного, "вера в существование олицетворенного сверхъестественного" [Дулуман 1974:83]. Философия часто оперирует не только реальными смыслами (типа "память о столе"), но и универсалиями, т.е. смыслами, не имеющими временных характеристик [Cunningham 1976:6]. В искусстве велика роль смыслов группы "воображаемое", т.е. "гипотеза нереального" [Sartre 1973:61]. Сартр исходит из того, что сознание интенционально и здесь - направлено на нечто, но в этом "нечто" есть какая-то доля "ничто". Этот негативный момент действия - источник образа. Это особая разновидность смысла: он имеет и *предметность реального*, т.е. как только смысл-образ возникает, сразу перебрасывает мостик от Р/М над конструктом "нереальное" к Р/мД над предметно представимым.

В числе смыслов, соотносительных с Р/М, такие смыслы космогонического характера, как "величие мира", "значительность всего сущего". Эти смыслы определены, например, в работах голландских портретистов XV века - Яна ван Эйка, Рогира ван дер Вейдена, Гуго ван дер Гуса [об этом: Гершензон-Чегодаева 1972:132]. Рядом с этой темой смыслов - идеалы вообще, эстетические, этические и политические в частности. Как правило, это непарные смыслы. Далее стоит парадигма смыслов, характеризующих социально-психологические черты человека и общества - "асоциальность", "антисоциальность", "просоциальность" [Nowakowska 1977], "способ чувствования" человека [Кант 1966:541], смыслы группы "моральное сознание" (на базе онтологических картин человеческих отношений), напр., "недопустимость посягательства на жизнь человека" и более частные - "уполномоченность", "искренность", "серьезность", "последовательность", "желание убедить в своей правоте". Вокруг метасмысла "судьба" группируется ряд привычных смыслов - "власть судьбы", "перемена судьбы", "ожидание перемены судьбы". Смыслы "истинность" и "ошибка", "предрассудок" имеют модифицирующие семы "экономический", "религиозный", "социальный", "теоретический", "эстетический". Весьма часто эти смыслы воспринимаются читателем или слушателем как смыслы,

исходящие из продуцента, из его субъективности, "души", из того, что он "хочет сказать нам". Это, если можно так выразиться, "душевные смыслы". Они часто объединяются или варьируются с модифицирующим их "модальным смыслом". 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 [1950:282]. Модальность "переживание автором чувства уверенности" - 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. Малышева 1990:18]. 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" [Talmy 1988].

Наиболее неявно представленные смыслы, не определенные модальностью и даже не имеющие определенного отношения к продуценту и к изображаемому, выступают в роли "настроений". Это слово имеет в некоторых языках музыковедческое происхождение [Lescke 1967], однако рефлексия, пробуждаемая смыслами-настроениями - это вовсе не Р/М-К, а именно Р/М: настроения - это момент состояний, известных нам по их сложнейшим парадигмам и известных именно благодаря чистому мышлению.

Вернее было бы говорить об имплицитно вводимых смыслах-импульсах. Например, Шиллер не дает в своих пьесах номинации смысла "категорический императив" (по Канту), но этот смысл как-то присутствует именно благодаря Канту, хотя и в преобразованном виде. Возможно, импульс есть "теоретическое настроение" ("пахнет Кантом", "чем-то неуловимо напоминает Яна Амоса Коменского с его идеями"), т.е. это настроение возникает из единства знаний и собственно человеческих чувств. Если же мы имеем дело с "практическим настроением", то здесь уместно определение, которое дает А.Н. Лук [1968:22]: "Настроение - равнодействующая многих чувств. Это состояние отличается известной длительностью, устойчивостью и служит фоном, на котором протекают все остальные элементы психической деятельности". Определение является психологическим, и это обстоятельство требует другого термина, характеризующего уже не психику человека, а его действие с текстами - отсюда весьма распространенный термин "тональность" как смысловая (Р/М) характеристика текста. Может возникнуть вопрос: как же фиксация рефлексии в "возвышенном" поясе чистого мышления может перевыразиться в такой "низкой" "мелочи действия", каковой является тональность - перевыраженное настроение, то есть перевыраженное психическое состояние индивида. Ответ на этот вопрос заключается в том, что мыследеятельность состоит не только из упорядоченного предсказания, выводящего к понятиям, но и из смыслов-переживаний. Понимание географической карты безусловно относится к поясу чистого мышления, однако когда я беру в руки карту Рязанской области, чтобы посмотреть, какова излучина Оки у Елатьмы, я не предсказываю структуру "Елатьма находится в Мещерской стороне, а Мещерская сторона находится на востоке от центра области": я чувствую, что искать надо с правой стороны, хотя я об этом не думаю. Это мое чувствование, это мое обращение к смыслу-переживанию, а не к научному понятию, во-первых, весьма парадигматично (если бы меня интересовали излучины Оки под Рязанью, я бы чувствовал, что смотреть надо не направо, а налево); во-вторых, это чувствование обеспечивает более продуктивную работу с картой, чем при дискурсивной рефлексии

над опытом распределения населения и поездок по рекам в Русском Нечерноземье. Недискурсивность, обыденность рефлексии типа Р/М так же существенна, как всякая недискурсивность рефлексии (в Р/мД и в Р/М-К). Если описанный способ работы с географической картой методологически надежен, то не менее надежен сходный способ работы с текстом, в котором опредмечены тональности или который может пробудить какую то тональность. Усмотрение тональности - важнейшее требование при распредмечивающем понимании, а исследователь должен стремиться к исчислению тональностей. Разумеется, есть тональности более типовые, есть и менее типовые (чувство "чего-то избыточного", "притупление беспокойства" и т.п., построенные на сочетании нозм или на включении вторично-предидирующей нозмы). Существуют исчисления тональностей текста, выполненные на национальных языках. Например, список Кэйт Хевнер:

- I. Spiritual, Lofty, Aweinspiring Dignified, Sacred, Solemn, Sober, Serious
- II. Pathetic, Doleful, Sad, Mournful, Tragic, Melanchol, Frustrated, Depressing, Gloomy, Heavy, Dark
- III. Dreamy, Yielding, Tender, Sentimental, Longing, Yearning, Pleading, Plaintive
- IV. Lyrical, Leisurely, Satisfying, Serene, Tranquil, Quiet, Soothing
- V. Humorous, Playful, Whimsical, Fanciful, Quaint, Sprightly, Delicate, Light, Graceful
- VI. Merry, Joyous, Gay, Happy, Cheerful, Bright
- VII. Exhilarating, Soaring, Triumphant, Dramatic, Passionate, Sensational, Agitated, Exciting, Impetuous, Restless
- VIII. Vigorous, Robust, Emphatic, Martial, Ponderous, Majestic, Exalting

Мы рассмотрели смыслы, соотносительные с тремя типами фиксации рефлексии - Р/мД, Р/М-К, Р/М. Типология фиксаций рефлексии при этом выступала как классификационный признак. К этому надо добавить, что независимо от типа фиксации рефлексии все смыслы поддаются если не классификации, то хотя бы различению по "способу данности", по "тетической характеристике". Гуссерль [Husserl 1950:133] вообще считал, что нозма - это предложение, пропозиция, стоящая из двух частей: "тетический компонент" + ядро. Так, читая стихотворение Трефолева "Ямщик", читатель может встретиться со смыслом (построить смысл, выйти к смыслу, восстановить смысл, придумать смысл...) "Я вижу простор" или "я вспоминаю простор". Когда я характеризую стихотворение Трефолева и говорю, что я вижу простор, я этими знаками "я", "вижу", "простор" обозначаю себя и мною видимое. Но при наличии нозматических кавычек 'Я вижу простор' это уже знаки *не* меня и *не* простора. Это знаки нозматического смыслообразования в той форме, в какой оно доступно всем представителям человеческого рода. Это - "Простора-усмотрение", имеющее еще и способ данности "Я вижу" плюс нозматическую характеристику "форма вторичной предикации": "Субъект видит простор", то есть: Субъект + способ данности + переживание. Эти семиотические особенности отмечал уже У. Куайн [Quine 1940], применительно к смыслам - Д. Каплан [Kaplan 1968].

С точки зрения способа данности, т.е. по "тетическому показателю" можно по-разному проводить таксономизации. Вот одна из них:

1. Семантический способ данности - тетические характеристики типа "усмотримости", "видимости", "слышимости". Это составляет около 60% всех способов данности - во всяком случае, не меньше половины случаев, связанных с пониманием текстов культуры.

2. Прагматический способ данности (для текстов культуры): "Он хочет сказать мне"; "Этот автор презирает меня, читателя"; "Автор учит, велит, прощает, заботится...". Таких способов данности в текстах культуры - около 10%. Совершенно ясно, что в устном дискурсе диалогического или полилогического характера доля таких способов данности может резко повышаться - до 50%, а в разговоре на тему "Ты меня Уважаешь?" - до 100%.

3. Интротекстуальные смыслы - "та именно темпоральность", "та именно локальность", "тот именно Воланд", т.е. способы данности, отсылающие к рефлексии над ранее воспринятым куском текста. Сюда же относятся жанроуказующие способы данности ("А вот здесь надо читать внимательнее" и т.п.). Всего этот таксон охватывает около 10% всех способов данности (применительно к текстам культуры).

4. Феноменологические способы данности, т.е. 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. Если типы (1), (2) и (3) совмещаются лишь спорадически, то тип (4), занимая относительно скромное самостоятельное место среди способов данности, все же присутствует почти всегда и при других (доминирующих) способах данности. Поэтому вопрос о значащих переживаниях заслуживает особого рассмотрения.

Другая таксономизация способов данности - разделение смыслов на высказанные и невысказанные. Невысказанное - "не данное знанию", по причине:

- a) непрезентированности смысла сознанию;
- b) неполноты данных о ситуации, представленной в тексте;
- c) предоставления решения о смысле нам, реципиентам;
- d) отказа автора от решения.

Здесь возникает импликационность смысла: "невысказанный смысл" дается как нечто:

- 1) доступное для реципиента, если он хочет понять (так писали Ибсен, Чехов);
- 2) перевыражающее социальное отчуждение, например, в известной драме Бюхнера "Воццек" одноименный герой говорит не свое, а чужое, скрывая свой смысл;
- 3) перевыражающее неадекватность человеческого общения (Беккет, Мрожек, А. Блок).

Еще одна таксономия смыслов по способу данности:

A. Смысл для реципиента:

- 1) усматриваемый и переживаемый [напр. "раса" в индийской поэтике - см. Алиханова 1964:26];
- 2) усматриваемый, но не переживаемый (при этом реципиент может знать, что кто-то другой это переживает, и стараться понимать дальше "по эмпатии", как бы "получая указания" от того "более чувствительного", который не только знает, что можно или нужно переживать, но и действительно переживает. Это - особый тип рефлексии, играющий огромную роль при чтении старых текстов, когда-то провоцировавших сильные переживания);

3) переживаемый, но не усматриваемый (Можно так и умереть, не объяснив, почему у тебя "мурашки по спине" от Тулуз-Лотрека, "что ты там такого нашел").

Б. Смысл для продуцента:

- 1) Определенный и названный,
- 2) Названный, но не определенный,
- 3) Определенный, но не названный.

Поскольку название (именование) делает нечто предметом сознания (совместного знания), можно неименованные (и плохо поддающиеся именованию) имплицитные смыслы рассматривать как (хотя бы в некоторых случаях) используемые, но не осознаваемые. Тогда все смыслы по их данности будут разделены так:

- 1) осознаваемые и переживаемые;
- 2) осознаваемые и не переживаемые;
- 3) не осознаваемые и при этом все же переживаемые.

Существуют и более частные проявления способа данности смысла. Классифицируя смыслы, Н.Л. Галева в своей кандидатской диссертации [1991] построила такую таксономию: смысл-оценка, смысл-переживание, смысл-ретроспекция, смысл-побуждение, смысл-знание. Фактически это не столько классификация смыслов, сколько классификация способов их данности, т.е. не только смысловая, но и тетическая классификация. Добавим к этому, что могут быть и более мелкие способы данности: смысл-ценность, смысл-сущность, смысл-характеристика (людей, вещей, свойств, состояний, готовностей, отношений), смысл-прогноз, смысл-напоминание, смысл-способ (методологическая рефлексия).

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.

Все эти смыслы, взятые в любой классификации - это смыслы переживаемые, что и накладывает отпечаток на весь мир смыслов. Мир смыслов - это мир значащих переживаний, и от этого зависит и интенциональность, и интендирование, и все бытие человека.

Глава VI.
**МИР СМЫСЛОВ И МЕТАСМЫСЛОВ
КАК ПРОСТРАНСТВО ЗНАЧАЩИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ**

1. Переживание частных смыслов

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 мыследеятельностный источник. Смысл - это то, что понимается при восстановлении связей и отношений, образующих конфигурацию осваиваемой ситуации. При этом восстановлении смысл может формулироваться или не формулироваться, но даже в тех случаях, когда он формулируется, значащее переживание предшествует всякой формулировке и может не зависеть от нее. Очевидно, значащее переживание - одна из организованностей рефлексии и - одновременно - субъективное инобытие ноэматического процесса от момента появления ноэма до момента интендирования топоса духа (онтологической конструкции человека).

Переживание - не побочное явление при смыслообразовании, а явление универсальное, и только непонимание феноменологии может служить объяснением того, что слово например, *experience* у нас десятилетиями во всех контекстах переводили словом "опыт". Ошибка эта не очень понятна носителю английского языка, для которого опыт и есть пережитое, в русской же традиции опытом называют "основанное на практике опытно-эмпирическое познание действительности, единство знаний и умений, навыков" [Панов 1974:464]. - Кстати, переживания в Большой Советской энциклопедии просто не упоминаются. Правда, в томе 19, 1975 г. издания, на с. 379 между "Передовыми методами труда" и "Пережитками" сказано, что переживание - это "способность актера переживать чувства и мысли изображаемого персонажа при каждом исполнении роли; творческая основа системы К. С. Станиславского"; очевидно, представители остальных профессий заменяют переживание передовыми методами труда и борьбой с пережитками. Фразы типа "религиозный опыт" вместо "религиозное переживание" мы находим даже в фундаментальной работе об американской психологии религии [Попова М.А. 1972]. Между тем, в русском языке постепенно сложилось у слова "переживание" то же значение, какое давно известно в немецком слове "*Erlebnis*", которое, кстати, никто не переводит словом "опыт". Значение слова "переживание" связано с характеристикой состояний субъективности индивида в условиях действия. При этом переживание выступает как отнесенность смысла действия к субъективности определенной личности, что с психологической точки зрения трактуется как "психическое, принадлежащее некоторому "ему" [Шорохова 1961:256]. Переживаются знание, отношение, оценка, в том числе и смысл-знание, и смысл-отношение, и смысл-воспоминание, и смысл-оценка.

Когда нечто пере-живается, оно как бы про-живается. Эти глаголы не случайно связаны этимологически: быть в ситуации, пере-живать ее - это и есть про-живать в течение какого-то времени. Именно единство бытия (в том числе присутствия и отсутствия) и времени - источник переживаний и переживаемости смыслов. Если человек принимает свое собственное человеческое бытие, он его принимает как проживаемое время, а если он этого не делает, то он - уже (или еще)

не человек. Как отмечает М. Хайдеггер, бытие ("присутствие") есть дар [1991:90], и "если бы этот дар не был получен, не только бытие оставалось бы потаенным и запертым, но и человек оказался бы вне простирающейся протянутой сферы "дано бытие". Человек не был бы человеком". Человек не думает о том, что бытие, жизнь есть присутствие во времени, но живет именно так, тем более что и отсутствующее способно присутствовать и проживаться. Время при этом не сводится к калькуляции времени, оно есть бытие, точнее - дано как бытие, причем человеческое. Именно о таком времени идет речь, когда говорится, что "времени нет без человека" [там же: 93].

Почему опредмеченное значащее переживание скрывает в себе смысл, почему смыслы непременно или почти непременно переживаются? - На эти вопросы ответом служит положение о единстве бытия и времени. Живя, жизне- и мыследействуя, человек живет в ситуациях этого жизнедействования и мыследействования, равно как и речедействования. При этом возникает необходимость осваивать эти ситуации, то есть восстанавливать конфигурации многих связей и отношений в этих ситуациях. Восстановление конфигурации многих элементов ситуации или ситуаций, как и всякое вообще распремечивание (восстановление действия продуцента, а если восстановление не получается, то и придумывание этого действия), непременно даст смысл. Это и будет смысл-переживание, восходящий к проживанию времени, в котором и возникают все ситуации, которые надо прожить, пережить, восстановить или объяснить (хотя бы путем выдумок и мифов).

По Хайдеггеру, бытие есть присутствие, а время есть череда моментов этого присутствия, то есть мера жизне- (а для кого-то и мысле-) деятельности. Для человека сущее должно выступить как целое. Как отмечает М. Хайдеггер [1991:20], "согласованность, т.е. экзистентный момент выхода в сущее как целое, может "переживаться" и "чувствоваться" только потому, что "переживающий" человек, не имея никакого понятия о согласованности в каждый такой момент, уже допущен в сферу согласованности, раскрывающей сущее как целое. Всякое отношение исторического человека, подчеркнуто оно или нет, постигнуто или не постигнуто, всегда согласовано и этой согласованностью включено в сущее в целом". Переживание сущего выступает как переживание целого, то есть как овладение всей связью вещей и всеми их отношениями.

Вслед за Гуссерлем М. Хайдеггер считает, что такой статус переживаемого обусловлен его "непосредственной понятностью". Последняя же предполагает, что такая понятность есть, а поэтому не надо никаких "требований" в отношении этой понятности. Переживание же неизбежно потому, что время и бытие неразрывны, быть - это "проживать", а потому и "переживать". "Бытие как присутствие определяется через время" [там же: 81]. "Бытие и время определяются взаимно, однако так: о бытии нельзя говорить как о временном, а о времени нельзя говорить как о сущем" [там же: 82]. Сущее и время - неразрывно связанные стороны любой ситуации, освоить ситуацию можно только путем ее проживания, что для субъективности как души дает переживание, причем это и переживание ситуации, и переживание смыслопостроения, и переживание рефлексивной реальности как источника дальнейшего действия, и переживание интендирования (одновременно с интендированием переживаний), и переживание сущего по частям, и переживание сущего как целого, и переживание убегающего времени, и переживание себя как переживающего, и переживание всех других актов рефлексирования, включая акты фиксации по поясам.

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 плачет - это значит, что... - так же как фраза "Плач человека" значит, что... Поэтому мы и имеем здесь дело со значащими переживаниями: ведь если переживаются состояния, то только осмысленные, то есть такие, которые что-то "значат". Состояния бывают без смысла (состояние боли при ожоге) и со смыслом (состояние обиды из-за подлости друга, причем эта подлость имеет тот же смысл, что и слово "подлость", и оба эти смысла имеют основание быть, если нужно, описанными в словаре в виде значения или значений "низость, бесчестность", "нечто грязное и презренное", "заведомая безнравственность поступков и дел, лишаящая уважения", "готовность достигать своих целей, унижаясь перед сильными и унижая слабых", "отсутствие чести и самоуважения". Одни и те же имена обозначают интенциональные состояния (значащие переживания), представленные в тексте смыслы и фиксированные в словаре значения. Очевидно, рассматриваемый тип переживаний является значащим потому, что соотносится с некоторым предметом так же, как значение соотносится со своим референтом. Разница заключается в том, что словарь (лексикографическое пособие) обслуживает рассудок, а переживание дано сразу и чувству и рассудку.

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 отрефлектированного 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. Значимость сущего есть для всех животных, но значение и смысл есть только у того, кто владеет языком - у человека. 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.

Сказанное не следует трактовать так, что человек 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). Вместе с тем нет такого переживания у индивида, которое, будучи опредмечено в слове, не поддавалось бы интерпретации как высказанной рефлексии какого-то другого человека, который стал в исследовательскую позицию и желает описать значащие переживания человеческого рода.

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 распредмечивания; способствовать его интенциональности; упорядоченно репрезентировать его; вести с ним борьбу - как в церковной проповеди, направленной против переживания безнравственных смыслов [об этом: Fiehler 1986].

Как мы видим, в значащем переживании есть рефлексивное отношение субъекта к непосредственно данному чувственно, тогда как эмоция - это еще слитость объекта и субъекта [Попова Л.М. 1979:66]. 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)" [Симонов 1966:32]. Сходное определение эмоции - "отражение единства ощущения и потребности" [Видгоф 1974:15]. 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" [Merleau-Ponty 1945:452]. 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. Видгоф 1982]. Кроме того, опыт эмоций может попадать в рефлексивную реальность, и тогда последующие 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, вне смысла, вкупе с которым она занимает место в человеческом действовании, в его значащем переживании [Sartre G.P. 1948]. Правда, в СССР всегда были психологи которые подчеркивали, что эмоции определяют саморегуляцию организма, саморегуляцию же личности определяют чувства (Платонов К.К.). Осмысленные чувства - это что угодно, но не "первичные эмоции" [Read 1958:70]. 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. Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что в нее "легко поверить" всякому, кто не очень глубоко задумывается о таких вопросах, как противопоставленность действия и процедуры. Естественно, есть и крайняя антифрейдистская точка зрения: половая любовь никак не связана с половым влечением [напр., Reik 1944]. Если брать "любовные" смыслы, то эти споры ведутся давно [напр., Binet 1887:143-167]. Эти споры малоперспективны, коль скоро они остаются только в рамках психологии, не интересующейся ни различием действия и процедур в схемах смыслообразования и интендирования, ни их взаимопроникновением в биосоциальном субстрате СМД. 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, McDougall 1928], 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 [Декарт 1970:266].

Пользование смыслами, то есть понимание, долго не попадало в поле зрения науки, пока в конце XIX века не стали известны великие учения В. Дильтея и Э. Гуссерля. Дильтей в мире чувств и чувствований выделил переживание - "путь и способ, которым отдельный человек застаёт, обнаруживает и находит [одно слово - *vorfindet*] свое присутствие в мире". [Bollnow 1936:84]. Сам Дильтей дает такое определение действия переживания (*Erleben*) - это по-разному характеризующийся способ, каким здесь для меня существует реальность. Дильтей противопоставлял переживание и чувству, и восприятию, над которыми оно возвышается, как впрочем, и над всеми вообще объектами, которые суть "часть переживания". Оживление термина "переживание" Дильтеем играет важную культурную роль: духовное богатство, душевное богатство, культура души, культура духовного бытия - это не только жизнедеятельность в мире смыслов, но и жизнь в мире переживаний. Переживать можно некультурно и культурно. Обучение должно приводить человека к "богатству мыслей (смыслов) и, безусловно, к культуре переживаний". Человек для Дильтея - "единство переживаний" и совершенно ясно, что важнейшая задача обучения - сделать это "единство переживаний" каждого индивида социально адекватным. Это - личностная сторона формирования рефлексивных готовности подрастающего поколения. Дильтей дал ответ на вопрос о том, где надо искать объект совершенствования рефлексией [Дильтей 1987:117]. Этот объект - внутренний мир человека, который каждый должен наполнить смыслами и при этом эти смыслы пережить.

В этой связи было бы уместно говорить о той педагогике, которая еще не создана и в системе которой интерпретационные методы, обращенные на тексты культуры и науки, а также на живой дискурс, будут играть выдающуюся роль. С точки зрения перспектив такой науки велика заслуга Дильтея, прямо указавшего, что

обучение рефлексии может строиться на базе наличной рефлексивной реальности, на осознании человеком собственных психических процессов, собственных переживаний как "внутреннего опыта". Дильтей пишет далее: "А поскольку все для нас существующее держится на этом внутреннем опыте, и все, что для нас обладает ценностью или является целью, дано нам как таковое только в переживании наших ощущений и движений воли, то в вышеописанной науке залегают первопринципы нашего познания, определяющие, в какой мере существует для нас природа и первопринципы наших действий, объясняющие наличие целей, интересов и ценностей - основы нашего практического общения с природой".

Вопрос об обучении рефлексии как способу вхождения в мир переживаемых смыслов перерастает здесь в вопрос о том, каков человек в его отношении к миру, к людям, к обществу - в зависимости от того, как ведется работа с переживаемыми смыслами. Именно смысл-переживание является источником творческой потенции человека: "Творчество поэта всегда и везде покоится на энергии переживания... Переживание вполне становится нашей собственностью только тогда, когда оно вступает во внутреннюю связь с другими, обнаруживая тем самым свой смысл" [Дильтей 1987/1887:141-142].

Смыслы-переживания в основном совпадают с собственно человеческими чувствами. Определение "чувства" ["переживание отношения" - Теплов 1951:155] необходимо расширить: чувство - переживание некоторой предметности [*feeling of* - в противоположность *feeling for* - см. Laing 1976:33]. 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. Поплужный 1969]. 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 [Стозе 1929:30]. 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" [Элиот 1987/1919:173]. 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.

В каких-то текстовых ситуациях смыслы выступают как "излияния чувств". Смысл романтического произведения - "чувства", то есть чувства и есть смысл и метасмысл множества романтических текстов. Новалис писал: "В истинных поэмах нет другого единства, кроме единства душевного настроения" [Литературные манифесты 1980:95]. "Мысли... обозначают испытанные нами ранее чувства" [Вордсворт; там же: 264]. Последнее положение верно применительно не только к романтической поэзии, но и к конфигурациям связей и отношений между компонентами бесчисленного множества ситуаций. В текстовых ситуациях основами такой конфигурации оказываются чувства, которые в тексте опять-таки выступают как опредмеченные смыслы. Дж. Ричардс [Richards J.A. 1939:191] говорит о смыслах как инструментах чувств, что верно, поскольку рефлексия дает здесь пробуждение собственно человеческих чувств, точнее - организованностью рефлексии здесь является комплекс чувств, а не знание истины [Richards, Ogden 1936:244]. В этот

комплекс входят и ранее бывшие чувства, причем именно чувства как смыслы (*Sentiments*) в отличие от эмоций как не-смыслов (*Emotions*). Чувство как смысл обращено не на внутреннее состояние реципиента, а на объект [Pollock 1942:205-206]. М. Дюфрен [Dufrenne 1953:II:544] пишет: "Чувствовать значит испытывать чувство не как состояние своего "Я", но как качество объекта". Можно читать о чьем-то волнении, получать именно благодаря этому значащие переживания, но не волноваться: "Эмоция необходимо затрагивает личность, чувство (*feeling*) - нет" [Whally 1953:66]. Чувство - "это и обобщенный образ [Р/мД] эмоции, сохраняющийся в памяти... и художественный образ, ее воплощающий". П.А. Гринцер [1987:200] отмечает сходство этого взгляда с древнеиндийской поэтикой, с категорией "весана".

Вообще сфера чувств захватывает значительную часть поля смыслов-переживаний - от тональности до умонастроения - своего рода мостика между мировоззрением и настроением [Парыгин 1966]. Чем дальше от эмоции и ближе к умонастроению, тем надежнее связь смысла и значащего переживания, тем достовернее их взаимная перевыраженность и перевыразимость. При перечислении чувств мы должны помнить, что каждое из чувств может получать трактовку и только эмоций, и только смыслов, и множества переходных стадий. Один из списков чувств дал А.Н. Лук [1968:19-20]. Список дан с некоторыми модификациями, исходя из того, что для герменевтики этот список - образец категоризации понимаемых смыслов-переживаний при чтении или слушании речевых произведений:

- *радость*
- *тоска*
- *восторг*
- *печаль*
- *доверие*
- *гордость*
- *уныние*
- *уважение*
- *симпатия*
- *скука*
- *умиление*
- *любовь (половая)*
- *отчаяние*
- *благодарность*
- *любовь (привязанность)*
- *тревога*
- *(не)удовлетворенность собой*
- *умиление*
- *обида*
- *нежность*
- *страх*
- *любопытство*
- *самодовольство*
- *ужас*
- *безразличие*
- *злорадство*
- *жалость*
- *недоверие*
- *чувство удовлетворенной мести*
- *сочувствие*

- *презрение*
- *сожаление*
- *отвращение*
- *спокойная совесть*
- *досада*
- *разочарование*
- *чувство облегчения*
- *возмущение*
- *нетерпение*
- *чувство безопасности*
- *ненависть*
- *горечь*
- *предвкушение*
- *неприязнь*
- *удивление*
- *зависть*
- *безразличие*
- *злоба*
- *спокойная созерцательность*
- *(не)удовольствие*
- *горе*
- *восхищение*
- *огорчение*
- *гордость*

Как мы видим, выступает ли значащее переживание как состояние личности, или как чувство, или еще как-то, все же переживание смысла, переживаемый смысл - это основа основ всей системы гуманистических ценностей как единиц понимаемого.

Переживание - это средство компенсации всех недостатков других способов обращения к рефлексивной реальности. А.А. Салиев [1980:189], трактует переживание как особую категорию, выражающую глубокое отношение к объекту. Первый признак переживания - обращенность сознания к объекту. При этом фиксируются важнейшие детали объекта, его качества и действия. Одновременно повышается тонус чувств. Переживание обеспечивает те связи с объектом, благодаря которым создаются условия и для собственно мышления. Таким образом, переживание способствует и взаимодействию человека со средой. Хотя смысл-переживание отличается от смысла-оценки, внутри системы смыслов-переживаний также существует оценочное начало, представленное в оценочных переживаниях [Buczynska-Garewicz 1975]. Отмечают [напр., Meinong 1917], что концептуализация оценки происходит после ее чувственного усмотрения и значащего переживания. В дополнение к этому длинному описанию возможностей значащих переживаний в организации процессов смыслообразования и понимания отметим, что количество объектов переживания выходит за пределы океана смыслов. В частности, могут переживаться пропозиции, содержания, значения, знания, даже формульные записи, образы предметов и проч. Если рефлексивной реальности где-то не хватает для осмысливания мира, эту работу осмысливания доделают значащие переживания. Если лектор скажет слушателю, что "Вишневый сад" - никакой не плач по "уходящим помещичьим гнездам", то слушатель не поверит на слово, пока не перечитает текста и не переживет "скрытого сюжета" - "литературной Янусообразности" [Watts 1984]. Художник не изобразит стакана, если не переживет "объемности" как "переживания объема". Нет выхода и к соответствующим

художественным смыслом без "переживания натяженности" или "переживания шероховатости", и не случайно преподаватели школ современного искусства стремятся вывести учащихся к этим переживаниям [Collier 1967]. Вообще переживания очень разнообразны - от "и вдруг вспомнилось..." до "постоянного переживания воспоминаний о той страшной метели".

Как и смысл, переживание смысла может как осознаваться, так и не осознаваться. Второй случай более представлен в практике большинства людей. В тех же случаях, когда отчет о переживании дается осознанно, он чаще всего имеет характер метафоры. Например, переживание "близость автора к читателю", как свидетельствует О.М. Грудцова [1977:35], поэт Михаил Светлов передавал в разговоре так: "Стихи - это беседа. Писать надо так, будто ты сидишь за одним столом с читателем и разговариваешь с ним". Когда же мы слышим "Моя звезда закатилась", мы вообще ничего не формулируем, но переживаем "неприятное чувство от претенциозности и самомнения собеседника" (Кавычки поставлены потому, что здесь в кавычки ставятся именованные смыслы, то есть того, что подлежит пониманию в тексте).

Значение переживания делятся на нереперенциальные ("Радость") и реперенциальные ("радость от х"). Реперенциальные переживания именуют периферию, на которой они граничат или сливаются с другими значащими переживаниями [Spiegelberg 1975:179], что и создает:

- 1) некоторую расплывчатость переживания,
- 2) трудность сознательного отчета о переживании,
- 3) оспоримость любой точной формулировки при интерпретации текста как источника значащих переживаний,
- 4) одновременное интендирование не одного, а многих топосов онтологической конструкции.

Далее, возможна таксономизация значащих переживаний по критерию ограниченности/ неограниченности реперенциальности: "Я боюсь тебя" - ограниченная реперенциальность (некто боится Петрова, а о других ничего не сказано); "Я боюсь высоты" - здесь неограниченная реперенциальность [Lirie 1979:241-257].

2. Переживание категоризованных смыслов

Независимо от того, категоризован ли смысл "естественным" путем простого обобщения, или же "искусственным" осознанно-логическим путем, - все равно этот категоризованный смысл будет переживаться. Поэтому даже те тексты, смыслы которых конструируются по заданной программе, могут вызывать переживания смыслов. Я.Н. Любарский [1978:208] показал, что, например, уже византийские писатели сначала подводили характер персонажа под родовое понятие (такой-то - благочестив), а затем раскрывали понятие как некоторый тезис, становящийся доступным при использовании примеров и фигур.

Тем более переживаемыми оказываются те смыслы, которые возникают из категоризации как действительного усилия мысли. Существенно, что самые предельные категоризации смыслов, предложенные И. Кантом, являются непосредственно переживаемыми. Это - 12 категорий, "покрывающих" все вообще смыслы:

- I. Количество: единство, множественность, цельность.
- II. Качество: реальность, отрицание, ограничение.
- III. Отношение: между субстанцией и свойством, между причиной и действием, взаимодействие.
- IV.

одальности: возможность - невозможность, существование - несуществование,
необходимость - случайность.

Все смыслы могут быть подведены под эти категории, и все эти подводимые смыслы переживаемы, но переживаемы и все подводящие, категоризованные смыслы. Эти переживания категоризованных смыслов являются ведущими, организующими другие переживания, создающими доминирующий фон. Отрицание "единства" в одном из вариантов дает "отчужденность", а "отчужденность" также есть категориальный смысл, покрывающий смыслы "одиночество", "недоверие", "отсутствие друзей" и пр. Все эти смыслы переживаются в нечеткой форме при действовании со смыслом "отчужденность", а при переживании смысла "отсутствие друзей" есть своеобразное "предчувствие" более категориального смысла "отчужденность". Категориальный смысл "множественность" в такой же степени является переживаемым, как и "единство" или "не-единство". Не переживаемы только сами предельные категории: я не переживаю ничего общего между "множественностью" и "отчужденностью", хотя они и подчинены у Канта общей категории "количество".

Еще одна категоризационная система восходит к античности, а в наше время к ней прибавили четвертую категорию - "эстетикос" [Smith R.G. 1970:162]. Эта категоризация важна для филолога: предложенные категории характеризуют убеждающую речь, стимулирующую переживание читателем или слушателем категоризованных смыслов:

1. Логос (предметная сторона сообщения): малоценное - ценно(стно)е, незначимое - значимое, отрицательное - положительное.
2. Пафос (чувствуемая сторона сообщения): мучительное - приятное, напряженное - расслабленное.
3. Этос (переживание нравственно релевантного): нечестное - честное, ложное - правдивое.
4. Эстетическое (эстетически переживаемое): безобразное - прекрасное, огорчающее - радующее.

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. Они стабильнее моря эмпирических фактов. И подлость, и любовь существуют столько, сколько существуют люди как действователи с идеальным, со смыслами. Истинность метасмыслов как сущностей не опровергается историческим развитием; релятивизм историзма не может опровергнуть Десять Заповедей как некоторый метаметасмысл: этот метаметасмысл не есть "отвращение к прелюбодеянию", а он есть "представление о нравственности". Признание истории метасмыслов совсем не равно признанию их исторического релятивизма. Что-то оценивалось как хорошее, то же могло позже оцениваться как плохое, но метасмысл "хорошее" или метасмысл

"плохое" не релятивны сами по себе. Это - как с движение солнца и планет: отношение к этому движению имеет историю, но само движение мало меняется. Переживаемые категориальные смыслы достаточно широки и потому могут вмещать и "покрывать" многие частные смыслы. Так, в переживание метасмысла "неопределенность" войдут и "неизвестность длительности", "неопределенность количества" (напр., в романе "Крэнфорд" Мэри Бартон), и "желание без перспективы достижения" (опера Вагнера "Тристан и Изольда"). Переживание частных смыслов романа "Крэнфорд" само по себе не имеет ничего общего с переживаниями при рецепции оперы Вагнера, но в метасмысловой части переживания какая-то общность возможна, т.е. отвечая на вопрос о том, что же роднит эти произведения, возможен ответ: "Как-то чувствуешь, что что-то еще должно быть, даже надо, чтобы оно было, что-то". В сущности, в этом ответе содержится метаязык описания, самоотчетная рефлексия, изменяющая категориальную структуру процессов мыследеятельности [Ладенко 1981:173]. Однако при этом самоотчетность оказывается слабее переживаемости. 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. Эта "подминающая", категоризирующая работа идет одновременно по нескольким линиям-нитям [Богин 1989], а синхронный срез этих нитей каждый раз представляет собой схему действия при понимании и переживании текста как носителя смыслов и метасмыслов. Схема стоит "в подобии, с одной стороны, категории, с другой стороны, явления" [Кант 1964:220]. Она делает возможным применение категории к явлению. Схема - правило усмотрения.

Категоризация смысла есть динамическая категоризация, категоризация по мере развертывания схем действия при понимании текста, отсюда - схемообразование и схемовосприятие оказываются процессами, текущими во времени и, следовательно, если учитывать логику Хайдеггера [см. выше], безусловно переживаемыми. Это есть переживание трансцендентального, т.е. соотносительного с частными смыслами, но качественно отличающегося от них.

Переживание частных разрозненных и отдельных смыслов - это слепое переживание, пока им не руководит переживание категоризованных смыслов. Оптимизация переживания смыслов при понимании имеет "базу" уже в восприятии: "Восприятие характеризуется категориальностью. Это означает, что содержание восприятия не сводится к индивидуальным признакам, а предполагает нечто общее, частным случаем которого оно является" [Бакурадзе 1984:92]. Схемы часто переживаются как лейтмотивы - например, у Достоевского [по: Гроссман 1959]. Так, периодически повторяются мотивы: Мыслители и мечтатели; добровольный шут; двойничество [= "опошляющее подражание, карикатурное разыгрывание чужой роли, вульгаризация героя ничтожным и преступным соглядатаем, незаконная замена подлинного деятеля жалким подставным лицом" - там же: 401]; психология самозванства (Фома Опискин); человек из подполья (издевается над всем, в том числе над "возвышенным"); русская широкая натура (Дмитрий Карамазов); чистые сердцем; лженигилисты. Это - постоянно сохраняется и задействуется в рефлексивной реальности хорошего читателя Достоевского, это фонд оставшихся переживаний и одновременно антиципация переживаний дальнейших - подлинный фонд наслаждения любимым писателем.

Аналогичным образом можно анализировать ход значащих переживаний вдумчивого читателя, который уже имеет некоторый "задел" при схематизации образующихся смыслов и одновременно занят и построением схемы действия, и переживанием ее применения при использовании частных смыслов, подводимых под схему. Так, Е. Фарыно [Faryno 1987:III] показывает, что основной смысловой ход стихотворения Мандельштама "Золотистого меда струя из бутылки стекла" (1917) покоится на принципе постепенного выявления присутствия эллинского начала в обыденной современности. В стихотворении 24 стиха, но оно соединяет развитие образа "реальной Тавриды" и рефлексию над мифом о Пенелопе и Одиссее, благодаря чему текст получается единым семантическим образованием [Сегал 1968:1970]. Связь тех или иных смыслов с уже схваченной схемой дополняется иногда связью тех или иных повторяющихся смыслов с будущим действующих лиц. Таковы, например, сны в "Анне Карениной".

Вообще же переживания категоризованных смыслов разнообразны до бесконечности. Их можно сгруппировать по мыследеятельностному принципу. Переживания, соотносительные с теми метасмыслами, которые возникают при Р/мД, образуют только две группы - представимая (такая, какую можно представить) связь и представимый образ. Например, переживается "наличное в результате вот такого-то (представленного в тексте) прошлого" [Delattre 1966]. Пример представимого образа: по В. Вейдле [1971/1953:189] во многих рассказах И.А. Бунина, отчасти - и в "Жизни Арсеньева" - "образ сияющего полдня"; творчество этого писателя стремится "к воплощению того духовного опыта, к которому в разной мере причастны бываем и все мы в полуденный час, в расплавленном летнем мире, когда кажется, что все остановилось, кроме тяжело струящегося воздуха, когда все пронизано солнцем". Смысл, соотносительный с Р/мД, дает у Бунина начало художественной идее "полуденная зрелость"; отчасти эта идея представлена в "Митиной любви" в переживаемом образе "Трагическое нарастание лета".

Переживания, обращенные на метасмыслы, соотносительные с Р/М-К, в отличие от переживаний, обращенных на метасмыслы, категоризирующие отрефлектированные предметные представления, весьма часто имеют парадигматический характер: нечто переживается постольку, поскольку в рефлексивной реальности есть некий материал для противоположного переживания. Так, отмечают [напр., Wiener 1968:3], "непосредственность контакта" коммуниканта как некоторую противоположность "разным степеням отделения говорящего от содержания его коммуникации". Так, слово "мы" более обладает метасмыслом "непосредственность", чем "вы и я". То же можно отнести к бинарному противопоставлению категоризованного переживания переживанию типа: чувство "мы" / чувство незащищенности, изолированности, беспомощности.

Иногда парадигматика переживаний основана на противопоставлении не свойств, а эпох: метасмыслы переживаются по-разному в разное время при одном и том же способе именовании. "Герой" и "героическое" в XVIII веке несли переживание "слитость героя с обществом", в XIX веке - переживание "противопоставленность обществу" [O'Faolain 1956]. Совершенно ясно, что полноценное переживание "героического, противопоставленного обществу", развертывается на фоне представления о каких-то текстах, где положение героев и героического не столь одиноко и трагично.

Переживание красоты и приятности текста представлено в парадигматическом переживании типа: "Мне приятно, что форма текста меняет мои настроения, т.е. мне

нравится игра тональностей" [Dillard 1981]. Это переживание формы часто обращено на мастеров изящного письма. Возможно и переживание типа "Эта проза не привлекает меня изяществом формы, но привлекает тем, что автор все называет своими именами". Эти переживания у не-филологов не опираются обычно на серьезные интерпретационные процедуры, поэтому противоположные переживания бывают обращены на величайших мастеров формы, одни из которых кажутся работающими над формой, а другие - "*calling a spade a spade*". К первым массовое переживание относит Диккенса, Мелвилла, особенно же - Пруста, Фолкнера, Беккета, В. Вулф, Кафку, Джойса. Ко вторым относят Флобера, Чехова, Тургенева, Ш. Андерсона, Хемингуэя, Боргеса, Роб-Грийе. Во многих случаях с этими переживаниями коррелятивны "пустые разговоры": ведь категориального анализа переживаемого нет, а парадигматизация переживаемого происходит так, как будто переживаются смыслы, соотносительные с Р/М.

Среди переживаемых метасмыслов поля Р/М-К особое место занимают переживания "голосов" персонажей, способов и способностей их речемыследеятельности. Таково переживание "детскости" как метасмысла, категоризирующего частные смыслы типа "тяга к сказочному", к "я теперь котик" (детская "реинкарнация") и т.п. Это переживание пробуждается множеством текстов, где о взрослой жизни говорится "голосом", пробуждающим переживание памяти о детстве (напр., начало "Белой гвардии" М.А. Булгакова). Иногда смысл "голоса" выявляется из всего текстового материала и, соответственно, переживание смысла "голоса" обращено не на персонаж, а на все произведение. В фильмах И. Масленникова о Шерлоке Холмсе (студия "Ленфильм", 1970-1980-е годы) пробуждается рефлексия над опытом детского чтения и слушания детских пересказов о "великом сыщике Шерлоке Холмсе", отсюда - конечно, и выход в смысловые поля Р/М и Р/мД, но все же поле Р/М-К - ведущее. Сам режиссер называл это так: "Стиль повествования - некое выращенное в колбе нашего воображения и наших литературных представлений "англичанство". Разумеется, это не стиль, а смысл, момент рефлексивной реальности, соотносительный со смысловыми полями детского чтения (Р/М-К), детских представлений и пр. Фильмы И. Масленникова по рефлексивной потенции принадлежат к крупнейшим произведениям искусства. На основе других рефлектируемых и пробуждаемых смыслов это следует отнести и к блестящим фильмам С.А. Соловьева.

Большое место среди переживаний метасмыслов поля Р/М-К занимают оценочные переживания, обращенные на текст. Примеры оценочных переживаний в смысловом поле Р/М-К:

- "Коммуникативное напряжение", что включает в себя и частный смысл "усиленное ожидание реализации сообщения" [Тихонова 1976:79].
- "Жизненная правда", то есть сходство опредмеченных в тексте переживаний с опытом переживаний, хранящимся в рефлексивной реальности реципиента.
- "Былинные сочетания представленных человеческих свойств" - как, например, у И. Бабея: "Плохой и при этом красавец", "Хороший и при этом уродливый". Это - смысловое напоминание о былинах и сагах.

Таких оценочных переживаний, обращенных на текст как источник и вместилище метасмыслов поля Р/М-К, имеется бесконечное множество. Вместе с тем, чаще всего при чтении и слушании текстов культуры переживаются смыслы, соотносительные с Р/М - со смыслами и метасмыслами, с художественными и

научными идеями, вообще со всей продукцией чистого мышления. Так, часто переживаются те же смыслы, которые могли бы быть основанием оценочного переживания, построенного по принципу "соответствие главному смыслу творчества писателя". Однако при переходе из поля Р/М-К в поле Р/М эти метасмыслы переживаются по-другому - как "великие идеи", причем идеи не науки и искусства, а как "идеи вообще", "универсальные идеи" - апокалипсизм ("Двенадцать" Блока), "Мировая скорбь" ("Рене" Шатобриана) и т.п.

Другой тип переживания метасмыслов поля Р/М - переживания, соотносительные с существованием альтернативных миров. Например, встречается переживание "возможности этого содержания/смысла в случае существования данного мира из числа возможных миров" [Cresswell 1983]. Состояния мира, данные системно, также переживаются сходно с альтернативными мирами. Таково трагическое состояние мира - у Достоевского, которого трудно понимать (и трудно адекватно переживать понимаемое), коль скоро реципиент не желает сделать феноменологической редукции и "побывать" в мире, созданном Достоевским на основе категоризации трагического в мире. Аналогичным образом усмотримы: героическое состояние мира - у Л. Толстого в "Войне и мире"; прозаическое состояние мира - у А.П. Чехова, причем переживаемый метасмысл, составляющий "мир Чехова", включает более частный метасмысл, поддающийся постоянному переживанию при чтении - "противоречие между сущностью и существованием человека". Частным случаем альтернативного мира является и планетарная значимость всего сущего - как в начале "Двенадцати" А. Блока.

Соответственно, художник А. Самохвалов [цит. по Зингер 1982:6] отметил в воспоминаниях о своем учителе Петрове-Водкине следующее. Петров-Водкин говорил, что надо определять положение любой (включая карандаш) изображаемой вещи по отношению к окружающим и прилегающим вещам, равно как и... "к мировому пространству": "Даже простой карандаш находится в сфере мирового пространства", т.е. мировое пространство переживается как место, где находятся вещи вообще, это альтернативный мир по отношению к окружающей бытовой среде.

Множество переживаний метасмыслов в поле Р/М имеет парадигматический характер: переживание метасмысла происходит "на фоне" бинарно противопоставленного смысла - переживание революционного/ консервативного начал; переживание "движения/ покоя"; "страстное/ бесстрастное", изменчивое/ неизменное", "обычное/ особенное", "упорядоченность/ неупорядоченность", "очеловеченность/ машинообразность", "естественность/ искусственность", "обыденность/ драматизм".

Парность категорий расположена в разных плоскостях, поэтому одному и тому же переживанию противостоят в бинарных сочетаниях разные единицы. Например: "духовное/ материальное", "духовное/ плотское", "цельное/ фрагментарное", "цельный/ рваный мир".

Парадигматическая организация переживаний свойственна и действию каждого писателя и, соответственно, опытному читателю этого писателя. Так, у Ж. Бернаноса - антитеза поверхности и глубины, соотношение центра и периферии, дорога как символ открытия, вообще определенное сходство с парадигматикой Г. Башляра [Le Touze 1981]. Парадигма Чехова, если брать все творчество: пошлость действительности ("Вишневый сад") /Красота обыденного ["Степь", "Попрыгунья" - см. об этом: Белкин 1973]. Иногда сам метасмысл переживаемого состоит из целой

парадигмы - напр. "разноценностное бытие настоящего и минувшего времени" в живописных произведениях Н. Нестеровой, где мимо давно построенных зданий идут сегодняшние люди, делая загадочными (иногда смешными, иногда - выморочными) и себя, и среду, и весь мир [Плетнева 1987:II].

Иногда мирочувствие и его смысловые черты как переживаемое при понимании текста даются косвенным, имплицитным путем, что делает и смыслы, и метасмыслы в пространстве Р/М очень сложными, что отмечал и Т. Адорно [Adorno 1958:III:132]. Так, даже метасмысл "абсолютная гармония" переживается как "свидетельство о негармоничном мире": это объясняется тем что гармония и понимается, и переживается как единство (а) страдания от негармонии, (б) любви в гармонии. Даже у Гете:

*Warte nur, balde
Ruhest du auch.*

т.е. сочетаются: красота безбрежная + мир, отказывающийся в покое. Без печали нельзя сказать, что нужен покой, а покой - это уже не гармония.

Пессимистический элемент мирочувствия характеризует целые эпохи в том или ином виде искусства. Так, М.В. Алпатов [1937:16] писал о содержательности позднеантичного (фаумского) портрета и о переживаемости этой содержательности: "Этика стоицизма не преодолевает основ античного антропоцентризма, так как видит конечную цель в сознании человека и проповедует умерение страстей и переделку самого себя за невозможностью изменения мира. Отсюда одна из главных черт позднеантичного портрета: глубокий и безнадежный пессимизм, печатью которого отмечены все памятники императорской эпохи. Телесная индивидуальность человека - это как бы клетка, из которой личность силится, но не может вырваться". Такое мирочувствие всегда дается через импликацию мирочувствия, неявен смысл и неявна его сила, провоцирующая переживания.

Часто метасмыслы переживаются на основе рефлексии исторического характера, рефлексии над характеристикой исторической эпохи - как чувства типа "Чувствуется эпоха Хрущева" или "Пахнет временами товарища Джугашвили". Существует также переживание метасмыслов "связь времен" и "дух времени" (*Zeitgeist*). Переживания типа "Дух эпохи Николая II" дополняются переживаниями типа "Дух круга Гете" [Frank M. 1980:174].

К историческим переживаниям смыслов близки переживания социальных смыслов, переживания целых программ смыслов и метасмыслов. Так, "типовой образ" (фактически переживаемый метасмысл) романа Л.Н. Толстого "Воскресение" - "незаконная правильность жизни, проституированность обыденности" [Шкловский 1970:77]. "Оксюморонный" облик этих формулировок Шкловского не случаен: подлинно читающий человек одновременно переживает и "правильность" ("устроенность") представленной жизни с точки зрения ее "общественной установленности", "понятности народу" и пр., и "незаконность" с точки зрения "собственно человеческой, нигде еще не победившей нравственности". У Достоевского - несколько другая программа читательских переживаний - переживание метасмысла "отчуждение современного человека от его человеческой сущности" [Мекед 1986:77]. Социальные переживания часто окрашены политически, они могут быть переживаниями метасмыслов, представленных в тексте ради передачи какого-то отношения к таким воззрениям автора, персонажа, нации, эпохи и

т.п.: жажда сильной власти, презрительное отношение к другим народам; вера в технократизм как будущее осчастливленного человечества; вера в тезис "Раньше было лучше"; вера в тезис "Раньше люди были лучше"; недоверие ко всякой демократии; настроение "А нынешняя молодежь, она..."; вера во всеисилие науки; фронтальное недоверие к науке и людям науки; национальный messiаниззм; вера в тезис "Виновато начальство, а народ всегда хороший".

Могут переживаться не только смыслы, но и отношение к смыслам. Например, наряду с переживанием смысла "классовый характер угнетения" существует (например, у Достоевского и даже у Виктора Гюго) и совершенно другой смысл и метасмысл, согласно которому угнетенные страдают от "бесчеловечности всех времен" [Marcuse 1977:23-24]. При чтении названных писателей переживается смысл "борьба за счастье человечества как такового".

Переживание метасмыслов в поле Р/М иногда меняет отношение человека к категории бытия-времени. Это те эпистемические ситуации, в которых человек начинает усматривать "вещность вещей", каковыми являются и метасмыслы. М. Хайдеггер [1987/1935:273] писал, что "вещность вещей" - это то обстоятельство, что "вещь покоится в самой себе". Это - "самобытная, ни к чему не знающая напора простая вещь". Она имеет форму и вещество; она дает усматривающему, понимающему рассудку "непосредственно доступную уразумению устроенность всякого сущего". Признак вещи - "сделанность", это *ens creatum* ("сотворенное"). Рядом с "вещностью вещи" - [там же: 174] "дельность изделия", "творческая суть творения" как величайшие метасмыслы, доступные усмотрению только при мобилизации всей силы переживания. Чтобы усмотреть эти метасмыслы, надо отказаться от равнодушия и "повернуться лицом к сущему" и "при этом оставить сущее покоиться в его сущности". Так, мы не можем изменить прошедшую уже историю. История давно отменила крепостное право. Написанные Салтыковым-Щедриним обличения крепостного права потеряли характер политического побуждающего смысла: крепостное право лежит не в том времени, в котором побуждается человек через сто тридцать лет после его отмены. Сущее покоится в его сущности, и крепостное право находится там и тогда, где было крепостное право. Однако при чтении Салтыкова-Щедрина переживается какой-то частью читателей *этический порыв*, им хочется читать об этом, потому что они повернулись лицом к этому сущему и встретились с ним и переживают его вне зависимости от обыденного представления о времени [см. Белкин 1973]. Они прорвались в прошлое благодаря силе своих переживаний сущего, причем прорвались не только к этому сущему, но и к его сути.

Аналогичным образом переживание может служить и *прорывом в предстоящее*. Например, Р. Роллан [1938:12] в работе о Бетховене описывает прорыв произведения Бетховена в предстоящее духовное состояние общества: "Героическая симфония" предвосхищает более чем на десять лет пробуждение германской нации". Слушая эту симфонию, подлинно понимающий слышит и переживает метасмысл "опережение времени", "прорыв Бетховена в предстоящее". Точно так же повернувшийся лицом к сущему читатель повторит тот же поворот к сущему у авторов романа "Некуда" Лескова и романа "Преступление и наказание" Достоевского, программирующих переживание метасмысла "невозможность построения чистого нового мира, коль скоро его строят руками, покрытыми старой грязью", равно как переживание того же метасмысла в политизованной форме - "несовместимость бонапартизма и социализма". Правда, Лесков и Достоевский построили программу переживаний за сто лет до распространения этих политических

переживаний. Переживание категоризованных смыслов обычно сочетается с переживанием частных смыслов, не охваченных полной категоризацией. Эта необходимая неполнота категоризаций переживаемых смыслов оставляет место для техники герменевтического круга, для переходов от более общего к более частному, для переходов от Р/М к Р/мД, от умопостигаемого к чувственному. "Если под чисто умопостигаемыми предметами мы будем разуметь вещи, мыслимые посредством одних лишь категорий, без всякой чувственности, то такие вещи невозможны" [Кант 1964:331]. Кроме того, параллельно со смыслами и метасмыслами переживаются и результаты дорефлективного восприятия, и прав был Г.В.Ф. Гегель [1971:82], когда писал: "Восприятие - это смесь чувственных определений и определений рефлексии". Вот эта смешанность категоризованных и некатегоризованных смыслов при понимании подвергается определенной несистемности переживаний, некоторой их расплывчатости. Единство в переживании категоризованных и некатегоризованных смыслов родственно единству симметрии (общеупорядоченности) и асимметрии (частной свободности) материала. Асимметрия при переживании частных смыслов индивидуализирует, симметрия - типизирует, категоризирует весь мир переживаемых смыслов [см. Дорошенко 1982].

Итак, в смешении переживаний частных и категоризованных смыслов реализуется движение от части к целому, от целого к части, от одних фиксаций рефлексии к другим. В реальных схематизмах освоения смыслов эти виды движения не рядоположены, а совмещены. Частные смыслы переживаются на основе очевидности, но это переживание совмещено с переживанием неочевидных метасмыслов. Эта совмещенность еще не гарантирует и дальнейшей абсолютной категоризации частного [об этом: Husserl 1930:12]. Совмещение переживаний частных смыслов с переживанием метасмыслов дает возможность переходить в ходе понимания текста от одних конструктов к другим; таковы переходы:

- от "человека, находящегося в мире", т.е. в мире предметных представлений - к "миру, находящемуся в человеке", т.е. к миру переживаний и чувств, знаний и суждений, имеющих парадигматическую форму, восходящую к Р/М [Dufrenne 1963:4];
- от феноменального - к ноуменальному (при этом происходит переотражение: ноуменальное начинает усматриваться в феноменальном);
- от Р/М, обращенной на одни конструкты, к Р/М, обращенной на другие конструкты, например, от "абстрактного целого" к "конкретному целому" [см. Аббасов 1984];
- от Р/мД - к Р/М (см. выше цитату из Канта об умопостигаемых предметах).

Последний переход очень важен: смешанность переживания смыслов и метасмыслов - это пространство контакта чувственных образов с результатом категоризации, причем эти конструкты не только контактируют, но взаимно рефлектируются и перевыражаются.

Совмещение переживаний в поле Р/мД с переживаниями Р/М (причем последние соотносительны с метасмыслом) наблюдается не только в речи (дискурсе с пресуппозициями), но и в наиболее качественной художественной литературе. Так, в "Тихом Доне" акцент на пристальном внимании к каждому [Андреев Ю. А. 1983:100] дает возможность пережить множество частных смыслов из поля Р/мД, но сам роман толкает читателя по преимуществу к Р/М соотносительно с категоризованными смыслами. Характерно одновременное переживание "образа

событий" и "образа производящего сообщение". Статуя Петра на Сенатской площади в Петербурге реактивирует не только метасмысл "устремленность", но и метасмысл "удаль мастера", однако при этом первый лежит в пространстве Р/М, второй в пространстве Р/М-К. Переходы от Р/М к Р/М-К дают наибольшее число незапрограммированных, непредвиденных продуцентом значащих переживаний. Например, чем больше будет нецензурных парентез в рассказе подвыпившего родителя о "болезненности ребенка" (метасмысл), по поводу которой, как он говорит, "врачи ни х... не могут разобраться", тем больше шансов на то, что пробуждаться будет не переживание "хрупкости детства" или "борьбы старших за здоровье младших", а "слепота чадолюбия".

Вообще говоря, взаимопереходы разных конструкторов при смешениях частных и категоризованных смыслов, смешениях и переходах между рефлексией при семантизирующем понимании и рефлексией при когнитивном понимании, между Р/М и Р/мД, между Р/М и Р/М-К - все это не приводит к абсолютной точности понимания или абсолютной разграниченности переживаемых смыслов. Преобладает скорее нечеткость в парадигмах смыслов, просвечивающих тем более через такую пелену, какой является вездесущее значащее переживание. Поэтому гипотеза (прагматическая теория) Серля заслуживает серьезной критики за недоучет смешанности смыслообразования и смысловосприятия, недоучет "облипания" метасмыслов самыми различными частными смыслами. Неверно, что на определенные указания накладывается "готовая парадигма". Нечеткость и смешанность смыслов усугубляются отсутствием в человеческом употреблении абсолютно формализованного языка: люди пользуются очень разными национальными языками, поэтому и парадигмы иллокуции очень различны. М. Крекель [Kresekkel 1981] даже опубликовал опровержение Серля, якобы изобретшего *paradigm case for "warning"*.

Смешанность переживаний не только существует в каждый данный момент, эта смешанность развертывается во времени. При этом развертывании возникает соседство переживаемых метасмыслов и частных смыслов. Несмотря на соседство во времени и в логическом пространстве, несмотря даже на их взаимопереходы, переживаются они по-разному.

Как мы видим, не все метасмыслы успевают подмять под себя все частные смыслы, да и постоянно возникают новые частные смыслы, которым предстоит быть подмятыми, но которые еще не подмяты. Поэтому понимание вообще постоянно обогащено смешанностью смыслов, смешанностью переживаний, категоризация постоянно сплетена с эмпирией, построение метасмыслов для понимающего и переживающего субъекта постоянно прерывается семантизацией элементарных значений, совершением элементарных когнитивных актов. В этих условиях постоянно возникает и присутствует нерелефлексивный остаток в осваиваемом.

Поэтому осваиваемое может оказаться шире не только понимаемого, но и актуально переживаемого. Последующее припоминание неререфлектируемого остатка приводит к выводам типа "тогда меня осенило", "словно сердце чуяло" и проч. Очевидно, смешанный, не до конца упорядоченный характер как самих переживаемых смыслов и метасмыслов, так и переживаний этих смыслов и метасмыслов обогащает всю картину мира при понимании текстов, особенно при понимании распределенчивающем. Это положение усугубляется еще и тем, что "подминание" частных смыслов метасмыслами происходит по-разному. Одни простые единицы категоризованы так, что одна метаединица подминает всю простую единицу; в других случаях та же простая единица бывает "захвачена" более чем одной метаединицей (случай Б):

СХЕМА: Направление подчиняющей силы метасмыслов при обращении на частные смыслы.

3

По ходу понимания текста реализуется программа схемостроения. Частные смыслы образуют развертывающиеся нити, и сходные частные смыслы подвергаются категоризации, при этом образуются метасмыслы. Множество нитей развертываются одновременно, и вертикальный срез всех этих нитей образует для каждого данного момента схему действия при понимании. Поскольку смыслообразование можно трактовать также и как логический процесс, то не вызывает возражений мнение К. Штирле [Stierle 1980:95], согласно которому схема строится как средство преодоления линейности простых единиц ради иерархической концептуальной организации текста. Если же мы берем роль схем действия при понимании с точки зрения богатства и обогащения в мире переживания смыслов, то мы видим, что этот мир обогащается благодаря неполной упорядоченности смыслов, неполной логизации процесса понимания, неполного подминания частного смысла под категориальный. Частные смыслы на каждой развертывающейся смысловой нити сходны, условие образования переживаемых метасмыслов - рекуррентность ноем каждого смысла, простой и ноемный повтор. Однако этот повтор - сам по себе огромная сила в герменевтическом процессе - не абсолютен, и среди повторяющихся частных единиц постоянно вспыхивают частные смыслы не рекуррентные, а скорее неожиданные.

Переживания, как и смыслы, теряют линейность, но не столько из-за схематизма смыслов, сколько из-за единства схематизма и противосхематизма.

Смешанность переживаний частных смыслов и переживаний категоризованных смыслов - необходимая черта человеческих значащих переживаний - существует, как легко можно увидеть, по трем основным причинам:

1. Не все частные смыслы подмяты метасмыслами.
2. Не все нити схематизации складываются таким образом, чтобы быть в состоянии подмять под себя любой частный смысл.
3. Структура динамической схемы действия при понимании может включать, наряду со смыслами, также и содержания, которые категоризуются не так как смыслы - не путем растягивания и подминания, а путем наращивания и обобщения. Содержания среди смыслов - особое явление, "референциальные окна" [Ryan M.L. 1987]. М.Л. Райен [Ryan M.L. 1982:17] еще и до этого писал о неполноте схемообразования: "Возникают новые плохо поддающиеся определению элементы.

Процесс завершения так и не может быть доведен до конца. Схематизация возможна, но она вделана также и в развертывание (необходимость растягивания), которое превращает любую конечную парадигматическую схему, замыкающую ряд, в синоптическую (конспективную) форму, неизбежно неполную и потенциально противоречивую". Появление новых неизвестно куда относимых частных смыслов в переживаемом смысловом комплексе становится тем более возможным, что частные смыслы, родственные другим, ранее встретившимся, могут "выныривать" на очень большом текстовом расстоянии от ранее встретившихся. Смешанный характер переживания, его ориентированность на частные рефлексивные акты, на реминисценции и реставрации, реактивации и пр. средства ориентировки читателя в наборе отстоящих и вновь "выныривающих" смыслов, обеспечивающее связь того, что могло бы оказаться бессвязным. На способность "образов" соотноситься друг с другом на расстоянии больших отрезков текста давно обратил внимание В.В. Виноградов [1963:119].

В целом, смешанный характер переживания смыслов при понимании возможен потому, что, в конечном счете, трансценденция типа смысл - метасмысл никогда не бывает абсолютной и "абсолютно чистой процессуально". О том же говорит и теорема Геделя, утверждающая неабсолютность любой формализации. Неабсолютность схематизации делает переживания менее четкими, но более богатыми. Во многих случаях невозможно установить, подмята ли уже или не подмята та или иная частная единица развертывающейся схематизацией. Согласно теореме Геделя, неопределимость отнесенности элемента к системе есть "признак того, что система может растягиваться дальше" [Hofstadter 1979:222]. 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 мыследействия находятся в гармонии [Wolff 1986]. Двунравленность на каждом участке растягивания смысла резко преобладает, что замечено даже применительно к случаю зрительного опознания [Шехтер 1981:249]. Это также способствует фрагментаризации и снижению определенности переживания метасмыслов, чередованию хаоса и порядка [Козачков 1973:15].

Впрочем, и неупорядоченность переживания не является абсолютной: наличие развивающегося и растягивающегося метасмысла создает у переживающего субъекта *установку* на достижение относительной стабилизации категоризационных процессов при образовании переживаний. Установка - "совокупная актуализация наших склонностей, взглядов и потребностей" [Lewicki 1948]. Э. Гилгард [Hilgard 1957] определял установку как "направленность на определенные объекты, понятия или ситуации или от них, а также *готовность к действиям*, направленным на соответствующие объекты, понятия или ситуации", причем установка может существовать и не осознаваясь.

Среди готовностей - и рефлексивно обусловленная "готовность к реагированию способом, который обусловлен прошлым опытом". У. Квастгофф [Quasthoff 1973] определяет установку как позицию личности между симпатией и антипатией. Соответственно, убеждение определяется как приписывание чему-то свойств, а предрассудок - как сумма установки и убеждения. Установка, убеждение и предрассудок, вообще говоря, могут переживаться сходным образом, потому что любой из этих конструктов может выступать в форме особого переживания - *пафоса*, то есть идейной направленности текста.

Установка как организованность переживаний категоризованных смыслов начинается как установка авторская. В частности, она может выступать в произведении как ведущая внехудожественная идея, что-то вроде "морали" в баснях [*message* - см. Clay, Kempel 1967:15]. Авторская установка может выступать и как определенный набор художественных типов: ведь художественный тип - это не преобладающий численно "прототип", а тенденция подмеченного автором процесса [Лукьянов 1982]. Пафос - идейная направленность текста - еще один аспект авторской установки на единство правдивости и идейности [Руднева 1971].

Реализация авторской установки заключается в том, что под влиянием метасмыслов реципиент начинает и простые смыслы переживать как носителей "обобщенно-символического смысла" [Виноградов В.В. 1939:180]. За каждым "вдруг" у Достоевского (например, встреча произошла "вдруг") появляется готовность читателя к переживанию метасмысла "катастрофичность мироощущения" [Белкин 1973:37-39]. Как только установка задана, тот смысл, который имплицирован установкой, начинает тонироваться всем, чем только можно. В качестве примера возьмем установку на программирование переживания комического. Комическое возникает из противопоставления рефлексивного начала дорефлексивной стихии, "миру дураков", лишенных способности видеть самих себя, критически относиться к себе, адекватно оценивать себя и мир внешний и пр. В связи с этим реципиент фиксирует:

- a) несоответствие чего-то чему-то; единство смешного и пошлого;
- b) подмену одного начала другим и разоблачение этой подмены (обычно это - пошлая подмена);
- c) единство смешного и ужасного (гротеск - напр., Цахес у Гофмана, градоначальник - у Щедрина);
- d) единство смешного и прекрасного (= переживание экстравагантности; напр., при остром юморе без сатиры добавлена красивая форма);
- e) единство смешного и патетического (= сарказм);
- f) единство смешного и драматического (= комедийное);
- g) единство смешного и низменного (= площадной смех);
- h) единство смешного и красивого (= эксцентрика).

Наиболее важен в этой классификации смешного из 8 подразделений [автор - Жаринов 1980] - пункт (b), связанный с переживанием подмен: "Комическое - это такой конфликт в общественной жизни, в котором одна из сторон стремится быть не тем, чем она является на самом деле" [Корниенко В.С. 1962:39]. Кроме того, комическое переживается как смешение несовместимых объемов смысла [Смирнов И.П. 1977:307]. Превращение ожидаемого в другое или ничто - также один из источников переживания комического [Любимова 1980:114]. Все эти и многие другие средства реализации установки действуют одновременно, втягивая реципиента в переживание, составляющее основу программы авторского воздействия на читателя или слушателя.

3. Переживание смыслов и метасмыслов как движение к идее

В реализации установки на определенную программу переживаний смыслы и средства выступают в почти неразличимом единстве. О таком слиянии смыслов и средств в едином переживании писал и М. Хайдеггер [1987/1935:275] в связи с конструктом "сделанность". Так, "сделанность" усмотрима во всех изделиях. Например, башмаки на картинах Ван Гога: здесь - и "сделанность", и "служебность",

и "дельность", и "приверженность земле", и "жизнь в труде", и "надежность" и многое другое. Реципиент переживает сущностное и истинное: [там же: 278]: "Сущее вступает в несокрытость своего бытия". Сущее становится усмотримым: "Бытие сущего входит в постоянство своего свечения". Переживание этого единства средств и смыслов, метасредств и метасмыслов оставляет в душе след отнюдь не обязательно в виде "отражающего" предметного представления: чаще запоминается, что скульптуры и картины в храме были великолепны, а вопрос о том, изображен ли был Св. Юлиан или Св. Варфоломей, не оставляет у многих серьезного следа в рефлексивной реальности. Это происходит потому, что [там же: 279] "в творении речь идет не о воспроизведении какого-либо отдельного наличного сущего, а о воспроизведении всеобщей сущности вещей". Далее [там же: 280], "художественное творение раскрывает присущим ему способом бытие сущего". Например, ведущий метасмысл у М. Пруста ("В поисках...") - это "постоянно возвращающаяся неуверенность в реальности вещей" [Wetherill 1974:207]. Соответственно, этот переживаемый метасмысл слит с целым набором метасредств: "Чувства, воспоминания и даже забытые вещи скользят от одного персонажа к другому" [Genette 1966:I:66-67].

Единство метасредств и метасмыслов при выполнении какой-то смысловой установки может приводить к появлению метаметаединиц, коль скоро автору удастся их придумать, то есть додуматься до того, как соединить все, что входит и в метасредства и в метасмыслы, причем соединить таким образом, чтобы получилось нечто совсем новое - открытие в искусстве или науке. Такие появления инноваций называют художественными идеями и научными идеями. "Додуматься" до художественной идеи (а часто - и до научной идеи) вовсе не значит "производить анализ и синтез". Выход к идее происходит на базе переживания смыслов; само обобщение и сама целостность как условие появления художественной идеи - это нечто почти не конструируемое. Рефлексивная реальность используется в деятельности как автора, так и реципиента в форме переживания пробуждаемой (в большинстве случаев - обыденной) рефлексии над тем, что хранится в рефлексивной реальности. Переживаются и интенциональный акт и интендирование, и обогащение онтологической конструкции, и растягивание смыслов при превращении их в метасмыслы, и растягивание метаединиц при превращении их в метаметаединицы, в частности - в художественную идею как "основной, обобщающий, целостный идейно-художественный смысл" [Волкова 1973:69]. Хороший читатель часто не получает ничего нового, услышав формулировку художественной идеи прочитанного текста, хотя сам он и может быть не готов к такой формулировке, с которой он обоснованно соглашается.

Концепция художественной идеи, предлагаемая сторонниками "теории отражения", исключает творческое начало из структуры художественной идеи: писатель увидел действительность, она его взволновала, он определил смысл взволновавших его фактов - вот вам и художественная идея. Е.Я. Лену [1978:6] так и пишет: "Идея произведения - тот смысл, который писатель открывает во взволновавших его впечатлениях от действительности". Ускользает не только созданность художественной идеи человеческим разумом и талантом: ускользает даже многосоставность художественной идеи как результат категоризации. Между тем, уже И. Кант [1966:333], 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). Канту принадлежит также мысль о роли недискурсивного начала в художественной идее, необходимость переживания смыслов и категоризаций ("много

неизреченного"). Вот это гениальное определение Канта: "Эстетическая идея есть присоединенное к данному понятию представление воображения, связанного в своем свободном применении с таким многообразием частичных представлений, что для него нельзя найти ни одного выражения, которое обозначило бы определенное понятие и которое, следовательно, позволяет мысленно прибавить к этому понятию много неизреченного..." Единство образа и смысла - характерная черта художественной идеи [Асмус 1973:508], причем это - переживаемое единство. Художественная идея есть не только в каждом произведении, но и в каждом эпизоде, в каждой дроби художественного текста. Это делает литературу идейной, но идея - это не мораль, вытекающая из сюжета, поэтому выражения "идейная литература", "театр с идеями" и т.д. очень двусмысленны, и критики и публика обычно довольно справедливо высмеивают то художественное производство, в котором идея не возникает, а "дана заранее". Реципиент хочет самостоятельно выйти к идее - и как категоризации внутренней стороны совокупного художественного образа, и как к соответствующему моральному или политическому суждению - опираясь на свою собственную рефлексию над средствами при получении смыслов и метасмыслов [Pavis 1980:244], сам хочет пережить все эти переходы частного в категоризованное, средства - в смысл и пр. Действительно, художественная идея не существует первоначально как постулат, формулируемый абстрактно. Она существует процессуально, она создается [Лігачова 1983:134], причем создается по ходу переживания, и лишь создавшись, оказывается моментом субстанциальной стороны понимания. Поэтому текст с абстрактной префеноменальной или эпифеноменальной идеей может оказаться безыдейным. В этом случае читатель либо ничего не переживает, либо переживает только в ходе рефлексии, пробужденной плохим беллетристическим текстом таким образом, что пробужденная рефлексия фиксируется либо только в поясе Р/мД, либо только в поясе Р/М-К, либо в обоих, но так, что Р/мД и Р/М-К не стоят в отношении взаимной перевыраженности. Действительная художественная идея, возникая в схемообразующей рефлексии, фиксируемой одновременно во всех трех поясах СМД, не равна поэтому идеям научным, нравственным, политическим и пр., хотя и родственна им. Это отмечал Кант [1966:330]: эстетическая идея - "то представление воображения, которое дает повод много думать, причем, однако, никакая определенная мысль, т.е. никакое понятие (никакой частный смысл) не может быть адекватно ему и, следовательно, никакой язык не в состоянии полностью достигнуть его и сделать его понятным".

Добавим к этому, что для Канта "воображение" - не фантазия, а способность видеть то, что находится перед глазами. Перед глазами человека, усматривающего и переживающего художественную идею, оказывается не только метаединица, но и множество элементов опыта предметных представлений - опыта, закрепленного в рефлексивной реальности человека. У развитого читателя в этот опыт входит и опыт переживания художественных идей, и опыт переживания смыслов и метасмыслов, и опыт переживания содержаний и сюжетов; все эти компоненты рефлексивной реальности основательно переплетены. Поэтому и переживание художественной идеи очень синтетично, да к тому же оно всегда несколько различается между разными людьми, а иногда при сходстве формулировок художественной идеи (при интерпретации) текущие переживания могут быть очень разными. Специфика переживания художественной идеи имеет ряд особенностей:

1. Постоянное чувство типа "Я могу выразить это в виде нормального предложения", т.е. переживание готовности к предцированию при описании своего переживания художественной идеи.
2. Переживание новизны этой идеи.

3. Проецирование своего переживания (в том числе и оценочного) на человеческого индивида (героя, автора, рассказчика, реального автора как историческую личность и т.п.).

4. Развиваемость художественной идеи через композицию, т.е. по ходу чтения томов, глав, эпизодов (дробей текста), абзацев, предложений, словосочетаний, знаменательных слов.

5. Переживаемость формальных средств текстопостроения, опредмечивающих художественную идею.

6. Отнесенность переживания к индивидуализированному материалу повествования, описания, диалога.

7. Переживание общественной значимости того, что категоризовано в художественной идее.

8. Разложимость переживания художественной идеи на переживание частных смыслов и даже нозм.

9. Общность всех смыслов и их взаимопереходы и взаимоперевыражения в ходе переживания художественной идеи.

10. Сходство переживаемой общности с общностью, выявляемой в ходе дискурсивной высказанной рефлексии при интерпретации текста.

Художественная идея - это метаметасмысл текста, смысл всех смыслов, самая широкая конфигурация всех связей и отношений в представленной текстом действительности бытия, коммуникации, чистого мышления. Идея возникает из схемообразующей рефлексии надо всем, что есть в тексте и что есть у реципиента "за душой". Художественная идея - руководящая динамическая схема действия при понимании текста. Зависимость этой схемы от рефлексии Р/мД+(М-К)+М делает ее исключительно сильным средством освоения мира: без нее человек часто бывает не в состоянии заметить многое из того, что существует в мире, но "не дается в руки" и поэтому не осваивается. Художественная идея в силу своего органического родства с рефлексией Р/мД+М преодолевает то же противоречие, с которым сталкивается субъект при восхождении от абстрактного к конкретному - противоречие между одноплоскостным расположением непосредственно усмотримого и трансценденцией, которая при восхождении есть понятие, мысль, при распредмечивающем понимании опредмеченного - метаметасмысл. В наборе рефлексивных актов, фиксация которых интегрируется в художественную идею, рефлексия принадлежит к определенному историческому типу - либо онтологизму, либо гносеологизму, либо методологизму. Полнота и глубина усмотрения художественной идеи зависит не только от меры фиксации рефлексии во всех поясах мыследеятельности, но и от того, какой исторический тип рефлексии преобладает в действовании [Юдин Э.Г. 1978]. Переживание рефлексии разных исторических типов также протекает по-разному:

1. Рефлексия онтологического типа, став схемообразующей, заставляет реципиента переживать художественную идею как перевыражение идеи нравственной, политической, научной, аксиологической и пр. Например, говорят, "Я читал Драйзера, его Трагедию. Все понял, а Клайда как жалко, через бабу погиб".

2. Схемообразующая рефлексия гносеологического типа приводит к когнитивному переживанию, заставляя вникать в "диалектику души" персонажей, переживать переживания других людей так, как если бы они реально существовали.

3. Лишь рефлексия методологического типа превращает переживание художественной идеи в социально и экзистенциально существенное новое переживание. Рефлексия, равно как и переживание в качестве организованности рефлексии, не просто помогает прирастить знание (это дает уже онтологизм); она

не просто помогает увидеть, как чье-то знание, понимание или переживание относится к действительности (это дает уже гносеологизм); она вооружает реципиента "инструментами" для познания, понимания и переживания того, что еще только предстоит познать, понять и пережить. Это - подготовка не только состава рефлексивной реальности, сколько пространств для бесконечного числа этих составов. И если переживание, рождающееся как организованность рефлексии типа методологизма, сопровождает и антиципирует превращение смыслов в метасмыслы, а метасмыслов - в художественные и иные идеи, то выход реципиента к этим идеям, способность их освоить и пережить превращается в важнейшее открытие для каждого человеческого индивида, способного делать это. Это открытие имеет не только социальную и экзистенциальную значимость, но и - и это важнее всего - значимость педагогическую. Переживание, рождающееся из фиксации рефлексии во всех трех поясах СМД, причем переживание, выступающее как организованность рефлексии методологического типа, в условиях преобладания распределенного понимания над когнитивным - это действительная сила человека, изменяющего мир и способного изменяться самому в ходе этого изменения мира.

Приведем несколько примеров таких художественных идей. Е.В. Завадская [1983:124] приводит пример поисков метаметасмысла "Истинная природа вещей" китайскими художниками Средних веков; отсюда, например такая художественная идея: "Крупница пыли" - это "такая крупница пыли, в которой пребывает весь мир". У Эль Греко [см. Долгополов И.В. 1982:1:135] художественная идея тесно связана с развитием метафоризации; эта идея представлена в предидирующем переживании "Чудо есть реальность". Одна из ведущих художественных идей европейского романа XVIII-XIX веков "отчужденная душа", "отчужденная субъективность" [Lowe 1982:75]. Таковы и "Новая Элоиза" Руссо (1761), и "Здравый смысл и чувствительность" Джейн Остин (1811), и "Пармский монастырь" Стендаля (1839), и романы Диккенса и Бальзака. Эта переживаемая развитым читателем идея получает разные дополнения и детализации и в работе разных писателей, и в рецепции разных читателей, но все же ведущее переживание - это переживание отчужденности человеческой души от духа общества как организованного множества людей.

Художественные идеи могут обладать чрезвычайной сложностью. Сложен даже основной переживаемый метаметасмысл у Гоголя (позже - у Булгакова, в фильме Тенгиза Абуладзе "Покаяние") - "Мир, существующий только как пародия на самого себя". Иногда переживание художественной идеи имеет общее имя с переживанием идей нравственных и политических, что приводит к тому, что в упрощенном отчете о переживании реципиент "говорит одно и то же" - о "борьбе за идеал" и "борьбе против зла". В этой связи П.В. Палиевский [1987] отмечает реальное различие художественных идей такого рода у разных писателей причем реально этот исследователь скорее описывает свое экзистенциальное переживание, стимулированное текстом, поскольку нет никакого другого экспертного способа исторически адекватно, социально адекватно и эстетически адекватно говорить о художественной идее целой творческой жизни того или иного образцового писателя. Так, Гоголь хочет зло "связать, заклясть и покорить"; Л. Толстой хочет зло "раздвинуть изнутри добром и отбросить"; Достоевский - принять зло в себя и "растворить"; Чехов же [там же: 191] в качестве способа борьбы против зла видел "устранение взаимной слепоты...; исключительно тонкое, как никогда раньше, распознавание лжи". Очень интересны и художественные идеи Льва Толстого, постоянно реактивирующего в рефлексивной реальности читателя того "внутреннего человека", который многими людьми переживается как "судья" (Р/мД) - типичное

предметное представление в сознании (а иногда - и в сновидении) не слишком самоуверенных людей. Появление этого предметного представления, его слияние с представлением о его речи (Р/М-К) и о его нравственной или социальной парадигме (Р/М) привязано к тем моментам экзистенции, в которых происходит интенциональное усмотрение разницы между добром и злом, их аксиологическое переживание. Это переживание имеет форму предикации: "Надо жить, но как надо жить?" В ходе переживания оно начинает подкрепляться частными смыслами или даже ноемами того или иного рода, способными это исходное переживание "задумчивости о жизни" превратить в метасмысл или даже художественную идею.

Русская литературная классика изобилует оригинальными художественными идеями, открывающимися лишь внимательному читателю, поэтому не случайно то обстоятельство, что в числе лучших интерпретаторов художественных идей и переживаний этих идей оказываются актеры и режиссеры, равно как и исследователи драматургии и театральных постановок. Так, знаменитый актер В.Р. Гардин [1952:II:111], исполнявший в кино роль Иудушки Головлева, отметил, что художественная идея Салтыкова-Щедрина при репрезентации Иудушки - "своеобразная нормальность (непатологичность) ужасного". Пакостность Иудушки - это норма его бытия. Переживается "нормальность ненормального"; существенно, что для автора романа "Господа Головлевы" это было не только переживанием и не только художественной, но и когнитивной идеей. Аналогичным будет отчет читателя и о "Бесприданнице" А.Н. Островского, хотя здесь есть и проблема понимания и переживания этой пьесы, поскольку замысел автора был достаточно сложен. Как отмечает Г.В. Макаровская [1973]: "Уже одно то обстоятельство, что на героиню посягает будничность и тривиальность, существенно изменило авторскую концепцию жизни в целом. Построенная на свойственной всей драматургии Островского антитезе - жертва и ее враги - "Бесприданница" "показывала и такую степень обыкновенности зла, для осуществления которого в данных условиях жизни не нужно злой воли". Такая художественная идея запрограммирована здесь Островским, хотя программа эта осуществляется не только не всеми читателями, но и не всеми режиссерами. Многим кажется, что в "Бесприданнице" суть такова: "Паратов обманул, Карандышев застрелил". Дело однако, в том, что "обыкновенность зла" как подлежащая переживанию художественная идея включает в себя и противопоставление "идеала" как метасмысла другому метасмыслу - "всеобщий поиск выгоды". Поэтому Карандышев, Кнуров, Паратов - все "обращают к Ларисе свое лучшее". Но чем полнее, до дна, обнаруживаются все благие побуждения, на которые способны окружающие Ларису люди, тем с большей неопровержимостью доказывается полная невозможность счастья" [Макаровская 1973:38-39].

Переживание "Ни туда, ни сюда" как перевыражение художественной идеи пьесы М. Горького "Мещане" отмечает Г.А. Товстоногов [1967:72] - постановщик, полностью подчинивший этой идее все компоненты спектакля по этой пьесе. Идее "Человек - это и есть свобода" подчинена постановка американского фильма "Полет над гнездом кукушки". "Несвободность человека в психушке" - важный метасмысл и одновременно важное метасредство (сюжет фильма), но все же лишь один из метасмыслов, подобно тому как "зависимость каждого пациента психушки" - лишь один из частных смыслов. Это - далеко еще не то, что составляет запрограммированную для переживания художественную идею, хотя именно это часто и принимают за "идею". Здесь мы имеем тот случай, когда художественная идея совпадает с идеей философии (и данном случае - философии Кьеркегора). "Человеческое как свобода", "Свобода как тайна индивидуального бытия" - таковы

идеи этой философии, превратившиеся в фильме в пронзительно переживаемую художественную идею - "свобода - это не то, что мы имеем, а то, что мы есть" [Molina 1962:14]; или, в другой формулировке другого интерпретатора Кьеркегора: "Человек и есть свобода, то есть власть над статусом бытия самим-собой" [Elrod J.W. 1975:60-61]: С. Кьеркегор [Kierkegaard 1946:127] приводил такой пример в защиту своей концепции свободы: Иов доказал, что отнять у человека можно все, но нельзя уничтожить его свободу, даже Бог этого не может, поскольку свобода - не выбор варианта, а выбор самого себя. Именно таким образом пронзительно переживается художественная идея зрителями фильма "Полет над гнездом кукушки" - независимо от того, знакомы ли они с философией Кьеркегора, но в несомненной зависимости от того, насколько они способны интендировать на основе своей рефлексивной реальности тот топос своей онтологической конструкции, в котором перевыражено представление о свободе, весь опыт речемыследействия людей на темы свободы, самое существование свободы как конструкта чистого мышления. Если зритель обладает этими качествами, то ноэмы на базе рефлексивной реальности дадут такой или сходный эффект интендирования.

Яркие художественные идеи созданы и русскими писателями советского периода. Например, у Леонида Мартынова ведущая идея всего творчества, программируемая для читательского переживания - "Мир нов" [Паперный 1983:121]. Переживаемая художественная идея пассажей "Мастера и Маргариты" М.А. Булгакова, посвященных Воланду - "Работа его разрушительна - но только среди совершившегося уже распада" [Палиевский 1969:117]. У А. Платонова в "Чевенгуре" и "Котловане" - "Тожественность Города Солнца и Страны Мертвых". Среди более частных переживаемых метасмыслов и сюжетных метасредств - "сплошь" "заорганизованная" жизнь начинает функционировать исключительно по закону пародийного самоповторения, без движения к серьезной, реально достижимой цели. Процесс организовывания всех и вся замыкается на самом себе, приобретает бессмысленно-абсурдистский характер. Сплошная организация оборачивается сплошной дезорганизацией, всеобщим хаосом - подобно тому как дом-башня оказывается бездной котлована" [Пискунова, Пискунов 1989:25]. Эта художественная идея близка идее научной: "Социалистический идеал - один из человеческих идеалов, но методы осуществления этого идеала стоят в противоречии к его сущности". Соответственно художественный метасмысл "Всеобщая заорганизованность как источник пародийного самоповторения" дополняется научным метасмыслом "Универсальная регламентация социального бытия как источник анархии" [см. Верин 1988:4]. Комплексное переживание художественных и теоретических идей представляет для реципиента определенную трудность.

Разумеется, когда историю литературы трактуют как "историю идей" типа "Толстой в своем эпосе высказал ту идею, что русский народ всегда бил своих противников в войнах", достигается запрограммированная фальшь и не более того: ведь эта "идея" существовала и до Толстого, додуматься до нее легко могут все желающие. Вместе с тем, коль скоро в художественной литературе есть какие-то средства пробудить рефлексию, обеспечивающую в качестве своей организованности переживание категоризованных смыслов и метасмыслов, то литература оказывается и историей художественных идей, и в той или иной степени историей идей внехудожественных. Это касается множества идей религиозных, нравственных, эстетических, политических. Множество людей переживают их на основе рецепции текстов культуры, где эти идеи опредмечены, а вовсе не на основе знания научных формулировок этих идей, эстетических или религиозных манифестов с этими идеями и пр. [Hazard 1946].

Художественная литература передает также имплицитное знание научных идей о менталитетах людей, народов, классов, сословий, эпох. А. Бохеньский [Bochenski 1972] сделал описание "модели польского интеллигента 1926-1938 годов", и это - научно-историческая работа, однако научные идеи этого автора доступны и человеку, начитанному в польской художественной литературе 1920-1939 годов, хотя едва ли этот человек сможет все так блестяще сформулировать о сословно-национальном менталитете, как это сделал Бохеньский. Менталитет - то, что в речемыслительных актах определяется социокультурными (а не языковыми) факторами [О.Г. Почепцов 1990:41], 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. Понимание менталитета как исторически обусловленной "духовной оснастки", присущей данному обществу, ввел в науку историк Февр [Febvre 1942]. Ле Гофф [Le Goff 1977] показал, что в Средние века по-разному формировалась та часть менталитета, которая давала переживание времени - "время купцов" и "время церкви". Исторически трансформировалось и отношение к смерти [Aries 1977]. Категория "детство" также осмысливалась по-разному в разные эпохи [Aries 1960]. Эмоциональные и интеллектуальные установки средневекового крестьянина (XIII-XIV вв.) в их исторической специфике раскрыла книга Э. Ле Руа Лядюри [Le Roy Ladurie 1975]. Выдающийся вклад в изучение менталитета сделал российский исследователь А.Я. Гуревич [1984 154], трактующий менталитет как "мировиденье" (не путать с мировоззрением!), как синтез социальной психологии и истории культуры. Менталитет реализуется в "образе мира", "картине мира", "модели мира", "виденье мира". Сюда входят определяющие тип культуры конструкты - способы восприятия, оценочные отношения и другие тетиические характеристики переживаемых смыслов. Неполный список этих конструктов [там же: 155]: восприятие хронотопа; осмысление отношения мир земной / потусторонний; мир человеческий / природный; оценка рождения и смерти; оценка разных возрастов жизни; место, занимаемое в обществе женщиной и ребенком; роль семьи; понимание личности; интерпретация истории, права, собственности, богатства, бедности, труда; нравственные нормы; сексуальная жизнь и мн. др.

Для читателя все эти конструкты, имеющие смысловую и метасмысловую характеризованность, выступают при чтении текста как переживаемые модальности. Рефлексивная реальность подсказывает читателю, что подобные модальности могли быть и у людей той эпохи, к которой принадлежит данный текст. Это позволяет ему в ходе гносеологической рефлексии противопоставить свой менталитет тому менталитету, который опредмечен в тексте и тем самым приблизиться к освоению научной идеи-понятия "менталитет".

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. Эта культура должна существовать параллельно методологической культуре при восхождении от абстрактного к конкретному и при других собственно логических операциях. Формирование человека есть единство содержаний и смыслов - логически релевантного и феноменологически релевантного.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ СТОРОНА ПОНИМАНИЯ

Глава I. ТИПОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Проблема процессуальности понимания неразрешима, коль скоро исследователь не учитывает разнотипности понимания.

1. Структура языковой личности и типология понимания

Вопрос о типах понимания текста имеет значение как для филологии, так и для педагогики. Знание типологии понимания текстов позволяет решить ряд теоретических и практических задач, среди которых важнейшими являются следующие:

1. Определение зависимости успехов в понимании текста от развитости "языковой личности", т.е. человека как носителя языка.
2. Определение соотношения между типами понимания и уровнями развитости языковой личности.
3. Описание деятельности понимания при различных типах понимания текста.
4. Построение типологии текстов по критерию их соответствия возможностям, присущим каждому из типов деятельности понимания.

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.

Уровень 1, критикуемый в быту по формуле "Он русского языка (еще) не знает". Например, иностранец делает ошибку: "Я буду прыгнуть сейчас". Критикуя подобные ошибки, субъект социальной оценки речи исходит из того, что "точка отсчета всякой оценки речи - так или иначе осознаваемая говорящим правильность, более или менее полно и верно понимаемая языковая норма" [Шварцкопф 1970:295]. Назовем уровень 1 *уровнем правильности*.

Уровень 2, критикуемый в быту по формуле "Он еще говорить как следует не научился". Некто говорит: "Мы (пауза) соревнуемся (пауза) это (ангерофразия) по линии озеленения (пауза, ангерофразия) с городом Кустанай. С Кустанаем". Преддошкольник говорит: "Мама туда ходила, а я... мама ходила... мама туда ходила, там кошечка, три котеночка... мама туда ходила, я был один, там кошечка, три котеночка... и тетя чужая пришла... тогда". В этих случаях недостатком, подвергаемым осуждению и/или исправлению, является замедление в передаче сообщения, т.е. "плохая скорость", связанная, в конечном счете, с недостаточно интериоризованным внутренним планом речевого поступка. Поэтому речевой

поступок нерационально, недостаточно целесообразно протекает во времени. Назовем уровень 2 *уровнем интериоризации*.

Уровень 3, критикуемый в быту по формуле "У него бедная речь". Школьник в письменной работе излагает начало романа "Мать" Горького: "В этом городе был завод, На заводе работали рабочие. Рабочие не любили этого завода. Работы они тоже не любили". Иностранец, читая в русской книге [Е. Носов. Берега. М. 1971:66]: "Где-то на болотах кричали журавли. Перед восходом солнца крик их был так гудок, что казалось, будто птицы кружатся над коньком избы", - понимает все "правильно", но понимает не более того, как если бы в тексте было написано: "Где-то кричали какие-то животные. Перед восходом солнца что-то у них было каким-то, и казалось, что птицы что-то делают где-то". Критикуя недостатки речевых поступков, относящиеся к этому уровню, оценщик выражает свое стремление к тому, чтобы люди широко использовали "богатство языка". Назовем уровень 3 *уровнем насыщенности*.

Уровень 4, критикуемый в быту по формуле "Он не те слова говорит". Некто, производя предложение, выбирает единицы речевой цепи, но выбор неадекватен: "Он ударил меня - по лицу, и я тоже... его-о... по физиономии"; "Не знаю, что вам на это сообщить"; "Я же, гражданин следовательно, я же объясню, я тогда... следовал в кино". Или один из собеседников говорит: "Вчера шествую это в баню...". Другой собеседник критикует первого за "неправильное употребление" слова "шествовать". Оценщик, разобравшись в ситуации, говорит о втором собеседнике, что тот "шутки не понимает". Адекватность выбора единиц речевой цепи оценивается, как правило, не в целом тексте, а в одном предложении. Назовем уровень 4 *уровнем адекватного выбора*.

Уровень 5, критикуемый в быту по формуле "говорит он то, да получается что-то не то". Происходит разговор:

- *Кладовщиком? Что же, это можно, нам кладовщик нужен... О! А вот у вас тут в трудкнижке... Работали бригадиром... раньше. Это хорошо..."*
- *Да, раньше! ...Моя звезда закатилась.*

Второй собеседник делает упущение, производя предложение "Моя звезда закатилась". Однако в пределах предложения как такового нет никакого упущения: обеспечены и правильность, и интериоризация, и насыщенность. Неадекватность речевого поступка раскрывается лишь в контексте всего диалога. Точнее, неадекватность заключается в том, что один из собеседников разрушает важный параметр всего диалога - его "тональность", заданную первым собеседником и не усвоенную вторым. Мы имеем здесь дело с нарушением адекватности в тексте, принципиально большем, чем предложение. Другой пример: при описанном разговоре молча присутствует третий человек - посетитель. Он правильно воспринял семантику всех слов и предложений, но не заметил того, что в пределах всего диалога второй собеседник "испортил тональность". Посетителю кажется, что предложение "Моя звезда закатилась" - не более чем "образный перифраз" сообщения о том, что у второго собеседника раньше служебные дела развивались хорошо, а потом - плохо. Посетитель не замечает социальной неадекватности речевого поступка второго собеседника. Назовем уровень 5 *уровнем адекватного синтеза*.

Все недостатки (а следовательно - и достижения) речевых поступков поддаются распределению по названным пяти уровням.

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.

Предложенная модель может подвергаться различным эмпирическим интерпретациям. Способ эмпирической интерпретации модели языковой личности в каждом случае зависит от того, какая деятельность будет исследоваться (или проектироваться) с помощью этой модели. В частности, как показано ниже, возможно использование языковой модели личности для осмысления теории и для улучшения практики понимания текста.

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.

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 удастся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия.

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".

Опыт, который человек обращает на текст с целью освоения содержательности этого текста, т.е. представленных в нем содержаний и смыслов, является не только лингвистическим, но и социальным, и эмоциональным, и оценочным, и культурным опытом. Очевидно, проблема понимания текста имеет междисциплинарный характер. Она относится к лингвистике в той мере, в какой внемлингвистический опыт человека хранится и передается в лингвистически релевантной форме. Обсуждение вопроса о том, какова эта мера, увело бы нас далеко в сторону от нашей темы. Несомненно лишь то, что язык играет определенную роль в том хранении и обращении опыта, без которого понимание было бы невозможно уже по определению (поскольку понимание есть обращение опыта на текст).

В связи с междисциплинарным характером проблемы понимания, над ней работали представители других наук - особенно психологии и логики. Они пользовались несходными предметными системами и несходными способами рефлексии над своей научной ситуацией. Заслуги многих исследователей несомненны, но все же ни психология, ни логика не описывают, применительно к проблеме понимания, целостного образца интересующего нас объекта (т.е. понимания). Лингвистическая трактовка проблемы, связанная с достаточно четким

представлением о тексте, способствует восполнению этого пробела, поскольку она позволяет объективировать понимание, т.е. построить понимание как объект.

Как известно, психология исследует *процесс* понимания, а логика - *один из результатов* этого процесса (понятие), но ни психология, ни логика не могут построить соответствующий объект поддающийся представлению на образцах. 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 "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.

Лингвистическая трактовка понимания объективирует понимание, но это вовсе не делает понимание как объект неподвижным и неизменным. Понимание текста - живой процесс освоения его содержательности реальным индивидом или коллективом. Это процесс идет там, где есть противоречие между пониманием и непониманием. Там, где не может быть непонимания, не может быть и понимания. Некто видит палку и тем самым знает, что это палка, т.е. нечто похожее на ранее виденное. Здесь нет ничего, что следовало бы понимать: для овладения ситуацией достаточно ассоциировать новый образ с уже имеющимся. Здесь нечего понимать, поскольку весь необходимый опыт оказывается в работе и приносит пользу вне процесса понимания, и задача "понять" вообще не стоит.

В нормальных условиях никогда не возникает вопрос типа "Вот стоит дерево. Понимаешь ли ты его?" 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 содержательности текста всегда идеальна, хотя, разумеется, большинство текстов при обращении на них опыта личности приводят в знание вещей вполне материальных.

В социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста. Значение этого требования трудно переоценить. В постоянно возникающих ситуациях "общения человека с текстами" процесс освоения мира оказывается непосредственно направленным на значение и на смысл. При этом успешность овладения смыслами, ориентировка в содержательности текстов, переход от содержательного истолкования знака к его оперативному истолкованию зависят от многих причин. Социальный опыт человека, занимающий здесь ведущее место, образует единство с готовностью оперировать произведениями речи (текстами) в рецепции. 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.

Понимание есть инобытие рефлексии над знаковыми ситуациями. По современным представлениям, рефлексия есть связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения. Благодаря рефлексии, во-первых, осваиваемый образ ситуации получает какие-то признаки уже усвоенных ситуаций, во-вторых, изменяется отношение к старому опыту, к образу уже усвоенных ситуаций. Эти изменения, вносимые в рефлектируемый совокупный образ ситуации, дают новый опыт, лежащий в основе понимания. Элементы нового опыта в акте понимания образуют организованности, т.е. некоторое целое, содержательно не совпадающее с суммой своих частей, благодаря чему акт понимания текста и может приводить к чему-то новому. Рефлексия лежит в основе процессов понимания: строго говоря, смысл возникает для реципиента тогда, когда текст "переводится" для него в другую форму, например, тогда, когда реципиент приходит в состояние готовности содержательно передать текст, не имеющий прямых номинаций, в виде текста, состоящего из прямых номинаций. Этот "другой текст" может существовать как действительность, и в этом случае смысл усматривается в ходе интерпретации. Если же "другой текст" существует как потенция (как то, что языковая личность лишь может произвести, точнее - лишь приходит, в результате рефлексии, к готовности произвести), то обычно говорят, что смысл усматривается "по интуиции". Существенно, что и к интерпретации, и к интуиции как способам освоения смысла языковая личность выходит только через *готовность к перевыражению* - лингвистический коррелят рефлексивной способности человека. Очевидно, определяющим лингвистическим условием понимания является то обстоятельство, что языковая личность соответствует не только систематике готовностей, но и систематике текстов. Если, например, наряду с текстами с непрямой номинацией не было бы текстов с прямой номинацией, то не возникало бы и того "другого" текста, в котором мог бы перевыразиться некоторый данный метафоризованный текст. Иначе говоря, в случае невозможности "другого текста" рефлексия над опытом действия в ситуации, выраженной в таком сложном метафоризованном тексте, просто никуда бы не приводила, не выводила бы реципиента к смыслу.

Рефлексивные процессы протекают по-разному в зависимости от того, с каким уровнем развития языковой личности соотносительны тип понимания текста. Вместе с тем, рефлексия вообще существенна для всех типов понимания: рефлексия имплицитно введена уже в само определение понимания. Действительно, понимание текста - это обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. *Обращение опыта* предполагает не только то, что осваиваемая новая ситуация, представленная в тексте, становится предметом вводимых в связь с идеальным, хранимым в памяти перевыражением опыта деятельности. Это лишь один из моментов рефлексивного акта - обращение его *вовне*. Другой момент этого акта заключается в извлечении и привлечении наличного опыта, имеющего хотя бы какое-то реальное или потенциальное отношение (связь, подобие, контраст и др.) к осваиваемой содержательности нового (для реципиента) текста. Здесь рефлексия обращена, в сущности, *вовнутрь*.

Эти две стороны рефлексивных актов не рядоположены, а образуют единство процесса рефлексии. Когда мы обращаем рефлексию вовне, мы тем самым обращаем ее вовнутрь. Точно так же верно будет утверждать, что обращение вовнутрь есть обращение вовне: ведь извлечение и привлечение опыта, его актуализация приводит не только к тому, что опыт припоминается и оказывается предъявленным субъекту. Актуализированный опыт сразу же начинает изменяться и обогащаться благодаря деятельности человека по освоению новой ситуации, представленной в понимаемом тексте. Вместе с тем, единство двух направлений в обращении рефлексивного процесса - вовсе не тождество. При этом одно вбирает в себя другое, удваивается, это превращение и есть рефлексия. Рефлексия - не только деятельность над опытом, но и источник опыта, активный процесс. Понятие "рефлексия" - родовое по отношению к понятию "понимание", понимание есть одна из организованностей рефлексии. Понимание текста - не только репродуктивный, но и творческий акт освоения действительности, представленной в тексте.

И репродуктивное, и творческое начало в понимании текста зависят от того, в какой мере развита человеческая личность реципиента, причем здесь существенны все грани личности, среди которых необходимое место занимает и языковая личность. Подход к рефлексии и к пониманию различается в зависимости от того, какая грань личности рассматривается исследователем. 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. Такой социальный подход к рефлексии связан для лингвиста с самим статусом филологии как общественной науки, занимающейся текстами, произведениями речи. Последние представляют собой опредмеченную коммуникацию - средство человеческой коллективности. Это положение вещей, делающее понимание произведений речи не только индивидуально-личностным, но и общественным явлением, часто называют intersубъективностью понимания и понимаемых смыслов.

По мере того как языковая личность развивается от уровня к уровню (что соотносительно с ростом социализации личности в целом), происходит и поступательное развитие рефлексивной реальности, т.е. того материала опыта, над которым осуществляется рефлексирование. Благодаря этому создаются все более благоприятные условия для преодоления *непонимания* текстов, потому что в рефлексивном акте может участвовать все более разнообразный и отдаленный от содержательности нового понимаемого текста опыт. Когда языковая личность достигает относительно полного развития, начинает действовать положение, при котором чем сильнее непонимание, тем более широк "рефлексивный скачок" [см. работы Г.П. Щедровицкого].

Социальная адекватность человеческой деятельности делает и рефлексию социально адекватной. Хотя личный опыт индивида, несомненно, придает индивидуальное своеобразие содержанию рефлексивного процесса, все же самое существенное в этом опыте остается разделенным между данным индивидом и остальными членами большого исторически сложившегося сообщества людей.

Для уяснения связи между готовностями языковой личности и рефлексивной 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. Здесь следует различать три случая.

1. Простое автоматическое ассоциирование образов единиц текста. Я осваиваю содержательность нового, потому что она не отличается существенно от содержательности известного (здесь рефлексия содержится либо в зачатке, либо в снятом виде).

2. Сознательное нахождение места для нового компонента текстового сообщения в сложившейся системе связей. Здесь рефлексия возникает всякий раз, когда возникает потребность в осознанном интерпретировании старого опыта сопоставительно с новым.

3. 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 как раз и обеспечивает возможность занять собственно рефлексивную позицию в деятельности с текстом.

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. Например, встречалось и рефлексивно понималось следующее:

- *"Александр Македонский хотел покорить весь известный ему мир".*

Так же встречались и рефлексивно понимались речевые цепи:

- *"Мировые империи невозможны, это давно доказано".*
- *"Неосуществимые мечты". "Несбыточная мечта".*

В таком случае без рефлексии осваивается новый текст.

- *"Империя Александра Македонского была лишь неосуществимой мечтой".*

Этот текст осваивается по простой ассоциации с тем, что уже встречалось, но коль скоро простая ассоциация почему-то оказывается недостаточной для освоения содержательности текста, вновь начинается рефлексивная работа, нарушающая автоматизм смыслового восприятия. Субъективные переживания при этом могут несколько разнообразиться: если при автоматизме смыслового восприятия говорят, что "понимать легко", но при рефлексировании над опытом в акте понимания говорят, что "поняли и тогда почувствовали облегчение".

2. Три типа понимания текста

Словом "понимание" обозначают взаимосвязанные, но все же не тождественные явления - некоторые процессы мыследеятельности, их результаты или лишь готовности к этим процессам и результатам - например: "Он вчитывался и все лучше понимал мысль Пушкина" (о процессе), "Его понимание этого романа отличается от общепринятого" (о результате), "Смело ему все рассказывай, он людей понимает" (о готовности). Кроме того, в научном обращении находится множество

определений понимания, причем легко заметить, что многие из этих определений верны, хотя и противоречат друг другу: "Понимание - ассоциация образа единицы текста со значением этой единицы", "Понимание - процесс постижения внутренних связей в содержании текста", "Понимание - это движение к знанию в процессе чтения или слушания текста", "Понимание - проникновения в человеческие переживания, мысли, намерения и решения, неявно присутствующие в тексте". Все эти определения говорят о том, что нетрудно заметить, наблюдая в быту над собой или другими людьми, но задача науки заключается в том, чтобы за видимым, за явлением увидеть сущность процесса. Для этого нужна конструктивная теория, т.е. "построение картины сложных явлений на основе некоторых относительно простых предложений" [Эйнштейн 1965:677]. Эта картина может быть только системной, свободной от "склеенности" основных частей, стоящих друг к другу в отношении противоречия или противоположности.

Первым шагом в этом направлении должна быть типология понимания текста, учитывающая как общности, так и противоположности этой сложной системы. Общность всех типов понимания очевидна: понимание имеет место там, где возникает или может непонимание; во всяком типе понимания может участвовать как индивид, так и коллектив понимающих; есть предъявляемый этому коллективу и его членам текст; текст имеет содержание, включающее некоторое множество граней понимаемого; первичное понимание этого содержания рефлексивно, причем рефлексивный процесс может иметь интуитивную или дискурсивную форму, последняя в случае словесной высказанности рефлексии имеет характер интерпретации. 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. Типология понимания текста должна также разработать терминологию для обсуждения вопросов понимания текста: в настоящее время о понимании текста буквально "нечем говорить". Наконец, типология понимания текста - единственный способ показать, каким образом таксономическая модель понимания текста взаимодействует с иерархически построенной моделью языковой личности и другими подобными моделями.

Едва ли надо доказывать, что может быть построено много разных типологий понимания, равно как и соответствующих таксономий. Собственно лингвистическая таксономия упомянута во введении к этой книге. Напомним ее и рассмотрим более подробно.

1. 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.
2. Когнитивное понимание, возникающее при преодолении трудностей в освоении содержательности познавательной информации, данной *в форме тех же самых* единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.
3. Распредмечивающее понимание, построенное 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 действовани (мыследействовани) продуцента (или восстановить то, во что эти стороны ситуации действовани превратились в ходе последующего бытовани текста в обществе). Распредмечивающее понимание чаще всего бывает обращено на художественные тексты, а также на тексты на подъязыке разговорной речи. Процесс распредмечивающего понимания может совмещаться с процессами семантизирующего и когнитивного понимания или (чаще) с их нерелективными аналогами, имеющими характер смыслового восприятия текста. Существенно, что в обычной рецепции текста доля семантизирующего понимания невелика сравнительно с аналогичным нерелективным процессом смыслового восприятия. Доля собственно понимания возрастает, когда дело касается соотношения когнитивного понимания с аналогичным процессом смыслового восприятия, регулируемого когнитивной установкой. Что же касается распредмечивающего понимания, особенно при обращении его на художественный текст высокого качества, то здесь наблюдается заметное преобладание собственно понимания над нерелективным смысловым восприятием, что, конечно, не значит, что реципиент во всех случаях отдает себе отчет в том, что он совершает релективные акты.

Очевидно, три типа понимания позволяют человеку овладеть всеми тремя типами ситуаций, представленных в текстах ситуациями знаковыми (семантизирующее понимание), предметно-реальными (когнитивное понимание) и идеально-реальными (распредмечивающее понимание), что лежит в основе правила принципиальной понятности текста. 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. 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 [Pasternack 1979].

Различие трех типов понимания текста не означает их взаимной непроницаемости и абсолютной независимости: понимание текста - процесс, протекающий в единстве со всеми остальными процессами мыследеятельности. От семантизирующего понимания чаще всего идут к пониманию когнитивному, но от когнитивного понимания основные пути ведут либо к распредмечивающему пониманию текста как одному из моментов художественного освоения действительности, либо к высшему результату логического процесса (восхождение от абстрактного к конкретному, формирование научного понятия). Соединение успехов в художественном и логическом освоении действительности, представленной в тексте, дает очень высокий результат понимания.

Мысль о противопоставленности "слоев понимания", "способов понимания", "вариантов понимания" и пр. высказывалась и ранее. Обычно противопоставляли понимание значений при прямом назывании объектов и понимание смыслов. На этом основании выделяли "хтонический слой" и "ноэтический слой" понимания [Hengstenberg 1973:72-73], "проиаретический код" и "герменевтический код" [Coward, Ellis 1977:55] и т.п. В разнй связи высказывались и соображения о "трехслойной" типологии понимания. Так, уже Р. Коллингвуд [Collingwood 1946:283] писал, что, читая кодекс Феодосия, историк выполняет работу понимания по-разному: либо понимает в том смысле, что читает и переводит; либо оценивает ситуацию, описанную в документе; либо становится в позицию участника описываемых событий и соответствующим образом их переживает. Советский исследователь детского чтения В.И. Лейбсон [1979:8-9] выделяет три уровня

восприятия текста: констатирующий, анализирующий и личностный (= синтетический). В психологии речи было высказано предположение о том, что в речевом произведении понимается либо "предметное содержание речи", либо "мысль-вывод", либо смысл, "выраженный в подтексте" [Морозова 1966:326-327]. Характерно, что к этой теме психологии больше не возвращались, если не считать важной работы, подтвердившей в эксперименте принципиальное различие первого и третьего типов понимания [Цветкова 1976]. Кроме того, как уже сказано, в странах английского языка понимание, именуемое в настоящей работе семантизирующим, называют словом *comprehension*, когнитивное понимание - словом *understanding*, а распределительное понимание - либо словом *interpretation*, либо немецким словом *Verstehen*. При этом, однако, зарубежные авторы не учитывают, что объективные различия между типами понимания зависят от объективных же различий в осваиваемых и рефлексивно прорабатываемых ситуациях действительности, представленной в текстах.

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. Эта "связка" способствует постоянному изменению опыта, изменению отношения к образам уже существующего опыта, равно как и творческому характеру понимания. И этот опыт, и фиксирующие его образы ситуаций различны для разных типов понимания.

Каждый тип понимания организуется из типологически соответствующего рефлексивного материала. Рефлексия может существовать в снятом виде, коль скоро текстовый материал *уже стал* понятным. В этом случае, например, нерефлексивный 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: *Я знаю, что я знаю закон Архимеда, поэтому понял ошибку в тексте "Любая сковорода тонет, если ее положить в воду"*. Точно также я *переживаю пережитое*, переживаю опыт переживаний и получаю при этом новый опыт, когда в четверостишии

*Наедине с тобою, брат,
Хотел бы я побыть.
На свете мало, говорят,
Мне остается жить -*

усматриваю образ скромного, немногословного, демократичного героя, т.е. восстанавливаю ситуацию мыследействования Лермонтова в единстве с современной системой оценок.

Разумеется, переживание переживания, как и память о памяти и знание о знании, как вообще рефлексивный опыт, фиксировано средствами текста. Если бы в тексте Лермонтова было написано

*Наедине с тобой, мой брат,
Желаю я побыть,*

то реципиент имел бы дело с другой формой текста, а следовательно - и с другим опытом ее восприятия и производства. При этом было бы существенно, что реципиент рефлектировал бы не над опытом оперирования со сниженной морфологической избыточностью в передаче лица русского глагола, не с нейтрализующим лицо выбором косвенного склонения (хотел бы), а с нормальной избыточностью в передаче лица индикативом (желаю я). В таком случае рефлексивный акт не выводил бы реципиента к усмотрению скромного героя, потому что опыт языковой личности выводил бы его к другому образу ситуации, не соответствующей той особенности ситуации мышледействия автора, которая требовала представления именно о скромном герое. Разумеется, приведенная деталь текстопостроения, взятая из области морфологии глагола - лишь одна из множества деталей формы в партитурно организованной речевой цепи, причем формы, актуальной для реактивации опыта языковой личности, привлекаемого в качестве материала для рефлектирования. Очевидно, текст построен и идеальные реальности опредмечены с учетом тех процессов рефлектирования, которые могут иметь место при распределении формы текста.

При понимании художественного текста семантизирующее, когнитивное и распределительное понимание образуют иерархию в том смысле, что при распределительном понимании рефлексия протекает в условиях *снятой* рефлексии над единицами текста, предназначенными для семантизирующего и когнитивного понимания. Это легко наблюдать в учебных условиях: иноязычный студент, перед которым стоит задача восстановить ситуацию мышледействия автора, оказывается не в состоянии усмотреть значащие переживания, опредмеченные в тексте, коль скоро он не в состоянии семантизировать слова "наедине", "побыть", "на свете" или не может выйти на основании данного текста к когнитивному результату "Здесь говорится о том, что была война и рассказчик получил смертельное ранение". Когнитивный результат, в свою очередь, затруднителен в том случае, когда не достигнут результат семантизации единиц текста.

Развитие языковой личности совмещено с формированием рефлексивной способности. Первоначально рефлексивная способность существует лишь зачаточно, по мере же развития языковой личности (как, впрочем, и других граней человеческой личности) эта способность значительно развивается. Впрочем, это развитие само по себе может привести лишь к неосознаваемой и незамеченной потенции, что говорит о том, что развернутый, дискурсивно представленной рефлексии целесообразно обучать специально. Это обучение тем успешнее, чем сильнее развита языковая личность.

Зачатки рефлексивной способности появляются у человека задолго до того, как сформирована относительно полная языковая личность. Уже формирование уровня правильности в языковой личности, формирование готовности к рефлектированию над формой отдельного слова и формирование готовности к семантизирующему пониманию выступают как единый процесс. Это легко выявляется из наблюдения диалогов такого рода.

*РЕБЕНОК (преддошкольник). Плисла коска.
ВЗРОСЛЫЙ. Кто-кто? "Коска"?*

РЕБЕНОК Не "кошка", а кошка!!!

Понять можно только то, над чем можно рефлексировать. В данном случае не случайно противопоставляются не фонемы "с" и "ш", а целые слова: в семантизирующем понимании нет "понимания фонем" или понимания, "складывающегося из фонем", т.е. понимание не "порождается" мельчайшими частицами языка, а возникает как организованность рефлексии над образами звучащих единиц - слов. 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. Слова "угол" и "уголь" понимаются не на основе дифференциации значений по показателю "твердость/мягкость фонемы Л", а на основе рефлексирования над опытом хранения в памяти в одном случае слова "угол", в другом - слова "уголь". В опыте, над которым совершается этот рефлексивный акт, слова "угол" и "уголь" нигде не совмещаются и не взаимозаменяются. При переходе от рефлексивного понимания к автоматизированному смысловому восприятию это положение продолжает сохраняться.

То обстоятельство, что семантизирующее понимание возникает как организованность рефлексии над опытом лексической памяти, отнюдь не приводит к тому, что человек, еще не вышедший к другим типам понимания, лишен возможности понимать сообщения, содержащие те или иные сведения. Сообщения с простейшим содержанием (кошка может поцарапать) оказываются понятными и даже выводят маленького ребенка к знанию. Однако это знание построено только на авторитете сообщения или на простейшей бытовой эмпирии. Человек, как языковая личность, обладающий только уровнем правильности, генетически соотносительным с началом семантизирующего типа, понимая, выходит к знанию только на такой основе. Когда же он овладевает также и пониманием когнитивного типа, меняется и тип перехода к знанию: знание *возникает из понимания*. Именно в этих условиях человек может сам понять и сам узнать, причем результат последнего действия может иметь в этом случае форму понятия.

Содержательное освоение понятий вообще не может иметь места при лишь семантизирующем понимании, но сообщения при этом тем не менее понимаются, и это создает множество иллюзий, особенно в педагогической деятельности. Ниже будет показано, что когнитивное понимание предполагает выход языковой личности, по крайней мере, на уровень адекватного выбора, которому соответствует рефлексия, втягивающая в работу понимания все элементы и связи прошлого опыта [см. также Kintsch 1974:196]. Разумеется, и аналогичный когнитивному пониманию процесс смыслового восприятия, обращенного на материал знакомый или очень сходный со знакомым, протекает нерефлексивно, "автоматизированно", но для готовности к когнитивному смысловому восприятию текста на основе снятой рефлексии человек должен пройти через опыт понимания на основе рефлексии. В противном случае усваиваемые закономерности, на презентацию которых в тексте обращено когнитивное понимание, не получают посредством вывода, а просто запоминаются, и тогда знание законов, как и знание исторического контекста событий, не опирается на подлинную убежденность в истинности знаний.

Если семантизирующее и когнитивное понимание текста имеют рефлексивную основу лишь при первой рецепции некоторого данного материала, после чего тот же материал подвергается нерефлексивному смысловому восприятию, то понимание распрямляющее 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. Разумеется, если текст лишь претендует на художественность, а в действительности дает только информацию о тех или иных беллетризованно представленных фактах, "понимание" будет нерелективным, но это будет нерелективный аналог *когнитивного* понимания, а не ожидающееся в данном случае понимание распредмечивающее: распредмечивать можно только то в тексте, что в нем опредмечено, а не просто обозначено средствами прямой номинации, простейшими знаковыми средствами. Если у продуцента текста не было мощной рефлексии над опытом освоения действительности, то и реципиенту рефлексировать не над чем. В случае, когда содержательность текста действительно может быть освоена лишь при посредстве распредмечивающего понимания, релективный процесс может протекать как дискурсивным, так и интуитивным способом. Значащие переживания возникают уже в момент восприятия текстовых форм [Shoemaker 1980:260], осознание же их происходит, как правило, в тех случаях, когда понимаемое должно интерпретироваться (в педагогических или иных целях).

3. Уровни языковой личности и соотносительные типы понимания текста

Типа понимания текста соотносительны с уровнями развития языковой личности.

Понимание текста невозможно, коль скоро субъект не включен в коммуникативную деятельность, и эта включенность, в свою очередь, невозможна, коль скоро человек не имеет никакого развития в качестве языковой личности. Понимание текста также невозможно, пока нет никакого опыта, над которым могла бы осуществляться релективная работа. Опыт делится на ситуации; ситуации, на которые делится опыт человека, образуют открытую систему.

Собственно понимание начинается с того момента, когда языковая личность усвоила хотя бы часть принятой в обществе знаковой системы: именно здесь начинается рефлексия над опытом лексической (шире - вербальной) памяти. С этого момента человек, стремящийся к пониманию, рефлексировает над образцами ситуации, причем каждый последующий уровень в развитии языковой личности вносит новые черты в образ ситуации, над которой осуществляется рефлексия при освоении нового опыта через речевое произведение (текст). Черты, внесенные в образ ситуации при рефлексии, доступной в связи с особенностью того или иного нежелательного уровня развития языковой личности, сохраняются и тогда, когда человек овладевает следующим уровнем языковой личности. Поэтому образ ситуации при выходе человека на высшие уровни языковой личности обладает все более значительным числом характерных черт, благодаря чему понимание у высокоразвитой языковой личности оказывается намного более полным, чем у языковой личности, овладевшей лишь низшими уровнями развития.

Выше уже отмечалось, что 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 рефлективную реальность при переходе языковой личности от более низких уровней к более высоким.

Остановимся на тех чертах образа ситуации, которые фиксируются в характеристике рефлектируемого образа ситуации по мере продвижения человека от первого до последнего, пятого, уровня языковой личности. Для удобства проследим это продвижение на примере понимания художественного текста: ведь "язык художественной литературы - это образец литературного языка, на который равняются в отборе языковых средств и в речепотреблении, это критерий правильности речи, своего рода идеальная норма" [Кожина 1977:60].

Уровень 1 модели языковой личности (уровень правильности) лишь показывает наличность и *константность* рефлектируемого образа ситуации, представленной в тексте. Ситуация остается при этом знаковой, т.е. образ ситуации передан знаками, причем передан без какой-либо вариативности. Все обозначено средствами прямой номинации, знаковые средства не содержат никаких импликаций.

Уровень 2 модели языковой личности (уровень интериоризации) вносит новую черту в рефлектируемый образ ситуации - *целостность* образа. Это значит, что возникает возможность рефлектировать над образом ситуации как объектом с некоторой протяженностью.

Уровень 3 модели языковой личности (уровень насыщенности) придает рефлектируемому образу ситуации еще одно свойство - *уточненность*, что, в конечном счете, приводит к *конкретности* образа. Здесь формальные средства текста, соотносительные с одной и той же единицей содержательности, выступают как действительные или потенциальные субституенты, конкретизирующие ту или иную единицу.

Уровень 4 модели языковой личности (уровень адекватного выбора) придает рефлектируемому образу ситуации *вариативность*, т.е. реципиенту становится очевидно, что замена одного средства выражения другим (субститутивным) приводит к изменению и соответствующей единицы содержательности. В художественном тексте это особенно заметно: любое изменение формы является одновременно изменением смысла. Здесь рефлектируется опыт выбора варианта смысла из числа сходных. Этот опыт соотносителен с опытом выбора средств выражения.

Уровень 5 модели языковой личности (уровень адекватного синтеза) вносит в рефлектируемый образ *процессуальность*, т.е. у языковой личности в условиях понимания появляется готовность воспринимать не только данные в таком-то месте текста, но и нарастаемые в пределах целого текста смыслы.

Все названные черты рефлектируемого образа ситуации кооперируются по мере перехода языковой личности к более высоким уровням. Поэтому на уровне адекватного синтеза рефлектируемый образ ситуации обладает всеми названными чертами, включая константность, целостность, конкретность, вариативность и процессуальность.

Низшие уровни языковой личности присутствуют в высших в снятом виде, и все черты рефлектируемого образа ситуации сразу, а не постепенно даются носителю языковой личности в развитом виде.

Представим, однако, что уровни языковой личности "работают" лишь поочередно. Соответственно, представим, что черты рефлектируемого образа ситуации, коррелятивные с уровнями языковой личности, тоже появляются постепенно и последовательно. Такое представление позволяет ввести некоторую наглядность в схему отношений между уровнями языковой личности, типами понимания текста и характеристиками рефлектируемого образа ситуации.

Например, возможна такая ситуация. Реципиент старается понять, что говорит десятилетняя девочка Люба, причем он стремится понять это для того, чтобы затем оказать на Любу воспитательное воздействие. Приводит эту ситуацию (диалог девочки и педагога) с целью выяснить, что дает для овладения ситуацией каждый из последовательно обретаемых уровней языковой личности:

ВЗРОСЛЫЙ. Люба, кем ты будешь, когда вырастешь?

ЛЮБА. Не скажу.

В. Учительницей?

Л. Не скажу. Не буду учительницей.

В. Ну, мне-то скажи, я ни кому не стану рассказывать.

Л. Ладно... Я буду... а... крыса!

В. А-крыса? Как это а-крыса?

Л. Буду акрыса. Акрысой.

В. А что это?

Л. А получает. Каждый вечер чего спела - сто рублей.

В. А-а - актрисой хочешь быть! Ну, понятно, хочешь быть артисткой.

Л. Нет, акрысой.

Педагог хочет понять ребенка, понять его устремления и желания, исходя из того, что понять - это уже воспитывать. Поэтому существенно, что именно удастся понять взрослому в этой ситуации и каким образом успехи в понимании зависят от меры развитости языковой личности этого взрослого.

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 известкой 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 акрыса". 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.

Чаще встречается положение, при котором языковая личность реципиента в таком коммуникативном акте актуально действует, не превышая готовностей, заложенных в Уровне 2 языковой личности (уровень интериоризации). Понимание остается по преимуществу семантизирующим, т.е., как и в первом случае, понимание для реципиента по преимуществу заключается в разрешении знаковой ситуации, т.е. актуально понимается, что Люба хочет быть актрисой, а не наездницей, космонавтом или учительницей. Различие значений соответствующих слов продолжает быть предметом семантизирующего усилия в рефлексивном акте, т.е. как и в первом случае, рефлексивная работа реципиента позволяет ему "схватить" целостный образ ситуации общения и связать его с хранящимися в памяти целостными образами сходных ситуаций типа "Таня хочет быть косметологом", "Оля хочет быть зоологом" и т.п. Эта черта целостности, вносимая в рефлексивный образ ситуации на уровне интериоризации, позволяет реципиенту, во-первых, логически работать на уровне конкретных операций [см. труды Ж. Пиаже, В.В. Давыдова], во-вторых, строить "другой текст" на основании данного текста, т.е. выходить к пониманию, которое может фиксироваться в речевом произведении: "Люба сначала стеснялась рассказать о том, кем она хочет стать, но потом она все же решила ответить на мой вопрос. Оказывается, она хочет быть артисткой, хочет петь, хорошо зарабатывать, жить интересной жизнью. Она еще наивная девочка, еще не научилась правильно произносить название выбранной ею профессии, но хорошо то, что Люба уже сейчас..." и т.п.

Очевидно, реципиент благодаря этому может работать с ситуацией объективной реальности, причем его явно или имплицитно выполненная интерпретация приводит к знанию: он теперь знает не только то, что Таня хочет быть косметологом, но и то, что Люба хочет быть артисткой. Такая ориентация приводит к тому, что на этом уровне действия языковой личности разрешается не только знаковая, но и объективно-реальностная ситуация, и семантизирующее понимание перекрещивается с когнитивным. В предельно отрицательном случае реципиент считает свое понимание ситуации, результаты своей рефлексии достаточными и даже начинает "воспитывать": "Ребята, многие из вас мечтают о будущей профессии. Вот Таня у нас хочет быть врачом-косметологом, Люба - артисткой, Оля - зоологом. Замечательно, что ребята мечтают о будущем, о хорошей интересной жизни" и т.п. Несомненно, воспитатель в таком случае либо не понимает, либо предпочитает не понимать сущности той ситуации, в которой он коммуницирует. Когнитивное понимание здесь социально ущербно и совершенно не соответствует ситуации, поскольку дело касается людей и, следовательно, наряду с рефлексией над объективно-реальностной ситуацией, нужна рефлексия над ситуацией духовно-реальностной, но именно такая рефлексия невозможна на уровне 2 развития и/или действия языковой личности. Разумеется, дефектность деятельности описываемого воспитателя зависит не только от того, как развита его языковая личность: не соответствует ситуации и уровень логических операций, и содержательность социального опыта (модели этих готовностей имеют корреляции с уровнями языковой личности, см. ниже).

От объективно-реальностной ситуации не отрывается реципиент и тогда, когда его языковая личность действует на уровне 3 (уровень насыщенности). Правда, конкретность образа ситуации уже дает зачатки представлений, необходимых для овладения ситуацией, опредмеченной в тексте. Для языковой личности здесь актуально, что "акрыса" - не только не "артистка", но даже и не "актриса". В частности, здесь усматривается, что единицы речений юной собеседницы взяты не из книг и не из радио- и телевизионных передач, а из бытовой среды, не вполне освободившейся от территориального диалекта. Фиксированность номинатива ("буду акрыса") говорит реципиенту о том, из каких предложений взяты части сообщений ("Пугачева - акрыса, живут люди... вечер поет... сто рублей - на опыт рецепции подобных разговоров выводит здесь рефлексия). Вместе с тем у реципиента здесь не происходит растягивания смысла, т.е. диалектальная характеризованность одного слова берется как факт речи, а не как компонент опредмеченного совокупного смысла всего дискурса, эта диалектальная характеризованность одного слова актуально не переживается при восприятии различных других характеристик последующих кусков дискурса, уточняющих образ ситуации. Поэтому и при задействовании уровня 3 языковой личности часто бывает так: хотя сообщение берется в его целостности и хотя формальные особенности сообщения актуально осознаются, все же рефлексия обращена на опыт рецепции отдельных предложений. Поскольку этому уровню деятельности языковой личности соответствует в логическом развитии личности уровень формальных операций, актуализирующиеся характеристики кусков дискурса подводятся под некоторые общие правила ("Если говорится диалектальное "акрыса", то среда говорящего не свободна от диалекта" и тому подобные наблюдения реципиента), то при переходе к "другому тексту" понимание этих фактов, превращаясь в знание, не очень много дает для овладения субъективно-реальностной ситуацией, хотя, с другой стороны, это понимание и является необходимой базой для выхода реципиента к относительно полному овладению ситуацией.

"Другой текст" радикальным образом обогащается при выходе языковой личности реципиента на уровень 4 языковой личности (уровень адекватного выбора), поскольку здесь хотя бы на материале отдельных кусков дискурса (как правило, предложений) удается усмотреть какие-то черты духовно-реальностной ситуации: "Если бы Люба сказала 'Я мечтаю работать в театре' или... или..., то сказанное ее было не только формально, но и по смыслу не такого, каким оно было в действительной ситуации, т.е. были бы основания по-другому оценивать смысл речей Любы". Разумеется, этот "другой текст", записанный в виде умозаключения (силлогизма), обычно не выполняется реально, но результат реального варьирования потенциальных субституентов при рефлексировании над сходными дробными ситуациями содержательно совпадает с результатом такого умозаключения, и поэтому полученное из понимания знание может, в случае необходимости, быть записано (зафиксировано) в форме умозаключения. Таким образом, на уровне 4 языковой личности понимание является когнитивным, как и на уровнях 2 и 3, но одновременно имеет место и распредмечивающее понимание, поскольку приведенное умозаключение *содержательно* строится на материале особенностей речевой *формы* дискурса. Вместе с тем ситуация, над образом которой осуществляется здесь рефлексия, лишь отчасти является духовно-реальностной, поскольку ограниченность актуально переживаемого отрезка речевой цепи заставляет рефлексировать над *объективно-реальностной ситуацией речевого поведения* собеседника ("Один ребенок скажет 'Я мечтаю работать в театре', а вот другой говорит 'буду а-крыса', эти дети по-разному ориентированы социально и т.п.). В этом заключается как сильная, так и слабая сторона уровня адекватного

выбора в развитии языковой личности, и весьма существенно, какая из этих сторон окажется актуальной для реципиента, т.е. сумеет ли он вообще начать действовать на основе готовностей, включенных в уровень 5 модели языковой личности (уровень адекватного синтеза) - единственный уровень, открывающий доступ к социальному смыслу индивидуальной субъективности, предметно представленной в тексте.

Существенно, что на уровне адекватного синтеза реципиент активно работает не только с отдельными предложениями, но и со всем текстом. Поэтому в рефлектируемый образ ситуации, осваиваемой при посредстве текста (дискурса), включается черта процессуальности. Смысл речей Любы начинает наращиваться и растягиваться и превращается в смысл, резко отличный от того, который усматривается реципиентом, лишенным высших уровней родовой языковой личности. Уже в том, что на вопрос о будущей профессии Люба отвечает словами "Не скажу", усматривается стесняющийся, недоверчивый ребенок. Стеснение и недоверчивость как идеальные реальности, опредмеченные в тексте, сохраняются и при усмотрении не очень грамотной, диалектально характеризованной среды Любы на основе диалектальных особенностей и грамматических аномалий ("буду" + номинатив со значением профессии).

Здесь идеальные реальности, усмотренные из текстовых средств, т.е. единицы смысла речей Любы, растягиваются, в результате чего получается уже не "недоверчивость", а "недоверчивость невежественного". Постепенно распределение форм текста дает весь комплекс субъективно-содержательного - от отдельных смыслов ("наивная завистливость к чужим успехам, "наивная надежда на удачу в случае 'хитрого' решения" и множество других, характерных для семьи и уже для ребенка) до совокупности, которая в интерпретирующем "другом тексте" дает оценку, образ и наименование типа "мещанские настроения в семье" и т.п. Очевидно, тем самым выполняется важное требование к относительно полному и объективному пониманию человеческой субъективности, представленной в тексте, - *понимать больше, чем содержится непосредственно в тексте*. При таком положении дел реципиент имеет основания переходить к той деятельности, ради которой осуществляется понимание (в нашем примере - к воспитательной деятельности).

Процессуальность рефлектируемого образа ситуации как раз и обеспечивает выполнение самого важного правила всякой деятельности: *Нельзя понять вне процесса понимания*. Ясно, что понимание тем более иллюзорно, чем менее развита языковая личность реципиента, т.е. чем дальше отстоит реципиент от уровня, позволяющего вносить в рефлектируемый образ ситуации такую характеристику, как процессуальность. Выход языковой личности на высший уровень зависит также от социального развития личности и от готовности к логическим операциям. С точки зрения готовности к логическим операциям ведущим моментом является движение личности от дооперационального мышления к конкретным операциям, затем - к формальным операциям, затем к мысленно-конкретному. Кооперация разных граней личности в процессе понимания текста изображена на схеме.

Распредмечивающее понимание как коррелят высших уровней модели языковой личности более всего служит художественно-образному освоению действительности. Вместе с тем в приведенной схеме не является ошибкой и включение уровня 5 модели языковой личности (адекватный синтез целого текста) в число коррелятов когнитивного понимания. Эта корреляция несомненна в тех случаях, когда когнитивное понимание есть выход не к общим представлениям, а

именно к понятиям, причем понятия берутся в их генезисе, процессуально, т.е. с установкой на владение тем, как то или иное понятие возникло, развивалось и преобразалось в ходе своего развития. Поэтому когнитивное понимание в полном своем развитии выходит за пределы организованности рефлексии лишь над имеющимся в опыте набором онтологических картин.

Напротив, когнитивное понимание текста имеет в качестве высшего коррелята лишь уровень 3 модели языковой личности, если для понимания текста (например, простейшей 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 все же могут стоять общие представления, а не научные понятия.

Что же касается семантизирующего понимания, то несомненна его соотносительность со всеми пятью уровнями развитости языковой личности: семантизация имеет место во всякой речевой деятельности. 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 начало!) 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 ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ПОНИМАНИЯ

1. Деятельность языковой личности при семантизирующем понимании 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.

Семантизирующее понимание начинается с социализации рефлекса при восприятии слова, с перехода нервных импульсов от слова в его артикуляционный образ. Понимание, соотносительное с уровнем правильности в структуре языковой личности, построено на прямой номинации, т.е. на простейшем случае отнесения означаемого к известной знаковой форме. Наличие низшего уровня языковой личности позволяет создать знаковую ситуацию - с тем, чтобы разрешить эту ситуацию при опознании формы знака. Иногда о понимании этого типа говорят, что это - легкое понимание: значение куска текста довольно легко и быстро складывается из значений, из находящихся перед глазами компонентов [Katz 1981:268]. Субъективное переживание легкости этого типа понимания несомненно, однако объективно семантизирующее понимание текста оказывается сложным процессом, построенным на сложных процессах и выводящим языковую личность к еще более сложным процессам. Не говоря уже о том, что распознавание речи, семантизация единиц текста при слушании и семантизации единиц речи при чтении текста - отнюдь не тождественные явления, необходимо учитывать, что в семантизирующем понимании уже участвуют рефлексивные процессы.

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. Wilkinson 1980]. Последних 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, утверждали, 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 идеального. Рефлексия над знаковой памятью выводит поэтому на идеальное, на содержательность, т.е. на то, что и подлежит в тексте пониманию.

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). Рефлексию 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* неререфлексивном декодировании и создает новый опыт путем связывания семантизируемой новой единицы с хранящимся в памяти внутренним лексиконом. Если в наличном опыте есть образ знаковой ситуации *Tommy is ten u I am cold*, а в семантизируемом текстовом материале встретилось *He was hot*, то языковой опыт фиксируется в виде парадигмы, открывающей новые возможности неререфлексивного (автоматизированного) смыслового восприятия единиц текста типа *Bob was five, I am well* ("Мне жарко", "ему 8 лет" и т.п.).

Очевидно, при семантизирующем понимании освоение содержательности текста ограничено отрезком с небольшим числом связей как грамматических, так и интонационных. Объектом понимания является простое высказывание - "энонсема" [Борботько 1981:27], т.е. предельно малый кусок дискурса (такого текста, в котором сохраняется непрерывная смысловая связь). Понимание некоторого большего целого затруднено. Эта ограниченность охвата текста пониманием часто оказывается незаметной как самому реципиенту, так и наблюдателю. В обществе поэтому еще далеко не полностью утвердилось мнение о том, что "полное понимание" вербального текста не может быть достигнута лишь на основе семантизации входящих в текст единиц. Выше уже отмечалось, что можно найти людей, которые в

утверждении "Моя звезда закатилась" не усматривают ничего, кроме "красиво оформленного" сообщения о колебаниях и неудачах в служебной карьере продюсента. В ответ на вопрос о мере понимания текста часто отвечают вопросом "А что еще понимать, если все слова понятны?"

Человек, владеющий как языковая личность лишь уровнем правильности, овладевает знаковой ситуацией так, как будто ситуация может быть *только* знаковой. Например, дошкольник узнал о появлении нового котенка у соседей:

- *Как зовут вашего котенка - Пушок или Мурзик?*
- *Его зовут Котя.*
- *Он сейчас не пушистый... Он будет пушистый и вы назовете его*

Пушок!

- *Не назовем мы его так, Андрюша.*
- *А, понял: вы не знаете, что он будет пушистый.*
- *Знаем, Андрюша... Будет пушистым.*
- *А, понял. Тогда вы назовете его Пушок.*

Как мы видим, фрагментарная неразвернутая рефлексия дошкольника сводится к "памяти о памяти", но и та память, о которой он вспоминает, есть всего лишь память о том, как обозначалось единичное. Весь совокупный текст диалога ребенок понял таким образом: новое единичное должно быть обозначено так же, как другое единичное. Связка новой ситуации и ее аналога в прежнем опыте в зачаточном рефлексивном акте не приводит к главному результату подлинной рефлексии - к изменению отношения к прежнему опыту, т.е. не приводит к появлению сколько-нибудь нового опыта даже в пределах знаковых ситуаций, не говоря уже о ситуациях социальных.

Случай с дошкольником легко объясняется тем, что мы имеем дело с маленьким ребенком, языковая личность которого только лишь начинает свое развитие. Значительно опаснее положение дел, когда имеет место фетишизация знаковых ситуаций, сведение всей рефлексии только к памяти о памяти, абсолютизация семантизирующего понимания и убежденность в том, что готовности низшего уровня языковой личности есть гарантия "полноты понимания". Примеры такого рода многочисленны, а иногда сторонники названной фетишизации пишут отчеты о своей позиции в научных журналах.

Универсализация и абсолютизация семантизирующего понимания как "полного" и "полного, поскольку оно простое", достаточно распространена и эффективно вредит как научным контактам, так и, особенно, народному просвещению. Имеются сотни определений понимания текста, построенных на этой абсолютизации. Пишут, что понимаемое реципиентом "значение предложения идентично его логической форме" [Katz 1980:1]; что "S понимает знание K, если S употребляет знание K в подходящем месте" [Knowledge and Cognition 1974]; что понимание текста наступает тогда, когда входящие в текст знаки конституируют "совокупный знак" [Baumann 1979:84] и т.п. Утверждают даже, что все то, что не номинировано прямо, не может быть содержательно раскрыто, а потому бессодержательно и, следовательно, пониманию не подлежит. Например, задается вопрос "Как понимать предложение "Это грустная музыка?" - и в ответ дается силлогизм:

Грустен тот, кто грустит.

Музыка не грустит.

Музыка не может быть грустной.

[Davies 1980:67].

Очевидно, имеет место отмеченная уже В. Гумбольдтом и критикованная им научная ситуация: "Все попытки свести многообразие различного и отдельного к общему знаку, доступному зрению или слуху, являются только лишь куцыми методами перевода, и было бы чистым безумием льстить себя мыслью, что таким способом можно выйти за пределы, я не говорю уже, всех языков, но хотя бы одной определенной и узкой области даже своего языка" [Гумбольдт 1964:82].

Случаи, когда понимание не равно семантизации и не сводится к ней, в реальной коммуникации и в реальном тексте часто оказываются преобладающими. В большинстве реальных случаев тексты не могут быть поняты лишь на основе семантизации. Семантизирующее понимание оказывается бедным, поскольку оно ориентировано на линейность действий с единицами текста, хотя последние могут быть организованы партитурно. Особенно заметно это при распредмечивающем понимании, осуществление которого предполагает мобилизацию не только способности различения знаков, но и способности человека к собственно человеческому чувству.

Семантизирующее понимание ограничено не только знаковыми ситуациями: оно ограничено и "тематически". Из трех основных "тем" осваиваемого людьми в текстах - социальности, культуры и индивидуальности - семантизирующее понимание фокусируется только на социальности. Оно служит только одной жизненной задаче языковой личности - приобщиться к принятым в обществе значениям, т.е. семантизировать для себя то, что уже семантизировано для других. Разумеется, приобщение к принятым в обществе значениям единиц речевого произведения есть один из важнейших способов вхождения носителя языковой личности в человеческий коллектив, один из важнейших моментов социализации, но это не изменяет того положения, что семантизирующее понимание - это еще далеко не "все понимание".

При универсализации семантизирующего типа понимания семантическая память оценивается как "знание", т.е. "знанием" в быту часто называют хранение в памяти связок из двух компонентов - фонетического (или графического) образа слова и его значения. Опросы показывают, что даже большинство взрослых, достигших высших уровней развития языковой личности, все же не видят существенной разницы в способе предцифрования в таких речениях:

- 1) Город - это крупный населенный пункт, административный, промышленный, торговый и культурный центр.
- 2) Аустерлиц - это населенный пункт, близ которого в 1805 году произошло сражение между русско-австрийской и французской армиями, ознаменовавшее крах кордонной стратегии и линейной тактики.

Очевидно, словарная и энциклопедическая информация (т.е. средства коммуникации и содержания коммуникации) неразличима при лишь семантизирующем понимании текста: и "знание" о значении слова "город", и действительное знание о *месте и времени* краха кордонной стратегии и линейной тактики оказываются неразличимыми. Знание средств текста и знание того, что

представлено в тексте этими средствами, могут "склеиваться", если понимание текста является лишь семантизирующим.

Эти смещения и универсализации, разумеется, непростительны для исследователя, но они объяснимы в случае обыденной трактовки понимания лингвистами: принципиальное различие между семантизирующим и когнитивным пониманием неуловимо без акта ученой рефлексии, тогда как существенное сходство двух видов понимания заметно и без рефлексии, переживается непосредственно. Лишь в осознанном рефлексивном акте средства и содержание коммуницирования принципиально противостоят друг другу, и лишь после этого противопоставления можно прийти к выводу, что в одном типе понимания (семантизирующем) эта противопоставленность не является определяющей, качественно характеризующей тип понимания. Сходство же переживается непосредственно: семантизирующее понимание вплотную подводит языковую личность к пониманию когнитивному, поскольку именно работа семантизации втягивает человека в опыт речевой деятельности, необходимой для овладения не только первым, но и двумя последующими уровнями языковой личности, столь существенными именно для когнитивного понимания. Более того, овладев этим опытом, языковая личность уже нуждается в овладении уровнем адекватного выбора.

Иначе говоря, семантизирующее понимание обладает достаточной силой, чтобы приблизить человека к "пониманию всего": становится понятной не только предикация типа (1) (о городе), но и предикация типа (2) (про Аустерлиц). В действительности, однако, коль скоро понимание остается семантизирующим, вторая предикация понимается сходным с (1) способом - именно как предикация и не более: она приводит реципиента лишь к "знанию" того, что Аустерлиц есть населенный пункт, близ которого произошло такое-то событие, а не к знанию, требующему *оперирования понятиями* "кордонная стратегия", "линейная тактика" и другими, относящимися к истории военного дела как части культуры. Культура дана субъекту, по преимуществу, в форме действительных знаний, а освоение последних требует не семантизирующего, а когнитивного понимания текста. Очевидно, семантизирующее понимание не должно универсализироваться в качестве понимания "вообще". Эта универсализация очень опасна в теоретической, внешней позиции, а во внутренней практической позиции деятельности понимания она приводит к формированию того типа личности, который был описан еще Ж.Ж. Руссо: человек адекватно говорит о множестве предметов, поскольку приобщился к значению обобщающих эти предметы слов, но не может сказать ничего нового или полезного, поскольку оперирует *лишь общими представлениями, но не понятиями*.

Когнитивное и распрямляющее понимание совместно противостоят пониманию семантизирующему в том отношении, что они позволяют осваивать смыслы, тогда как семантизирующее понимание лишь приписывает знаки некоторой рефлексии. Еще в 1974 года 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" [Щедровицкий 1974:91-92]. 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" [Выготский 1968:192]. Усмотрение референтов еще не есть понимание смыслов, хотя оно уже есть "способ поиска информации,

необходимой для понимания и выражения смысла" [Брудный 1974:83]. 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" [Выготский 1934:305-306].

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. В семантизирующем понимании смыслы присутствуют только как потенция, нерадикально различаясь у индивидов, в смысловых же типах понимания (когнитивном и распредмечивающем) эти различия увеличиваются. Самое появление этих различий, вариативность понимания одного и того же текста, вырастающая над константностью этого понимания - непереносимое условие, превращающее понимание текста в мощное орудие логического и художественного освоения мира, представленного в тексте. Если бы все тексты всегда и всеми в процессе всех трех типов понимания содержательно осваивались одинаково, без вариативности, то они способствовали бы социальности (приобщению к общепринятому способу именованию), но не участвовали бы в развитии культуры и индивидуальной субъективности.

Роль семантизирующего понимания как мостика к обоим собственно смысловым типам понимания способствует, как уже отмечалось, тому, что семантизирующее понимание помогает языковой личности надстроить над уровнем правильности уровень интериоризации. Поэтому константность рефлектируемого образа ситуации, соединившись с цельностью того же образа, позволяет реципиенту понимать тексты со сниженной избыточностью (правда, эти тексты не превышают предложения), например

- *Над демонстрантами поднялось красное...*
- *Эмба впадает в Каспийское...*

Хотя рефлексия при понимании таких усеченных предложений остается рефлексией над опытом памяти, лишь памятью о памяти, все же эта память оказывается достаточно активной. Так, еще недавно считали, что семантизация - простое воспроизведение "отпечатков знаков с их значениями" [напр., Gray 1960:8-24]. Позже выяснилось, что реципиент активно перебирает гипотетические варианты корреляций знака и значения [Harker 1978]. Гипотезы опираются при этом как на лингвистический опыт (реактивируемый благодаря семантическому окружению слов, морфемной структуре слова и пр.), так и на опыт экстралингвистический.

Хотя семантизирующее понимание текста качественно отличается от понимания когнитивного, практическая деятельность человека постоянно стремится разрушить эту границу, что делает разделение типов понимания не абсолютным, а относительным. Более всего этому способствуют переходы от интеграции слов в предложения к интеграции предложений в текст, от владения однозначной референцией к владению множественностью значений одной и той же единицы.

Относительность границы между двумя типами понимания (при принципиальной противопоставленности их роли в системе человеческой

деятельности) удобно показать на примере понимания предложений со служебными словами. Так, семантизирующему пониманию союз "и" дается как конъюнкция (например, в предложении "Он сломал ногу и ушиб руку"), однако в предложении "Он сломал ногу и застонал от боли" союз дает уже представление о причинном отношении, что существенно и для когнитивного понимания. Последнее имеет место в случае "Он сломал ногу и умер от потери крови", где союз передает последовательность и причинность. Не только для семантизирующего и когнитивного, но дополнительно еще и для распремечивающего понимания имеет значение семантика союза в случае "Он сломал ногу и не заплакал", поскольку союз обеспечивает антитезу, небезразличную для случая, когда понимание фокусируется на индивидуальности. Тем более это заметно в случаях типа "Наступили заморозки, и цветы завяли", поскольку не только передаются конъюнкция и причинно-следственная связь, но еще и присутствует пресуппозиция, связанная с фокусировкой на индивидуальности: "Я полагаю, что ты понимаешь, что то могло быть причиной этого" [Вежбицка 1968:26]. При этом имеет место и контактоустановление, не чуждое и художественной литературе, где такие предложения довольно обычны и переживаются как "образные", "взывающие к чувству", "пробуждающие воспоминания" и пр.

Очевидно, в акте семантизирующего понимания содержится (для достаточно развитой языковой личности) антиципация смысловых типов понимания. Вообще 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.

2. Деятельность языковой личности при когнитивном понимании текста

Хотя при когнитивном понимании конечный результат акта понимания переживается как "Я понял весь текст", но все же здесь "сущность процесса понимания текста как целого заключается в операциях перехода от одного осмысленного элемента текста к другому" [Брудный 1972:36]. 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. Именно благодаря интериоризации речевого акта обеспечивается целостность рефлектируемого образа ситуации: ведь именно второй уровень развития языковой личности обеспечивает носителя языка внутренним планом дискретного речевого акта.

Это, как отмечалось выше, имеет место и при освоении знаковой ситуации в семантизирующем понимании; когнитивное понимание сначала отличается от семантизирующего не столько включенностью большего числа уровней языковой личности, сколько заменой знаковой ситуации ситуацией объективно-реальной, равно как и *разделенностью средства коммуникации и содержания коммуникации*. Развитие языковой личности, позволяющее пользоваться когнитивным пониманием, предполагает такую речевую деятельность, которая "отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания" [Рубинштейн 1941:6]. 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.

Когда имеет место чисто семантизирующее понимание (например, игровая деятельность младших дошкольников с речевым сопровождением, чтение текста на изучаемом иностранном языке при наличии готовностей, не выходящих за пределы уровня правильности и т.п.), образ знаковой ситуации переживается как нечто отдельное от образа реальной ситуации, которая в этих пределах оказывается неактуальной для субъекта, причем в такой степени, что не происходит даже различения средств коммуницирования и содержания коммуникации. Если здесь возникают трудности понимания, то при их преодолении рефлексия начинается с переживания, которое можно передать дискурсивно как "Я понял/ не понял эти слова". В когнитивном понимании, хотя оно первоначально соотносится с уровнем 2 (уровень интериоризации) языковой личности, положение радикально меняется: рефлексия при затруднениях понимания и их преодолении начинается с переживания, которое можно передать как "Я понял/ не понял это явление".

Когнитивное понимание оказывается, как уже отмечалось выше, успешным лишь в том случае, если реципиент в состоянии разделить понимание слов и понимание фактов, что не всегда легко, поскольку знаковая и предметная ситуация даны реципиенту слитно. Действительно, в качестве того, что *непосредственно* дано когнитивному пониманию в тексте, выступают те же единицы текста, на которые обращено семантизирующее понимание. Разница между двумя типами понимания заключается не в том, на какие единицы текста они направлены, а в том, ради освоения какой ситуации - знаковой или объективно-реальной - они обращены на этот текст. Как уже сказано, освоение знаковой ситуации в семантизирующем понимании - момент в освоении социальности, гарантия равноправной коммуникации, опирающейся на интерсубъективность значений. Освоение объективно-реальных ситуаций в когнитивном понимании - момент освоения культуры (всех содержаний, хранящихся в накопленном человеческом состоянии, где особую роль играют *знания*). Когнитивное понимание текста как раз и фокусируется на культуре.

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. Ясное понимание всех фиксированных в тексте связей контролируется готовностью самостоятельно ответить на новый вопрос, относящихся к осваиваемой области [Налимов 1978:19], причем не только на вопрос типа "что означает.....?", но и на вопрос типа "Почему происходит...?". Хотя когнитивное понимание невозможно без "знания знаков", оно уже не есть "понимание знаков": последнее актуально присутствует в семантизирующем понимании, но в понимании когнитивном оно уже существует только в снятом виде. Благодаря этому при когнитивном понимании происходит обобщение, объединение в одно целое объектов, поддающихся различению, и целый ряд других процессов, позволяющих осваивать не только факты, но и закономерности (эти процессы в филологии не рассматриваются, поскольку они рассматриваются другими науками: формальной, диалектической и генетической логиками, психологией мышления, - а также методологией деятельности).

Переход от семантизирующего понимания к когнитивному соотноситель с выходом языковой личности к готовностям, составляющим уровень интериоризации, но подлинно успешное когнитивное понимание обслуживается со стороны речевой способности, со стороны языковой личности также уровнями насыщенности и адекватного выбора. Конкретность рефлектируемого образа ситуации, достигаемая при выходе языковой личности на уровень насыщенности, весьма важна для понимания, организующегося из рефлексии над знанием и стремящегося превратиться в новое знание. Когда носитель русского языка, изучающий английский язык, семантизирует ранее не знакомое слово в учебном тексте, в предложении *A sailer appeared on the horizon* слово *sailer* семантизируется как "(1) корабль", (2) парусник", причем весьма часто несущественно, которое слово из двух названных здесь важнее для понимания. При освоении содержательности того же текста по истории мореплавания в 1830-х годах разница между "кораблем вообще" и "парусником" может оказаться определяющей для последующего знания. Эти и многие другие различия, используемые на уровне адекватного выбора (уровень 4 модели языковой личности), оказываются лингвистическим коррелятом новой черты рефлектируемого образа ситуации, подлежащей освоению в когнитивном понимании - *вариативности*.

Когнитивное понимание текстов требует оперирования не только значениями, но и смыслами. Без этого понимание ситуации, зафиксированной к тексту, превращается в фикцию. Не случайно встречаются положения, при которых реципиент не в состоянии дать точную семантизацию единиц текста, но все же понимает текст, поскольку, проигрывая от неготовности к семантизации, он компенсирует проигрыш тем, что располагает общностью (с автором) рабочей ситуации, средств деятельности и представлений об объектах [Щедровицкий 1974а:12]. 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. Смысл есть "та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается" реципиентом [Щедровицкий 1974б:93].

Во всех этих процессах важная роль принадлежит *знаниям о смысле*, обычно связанным генетически с готовностями к семантизации. Знания о смысле - основной рефлексивный материал в когнитивном понимании, как память о значениях - основной рефлексивный материал в семантизирующем понимании. "Схемы-средства "смысл" и "значение" *управляют* образованием знаний о конкретных смыслах и значениях" [там же: 79]. Как только смысл обретается, он начинает действовать во всех направлениях, включая и обратное - к семантизирующему пониманию, при этом и семантизирующее понимание начинает модифицироваться под влиянием смыслообразования, например, актуализируется полисемия единиц текста. Знания о смысле выступают в качестве средства, организующего процессы *всякого* понимания.

Вариативность словесного представления образа ситуации - необходимое условие для преодоления слитности осваиваемого объекта со средствами коммуникации о нем. Представление о том, что об "одном и том же" можно сказать по-разному, способствует разделению смысла и значения, помогает преодолеть переживание типа "Я знаю, что это значит, и поэтому я знаю это по существу" - иначе говоря, помогает выйти во внешнюю позицию в деятельности оперирования

значениями. Здесь появляются смыслы и знания о смыслах. Рефлектирование над последними приводит к пониманию, фокусированному на культуре (на знании), т.е. к когнитивному пониманию.

Выше было отмечено, что при семантизирующем понимании даже энциклопедическая информация воспринимается как словарная (см. например, определения (1) - о городе и (2) - об Аустерлице и последующие соображения). При перефокусировке понимания о социальности на знания, т.е. при замене семантизирующего понимания пониманием когнитивным, даже словарная информация воспринимается как энциклопедическая. Например, новое для реципиента словарное определение

"Кокошник - народный головной убор русских женщин, в виде опахала или округлого щита вокруг головы"

может выступать как часть информации об одном из аспектов некоторой объективно-реальной ситуации, причем эта информация воспринимается так же, как информация собственно исторического сообщения:

"Аустерлиц - это населенный пункт, близ которого в 1805 г. произошло сражение между русско-австрийской и французской армиями, ознаменовавшее крах кордонной стратегии и линейной тактики".

Как мы видим, даже сама семантизация, дающаяся в словаре Даля (определение кокошника) для приобщения читателя к сложившейся семантической системе русского языка, выступает для когнитивного понимания как знание. Аналогичным образом, то, что в распремечивающем понимании выступает как индивидуальная субъективность, тоже втягивается когнитивным пониманием в культуру, в знание, передаваемое от человека к человеку, от поколения к поколению. Такая перефокусировка всего, что может быть понято о человеческой жизнедеятельности из текстов, на знание и только на знание - одновременно и сильное, и слабое место когнитивного понимания. "Все, что понято, надо знать"; "понимаю для того, чтобы больше знать"; "понимаю тот материал, который уже есть в человеческой культуре, в общечеловеческом знании"; "Мое понимание в конце концов обогащает человеческое знание" - разумные принципы мыследеятельности, но все же их универсализация включает в себе определенные опасности.

Важнейшая из них заключается в том, что индивидуальная субъективность представлена в понимании тоже как знание, т.е. часть культуры. В таком случае представляются равноценными следующие предикации.

- 1) Закон Архимеда - закон, согласно которому на всякое тело погруженное в жидкость, действует со стороны этой жидкости поддерживающая сила, равная весу вытесненной жидкости и направленная вверх.
- 2) Мать, терпеливо выслушивающая самоуверенные глупости сына - это не только добрая, но и умная мать.

Эта мнимая равноценность предикаций приводит к тому, что предикации типа (2) могут быть приняты за некоторую закономерность, применимую во всех случаях жизни. Между тем, они поддаются объективному освоению только при распремечивающем понимании. Действительно, текст (1) достаточен для предикации о законе Архимеда, а текст (2) мал для предикации о терпеливой матери.

Из-за отсутствия большего текста непонятна ситуация, т.е. невозможно построить рефлектируемый образ ситуации: множество вопросов, необходимых для рефлексии, остаются без ответа. Чьи слова слышит или видит реципиент в предикации (2)? Это слова действительно доброй и умной матери или слова наблюдателя? Понимает ли наблюдатель ситуацию матери и сына? Не скрывает ли эта предикация утверждения о равнодушной матери, которая терпеливо выслушивает самоуверенные глупости сына, поскольку ей безразлично, глупости это или не глупости? И т.д. и т.п. В случае (2) рефлектируемый образ ситуации должен непременно обладать чертой процессуальности, т.е. сказанное может быть сказано или написано только для наращивания и/или растягивания некоего смысла, который в тексте (2) не дается. Это совершенно не обязательно в случае с предикацией (1), доступной языковой личности, еще не достигшей в своем развитии уровня адекватного синтеза, вносящего черту процессуальности в рефлектируемый образ ситуации. Кроме того, в случае, если текст (2) истинный, он является истинным для индивидуально-субъективного случая, но тогда подлинное понимание предполагает в качестве техники понимания переконцентрацию установки (см. ниже), редукцию от других сходных ситуаций действительности человеческих взаимоотношений, т.е. предполагает, что реципиент "становится в положение" той индивидуальной женщины, о которой в (2) нечто сказано. Эта задача (стать в положение) предполагает, в свою очередь, что текст (2) дается для художественного освоения фиксированной в нем действительности как действительности духовно-реальностных ситуаций.

Если эти условия не соблюдаются, т.е. если (2) осваивается точно так же, как (1), то когнитивное понимание материала, существующего для распредмечивающего понимания, приводит к универсализации того, что не должно универсализоваться в понимании текста. Последствия таких подмен сопоставимы с последствиями подмены когнитивного понимания семантизирующим. Если подмена когнитивного понимания семантизирующим приводит к оперированию словами вместо оперирования понятиями, то подмена распредмечивающего понимания когнитивным приводит к оперированию предложениями вместо участия в собственно человеческих переживаниях. Обе подмены имеют то общее, что реципиент не пробивается к тем смыслам, ради которых продуцируется текст. За обоими типами смешения скрыты серьезные педагогические проблемы. Если первый тип смешений (семантизация вместо когниции) приводит по словам Ж.Ж. Руссо, к "выращиванию болтунов", то второй тип смешений (когниция вместо распредмечивания) можно было бы назвать "выращиванием пошляков": вместо действительного понимания или действительного описания значащих переживаний выполняются лишь определенные речевые автоматизмы, имеющие мало общего с подлинными человеческими чувствами.

Действительно сильная сторона когнитивного понимания текста заключается в его способности превращаться в знание. Это превращение имеет форму образования понятий. Когнитивное понимание текста - не результат знания и познания, а условие возникновения знаний; оно - один из источников понятий, а не возникающий из оперирования им процесс. Такие условия образования понятий, восхождение от чувственно конкретного к абстрактному и от абстрактного к мысленно конкретному, были бы во многих случаях невыполнимы вне того общения людей с помощью речевых произведений, которое и лежит в основе движения от семантизирующего понимания к когнитивному.

Что касается слабых сторон когнитивного понимания, то они появляются тогда, когда когнитивное понимание универсализируется и применяется к текстам,

для освоения содержательности которых оно недостаточно в принципе. Эти ошибки в трактовке и использовании когнитивного понимания связаны с наивной верой в то, что тип понимания текста, выделенный здесь как понимание когнитивное, является "самым нужным" и вообще "единственным". Причины этой веры - распространенность позитивизма, недооценка гуманитарного знания, недооценка художественного способа освоения действительности, недооценка высших уровней развития языковой личности, неуважение к человеческой субъективности, необоснованное приписывание избыточности художественным текстам независимо от их качества и другие издержки культа естественных наук и техники - издержки, которые в наших социальных условиях далеко не изжиты.

Универсализация когнитивного понимания текстов имеет многочисленные формы и многочисленные последствия. Среди них - сотни, если не тысячи универсализирующих определений понимания. Приведем некоторых из них. Эти определения и скрытые в них рекомендации кажутся их авторам универсальными и, следовательно, применимыми в теории и практике понимания любого текста, в том числе и художественного. Для последнего случая стиль трактуется как "текстовая вариативность, безразличная для сообщения в целом" [Andersson 1975:26]. Представление о *готовности* дать в ходе рефлексирования "другой текст" в качестве интерпретанта исходного текста подменяется утверждением о том, что пока реципиент не произнесет текста интерпретации, исходный текст остается непонятым [Haynes 1978].

Все эти теоретические установки приводят к далеко идущим последствиям как в теории и практике понимания текстов, так и в "обучении пониманию" в условиях массовой школы. Так, поскольку когнитивное понимание при рецепции художественного текста легче всего обратить на сюжет, именно это выразительно-образительное средство текстопостроения принимается за "содержание текста". Развертываемый ряд выразительных средств художественного текста начинает при этом восприниматься по тем же правилам, по каким воспринимается ряд действий, представленных в какой-либо технической инструкции. В таких условиях возникают трактовки, которые были бы уместны, если бы любой подлежащий пониманию текст создавался для когнитивного и только для когнитивного понимания. Пример такого случая смешения типов понимания: "Несколько замечаний о книге Чуковского "Мойдодыр"...

*Неумытый поросенок,
Ты чернее трубочиста.*

Это сравнение трубочиста с поросенком и поросенка с трубочистом - сравнение чисто плотного буржуа, чистоту свою покупающего руками трубочиста. Интересно посмотреть, как выглядел бы К. Чуковский, если бы он чистил дымоходы!" [Грудская 1930:70].

Разумеется, произошедшая в 1991 году революция разгрузила литературную критику от необоснованных политических обвинений, но универсализация когнитивного понимания, вера в универсальность именно текстов для когниции, вообще непризнание распремечивающего типа понимания имеют ту же "ценность", какую они имели в 1930 году, и в такой же мере способствуют непониманию текстов, особенно текстов художественной литературы, отчасти и текстов на других субъязыках. Универсализация когнитивного типа понимания играет социально

вредную роль, поскольку способствует недоразвитию языковой личности, а отчасти - и появлению низкокачественных псевдохудожественных текстов.

В только что приведенном примере неверная интерпретация текста основана на непризнании единства рассудочного и чувственного начал. Между тем единство рассудочного и чувственного начал приводит к тому, что во множестве текстов материал для освоения таков, что попеременно требуется то когнитивное, то распредмечивающее понимание, т.е. то обращение к *содержанию как составу частей*, то к *наращиваемому и растягиваемому смыслу*. Переходы от дискурса, построенного по содержанию как составу частей, к дискурсу, построенному по смыслу, и в обратном направлении столь часты, что без взаимодействия двух типов понимания текст оказывается не поддающимся освоению. Приблизительно с середины прошлого века художественные тексты стали строиться (во всяком случае, в русском и европейских языках) по принципу наложения дискурса, построенного по смыслу, на дискурс, построенный по содержанию. Приведем пример из опубликованного в 1887 году рассказа А.П. Чехова "Володя" [Чехов 1962:211]:

"Теперь, сидя в беседке и думая о завтрашнем экзамене и о татап, над которой смеются, он чувствовал сильное желание видеть Нюту (так Шумихины называли Анну Федоровну), слышать ее смех, шероховатости ее платья..."

Читатель, обладающий всеми пятью уровнями развития языковой личности и, следовательно, готовый к использованию всех типов понимания, одновременно следует и за значениями единиц текста, и за содержанием как составом частей сообщения, и за представленным смыслом в ходе его растягивания. Когнитивное и распредмечивающее понимание - главные участники кооперированной деятельности, которая постоянно перефокусируется с культурного аспекта содержательности на индивидуально-субъективный и наоборот.

Для такого развитого читателя семантизирующее понимание существует, в основном, как автоматизм деятельности, но в определенных местах текста оно активизируется или даже осознается: слово *татап* надо понимать в значении "мать Володи", надо усвоить, что Нюта - диминутив от Анна. Когнитивно понимается, что Володя предполагает на следующий день сдавать экзамен и его беспокоит три обстоятельства. Еще до рассматриваемого здесь предложения Чехов развернуто называет в рассказе три обстоятельства, занимающие Володю: предстоящий экзамен; неловкое положение, в которое поставила себя его мать своим навязчивым угощением у Шумихиных; влюбленность Володи в Анну Федоровну, родственницу Шумихиных. В двух больших абзацах, с которых начинается рассказ и которые предшествуют анализируемому предложению, причины беспокойства Володи описаны очень подробно. В анализируемом предложении они лишь названы как *содержание* (состав частей) беспокойства Володи. Материал для когнитивного понимания дан в импликационной форме, причем каждая импликация актуализирует рефлексию над образом ранее описанной ситуации. Все причины беспокойства переданы, как принято в текстах для когнитивной работы, средствами прямой номинации: "думая о завтрашнем экзамене", "смеются" (над матерью Володи), "желание видеть Нюту".

Все эти части содержания необходимы для одновременной работы над *смыслом* написанного, опредмеченным в формах текста. В анализируемом предложении на 17 знаменательных слов падает значительное число сообщений о разных действиях, данных также средствами прямой номинации:

- (это происходило) *теперь*,
- *сидя в беседке*,
- *думая о завтрашнем экзамене*,
- (думая) *о татап*,
- (над *татап*) *смеются*,
- *он чувствовал сильное желание видеть Нюту*,
- (он чувствовал сильное желание) *слышать ее смех*,
- (он чувствовал сильное желание слышать) *шорох ее платья...*

Все эти части даны именно как *состав содержания*, причем фактические действия ("сидя в беседке") и чувствования ("сильное желание видеть Нюту") сходным образом переданы в тексте средствами прямой номинации.

Текст, очевидно, построен таким образом, чтобы обеспечить когнитивное понимание некоторого сюжетного хода, отображающего типичную ситуацию определенного культурно-бытового уклада - влечение семнадцатилетнего юноши к "приличной" (по стандартам этого уклада) тридцатилетней женщине в условиях, когда молодой человек постоянно контролируется старшими и связан обязательствами и сроками требований учебного заведения. Тот, кто ранее не знал о таких ситуациях, действительно может *узнать* об их существовании и содержании через когнитивное понимание именно этого текста. Тот же, кто знает о таких ситуациях и об их типичности, тем не менее должен, в соответствии с художественной программой текста, узнать, что сюжетный ход впервые читаемого рассказа соотнесен именно с этой ситуацией. Когнитивный тип понимания и фокусировка на культуре в обоих случаях представляются обязательными.

Вместе с тем дискурс, построенный по содержанию, здесь партитурно накладывается дискурс, построенный по смыслу, что достигается специфическими средствами текстопостроения для распремечивающего понимания. В анализируемом предложении присутствуют признаки текста, понимаемого только путем распремечивания текстовых средств, лежащих за пределами прямых номинаций. Такова уже отмеченная насыщенность предложения сообщениями, репрезентирующими частные действия (8 сообщений на 17 знаменательных слов). Такая насыщенность опредмечивает значащие переживания группы "тревожность, беспокойство", причем последние представлены в тексте очень концентрированно в виде процессуально характеризованного рефлектируемого образа субъективной ситуации, что обычно в текстах для распремечивающего понимания. Действия физические и психические рядоположены; хотя сами действия представлены в тексте средствами прямой номинации, рядоположенность их является опредмечивающим *средством*, а опредмеченным *смыслом* является "духовная беспомощность" героя, "беспорядок" в структуре личности (... сидит в беседке... завтра экзамен... над *татап* смеются... хочется видеть Нюту).

Этот алогизм в личности связан с еще одной идеальной реальностью, которая передается средствами противопоставления в рядоположенном. Так, отрезок текста "*татап*, над которой смеются" дает реципиенту вербальное напоминание о "приличной семье, говорящей по-французски" (слово *татап*), но придаточное определительное "над которой смеются" дает наименование ситуации из жизни людей "неприличных". Эта неявно данная антитеза при распремечивании форм текста позволяет усмотреть противоречивость также и личных переживаний Володи

по поводу своего социального положения - положения человека, являющегося сыном чуть ли не приживалки, но обязанного "держаться прилично".

Асиндетический ряд грамматически однородных речевых автоматизмов при слове "желание" ("Желание видеть Ньюту, слышать ее смех, шорох ее платья") - типичный прием бульварной литературы "про любовь", введенный для реактивации соответствующего образа - завершает предложение в функции "голоса персонажа" (сходной с функцией несобственной прямой речи), выступая при этом как средство, опредмечивающее идеальную реальность "пошлое переживание". Такова же функция многоточия, вводимого не только в конце анализируемого предложения, но и в ряде других мест этой части рассказа, где говорится про "чувство". Таким образом, наряду с объективной культурной ситуацией дается совершенно другая по смыслу духовно-реальностная ситуация, имеющая, кроме того, другой состав частей (содержание) сравнительно с ситуацией культурной. Способ представления этих частей резко отличается от того, что дается для когнитивного понимания: вместо прямых номинаций даны структуры, позволяющие восстановить ситуацию авторского мышледействования или авторского отношения, т.е. распрямить средства текста. При этом провоцируется рефлексия над опытом значащих переживаний реципиента как субъекта деятельности. В результате этого распрямления усматриваются такие смыслы ситуации, как тревожность, неустроенность, беспомощность, безвыходность, унижительная беспорядочность и противоречивость и в завершение - пронизывающая все пошлость.

Эти смыслы, данные помимо средств прямой номинации, и сами образуют партитурную организацию компонентов идейной программы рассказа, и опредмечиваются также партитурно организованными средствами речевых цепей. Поскольку практически все отрезки текста Чехова организованы с такой же мерой сложности, названные смыслы текста имеют тенденцию к наращиванию и растягиванию, что дает такой совокупный смысл, представление которого лишь в форме "другого текста" (в форме пересказа для когниции) обеднило бы понимание действительно данного текста. Вместе с тем, совершенно очевидно, что без понимания ситуации как части культуры (равно как, впрочем, и без семантизации редких слов и словосочетаний) невозможно выйти к распрямляющему пониманию. Очевидно, все три типа понимания функционируют кооперированно, существенно различаясь при этом между собой. Если же это не достигнуто, то тексты, требующие распрямляющего понимания, понимаются так, как будто эти тексты лишь для когнитивного понимания, что и лишает реципиента возможности освоить то идейное богатство, которое объективно фиксируется в тексте.

3. Деятельность языковой личности при распрямляющем понимании текста

Как уже отмечалось выше, распрямляющее понимание соотносительно, по преимуществу, с уровнем адекватного синтеза (уровнем 5) в развитии языковой личности. Выход языковой личности на уровень адекватного синтеза имеет целый ряд последствий для успешного понимания текстов: во-первых, рефлексивный образ представленной в тексте ситуации дополняется чертой процессуальности; во-вторых, этот образ представлен в тексте средствами, данными в свернутом, синкопированном виде; в-третьих, рефлексия над образом ситуации, репрезентирующей культуру (знание), дополняется рефлексией над образом субъективной ситуации, реально существующей в человеческом индивиде; в-четвертых, рефлексивной реальностью становятся не только знания о смыслах, но и

переживания смыслов; в-пятых, содержательность понимаемого текста распределена и дает реципиенту те или иные значащие переживания; в-шестых, понимание становится одним из моментов художественного освоения мира; в-седьмых, выдвигается проблема всесторонности понимания, в связи с чем становятся актуальными различия между выделяемыми гранями понимаемого; наконец, понимание становится звеном в процессе перехода смыслов от одного человека к другому.

В научной литературе вопрос о процессуальности смыслообразования ставился, в связи с чем фигурировали термины "процессуальный характер мысленного образа" [Ангелова 1979:4] и "континуальность операций" [Налимов 1978]. М.М. Гиршман [1977:8] 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". Известно, что эти определения действительны только для тех случаев, когда форма "не стоит спиной к содержанию", т.е. - если пользоваться предложенным здесь понятийно-терминологическим аппаратом - когда языковая личность способна оперировать текстами, соответствующими уровню адекватного синтеза. Кроме того, надо помнить, что для Гегеля смысл еще входит в содержание: ведь он жил до Фреге.

Если вернуть к приведенному в конце предыдущего параграфа примеру из рассказа Чехова "Володя", то будет необходимо отметить, что рефлектируемый образ ситуации, извлекаемый из опыта встреч реципиента с "такими, как Володя", принципиально может существовать только в процессе своего изменения и развития, соотносительном с изменением и развитием личности самого реципиента, т.е. тогда, когда реципиент "видит" (а не "увидел"), "вспоминает" (а не "вспомнил"), "читает" (а не "прочел").

Возьмем, например, подлежащий пониманию смысл "пошловатость самого Володи", четко определенная в цитированном отрезке "желание видеть Нюту, слышать ее смех, шорох ее платья..." Этот отрезок стоит в тексте позже других отрезков, позволяющих постепенно понять названный смысл и дающих при этом материал для его растягивания. Все эти предшествующие отрезки: "Его пребывание у Шумихиных, людей богатых и претендующих на аристократизм, причиняло постоянную боль его самолюбию"; "Ему казалось, что... глядят на него и его *taman*" (первое введение слова *taman*); "Глядят на него и его *taman* как на бедных родственников и приживалов"; "Каждый день Володя умолял не ездить к Шумихиным". Было бы неверно утверждать, что имеет место суммирование смысла "пошлые и фальшивые отношения с окружающими" и смысла "страсть Володи к Нюте". Бессоюзное перечисление желаний Володи ("видеть Нюту, слышать ее смех, шорох ее платья...") превращается в намеренно введенный синтаксический прием бульварной литературы именно потому, что смыслы, заложенные в приведенных предшествующих отрезках речевой цепи, растягиваются и отчасти оказываются смыслами и цитируемого бессоюзного перечисления.

До цитируемого места имеются также такие отрезки, которые содержат и прямую номинацию страсти Володи, и бессоюзное перечисление: "Не мог отделаться от странного, неприятного чувства, которое было для него совершенно ново..."; "Она была некрасива и немолода - Володя отлично знал это, но почему-то он был не в силах не думать о ней, не глядеть на нее". Очевидно, смысл "пошловатость самого

Володи" есть лишь момент в процессе растягивания, наращивания, развития смыслов более широких: "пошлые отношения", "пошлые влечения" и т.п., вводимых при посредстве различных текстовых форм, включая и формы, антиципирующие те, которые актуальны для цитируемого места.

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 мыследействования 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.

Понимание имеет распремечивающий характер в том отношении, что реципиенту даны непосредственно не смыслы (идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста). Отвлекаясь от собственной жизненной ситуации, реципиент, достигший высшего уровня в развитии языковой личности, нередко становится в положение персонажа и начинает рефлексировать над всем тем опытом, который имеет хотя бы некоторое отношение к опыту автора и предполагаемому опыту персонажа и персонажей. Орудиями, помогающими рефлексивному процессу, являются, в предельно успешном случае понимания текста, все вообще средства выражения в тексте - вне зависимости от того, обозначают ли они предмет находимого смысла по стандартам текстов для когнитивного понимания (например, предложение "Она была немолода и некрасива") или лишь содержат какой-то намек на общность рефлексивного процесса у продуцента и реципиента (как в случае с бессоюзными перечислениями в рассказе "Володя").

Выступая как герменевтический процесс для освоения идеальных реальностей, распремечивающее понимание оказывается способом усмотрения сущности человека как совокупности *общественных отношений, представленных индивидуализированно*, личностно: ведь сущность человека выражается только через отношение данного человека к другому [Маркс. Капитал: 62]. Это отношение субъективно выступает для человека и как значащее переживание, которое можно опредметить в формах текста. Человеческая субъективность есть именно то, на чем фокусируется распремечивающее понимание текста. Образы объективно-реальностных ситуаций, представляемые в тексте, органически входят в процессе рефлексии в образы индивидуальной субъективности, выступая как один из моментов их определенности. 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. Распремечивающее понимание, хотя оно и противопоставлено когнитивному, не стоит поэтому от него особняком в качестве некоего элитарного "понимания духовности" в противоположность общепольному "пониманию действительности".

Таким образом, то обстоятельство, что распремечивающее понимание фокусируется на индивидуальной субъективности, вовсе не означает какого-то отхода понимания как содержательного процесса от социальной действительности:

распредмечивающее понимание лишь представляет общественные отношения в "человеческом материале", в состояниях человека, т.е. придает им чувственно доступный вид. Так, при относительно полном распредмечивающем понимании цитированного рассказа Чехова "Володя" можно вслед за писателем *чувственно усмотреть* пошлость представленных в тексте общественных отношений и социальных институтов (семья, брак, школа, нормы коммуникации, принятый круг чтения, нравственные установления и т.п.), тогда как при когнитивном понимании текста учебника по обществоведению об этом можно лишь *узнать*.

В столь же сложном отношении стоит распредмечивающее понимание к семантизирующему. Последнее вырастает из рефлексии над образом знака. Образ знака связан с образом-значением. Эта связь есть "означение", тогда как в распредмечивающем понимании связь значения со смыслом вырастает из "намекания" [Мельников 1977:34-38]. Очевидна разница между текстами для семантизирующего понимания, с характерной для них неэкономностью, избыточностью, неременной прямой номинацией всех элементов содержания, с одной стороны, и текстами, построенными не по содержанию как составу частей, а по смыслу, ориентированными на чувственное усмотрение развиваемых смыслов, иначе говоря, приспособленными к условиям художественного освоения действительности. Вместе с тем, 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.

4. Принципы построения текста как материала для действий языковой личности при разных типах понимания

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.

Иногда намеренно, а в подавляющем большинстве случаев ненамеренно, при производстве текстов учитывают или пытаются учесть, какого уровня достигла языковая личность реципиента или какой тип понимания должен преобладать при рецепции продуцируемого текста. Это, разумеется, не значит, что все продуценты стремятся снизить текст до уровня реципиента. Напротив, в большинстве случаев продуценту хочется поднять реципиента до уровня текста. Однако не считаться с реальными обстоятельствами рецепции и с реальным составом реципиентов продуцент просто не может, он по необходимости адаптируется к этим обстоятельствам. Так, в одних случаях авторы пытаются программировать логический процесс реципиентов применительно к содержанию текста. В других случаях текст строится не столько по программе содержания как состава частей будущего знания, сколько по программе смыслов, которые реципиент должен освоить. Так или иначе, стремление продуцента адаптироваться к типам понимания текста и соответствующим уровням развития языковой личности реципиента - несомненный факт. Если продуцент ограничивается субъективным стремлением такого рода, то это еще не значит, что объективно текст обязательно будет оптимально приспособлен к предполагаемому типу понимания среди людей с определенным развитием языковой личности. Субъективные стремления авторов реализуются в очень неодинаковой степени.

С этой точки зрения можно противопоставить удачные (оптимальные) и неудачные акты текстопостроения. Неудачи бывают связаны с тем, что *замыслу* текста социально адекватно соответствует определенный тип понимания, тогда как *структура* текста объективно ориентирует на другой тип понимания. Например, автор полагает, что он при производстве текста руководствуется "замыслом романа", но текст построен так, что в нем не опредмечены никакие идеальные реальности, к которым можно было бы выйти путем распредмечивания текстовых средств, и читателю оставляется лишь понимание сюжетных ходов. Вместо текста для планируемого распредмечивающего понимания получается, вопреки и авторскому и читательскому ожиданию, текст для когнитивного понимания, однако знание, в которое превращается это понимание, оказывается чрезвычайно бедным ("знание" о том, что "случилось" с неким вымышленным персонажем).

Другой неоптимальный случай текстопостроения выявляется тогда, когда при когнитивном понимании текста получается один набор смыслов, а при распредмечивающем - другой. Подобных неоптимальных случаев построения текста как приспособления к пониманию имеется неопределенное множество. В одних случаях текст строится так, что при его рецепции включаются в деятельность слишком низкие уровни языковой личности понимающего, в других - слишком высокие. Особая группа случаев неоптимального текстопостроения связана с ситуациями, в которых оригинальные тексты трансформируются с установкой на "сохранение главного". Это часто приводит к тому, что изложение или перевод на другой язык текста, предназначенного для распредмечивающего понимания, способствует появлению текста, годного только для когнитивного понимания.

Очевидно, при оптимальном построении текстов для понимания необходимо считаться с рядом правил, требующих учета как структуры языковой личности, так и характера деятельности языковой личности при разных типах понимания. Отметим самые элементарные из этих правил.

Построение текста нельзя адаптировать для "понимания вообще". Тексты, удачно приспособленные к выполнению своих функций, всегда ориентированы на определенный тип понимания - семантизирующий, когнитивный или распредмечивающий. Это не исключает, разумеется, наличия когнитивных элементов в текстах для распредмечивающего понимания или наличия текстовых средств для распредмечивания в текстах для когнитивного понимания. В книге Ч. Дарвина "Происхождение видов" есть аллитерация, ритмизация и пр., поддающиеся стилистической интерпретации [Frye 1963:58], а в "Тихом Доне" М. Шолохова современный читатель может почерпнуть сведения, которые составляют историко-этнографическое знание, специально даваемое также книгами по истории и этнографии донских казаков. Однако в своей основе тексты Дарвина построены не для организации значащих переживаний, а "Тихий Дон" как текст построен не для того, чтобы его понимание превратилось в историко-этнографическое знание.

Появление текстов, фронтально приспособленных одновременно ко всем трем типам понимания, в ближайшем будущем маловероятно. Это объясняется тем, что 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 распредмечивающего -

как опредмеченная субъективность, опредмеченный мир смыслов, в котором живет человек.

Хотя человек может обратиться любой из типов понимания на любой из текстов, тексты приспособлены каждый к преобладанию какого-то одного из трех типов понимания. Так, текст адаптированной книги для чтения на английском языке для русских учащихся ориентирован на семантизирующее понимание, и человек, изучающий английский язык в качестве иностранного, занимается при понимании, по преимуществу, семантизацией слов и грамматических форм. Иногда, правда, говорят, что такие тексты должны стать текстами для "ознакомительного чтения", что, по установке методистов, коренным образом перестраивает всю работу понимания: вместо фиксации значений реципиент якобы будет стараться "уловить содержание" путем "чтения с охватом содержания". При такой неопределенно-двойственной установке текстопостроения текст не позволяет приобщиться к семантике слов и грамматических форм, поскольку он ориентирован на превращение понимания в содержательное знание, но он не позволяет получить и содержательное знание, поскольку должен быть приспособлен к неготовности реципиента семантизировать очень большое число ранее не семантизированных им слов иностранного языка.

Аналогичным образом неоптимальны тексты того типа, который побуждает авторов указывать в аннотациях, что, например, данный "роман будет интересен всем, кто хочет побольше узнать о работе на сплаве леса". Роман, построенный в соответствии с такой целью, должен состоять из текстов, построенных по содержанию как составу частей того знания, в которое предстоит превратиться пониманию текста. Между тем, читатель ожидает от романа текстов, построенных по смыслу, т.е. насыщенных в соответствии с идейно-художественной задачей опредмеченными смыслами. Вместо этого "роман" строится, в основном, из прямых номинаций свойств и моментов развития человеческой субъективности, что приводит к некомпактности в передаче информации, к подмене духовно-реальностных ситуаций ситуациями объективно-реальностными и к стимулированию таких рефлексивных процессов, которые оцениваются реципиентами как нежелательные: реципиент хочет реактивировать свои значащие переживания в связи с переживаниями героев, но получает возможность рефлексировать лишь над знаниями. В таких "романах" 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").

Как уже отмечалось выше, движение языковой личности от готовности семантизировать единицы текста к готовности превращать понимание в знание и, далее, к готовности распредмечивать текстовые средства для усмотрения и переживания смыслов есть движение от одного уровня развития языковой личности к другому, и каждый шаг этого продвижения вносит в рефлектируемый образ ситуации какую-то новую черту. При продуцировании текста для чьего-либо понимания весьма существенно, что введение той или иной черты в рефлектируемый образ ситуации всегда имеет корреляты в способах построения текста. Так, уточненность, конкретность рефлектируемого образа ситуации (корреляты уровня 3 модели языковой личности) более эффективно действует, если единицы текста подвергаются эксплицированию. Однако неуклонное эксплицирование плохо совмещается с актуализацией средств выражения как приемом, соотносительным с такой чертой рефлектируемого образа ситуации, как процессуальность, столь существенная для художественного текста.

Вообще каждая черта рефлектируемого образа ситуации, соотносительная с тем или иным уровнем развития языковой личности, может поддерживаться или ослабляться приемами текстопостроения, но ни один из этих приемов не является универсально приспособленным для "улучшения понимания вообще". Например, экспликация смыслов не делает *художественного* образа более понятным, тогда как актуализация текстовых форм успешно решает эту задачу, способствуя процессуальности образа, при которой "смыслы как бы вливаются друг в друга и как влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют" [Выготский 1934:308]. В этих условиях смысл выступает для реципиента как конструктор, производимый пониманием, и ожидания читателя художественного текста оправдываются в том отношении, что он знает, что он "сам понимает", а не является объектом "внушенного понимания".

Как мы видим, оптимизация текстопостроения зависит от того, в какой мере при построении текста фактически учтены следующие противопоставленности:

- Противопоставленность высших и низших уровней языковой личности реципиента.
- Противопоставленность собственно понимания и автоматизированного смыслового восприятия.
- Противопоставленность типов понимания.
- Противопоставленность черт рефлектируемого образа ситуации.
- Противопоставленность знаковых, объективно-реальностных и духовно-реальностных ситуаций.
- Противопоставленность приемов текстопостроения, учитывающих ту или иную черту рефлектируемого образа ситуации.
- Противопоставленность текстопостроения по содержанию и текстопостроения по смыслу.
- Противопоставленность знаковых средств для передачи значений и средств, опредмечивающих смыслы.
- Противопоставленность содержательных фокусировок в актах понимания (фокусированность акта понимания либо на приобщенности к средствам коммуникации, либо на культуре, либо на субъективности индивида).
- Противопоставленность типов рефлексивной реальности, лежащей в основе понимания (рефлексия над памятью, над знанием, над значащим переживанием).
- Противопоставленность понимания текста как одной из организованных рефлексии и как иллюзорного "внушенного понимания".
- Противопоставленность установок на эпифеноменальное и на процессуальное понимание.

Эти противопоставленности фактически учитываются при успешном текстопостроении. Например, поскольку эпифеноменальность понимания препятствует распредмечивающему пониманию текста, тексты строятся с учетом этого обстоятельства. Сделанное в свое время Пражским лингвистическим кружком фундаментальное открытие того, что формальные текстовые средства могут быть либо актуализированными ("выпяченными"), либо, наоборот, автоматизированными ("затерянными" для восприятия), позволяет определить *modus vivendi* текстов, предназначенных для распредмечивающего понимания и в силу этого соотносительных с уровнем адекватного синтеза целого текста в модели языковой личности. Именно этот уровень вносит в рефлектируемый образ духовно-

реальностной ситуации черту процессуальности. 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.

Такой принцип текстопостроения оптимален, однако, лишь для текстов, предназначенных для распределмечивающего понимания. В текстах, предназначенных для семантизирующего понимания (в основном, это тексты для обучения родному или неродному языку), определенная эпифеноменальность как раз обязательна в актах рефлексивного восприятия. Хотя при чтении слова "лошадь" могут *восприниматься* все буквы или некоторое их число, это слово в нормальных условиях *не понимается* "по буквам" (т.е. так: вот Л, вот О, вот Ш, вот А, вот Д, вот Ъ). Возврат деятельности понимания к форме составляющих единиц слова имеет место только в том случае, когда возникает переживание разрыва понимания, вызванного невниманием к этим единицам (например: понимание нарушилось из-за того, что слово "комендор" было воспринято при чтении как "командор" или как "командир"). Очевидно, актуализация текстовых форм, столь существенная для построения текстов для распределмечивающего понимания, не является необходимой при построении текстов для семантизирующего понимания. Сказанное, разумеется, не означает "запрета" вводить художественно-образные актуализации хотя бы даже и в тексты букваря, но существенно, чтобы составитель знал, что именно он делает, поступая таким образом, т.е. к какой цели стремится. В целом, преобладающим приемом текстопостроения для семантизирующего понимания является не регулирование меры актуализации/ автоматизации, а регулирование меры избыточности/ энтропии. Избыточность - основное средство преодоления разрывов в семантизирующем понимании, вызванных ошибками в восприятии.

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 распределмечивающего - 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 распределмечивающего понимания. В текстах для семантизирующего понимания объяснение, интерпретация могут быть

обращены только на отдельные единицы текста. Тенденция в этом случае заключается в том, чтобы при объяснении снять слишком большую информативность единицы текста, подавить ее избыточностью, что можно видеть, например, в таком бытовом диалоге:

- *А что это - "феодалы"?*
- *Феодалов не знаешь? Феодалы и буржуазия.*

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 экспликационности в текстах для когнитивного понимания, в принципе, не нуждаются в актуализации. При переходе от данного текста к "другому тексту" (интерпретационному) апелляция к выразительности формальных средств текста оказывается неуместной: ведь в интерпретационном тексте большинство представленных единиц содержания номинировано прямо. Однако предвидение интерпретации, предстоящей реципиенту, заставляет продуцента текста для распредмечивающего понимания избегать прямых номинация субъективных реальностей и сосредоточивать свой талант на актуализации текстовых форм.

В целом, мы видим, что противопоставленности, возникающие в процессах понимания, оказываются регулятивными факторами для материала понимания, т.е. для понимаемых текстов. Различны не только типы понимания, но и тексты, приспособленные к разным типам понимания.

Осведомленность о соответствующих закономерностях текстопостроения открывает определенные перспективы для оптимизации продуцируемых текстов, а также для обоснованной риторической критики уже имеющихся текстов. Например, оптимизация меры полезной избыточности может резко увеличить нормы усвоения материала учебников в школьном обучении.

Оптимизация меры соотношения экспликационности и импликационности - важное условие как лучшего усвоения материала сообщений для когнитивного понимания, так и усовершенствования ответственности текстов

воспитательного характера. Соответственно знание закономерностей построения текстов для распредмечивающего понимания открывает перспективы более обоснованной интерпретации, риторической и художественной критики произведений художественной литературы, публицистики, отчасти - монолога на подъязыке разговорной речи. Существенны эти знания и для учебной работы с текстом в условиях преподавания родного и иностранных языков на текстовом материале. Остановимся на вопросах построения текстов для распредмечивающего

понимания, поскольку текстопостроение для этого типа понимания отличается особой сложностью.

5. Характеристика текстов для распредмечивающего понимания

Тексты для распремечивающего 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 распремечивающем понимании. Фокусировка распремечивающего понимания обращена на субъективность человеческого индивида. В этом отношении тексты для распремечивающего понимания (как правило, тексты литературного искусства) "психологичны": современная научная психология пришла к выводу, что за искусством остается и навсегда останется целостное и всестороннее непосредственное изображение собственно человеческих чувств. Разумеется, та же тематика представлена и в текстах научной психологии, предназначенных для когнитивного понимания, но эти тексты, как и вообще тексты науки, построены так, что при рецепции не возникает необходимости вносить в рефлектируемый образ ситуации важнейшую для усмотрения субъективности черту процессуальности. Поэтому, кстати, человеческая субъективность в научно-психологических текстах выступает как момент ситуаций объективной реальности, причем ситуаций чрезвычайно расчлененных.

Художественное освоение действительности вообще есть целостное понимание человека [Злотников 1966:17], а распремечивающее понимание текста - один из моментов художественного освоения действительности. Наука не берет человека целостно, конкретно, вариативно и процессуально. Наука не дает выхода к этому объекту, поскольку она аспектна, фрагментарна, т.е. вообще не в состоянии дать онтологической картины человеческой субъективности. Поэтому, как бы парадоксально это ни звучало, тексты для распремечивающего понимания "расширяют понятие информации за пределы познания", поскольку этот тип понимания втянут в деятельность художественного освоения мира, представленного в текстах [Литвинцева 1971:137].

Такая функция текстов для распремечивающего понимания служит причиной того, что построение текстов для этого типа понимания оказывается делом необыкновенной сложности. Неслучайно теоретическим изучением таких текстов занят целый ряд филологических наук - история и теория литературы, поэтика, стилистика, теория художественной речи, старая и новая риторика и др. В данном параграфе рассматриваются только те характеристики художественного текста, которые намеренно или ненамеренно вводятся продуцентом для облегчения работы по распремечиванию почти необозримого набора формальных текстовых средств, что и дает реципиенту возможность выйти в тем или иным смыслом, присутствующим в тексте в определенном виде. Попытка наметить некоторые "правила" текстообразования для распремечивающего понимания отнюдь не означает ни отрицания сугубо творческого характера производства таких текстов, ни стремления дать какие-то рекомендации пишущим. Лингвист, изучающий языковую личность в ее отношении к тем или иным разновидностям текстов, может лишь сопоставить некоторые самые общие закономерности построения текстов, предназначенных для распремечивающего понимания, с закономерностями, присущими текстам для семантизирующего и когнитивного понимания.

Некоторые из этих сопоставлений уже обсуждались выше. Тексты для распремечивающего понимания фокусируются на субъективности человеческого индивида, хотя в них могут быть представлены элементы культуры (знания) и наличествовать единицы текста, нуждающиеся в семантизации. Если тексты для семантизирующего понимания вводят реципиента в знаковые ситуации, а тексты для

когнитивного понимания - в ситуации объективной реальности, то тексты для распремечивающего понимания вводят реципиента в ситуации в рамках смысловых миров. При этом предметом понимания оказываются не значения, а смыслы, представленные в виде реальностей сознания. Рефлексия над опытом действия с такими реальностями является при распремечивающем понимании важнейшей основой освоения смыслов. Последние представлены в тексте процессуально, т.е. как нечто поддающееся пониманию лишь в ходе своего изменения в процессе понимания. Это изменение приводит к наращиванию и растягиванию смыслов. Смыслы обладают поэтому чрезвычайной сложностью и многогранностью.

Смысловое и содержательное богатство текстов для распремечивающего понимания приводит к тому, что в этих текстах вся содержательность дается таким образом, который исключает автоматизированность понимания, т.е. исключает снятие рефлексии над опытом значащих переживаний. Соответственно актуализация текстовых форм постоянно поддерживает процесс усмотрения новых смыслов, причем этот процесс программируется текстом как процесс, чуждый автоматизации. Смысл "скромность и молчаливость героя", представленный в тексте "Завещания" Лермонтова - это не предъявление уже "готовой и привычной" субъективной черты. Этот смысл не существует в качестве "означаемого" при каком-то установленном знаке, а появляется в результате рефлексии у читателя, когда он оказывается перед вопросом, каков же тот человек, о котором говорится в тексте. Разумеется, сказанное вовсе не означает, что смыслы не существуют в тексте объективно. Смыслы существуют в тексте объективно, но это не противоречит тому, что идеальные реальности подлинно художественного текста - всегда *новые* реальности, и именно в этом заключается ценность как художественной деятельности, так и художественного освоения мира. Маркс и Энгельс [Немецкая идеология: 423] писали, что "новое" не содержится заранее ни в "объекте", ни в "субъекте"; оно возникает в процессе человеческой деятельности, подобно тому как огонь, возникающий при соударении камня и стали, не содержится как "самостоятельная вещь" или "элемент" ни в камне, ни в стали, а возникает при определенных условиях из отношения камня и стали. Именно таков способ объективного существования смыслов в текстах для распремечивающего понимания.

Для того чтобы при распремечивании форм текста получались новые смыслы, производятся основные актуализирующие действия текстопостроения.

1. Соединяется то, что вне данного текста редко сочетается.
2. При метафоризациях происходит наложение планов содержания, совмещаемость которых неожиданна.
3. В тексте появляются не ожидаемые компоненты подъязыка, отличающиеся от того основного подъязыка, на котором строится текст.
4. Появляются неожиданные коннотации.
5. Происходит не ожидавшийся переход к другому виду словесности.
6. Ожидаемая экспликационность заменяется неожиданной импликационностью.
7. Резко изменяется привычная мера избыточности.
8. Появляются новые единицы, неизвестные в данном языке или подъязыке.
9. Семантизируются десемантизированные единицы.
10. Производится не ожидавшаяся смена "голосов персонажей".
11. Текст для одного типа понимания прерывается другим материалом, приспособленным для другого типа понимания.

12. Происходит смена типа речи (дистантная речь прерывается контактной и т.п.).
13. Происходит смена типов коммуникации (например, вербальная речь прерывается вокальной).
14. В тексте появляются не освоенные ранее фигуры и тропы.
15. Текст на одном языке прерывается текстом на другом языке.
16. Одна единица текста вступает в противоречие с другой.
17. Вводится единица, необычно ассоциирующаяся со смежными.
18. Используются формы, противоречащие собственному лексико-семантическому наполнению (сравнение несопоставимого, параллелизм того, что не может быть представлено параллельно и т.п.).
19. При переходе от одного абзаца к другому (или от одной большой композиционной части к другой) происходит явная смена всех заметных выразительных средств на другой, резко отличный набор средств.
20. Переход от одной композиционной части к другой явно происходит в середине абзаца.
21. Нарочито вводятся аграмматизмы.
22. Нарочито вводятся алогизмы.

Разумеется, не все может быть актуализировано, что и вводит в заблуждение иного читателя, языковая личность которого не развита до необходимого здесь уровня адекватного синтеза. В таком случае предметом понимания становится единственный (и при это относящийся к средствам, а не к смыслу) элемент текста - сюжет, принимаемый многими за содержание и осваиваемый по нормативам когнитивного понимания.

Как уже отмечалось выше, наличие у языковой личности уровня адекватного синтеза (уровень 5 языковой личности) связано с обращением понимания на текст в целом, а не на отдельное предложение. В годы зарождения лингвистики текста было выдвинуто понятие "связный дискурс - от однословного высказывания до десятичного труда" [Harris Z. 1952:19]. Пафос разработки этого понятия связан с выводом, что понимание суммы предложений не равно пониманию текста. Кроме того, изучение подязыка разговорной речи показало, что в тексте предложения могут во множестве случаев быть уравнены с не-предложениями. Наблюдая деятельность языковой личности при распремечивающем понимании, легко заметить, что деление текста на предложения, каждое из которых несет относительно законченную долю информации, оказывается здесь менее существенным для реципиента, чем в условиях когнитивного понимания.

Так, при когнитивном понимании научного текста определение того или иного явления, данное в пределах одного предложения, может оказаться исходным или конечным моментом понимания. При этом рефлектируемый образ объективно-реальностной ситуации не обладает в полной мере признаком процессуальности: смысл исходного определения наращивается, но не растягивается по ходу рецепции текста. Так, в тексте из двух последовательно представленных предложений":(1) Паровая турбина - это первичный паровой двигатель. (2) Он служит для преобразования тепловой энергии водяного пара в механическую работу" - смысл предложения (2) суммируется со смыслом (1). В тексте "Парнокопытные - отряд млекопитающих. Число пальцев у *них* на каждой конечности два или четыре" подчеркнутый отрезок текста, безусловно, связывает второе предложение с первым, но не вводит нового отношения к смыслу, т.е. обогащает его в большей мере, чем меняет. Таким образом, здесь есть связывание предложений в целый текст, однако в

текстах для когнитивного понимания совокупный образ ситуации обычно получается путем суммирования или наращивания, но не растягивания смыслов. Последнее сопряжено с наличием уровня 5 в структуре языковой личности и с распремечивающим пониманием текста.

Рефлектируемый образ духовно-реальностной ситуации доступен реципиенту только в процессе движения к увеличивающейся полноте осваиваемого смысла, т.е. этот образ процессуален. Тексты для распремечивающего 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.

Распремечивающее понимание ориентировано поэтому на понимание некоторой *дроби* текста, а не текста неопределенной протяженности. Каждая дробь характеризуется единством авторской установки и авторского намерения, но при этом превышает *фрагмент*, т.е. отрезок текста, обозначающий нечто, но лишенный при этом целостности идеального (идейного) состава. Понимание дроби имеет в качестве своего реального предмета отрезок текста, объединенный идейно-содержательной общностью, связанностью компонентов смысла и соответствующий средней мнемической способности человека к сохранению в конце чтения куска текста тех корреляций смыслов и текстовых средств, которые встретились в начале читаемого куска (обычно она равна одной - трем страницам типографского текста).

Сказанное не означает, что конец дроби есть абсолютный предел развития смысла или группы смыслов. Растягивание смысла может продолжаться и за пределами дроби, в том числе и на многих десятках типографских страниц, но только в том случае, когда к тому или иному наличному (и уже отчасти растянутому) смыслу прибавляется, за пределами дроби, путем наращивания еще и другой конкретный смысл, после чего происходит растягивание уже не первого и не второго смысла, а связи, в которой оба смысла образовали единство, т.е. некоторый третий смысл. Наращивание этого третьего смысла может дать еще один очередной смысл, поддающийся растягиванию и т.д. Одновременно со смыслами, возникшими в качестве связок, в тексте могут возобновляться растягиваемые смыслы, взятые в том виде, в каком они были представлены реципиенту до появления связок. Разумеется, параллельно с этими путями смыслообразования продолжается и обычное введение в текст новых содержательных частей, не отличающееся от аналогичных действий при построении текстов для когнитивного понимания.

В целом смыслообразование как очень важный аспект построения текстов для распремечивающего понимания осуществляется чрезвычайно сложным образом, что и мешает людям с недостаточно развитой языковой личностью осваивать содержательность (т.е. содержания плюс смыслы) таких текстов. Вместе с тем в самом тексте существуют факторы, облегчающие понимание. Назовем два особенно важных.

Первый из них - *композиция*, т.е. композиционное деление текста на куски и такое расположение этих кусков, при котором каждый кусок обоснованно характеризуется определенным набором смыслов, определенной мерой их растянутости и определенной упорядоченностью текстовых формальных средств. Переход от куска к куску является также своеобразной вехой растягивания,

возобновления, вообще развития уже введенных смыслов и введения новых смыслов. Как уже сказано, исходное композиционное деление текста - дробь, обычно состоящая из ряда абзацев.

Вопрос о рефлексивных действиях, обеспечивающих связность понимания последовательного ряда дробей, должен рассматриваться в содержательной логике (при установке на когнитивное понимание) и в теории литературы (при установке на распредмечивающее понимание), однако вопрос о распредмечивающем понимании одной дроби - собственно лингвистический вопрос. Именно этот статус данного вопроса явился одной из причин появления такой дисциплины, как лингвистика текста. Характерно, что лингвистике текста в меньшей мере доступны дальнейшие (после абзаца и дроби) композиционные деления больших текстов - главы, части и т.п.

Второй фактор, обязательный для текстов для распредмечивающего понимания и при этом помогающий реципиенту понимать текст, в значительной степени обусловлен наличием композиции. Этот фактор - характерность набора смыслов, присутствующих в пределах одного композиционного деления, некоторой общностью. Эта общность, "командующая" частными вводимыми и развиваемыми смыслами, образует *метасмыслы*. Выступая как знание о частных смыслах в их связях и взаимообусловленностях, метасмысл помогает процессу распредмечивающего понимания текста. Например, в цитируемых выше отрезках текста из рассказа Чехова "Володя" имеется метасмысл "пошлость отношений между всеми персонажами", под который подводятся и многие впервые появляющиеся частные смыслы текста. *Метасмысловая характерность текста вызывает его метаформальную характерность*. Так, в тексте рассказа "Володя" ряд взаимосвязанных "дробей" характеризуется метасредством "намеренно вводимые автором аномальные текстовые автоматизмы для передачи "голоса персонажа" (при партитурно-полифонической организации речевых цепей)".

Оба фактора текстопостроения (композиция и метаединицы), помогающие распредмечивающему пониманию, зависят один от другого, причем они представлены в тексте в развитии. Следуя за этим развитием в ходе развертывающегося процесса понимания, реципиент получает очень значительную помощь в освоении всей содержательности текста для распредмечивающего понимания. Главный аспект этой помощи заключается в том, что развитие композиции, выступая в единстве с развивающейся метасмысловой и метаформальной характерностью текста, дает реципиенту чувственную видимость развития художественной идеи. В этом отношении композиция отрезка любой протяженности (ряд знаменательных слов, предложение, абзац, "дробь" и т.д.) выступает как предметный коррелят художественной идеи (поэтому, кстати, интерпретация художественной идеи невозможна без интерпретации композиционного строения отрезков текста).

Вообще связность текста для распредмечивающего понимания резко отличается от связности текста для когнитивного понимания. В последнем смыслы суммируются "поштучно", тогда как в тексте для распредмечивающего понимания всегда имеется некоторый общий смысл, втягивающий в себя все остальные по мере их развития. Поэтому в тексте для когнитивного понимания даже при несомненной связи всех предложений каждое из них достаточно самостоятельно: "Юрий Данилович - московский князь с 1303 г. Он присоединил к Московскому великому княжеству Можайск и другие территории. С 1304 г. Юрий Данилович вел борьбу за

великокняжеский престол с тверским князем Михаилом Ярославичем". Второе и третье предложение можно здесь свободно поменять местами, то же можно сделать и со многими другими предложениями в подобном тексте, но это совершенно невозможно сделать в тексте для распредмечивающего понимания, в котором рефлектируемый образ ситуации процессуален. Поэтому каждый отрезок (например, абзац) текста для когнитивного понимания переживается как относительно оконченный и "готовый", в то время как сходный по протяженности отрезок текста для распредмечивающего понимания не представляется "готовым" и имплицитным образом требует продолжения.

Это переживание незаконченности способствует тому, что реципиент текста для распредмечивающего понимания стоит перед необходимостью самостоятельно находить предметы для освоения в тексте, включая в сферу освоения даже то, что в тексте лишь упоминается в связи с основными содержаниями и основными смыслами. Поэтому предметом понимания развитой языковой личности становятся в процессе рецепции текста многие смыслы, понимание которых могло и не программироваться автором. Так, в тексте рассказа "Володя" многочисленные возвраты к бессюжным перечислениям в связи с упоминанием привязанностями юного героя не только дают представление о пошловатости Володи и о пошлости его существования, но и реактивируют образ эпигонского романтизма как "художественного метода" той литературы, которую Володе приходилось читать. Об этом "круге чтения" гимназиста 1887 года Чехов ничего не написал в своем рассказе, но рефлексия развитого читателя над образом реальностей, составляющих ситуацию Володи в этом рассказе, выводит читателя и на этот "круг чтения".

Такое "понимание ненаписанного" оказывается через столетие после появления рассказа и социально адекватным (объективным) и правильным пониманием: оно не противоречит ситуации действия Чехова в 1887 году, а скорее восстанавливает эту ситуацию, что и является одним из моментов распредмечивания. Действительно, из истории русской литературы мы знаем, что рассказ написан в годы временного снижения уровня художественности и идейности литературы в России. При рецепции рассказа многое становится понятным также в отношениях разных имущественных групп России конца прошлого века, в устройстве гимназии, где учился Володя, хотя никакими средствами эта информация и не вводится. Она лишь возникает по индукции от соседствующих образов тех или иных моментов ситуации. Таким образом, некоторые элементы ситуации, представленные в тексте в предельно свернутой форме, в сущности - представленные потенциально, начинают рефлектироваться как образы, переживаемые актуально. Поэтому развитой реципиент "понимает больше, чем написано".

Доступная реципиенту возможность понимать при распредмечивании текстовых средств больше, чем предполагал автор, не может содержать ничего мистически-иррационального. Зная, каким образом в принципе строится текст для распредмечивающего 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 распредмечивания приводит к тому, что понимаемая содержательность оказывается в оптимальном случае богаче программируемой автором: рефлексивируется 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.

Переводя содержание в смыслы, Чехов вводил те или иные смыслообразующие детали, например, упоминал отметку "2 и $\frac{3}{4}$ ", о которой думает Володя. Такая деталь выступает в тексте как средство опредмечивания идеальных реальностей, значащих переживаний героя, но в конечном итоге контакта реципиента с текстом остается не только деталь, но и объективное содержательное знание о социальной ситуации, делающей возможной и такую деталь.

Таким образом, мы видим, что текст для распредмечивающего понимания строится таким способом, который предусматривает действия реципиента, переводящего в ходе распредмечивания средств текста смыслы текста в содержание знания и переживания. Все эти трансформации начинаются с текстопостроения, т.е. с того, что при опредмечивании наблюдаемого и воображаемого продуцент переводит содержание в смыслы. Причину этой трансформации, выполняемой продуцентом, следует видеть в том, что при построении текстов для распредмечивающего понимания учитывается фокусировка этого типа понимания на индивидуальной субъективности человека. Поэтому здесь любая ситуация - в том числе и такая, которая может быть предметом знания, - берется как субъективно-реальностная. Образ субъективно-реальностной ситуации есть во множестве случаев образ некоторого набора значащих переживаний, т.е. характеристик состояния человека, обращающего свою субъективность на нечто происходящее. В текстах для когнитивного понимания значащие переживания могут быть обозначены прямыми номинациями, но продуцент текста для распредмечивающего понимания во множестве случаев отказывается от способа прямой номинации как крайне неэкономного и противоречащего самому принципу художественности. Компрессированность информации в текстах для распредмечивающего понимания, связанная с уменьшением роли прямых номинаций идеальных реальностей, выступает как одно из правил текстопостроения. Над словесным рядом надстраивается надсловесный ряд (жанр, композиция, сюжет, система образов, их содержательность как система художественных идей, обладающая нередко большой сложностью и т.п.) [Лотман 1963:3]. "Партитуре содержательности" соответствует не менее богатая "партитура формы", в которой одновременно действуют разные ряды средств выражения, относящиеся соответственно к морфологии имени, фонологическим возможностям языка, синтаксису простого предложения, синтаксису сложного синтаксического целого, эффекту переживания этимологии слов как "родных" и "чужих", к избыточности грамматических форм, к семантическим повторам и т.д. и т.п. Выступая одновременно, все эти средства оказываются совокупным соответствием не некоторого одного денотата, а сложного, постепенно развиваемого в тексте смысла, который, по замыслу автора текста и в силу дальнейших судеб текста, усматривается при распредмечивании сложных, "партитурно расположенных" наборов средств выражения. Партитурная организация речевой цепи - еще одно правило текстопостроения для распредмечивающего понимания.

Очевидно, требования в отношении текстопостроения художественной прозы, требования к продуценту прозы в настоящее время очень высоки. Эти требования - продукт Нового времени. В Средние века связь смысла и текстового средства в художественных текстах была однозначной, т.е. литература отсылала читателя к готовому культурному коду. Так, упоминание о замке в старофранцузской литературе провоцировало коннотацию "враждебные силы", "чары", "приключения". Собственно во всех средневековых литературах текст имел скорее аллюзивную, чем опредмечивающую функцию по отношению к наличным смыслам, поэтому работа понимания не имела характера распределения как восстановления ситуации мышледействия 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.

Культурно-историческая ситуация XX века существенно отличается от культурно-исторической ситуации предшествующих веков по такому критерию, как соотношение субстанциальной и акцидентальной формы. Именно к началу XX века в текстах развитых литератур сигнализация с помощью субстанциальной формы почти полностью перефокусировалась на человеческие (в основном - общественные) отношения, проецируемые на индивида как носителя субъективности. Эта сигнализация в текстах для распределительного понимания строится на следующих формах отношений между смыслом и формально-текстовым средством.

1. Изоморфная репрезентация, т.е. сходство средств текста и смыслов по какому-либо показателю, благодаря чему формальные средства текстов напоминают о смыслах. Например, в рассказе Чехова "Володя" значащее переживание "тягостная и утомительная неопределенность" имеет синтаксический формальный коррелят в виде периодического строения речевой цепи с нарочито повышенной - до степени "тягостности", "напоминания о тягостности" - экспликационностью, что достигается общей длиной периода, перегруженностью деталями и наличием нескольких степеней подчинения: "Во-первых, назавтра, в понедельник, ему предстояло держать экзамен по математике; он знал, что если завтра ему не удастся решить письменную задачу, то его исключат, так как сидел он в шестом классе два года и имел годовую отметку по алгебре $2\frac{3}{4}$ ". Очевидно, использовано "утяжеленное предложение" для передачи "нудного состояния" (вне решения подобных задач подлинный мастер литературы не дает столь форсированной экспликационности).

2. Привычная коррелятивность средств и смыслов. Например, в том же рассказе смысл "взаимные претензии на аристократизм" легко усматривается из факта употребления слов *madame* и *taman* в контексте, который в остальном является сплошь русским по языку. Читатель с развитой языковой личностью, предположительно, уже встречался с той же корреляцией в других текстах того же или других авторов.

3. Поддержка представления о корреляции средств и смыслов. Представим, что языковая личность имеет уровень 5, но сталкивается со связью, названной в предыдущем пункте, почему-либо впервые. Освоение нужной корреляции происходит в этом случае благодаря вкраплению в текст для распределительного понимания куски для когнитивного понимания. У Чехова рядом с предложением, в котором употреблены галлицизмы, поставлено

предложение, где претензии на аристократизм даны средствами прямой номинации: "Во-вторых, его пребывание у Шумихиных, людей богатых и претендующих на аристократизм, причиняло постоянную боль его самолюбия".

4. Зависимость текстовых средств от программируемых смыслов, что вводит рефлексию в определенное русло, поскольку действует пресуппозиция: "Раз есть форма, в ней должен быть скрыт какой-то смысл".

5. Зависимость метасредств от метасмыслов (как в случае с "красивыми" бессоюзными перечислениями в том же тексте). Повторяемость этого средства превращает его в метасредство, и рефлексирование идет уже не над средством, а над метасредством, что и выводит к метасмыслу "ложная образность бульварной литературы, эпигонский романтизм" и далее - к кругу чтения Володи (см. повторность асиндетона "видеть Ньюту, слышать ее смех, шорох ее платья...", "не думать о ней, не глядеть на нее" в пределах одной дроби текста).

Очевидно, в текстах для распредмечивающего понимания средства и смыслы стоят в отношении взаимоперевыражения. Способность развитой языковой личности адаптироваться к этому отношению - неперемное условие распредмечивающего понимания. Процесс распредмечивающего понимания в силу этого как бы уже запрограммирован в качестве процесса скорее интуитивного, чем дискурсивного. Действительно, "план содержания и план выражения можно условно разграничить только "анатомически" [Гельгардт 1964:76]; лишь интерпретационная процедура, а не процесс понимания противопоставляет содержание и форму, тогда как непосредственно для процесса понимания "форма есть разновидность содержания" [Тюхтин 1971:94]. Текстовые средства и смыслы выступают в столь тесном единстве, что любое изменение одной стороны единства приводит к изменению всей содержательности, представленной этим единством. Трудность текстопостроения для распредмечивающего понимания заключается в значительной степени в том, что модификации текстовых средств, кажущиеся незначительными, изменяют содержательность текста очень значительно, и автор стоит перед задачей рефлексировать над опытом использования текстовых средств, которые во многих случаях просто не могли еще закрепиться в его опыте. Это противоречие делает текстопроизводство для распредмечивающего понимания очень трудным творческим занятием, но вместе с тем чем больше творческого начала в продуцировании текстов этого рода, тем богаче содержательность понимаемого из текста.

Глава III.

СХЕМЫ ДЕЙСТВОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОНИМАНИЯ

1. Процесс понимания текста как действия по схемам

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 нерелективного смыслового восприятия, которое строится из процедур. Действие при понимании состоит из частных действий, каждое из которых характеризуется рефлективностью, нормативностью и изменением материала. Единицы действия - акты усмотрения простых единиц текста, то есть смыслов, представляющих их средств, равно как и связей и отношений между смыслами и средствами. 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.

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 внешне-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 действия при понимании довольно сложна, но филология располагает средствами показать работу с этой моделью на предметных образцах.

Метасмыслы и метасредства возникают из особенностей действия человека с целым текстом в связи с задачами, во-первых, текстопостроения ради понимания, во-вторых, собственно понимания. В обеих разновидностях действия с текстом восстанавливается и/или создается неопределенное множество единичных (частных) смыслов, поддающихся наблюдению даже на уровне предложения, иногда - на уровне словосочетания. В рамках этих отрезков речевой цепи смысл выступает как та конфигурация связей и отношений, восстановление (или модификация) которой позволяет понять "текст" именно предложения или словосочетания, но отнюдь не действительный текст, состоящий как правило из множества словосочетаний и предложений. Единичные смыслы поддаются усмотрению благодаря множеству единичных средств текстопостроения.

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 вонне-идуший луч рефлексии... Это единство рефлексивной реальности как раз и обеспечивает все рефлексивные перевыражения внутри этой реальности: все компоненты опыта взаимодействуют в рамках чего-то единого и [Лекторский 1980:94-95 - по Канту] "в этом течении существует определенная непрерывность, то есть последующее состояние необходимо вытекает из предыдущего", что и лежит в основе образования смысловых и средствальных нитей при движении от частных единиц к метаединицам.

Человеческий индивид в своем развитии полностью приспособлен к этим интегративным тенденциям рефлексивной реальности. Начиная говорить (в возрасте от 1 г. 1 мес. до 2 л.), дети, по экспериментальным данным, применяют экстенциональную потенцию значений так же, как взрослые: имена объектов обладают полной экстенциональностью, то есть нет никаких ограничений для применения слова с освоенным значением к любому референту, соотносительному с этим значением - независимо от конкретных точек расположения предмета или конкретных особенностей действий маленького коммуниканта. Категоризационная готовность у ребенка начинается, таким образом, вместе с семантизацией слышимых слов [Huttenlocher, Smiley 1987]. В возрасте же более взрослом - 7-8 лет - у детей возникают схемы действия при понимании, причем они возникают в виде

суперординатных категоризаций, обусловленных формированием у ребенка металингвистической концепции языка, рефлексии типа Р/М-К. Эта рефлексия переживается по образцам такого вида: "Если это собака, может она быть животным?" Эти переживания изучались экспериментально [см. Benelli 1988].

Многочисленные свидетельства такого рода показывают, что у человека, живущего среди людей, складываются и укореняются программы построения схем действия при понимании. Эти развертывающиеся динамические схемы - процесс, позволяющий преодолеть отдаленность от реципиента тех смыслов, равно как и метасмыслов, которые возникают в действиях других людей. Использование рефлексивной реальности и одновременно ее пополнение добавляющимся опытом - неперемное условие участия субъекта в этом процессе. Свойственный феноменологии призыв "Назад к вещам!" - это призыв как к более основательной рефлексии над смыслами в рамках рефлексивной реальности, так и к научному изучению такой рефлексии. Так, например, процесс когнитивного понимания - это своеобразный разговор об извлекаемом опыте, то есть о той рефлексивной реальности, "по отношению к которой всякая научная схематизация - это абстрактный и производный знаковый язык". Он играет ту же роль, какую играет география по отношению к тому пейзажу, из которого мы уже узнали, что представляют собой лес, степь, река. Возврат к переживанию этих предметных представлений, то есть возврат к ним как к смыслам, требует обыденной рефлексии [Merleau-Ponty 1973:71].

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. Как пишет Э. Поппер [Popper 1977:137], "кошка, сидящая в траве возле мышиной норы и терпеливо ожидающая, вовсе не "реагирует" механически на стимул, а выполняет программу действия". Тем более человек не в состоянии жить в однозначных системах типа "стимул - реакция", ему хочется действовать самому, то есть по собственным программам.

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. 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 рефлексивная 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 опыта, рефлексии и пр. в качестве "Моих") - основа эмпирического самосознания и - одновременно - гарантия установки человека на схематизацию, на схемообразование, на категоризацию и растягивание смысла.

Антипсихологическая обстановка при трактовке проблемы схемообразования для действия при понимании означает только непсихологичность исследовательского подхода к проблеме, а отнюдь не полную внепсихичность самих процессов категоризации. Коль скоро категоризация началась, она выступает как процесс, который оказывается в рамках человеческой психики. Эта психичность вторична по отношению к собственно человеческим задачам и желаниям, но она существует как "совместные эффекты действия процессов, идущих при понимании под влиянием схемы" [Kaiser 1982:240, сл.]. Однако для того, чтобы был этот субъектно-психологический процесс, уже до него должно существовать понимание как экзистенциал, предшествующий пониманию по научно обоснованным правилам деятельности [Heidegger 1953:143].

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. О необходимости предметной ("материальной") герменевтики заговорили первыми именно филологи и педагоги [Kamlah 1973:126, сл.; Szondi 1975:12]. 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.

Непсихологичность подхода дополняется внематериальностью 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. Типы знания в рефлексивной реальности, по мнению Д. Фивегера [Viehweger 1987], бывают энциклопедические, иллюкционные и прагматические. "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.

В самом статусе смыслов и средств текстопостроения при схемообразовании есть нечто "неестественное": на вопрос, где находятся эти единицы, может быть лишь такой ответ: они "находятся" в акте смыслообразования [Husserl 1968:1,9]. Гегель [1959:60] писал: "Предмет по существу есть то же, что и движение; движение

есть развертывание и различение моментов, предмет - нахождение их в совокупности". И далее: "Предмет... - есть сущность, безразлично, воспринимается он или нет; процесс же восприятия как движение есть то непостоянное, которое может быть или не быть..." Этот подход долго не находил места в филологическом знании, но с середины 1980-х годов [напр., Ziedtke:1985] стали раздаваться голоса против статического характер моделей для анализа и интерпретации повествовательных текстов. Авторы, разделяющие такие взгляды, предлагают начать поиск динамических моделей для нарратологии. Следует попутно отметить, что схемы действия при понимании одновременно более динамичны, чем простые контуры соотношений между смыслами типа:

Таковыми контурными схемами школа занималась в течение столетий, а в СССР (СНГ) занимается до сих пор. Создается впечатление, что именно эта статика гарантирует стабильность понимаемого, но в действительности это не так: динамические схемы действия обычно большую стабильность. Это обусловлено тем, что в простом контуре соотношений мы имеем дело не с категоризованными, а с единичными смыслами. Последние, по Аристотелю, существуют отдельно, поэтому они ни к чему не привязаны - отсюда и их нестабильность. Между тем, всеобщее существует отнюдь не отдельно, оно есть "вторичная сущность", через которую и должны осваиваться "первичные сущности". Единичные предметы (Базаров, консерватизм Кирсанова и пр.) следовало бы осваивать через более стабильные, более крепкие результаты категоризаций. Последние получаются так:

Беспомощность и обреченность дворянской революционности периода первой революционной ситуации в России - общеизвестный факт, но когда этот факт дается как содержание, он не более убедителен, чем "факт", согласно которому, как много лет внушалось советским школьникам, Базаров - весьма удачливый революционер, почти что предшественник Ленина и Сталина. Единичные предикации такого рода крайне нестабильны, поэтому никакого влияния на население, сплошь прошедшее "школу" лжеинтерпретаций романа "Отцы и дети", эти оконтуренные предикации не оказали. Те же немногие, кто читал ради смысла, стабильно убеждены в бесперспективности и беспомощности всех вообще тезисов, вложенных автором в уста Базарова. Очевидно, надо согласиться не только с тем, что схемы действия более динамичны, чем простые оконтуривания смыслов и содержаний, но и с тем, что "первичное" (единичное) осваивается в норме через "вторичное" и что это вторичное не только динамичнее, но и стабильнее первичного [см. Джохадзе 1972:209].

Надо отдать должное учению Аристотеля о первичных и вторичных сущностях. Оно оказывало несомненное влияние на теоретическую мысль и, например, уже в 1707 году Феофан Прокопович, недавний выпускник Киево-Могилянской Академии, писал в том духе, что "универсальное не только не может существовать вне единичных вещей, но и в единичном интеллекте" [Стратий Я.М. ****:192,213]. Очевидно, уже в то время киевская интеллигенция была в состоянии додуматься до идеи категоризирующих схем действия при понимании и до их непсихологичности и социальности; просто еще не было такой системы образования, которая стояла бы перед выбором - оконтуривать ли первичные сущности при всеобщем школьном филологическом образовании, или же ориентироваться на

схемы действия, выводящие каждого школьника к метасмыслам, несущим в себе способность делать понятными и частные, единичные смыслы.

Хотя, как мы видим, классическая традиция трактовки категорий непрерывно продолжается от Аристотеля вплоть до нашего времени, все же именно Канту [1964:220] принадлежит заслуга постановки вопроса о схемах перехода от явления к категории: "Ясно, что должно существовать нечто третье, однородное, с одной стороны, с категориями, а с другой - с явлениями и делающее возможным применение категорий к явлениям. Это посредствующее представление должно быть чистым (не заключающим в себе ничего эмпирического) и тем не менее, с одной стороны интеллектуальным, а с другой - чувственным. Именно такова трансцендентальная схема. Рассудочное понятие содержит в себе чистое синтетическое единство многообразного вообще". Как подчеркивает один из комментаторов [Eisler 1969:476, сл.], схема - это правило усмотрения, соответствующее некоторому всеобщему понятию. Такой взгляд на схему действия получил дальнейшее развитие у Ф. Шеллинга [1966:107]: схема - это "чувственно созерцаемое правило при созидании некоторого предмета". В настоящее время совершенно ясно, что понимание тоже создается по схемам действия, трактуемым как чувственно созерцаемые правила. Шеллинг пишет далее: "Поскольку наше мышление (= усмотрение) особенного в сущности всегда есть схематизирование, то нужно только обратить рефлексю на схематизирование, как оно постоянно применяется в самом языке, чтобы с несомненностью все увидеть:... язык... есть не что иное, как непрерывное схематизирование". Здесь важно и положение о рефлексивном происхождении сформированной готовности человека, и положение, согласно которому и схемы и процесс их развертывания возникают у человека благодаря тому, что они уже есть в языке.

Ф. Шеллинг [там же: 87] писал о движении от частных единиц к метаединицам как о "вбирании" особыми формами "сущностей абсолютного": "Особенности формы, как таковые, лишены сущностного характера и суть не более как формы, которые могут пребывать в абсолютном лишь постольку, поскольку они, оставаясь особенными, в то же время снова вбирают в себя сущность абсолютного в ее цельности". И далее [там же: 106]: "Тот способ изображения, в котором общее обозначает особенное или в котором особенное созерцается через общее, есть схематизм". - Это - одно из самых близких к нашей трактовке определение схем действия.

Переходы особенного в общее и обратно - трансцендентальны, поэтому они традиционно интересовали представителей классической философии, Так, И.Г. Фихте [1916] 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.

Гегель [1959:13] считал, что духовное "должно быть знанием о духовном и знанием о себе как о духе, это значит, что оно должно быть для себя в качестве предмета, но столь же непосредственно в качестве предмета снятого, рефлексированного в себя". Как мы видим, "предметизация" идеального является непременным условием схематизации этого идеального, а условием "предметизации"

является рефлексия. Каждая частная единица, по Гегелю, является дважды, поскольку ей присуще

1. Бытие в качестве "одного" (особенного).
2. Бытие в качестве "а также" (т.е. "а также" частная единица, наряду с другими, входит в метаединицу).

Частная единица существует как сама по себе, так и наоборот - как часть другого начала, а именно категоризации, приводящей к появлению метаединицы. Гегель [там же: 67] 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.

После Гегеля философская традиция в трактовках схемообразования в мире смыслов на какое-то время обрывается под давлением психологизма. В частности, у В. Вундта [1897:62] рассматриваются не идеальные реальности, а "элементы сознания" - ощущения и простые чувствования (удовольствие - неудовольствие, напряжение - разрядка, возбуждение - успокоение, даже воля не входит в "элементы" - [В. Вундт 1912:57]. Все остальные явления духовной жизни были сочтены результатом способов соединения элементов сознания. Поскольку химия установила, что из простейших веществ получаются сложные вещества, отнюдь не похожие на простейшие, было решено, что нечто подобное происходит и с "элементами сознания". Применительно к этому материалу все же пришлось признать, что "образования, подобно содержащимся в них психическим элементам, суть не объекты, а процессы, изменяющиеся каждый момент" [Вундт 1897:61-62]. Это явление было названо "психическим синтезом", и в этом новом понятии как-то переотразились представления классической философии о схематизме, но в целом трактовка схематизма не достигает уровня Канта и Шеллинга. Даже положение о том, что существуют "состояния сознания", не требующие осознания субъектом процесса приводящей к этим состояниям мыслительности [Buhler 1907], 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. Опыты вюрцбургской школы лишь лишней раз подтвердили то известное положение, что особые состояния, имеющие познавательное значение, могут быть лишены сенсорного содержания. Эти особые состояния получили в вюрцбургской школе название "состояния сознания". В действительности это одна из разновидностей смыслов или метасмыслов. Очевидно, попытки схематизировать начиная от ощущения и кончая действительными смыслами и метасмыслами малоперспективны: смыслы не только не сводятся к ощущениям, но даже - в жизни отдельного общественного человека - не восходят к ним.

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. Джемс [1911:181] 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 [Selz 1924:10], 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. Определенный сдвиг в психологической трактовке схем действия произошел в связи с публикацией работ Л.С. Выготского [1984/1933:355], 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): "А что такое категория? Категории - это структуры, которые пронизывают огромные структуры мышления... Категория - это то, что структурирует все массивы мышления и мыслительной работы".

Результаты категоризации - метаединицы - это есть репрезентация интеллектуальной системы "Человек - текст", при этом метаединицы - сфера переживания категориальности единиц, сфера упорядочения элементов (смыслов и опредмечивающих их средств) для более рационального действия с ними. Именно здесь намечаются предметы понимания: содержание как идеальное; смысл как идеальное; растягиваемые смыслы; новое в идеях; образ как формат для размещения идеи; художественная идея как внутренняя сторона образа; предметно-смысловые соответствия средств (включая сюжет) и смыслов; социополитическая тенденциозность текста; представленная в тексте культура, социальность, индивидуальность; познавательная ценность текста; риторическая ценность текста; эстетическая ценность текста; текст как альтернативный мир; историческая адекватность текста; социальная адекватность (правильность) текста; образ автора и его позиция, его отношение ко всему представленному; текст как набор голосов; мера соответствия схем действия продуцента и (предположительно) реципиента; способ чтения и слушания данного текста, выявление жанровых подсказок; способы пробуждения рефлексии с точки зрения ее склонности к фиксации; проблемная сторона представленной ситуации; текстовые подсказки по использованию техник понимания; типологизация метаединиц текста; мера смешанности в тексте элементов и единиц; выявление экспектаций и меры их сменности. Вероятно, этот список остается открытым - в отличие от списка, который дал К. Ашенбреннер [Aschenbrenner 1983:205-206], сделавший сводку схематизаций по Канту:

Все остальные единицы и элементы трактуются как подчиненные терминам кантианской схемы. Однако схема является слишком общей: она охватывает не только понимаемое, но и вообще все так или иначе познаваемое. Ясно, что существуют многочисленные ситуации, в которых необходимо герменевтические единицы отделить от собственно эпистемологических, выделить подлежащими только пониманию определенный набор идеальных конструкторов [С.Л. Содин, В.Л. Данилова дали пример описания таких ситуаций - устное сообщение]. В этих ситуациях схематизмы, описанные К. Ашенбрэннером, недостаточны; здесь нужны схематизмы, получающиеся на синхронных срезах пучка растягивающихся смысловых нитей.

1. "Нарушения размерности культуры". Примеры нарушений размерности культуры: "Вишневый сад" написан А.П. Чеховым как пародия на В.А. Дьяченко, а Станиславский ставит пьесу как трагедию. Или: "Отцы и дети" - роман о своем времени, о ситуации 1850-х годов, а у Писарева и в советских школьных учебниках русской литературы "изучается" один Базаров.

2. "Разрыв культурно-исторического движения". Например, при чтении 1-й строфы "Евгения Онегина" современники Пушкина помнили про роман Мэтьюрина "Мельмот-скиталец", по аллюзии на который и построена строфа Пушкина. Разрыв культурно-исторического движения произошел в связи с исчезновением из обихода книги "Мельмот-скиталец"; это и привело к недостаточности эпистемологических единиц.

3. Необходимость "огораживания", то есть деления тех разделов осваиваемого материала, которые не эпистемологичны, а герменевтичны. Например, когнитивное понимание у исследователя войн 1789-1815: До испанской кампании Наполеона можно этот материал познавать в рамках парадигмы: "Войны, возникающие из буржуазных революций - войны передовой буржуазии". Однако, например, испанскую и русскую кампании Наполеона можно всерьез изучать, только понимая способы мышления Наполеона и ряда других людей. Этот раздел материала и "огораживается" для понимания, для герменевтики, для включения в системы обучения рефлексии ради понимания, а не ради непосредственного знания и запоминания в готовом виде.

Определяя состав схем действия при понимании, необходимо выделить те элементы и единицы, которые более существенны или менее существенны для схемообразования. В частности, весь этот материал делится так:

- *Смыслы, которые могут не быть.*
- *Метасмыслы, которые не могут не быть.*

Д. Юм говорил, что если о чем-то можно помыслить как несуществующем, то этого может не быть. Однако сущность, по Гуссерлю, не может не быть, а ведь метаединицы - это сущности [Berger 1938/39]. Может статься, что некто Х не имеет любви в тексте бытия Х; но метаединицы "любовь" не может не быть. Не может не быть художественного образа и художественной идеи в действительно художественном произведении, как не может там не быть композиции линейной, композиции персонажей, композиции голосов, жанра, своеобразия, тенденции, тональности (как провокации "собственно человеческих чувств"), оценочной позиции, полифонической организации, симметричности (общепорядочности) и асимметрии [частной свободности, индивидуализации - о последней см. Дорошенко 1982].

Кант называет схемообразование "синтезом" [1964:173], 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" [Natanson 1968:86]. 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. При этом интеграция элементарного и категоризованного, их синтез - обязательное начало текстопостроения и текстовосприятия. Уже сам факт существования элементарного приводит к появлению метаединиц - хотя бы в процессе работы слабого рассудка, действующего по принципу: "Здесь в смысле-1 и смысле-2 я увидел интересное для меня, и поэтому я полагаю, что и дальше будет интересное". Он убеждается, что "интересность" распространяется на смысл-3 и смысл-4 и смысл-п. Даже такое примитивное обобщение уже создает метаединицу, что видно, когда этот человек говорит: "Пройду скорее домой, там показывают интересный сериал", а слова "интересный сериал" есть уже метаопределение, некоторая категоризация, категоризирующая и синтезирующая не только вещи, но и отношения с этими вещами и действия с ними.

Метаединицы, не говоря уже о схемах действия, обладают большой интегративной силой: они "втягивают в себя" все, что каким-то образом перевыражает наличное. Благодаря этому и происходит интеграция семиотических средств. Развертывание схем действия, то есть "захват" элементарных смыслов и средств, определяется принципом семантической совместимости элементов на одной нитке растягивания, равно как и совместимости двух конструкторов - смысла и способа его данности. Иногда существует и проблема совместимости трех начал:

смысл + содержание + способ данности

Этот процесс идет, чередуя пробуждение и ослабление категоризационного начала.

Переходя к характеристике схемообразования как процесса, следует отметить, что смыслы в тексте, и смыслы, взятые гуссерлиански, то есть взятые вне текста - это очень разные смыслы. Смысл в тексте не "поставлен из извне", а существует в зависимости от отношений в тексте, а эти отношения, в свою очередь, зависят от отношений в других текстах. Поэтому ни один смысл не имеет уникального бытия вне сети отношений и влияний, в которой он оказался. Его нельзя "вывести из текста" куда-то вовне, никак не изменив. Кстати, именно поэтому все именованная смыслов. трактуемых вне текста, оказываются весьма неточными: сам предмет всегда ускользает [Derrida 1973:104]. По этой причине "система знака не имеет внешней стороны" [Derrida 1972:234], которая была бы для знака "пустой и незаполненной":

нет в мире смыслов без текстов, нет и трансценденции от элементов к единицам, коль скоро не текстов. Это положение у Ж. Деррида представляет собой критику представления Гуссерля о возможности автономного существования смыслов (смыслов без текстов). Добавим к этому, что порождение смыслов происходит постоянно, и "понимание - это акт не только интеллекта, но и всего человеческого духа, взятого в целом" [И.С. Алексеев 1986:74]. При этом важно, что все метаединицы - результат актов рефлексии, и самое их существование зависит от готовности субъекта выходить в рефлексивную позицию, причем в этой позиции рефлексия может быть и рефлексией над формальным (Р/М-К), и рефлексией над предметным (Р/М+мД). При рефлексии имеют место переживания, причем переживаемое с очевидностью (непосредственно актуально данное сознанию) чаще относится к элементам, которые легко поддаются именованию, что приводит к их неданности сознанию, интуитивности. Поэтому связь элементов с метаединицами не гарантирует дальнейшей абсолютной категоризации частного [об этом: Husserl 1930:12].

Кстати, такое соотношение категоризованного и некатегоризованного в понимаемом тексте является одной из причин того, что в текстах на родном (или хорошо знакомом) языке движение "сверху вниз" (от категоризованного к элементарному) и "снизу вверх" (от элементарного к категоризованному) находятся в гармонии, тогда как в текстах на иностранном (или хуже знакомом) языке преобладает движение "сверху вниз" [Wolff 1986]. Метаединица складывается "снизу вверх", а дальнейшее давление она оказывает "сверху вниз". В обоих случаях имеет место "направленность на смысл", то есть интенциональность.

2. Понятие "Схема действия при понимании текста"

В последние годы в научной литературе все чаще стали упоминаться "схемы понимания". Многие авторы при трактовке этих схем пошли по наиболее легкому пути и заговорили о "понимании" как наборе актов, для совершения которых достаточно использовать некие готовые трафареты ("фреймы" и т.п.). "Наложение" их на новый текст якобы и дает "понимание".

Разумеется, понимание - такое сложное действие, что в нем может найтись место и для таких "трафаретных" актов, которые, в частности, могут сказаться существенными в каких-то (но далеко не во всех) ситуациях, требующих семантизирующего понимания. Вместе с тем следует иметь в виду, что семантизирующее понимание - лишь один (хотя при этом и исходный) тип понимания текста. В действительной практике человек несравненно чаще встречается с текстовыми ситуациями, требующими когнитивного и распремечивающего понимания, т.е. тех типов, для которых семантизация - лишь момент практики, существующий в снятом виде.

Вера в трафаретные "схемы понимания" как универсальное средство освоения содержательности оставляет ситуации когнитивного и распремечивающего 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. Действительно включает в себя множество разнообразных действий, среди которых находит (или не находит) место в понимание. 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 накапливается "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). А.С. Богомолов [1982] определяет схему как "способ деятельности, состоящий в построении эмпирических "образов" сообразно общему понятию". Это верно, но применимо лишь к тем случаям, когда реципиент ставит перед собой задачу использовать или построить научное понятие. При понимании эта задача не универсальна, она редко ставится при чтении текстов художественных, публицистических, инструктивных, рекламных и др. Поэтому схемы действия при понимании текста очень часто выступают как средство неформальной логики.

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". Например, старшеклассник начинает впервые читать поэму Блока "Двенадцать":

*Черный вечер.
Белый снег.
Ветер, ветер!
На ногах не стоит человек.
Ветер, ветер -
На всем божьем свете!*

Иллюзорное "понимание" может протекать без схем действующая, т.е. оставаться в рамках самопроизвольных ассоциативных процедур. Поскольку в таком случае "все слова понятным", 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.

Поскольку в тексте написано совсем не то, что усмотрел реципиент, понимающий "без схем", интерес может представить в противоположный способ рецепции - понимание на основе схем действующая. В этом случае реципиент использует запрограммированную продуцентом актуализацию средств и метасредств текстопостроения. Сюда относятся явные повторы слова "ветер" и уже упомянутая гипербола, т.е. какое-то совокупно данное в актуализированной форме указание на норматив действующая. Таким нормативом оказывается полученный из распределения названных форм метасмысл "планетарности" [Горелов 1973:454].

Независимо от того, как презентуется этот норматив осознанию ("подотчетно", как это бывает при учебной или научной интерпретации текста, или "безотчетно", как это бывает в рациональном действующая развитого читателя), он сразу ложится в основу дальнейшего схемостроения. Теперь уже разумный реципиент ориентируется отнюдь не на ожидание беллетристического анекдотизма (метасмысла типа "А еще был вот такой случай"), свойственного продуцированию и рецепции текстов по процедурам, а на крупное социальное обобщение, тем более что не только метасмысл "планетарность", но и такие выразительные метасредства текста, как "торжественно настораживающая ритмика" и др., пробуждают рефлексию над опытом действующая с метасмыслом "великие и грозные предвестия".

Не только данный текст, но и пробужденная рефлексия над прошлым опытом, над интертекстуальностью усиливает индукцию нормативов, становящихся при этом все более социальными, т.е. разделенными каждым данным реципиентом с множеством других людей. При действующая по схемам не только смыслы, но и средства их выражения интегрируются в метаединицы, т.е. уже и стиль дает реципиенту имплицитные указания в отношении смысла целого [Chvatik 1978].

Например, в приведенных стихах Блока элементарные формы, передающие неопределенность места и времени, вызывают, в силу рефлексии над прошлым опытом чтения, ожидание метаединицы (точнее метаметаединицы) "романтическое" [Корман 1973].

При дальнейшем чтении текст той же поэмы дает основания для все новых нормативов, новых изменений материала осваиваемого образа, новых актов рефлексии. Так, схема действия изменяется и развивается, когда несколькими строчками ниже:

*Всякий ходок
Скользит - ах, бедняжка! -*

реципиент благодаря "разговорной" стилизации, четко категоризируемой на основе ряда элементов текстовой формы, получает указания по схемам дальнейшего действия. В частности, текст строится так, что появляются "голоса других повествователей", т.е. действие начинает ориентироваться также и на норматив понимания "сквозь призму восприятия" событий другими людьми. Схема действия развивается, разворачивается, но не теряет при этом уже введенных метасмыслов, освоенных нормативов. Так, метасмысл "планетарность" соединяется с метасмыслом "Вижу мир глазами всех других людей", и это соединение производит и некоторый новый смысл, и некоторый новый норматив действия. Нарастание и растягивание смыслов и метасмыслов продолжается, и когда несколькими стихами ниже новый смысл и новый норматив действия соединяются с косвенным, но очень ясным указанием места и времени событий (Россия в январе 1918 года), реципиенту, действующему по схемам, становится ясно, что эти "русские дела" - дела всемирные, всеобщие, хотя и по-разному видимые глазами разных людей сквозь разные "призмы восприятия". 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 нормативностью 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. Действие 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 действия 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.

Таким образом, мы видим, что именно схемы действия 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. ("Ну и что, что ветер, - видели мы и ветер. Ну и что, что двенадцать человек красногвардейцев, видели мы такое кино сто раз"). Оно лишено нормативности и поэтому утрачивает необходимый для понимания процессуальный характер. (Ну и прочел, ну и идут двенадцать человек, так ведь пока не прочитаешь всю поэму, разве увидишь, куда это они идут"). Оно нерелективно и поэтому не принадлежит "понимающему". ("Сам я не понимаю, хорошие они или плохие, но учительница знает, она точно скажет").

Как мы видим, при понимании текста именно действие по схемам позволяет в той или иной мере прогнозировать структуру предполагаемого знания, чувства, переживания и других конструкторов, рождающихся из действий с текстом. Замирая в этих конструкторах, процесс действия оказывается, благодаря рефлексии, связанным, в конечном счете, с реальностями действительного мира, представленными в тексте [Pearson С.А. 1980]. Именно рефлексия превращает схемы в ориентиры в "смысловом мире" текста [Медушевский 1984б:83].

Необходимость рефлексии для схемостроения делает очевидной ту истину, что схемы не "существуют вообще", а строятся в ходе действия, имеют принципиально динамичный, а не статичный характер. Активность схемостроения стимулируется как задачей ориентировки в множественности элементарных смыслов и текстовых средств в подлежащем пониманию тексте, так и необходимостью компенсировать недостаточную связность компонентов целого текста, искусственно увеличивать эту связность [Irwин 1980].

Существенно, что в схемах действия находят место признаки всех типов понимания: и семантизирующего, и когнитивного, и распредмечивающегося понимания, ее нельзя осмыслить и без понимания того, что снег был белый (семантизирующее понимание) и что "на ногах не стоит человек" по той причине, что ветер не позволяет устоять (когнитивное понимание). Всякого рода недоумения, касающиеся схем действия при понимании, часто связаны с аксиоматизацией непроницаемости противоположностей. Недоумения такого рода четко сформулировали японские исследователи [Мачино, Такадэ 1980], поставив ряд вопросов, например:

- Каким образом субъект выбирает специфическую схему из ряда возможных?
- Субъект не выбирает, субъект строит схему по ходу действия и далее выполняет это действие по схеме.
- Использует ли субъект одну или несколько схем одновременно при решении одной задачи?
- И то и другое. Социально адекватная схема есть некоторая равнодействующая ряда метаединиц, но при этом и каждая метаединица уже есть

схема по отношению к категоризируемым ею элементам (смыслам и средствам текстопостроения).

- Какие факторы способствуют развитию схем понимания?
- Таким образом, являет единство чувственности и категоризирующей рефлексии как источник опыта.

*Схема ******

На единство (единичного и категоризованного) обращал внимание уже Кант - основоположник изучения схем [Кант 1965:199]. По Канту, схемы - это методологические акты мыслительной деятельности человека (в нашем случае - реципиента текста), вырастающие из категоризации элементов.

При построении социально адекватных схем действия "текст как бы управляет процессом понимания: начиная с первых же осмысленных единиц деления у индивида формулируется установка, связанная с прогнозирование дальнейшего содержания" [Брудный 1978:99]. В организующую силу процесса понимания превращается композиция, начиная от соединения фонем до взаимосвязи сюжетных эпизодов. Содержательно-воздейственная программа продуцента текста реализуется через "материю" текста, представленную реципиенту как "соотношение кусков, их последовательность, сменяемость одного куска другим" [Кулешов 1929:16]. Таким образом, форма текста является столь же важным участником процесса понимания, как и реципиент текста. В противном случае реципиент "понимает, не глядя на форму". На "природной универсальности" этой установки часто настаивают, например, Bleich [1978 и др.]. В действительности хотя два человека и не могут понимать абсолютно одинаково, их социальная общность не позволяет им обратить "все равно на какие тексты все равно какое прочтение" [Schaber 1983:15]. Иначе говоря, заведомо неадекватные прочтения принципиально отличимы [Armstrong 1983:341]. 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 лишенной цели и смысла, самопроизвольно-ассоциативной процедуры.

Додумать до чего-то и создать что-то - это всегда действия, а не процедуры. Разумеется, можно представить реципиента, который обращается с любым текстом культуры так, как будто этот текст родился из процедур. Для такого реципиента безразлично, имеет ли он дело с классикой или кичем. Естественно, при такой "культуре" умственной работы и сама рецепция имеет характер процедур, что, в конечном счете, и приводит к одному из типов непонимания. Однако реципиент, ориентирующийся на социально адекватное понимание, на продукцию хорошего текста смотри как на действие и сам при рецепции занимается действием, которое имеет, по крайней мере, две стадии:

1. Реципиент видит форму текста и на этой основе распредмечивает в ней содержание, переводя его в смыслы для себя, т.е. действует таким образом, чтобы преобразовать предъявленный материал. (Случай, когда в результате преобразования реципиент выходит к авторской интенции, не является ни исключительным, ни обязательным). Преобразование зависит от того, как протекает рефлексия реципиента.

2. Эта рефлексия замирает в знании, в собственно человеческом чувстве, в решении, проблематизации и т.п., но чаще всего - в понимании.

Действительно, как мы видим, присуще не только продуценту, но и реципиенту. И если это действие направлено на то, чтобы стать интегральной частью исторической деятельности общественного человека, реципиент нуждается в методе действия, а не в самопроизвольности процедур, протекающих "как попало". Невозможно заставить кого-то понимать нечто именно "так-то", но вполне возможно научить рефлексии, которая будет подчинена методу, позволяющему реципиенту действовать с текстами, а не просто бытовать среди них. Обратная позиция - неизменно либо отрицающая схемы действия при понимании, либо натуралистически трактующая схемы как готовые "трафареты для наложения на текст" - давно превратилась в апологию низкой культуры мыследеятельности, в средство отталкивания народных масс от текстов культуры вообще.

3. Характер процесса схемопостроения

Действия при понимании - не единственные в человеческой практике действия, развертывающиеся по схемам. Следует иметь в виду, что интересующий нас тип схем - лишь одна из модификаций схем, существенных для человеческой деятельности вообще. На уровне ощущений специфический характер деятельности определяется не отдельными ощущениями, а их соединением, на что впервые обратил внимание В. Вундт [без года: 460]. Позже А.А. Ухтомский [1959:299] выдвинул понятие "физиологические органы нервной системы". Вся речевая способность может трактоваться в психофизиологии как своего рода неморфологический орган, формируемый прижизненно [Выготский 1960:444, 451 сл.; Лурия 1965:97]. С психологической точки зрения именно в речевой способности как функциональной системе с ее очень сложным "архитектурным фактором" [Анохин 1963:210; Анохин 1970:41] находится место для таких сугубо частных функциональных подсистем, какими являются готовности к схемопостроению при понимании текста. "Архитектурный фактор" функциональных систем и подсистем определяется социально, в отличие от "энергетического фактора" ("механизмов"), определяющегося биологически. Готовность реципиента к схемопостроению - социальная, а не биологическая функция. Точно так же не выводится эта готовность из "системы языка". В силу социальных причин, а не благодаря "внутренним законам развития языка как системы", также и текст выступает как источник побуждений к схемопостроению в процессе понимания.

Освоение содержательности новизны текста начинается с усмотрения связности внутри каждой пары стоящих рядом предложений в сложном синтаксическом целом (абзаце) [Rodgers 1967], и уже здесь социальная адекватность понимания требует не самопроизвольной процедуры, а такого нормативного действия, для которого эту нормативность надо каким-то образом еще и найти. Текст выступает как организованность, освоение которой отнюдь не обязательно является линейным развертыванием познавательных действий в соответствии со структурой

текста как объекта [Miller 1967:176]. То, что мера общности между структурой текста и действием с текстом бывает очень различной, и составляет причину стремления реципиента к схемопостроению: схема категоризует как признаки текстового материала, так и признаки процесса, направленного на освоение этого материала.

Следует отметить, что схемы такого рода нужны только там, где имеет место именно понимание (преодоление непонимания при посредстве рефлексии), а не дорефлективное смысловое восприятие текста. В языкознании эти два процесса постоянно смешиваются, как смешиваются "знания о мире" и примитивная "пресуппозиция". Когда слышат "Сообщите об этом Петрову", то не нужно искать или строить метасмыслы типа "неосведомленность" для категоризации неосведомленности Петрова и для связывания этого метасмысла с задачей сообщения чего-то кому-то. Схема действия в этом случае не нужна, потому что есть готовая процедура, в которой автоматизированы переходы между левой и правой сторонами:

Сообщите Петрову = Петров не знает
Купи соли = Дома нет соли

Эти равенства - готовые парадигмы, поэтому заново придумывать их уже не приходится, а потому не приходится подводить что бы то ни было под какую бы то ни было категорию.

Схемы - компенсация неполноты в системности понимаемого, они "подчиняют текст определенному типу чтения" [Godorov 1980:67], схематизируют рефлексии, хотя и не априорно, как полагал И. Кант [1966:117]. Именно схемы позволяют в интеллектуальной системе "человек - текст" оптимально использовать и потенции текста, и потенции реципиента, т.е. добиться того, что одни операции обеспечиваются текстом, другие - человеком [Горохов 1986:15]. Без схем нет полноты понимания [Gralssner 1981:29], не используются все ценности, скрытые в понимаемом, все грани понимаемого, все элементы текста. Многие элементарные средства текста ошибочно принимаются за избыточные, в то время как при работе по схемам все средства текста выступают как орудия достижения полного смысла данного текста. Разумеется, все это существенно только для ситуаций, когда схемы строятся ради понимания тех текстов, в которых действительно есть смыслы.

Первое, что приходит в голову человека, увидевшего как много зависит от схем действия при понимании, - это желание "получить хорошие схемы". Однако реципиент не может их "получить", он может их только создать в ходе деятельности с текстом. Критикуя теорию речевых актов Серля, Р.И. Павиленис весьма справедливо отвергает "постулат об изначальной данности языка как детерминанты артикуляции, познания и понимания мира" [1983:31]. Состав схем пополняется, обновляется, переукомплектовывается в действии реципиента постоянно [Iser 1975:235], он не клиширован, а креативен [Stierle 1980]. Воспринимать текст - это каждый раз "заново учиться читать".

Став "готовой", схема прекращает свое существование как схема действия, потому что с этого момента начинается другой виток понимания, требующий новых схем действия. Разумеется, процесс схемопостроения 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" [Кант 1965:392]. Бессодержательные же тексты не нуждаются в том, чтобы их реципиент постоянно развертывал и обогащал схемы своего действия.

Программа реагирования на все элементы текста изменяется, дополняется и корректируется только в ходе понимания. При этом часто меняется и статус метаединиц. Схема выполняет функцию и камертона, и отмены камертона; одновременно с развертыванием линейности средств и смыслов текста схема обеспечивает и иерархическую концептуальную организацию текста [Stierle 1980:95]. Только в условиях сочетания линейной и иерархической организации схема гармонизирует деятельность реципиента, делает доступным для него единство противоречий или хотя бы "различий в рамках одного и того же единства" [Сороко 1984:128].

Схема для процессов семантизирующего, когнитивного и распремечивающего понимания строятся по-разному. Так, при когнитивном понимании схема включает в себя такую метаединицу, как "договоренность" о том, что слово "молодой" относится к людям в интервалах возраста от 17 до 30, или от 17 до 45, или от 31 до 45 и т.п. При семантизирующем и распремечивающем понимании в схему вводится другая метаединица - "нечеткая лингвистическая логика" как основа для понимания "гуманитарных систем", зависящих не только от внутренних свойств, но и от восприятия [Заде 1976:90]. Здесь мы видим общность семантизирующего и распремечивающего типов понимания. В других случаях будет наблюдаться общность схемостроения не между семантизирующим и распремечивающим, а между когнитивным и распремечивающим пониманием. Именно эти два типа понимания обеспечивают "прорыв к смыслу", тогда как схемы в ходе семантизирующего понимания выводят только на номинат [Карнап 1959:48, сл.]. Схемы немедленно изменяются при переходе от текста, построенного в расчете на когнитивное понимание, к тексту, рассчитанному на распремечивающее понимание (схемы действия имеют признак "настраиваемости на среду"). Это делает их не идеально стабильными: в схеме всегда остается достаточная мера неопределенности. Однако при всем своем разнообразии и при том, что в схемах всегда есть некоторая мера неопределенности, схема, в отличие от категоризируемых ею элементов, всегда обозрима и с этой точки зрения сопоставима не с представлением (образом), а с понятием [Кант 1964:222].

Существенно, что метаединицы, особенно метасмыслы, обладают способностью "растягиваться" по ходу развертывания текста. Поэтому введенная в схему метаединица присутствует в действии реципиента долго, даже тогда, когда в продолжении текста уже перестают встречаться элементарные смыслы, поддающиеся такой категоризации, которая приводила бы к подтверждению и/или обновлению того же метасмысла. Все это говорит об определяющей роли состава схем, т.е. набора метаединиц, из которых складывается та или иная динамическая схема.

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 текстостроения. 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.

Представление о метаединицах как компонентах динамических (развертывающихся по ходу рецепции) схем действия несовместимо с современным редукционизмом в трактовке "схем понимания". Редукционистские трактовки возникают у исследователей тогда, когда их исследовательская рефлексия не выходит за рамки онтологизма (рефлексии типа онтологизма контролирует лишь поступательное приращение знаний). Для авторов редукционистского направления понимание сводится к семантизации: достаточно идентифицировать побольше "точных значений" - и "мир" будет понят [Шенк и др. 1983]. "Теория схем" превратилась в современном позитивизме в очередную теорию об ассоциированности или неассоциированности знака с общим представлением, но общее представление было при этом переименовано в "знание" и "знание о мире".

В свою очередь в структурализме примитивируется не субъективность реципиента, а материал рецепции. Схемы сводятся к "подведению" той или иной единицы художественной формы под более широкий структурный тип со сходной формой. За более широкий тип принимают "архетип", "архимотив", якобы готовый формат переживаний реципиента при встрече с тем, что "подводится под архимотив". Например, Ю.К. Щеглов [1977:176] полагает, что остроты Остапа Бендера смешны не в силу своей содержательности, а в силу того, что их можно подвести под архетипы, которые якобы вызывают смех уже в силу своего структурного устройства. Принимается за истину, что совмещение архимотивов "Сфера интеллекта" и "Классические образы и ситуации" дает эффект комического. После этого исследователь "подводит" остроту Бендера "Гомер, Мильтон и Паниковский! Теплая компания!" и отмечает, что острота получается смешная. За "схему понимания" принимают также подведение сюжета под "тип сюжета" [Todorov 1973], художественных форм (включая и формы живописи) - под якобы категориальных компоненты синтаксиса простого предложения [Carter 1976]. Для всей прозы ищут "генеративную систему", состоящую из будто бы конечного числа "правил повествования" [этот способ "подведения" якобы составляет особую науку - "нарратологию", см. Bierwisch 1965; Ihwe 1972; Wenolok 1972].

Схемы, полученные из рефлексии типа онтологизма, теряют правдоподобие по мере увеличения очевидности того обстоятельства, что интеллектуальная система "человек - текст" и ее составляющие не столь примитивны, как это показалось редукционистам разного толка.

4. Понятие "Схемообразующая рефлексия"

Рефлексивные акты характеризуются большим разнообразием, допускающим разные классификации. Рефлексивные акты бывают единичными, не превращающимися в схемы, и превращающимися в схемы. Те и другие имеют место при понимании текста. Впервые понятие рефлексии выдвинул Джон Локк, определив ее как "наблюдение... направляемое... на внутренние действия нашей души, воспринимаемые нами самими" [1960:525]. Рефлексия - это связка между новым гносеологическим образом и тем опытом, который есть у человека. Благодаря рефлексии новый образ окрашивается наличным опытом, при этом меняется и отношение субъекта к наличному опыту. Рефлексии наряду с чувствительностью есть источник развивающегося опыта человека. Все проявления человеческой мыследеятельности - понимание, решение, собственно человеческое чувство,

теоретическое мышление - выступают как ее "фиксация", "объективизация". Рефлексия, в частности, модифицирует, и схемы формирования опыта, получаемого при понимании текста; в интеллектуальной системе "человек - текст" рефлексивные акты имеют отношение и к человеку, и к тексту, и тем самым они обеспечивают единство системы. Материал опыта есть всегда материал для рефлексии. Последнее связано с тем, что всякий новый гносеологический образ так или иначе относится к образам, уже хранимым в том опыте, который составляет рефлексивную реальность реципиента. При построении схем конкретный рефлексивный акт над материалом рефлексивной реальности поддается категоризации по признакам действия. В то же время конкретный материал рефлексивной реальности категоризируется по признакам нового гносеологического образа. В результате этих категоризаций и возникают схемы действия при понимании, состоящие из метасмыслов, метасредств и метасвязей и одновременно представляющие стратегию дальнейшего действия реципиента, стратегию развертывания той или иной схемы, тех или иных схем.

В последние десятилетия литературе о понимании возникла дискуссия о том, строятся ли схемы "снизу вверх" (индуктивно - от буквы к более крупным единицам вплоть до смысла) или "сверху вниз" (дедуктивно - от "стратегически предвзятого" "общего смысла" к все более мелким единицам, существенным при построении текста, вплоть до буквы). Дискуссия ведется, в сущности, о псевдопроблеме: кроме "верха" и "низа", т.е. метасмыслов текста и мельчайших формальных средств текста, шире - кроме представленных в тексте черт человеческой субъективности и объективных данных текстовой формы, существует еще и нечто третье - рефлексия, обеспечивающая взаимное перевыражение и единство того и другого при построении схем действия. Эта категория рефлексии не учитывается в дискуссии, как не учитывается в ней и то обстоятельство, что участники, споря одним и тем же словом "понимание", покрывают и восприятие формы букв, и семантизацию слов и грамматических форм, и переход к знанию представленных в тексте связей и отношений, и распрямление, т.е. восстановление ситуации мыследеятельности продуцента.

Верно то, что "мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия" [Артемьев 1969:113]. Однако это взаимодействие и единство разных процессов отнюдь не делает их тождественными. Нерефлексивное восприятие, рефлексия над опытом памяти при семантизирующем понимании, рефлексия над опытом знания при когнитивном понимании, рефлексия над опытом значащих переживаний при распрямляющем понимании - это четыре процесса, каждый из которых развертывается по своим схемам. При семантизирующем понимании текста на малознакомом языке схемопостроение может начинаться с соединения букв в слова, но уже в когнитивном понимании такие схемы существуют только в снятом виде, а действительное схемопостроение сразу начинается на основе понятности целых слов и словосочетаний. Когда в ходе распрямляющего понимания на основе целых предложений и даже абзацев возникает метасмысл типа "грозовые предвестия неведомых событий" или "бескрайний простор морей", этот метасмысл растягивается при чтении дальнейших отрезков текста, подчиняя себе другие элементарные смыслы. При параллельном использовании и чередовании разных типов понимания не может быть "единственно правильного" ответа на вопрос, "сверху вниз" или "снизу вверх" идет понимание: для понимания текста реципиент мобилизует все вообще ресурсы, находящиеся и внутри текста, и внутри субъекта.

При "чтении без схемы" рефлексия амфиболична, т.е. она произвольно и бессистемно обращается то к эмпирическому и случайному, то к категориальную трактовку, вполне независимую от действительности иного реципиента, особенно если он при этом еще и безразличен к задаче распрямления 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. Даже свободный стих не кажется прозой не потому, что в заголовке есть соответствующее указание, а потому, что в разделенной между продуцентом и реципиентом рефлексивной реальности есть "точки", пробуждающие представление о таких метасредствах, как большая среднезвуковая длительность стиха [Гертнер 1983:30]. 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.

Важный резерв обогащения стратегий схемостроения заключен в возможностях, предоставляемых рефлексией методологического типа (рефлексия этого типа контролирует поиск и построение новых средств и орудий действия на основе рефлексивных обращений к наличному опыту). Так, при чтении "Мертвых душ" Н.В. Гоголя схематизм имеет характер открытия новых свойств персонажа. Манилов, как отмечает В.В. Гиппиус [1966:30], - это "нетрогающийся мир", готовность "двигаться от любого толчка в любом направлении", этот образ включает и другие схемообразующие единицы, покрываемые новой метаметаединицей "маниловщина". Очевидно, рефлексия вооружает читателя произведений Гоголя совершенно новыми метаединицами для дальнейшего действия с текстом и для дальнейшей жизнедеятельности вообще, поскольку чтение и интерпретация Гоголя соотносительны, для развитого реципиента, с рефлексией методологического типа. Методологизм в рефлексивный акт "попадает" и благодаря развитости реципиента, и благодаря гениальности Гоголя. Гоголевские метаединицы - не только и не столько

"вещь", сколько средство, орудие для дальнейшего поиска средств формирования или восстановления смыслов за пределами гоголевских текстов.

Традиции текстопостроения, восходящие к прозе Гоголя, Достоевского, Чехова, очень перспективны для схемопостроения, приводящего к конструированию не столько знания, сколько средств для перехода от понимания к знанию, к новым понятиям и новым чувствам, к новаторской мыследеятельности в целом. При рефлексии методологического типа недостаточным оказывается тезис "Почти все правила стиля сводятся к ясности" [Гельвеций 1964:371], столь часто повторяемый и в наши дни. XX век начался с требования к развитому зрителю ориентироваться в живописи на Ж. Брака и П. Пикассо, стремившихся в "аналитическом кубизме" одновременно показать лицо анфас и в профиль. Лишь тот, чья рефлексия переориентировалась на методологизм при восприятии произведений художественного авангарда, оказался в состоянии приспособить свои стратегии схемопостроения к бурному развитию художественной формы. Незрелые стратегии схемопостроения тех или иных индивидов способствовали "борьбе" против обновления как форм в искусстве, так и опредмечиваемого ими нового содержания. Незрелая стратегия схемообразования иных "критиков" - "борцов против авангардизма" - способствовала "борьбе" (отталкивание читательских масс) против произведений, появившихся в ходе развития гоголевской традиции, поскольку в них начали использовать метасредства и метасмыслы, способные и далее пробуждать рефлексии методологического типа, приводящую к инновациям знания и сознания. Филолог, способный только повторять готовые оценочные суждения о писателях прошлого, но неспособный дать оценку новому явлению в искусстве слова, вообще не должен бы считаться филологом. Аналогичное правило должно бы коснуться критиков и исследователей, изучающих другие искусства.

Литературной критике и методике интерпретации текста предстоит стать школой рефлексии для огромных читательских и учащих масс. В настоящее время и критика, и методика обучения литературе и языкам все еще упорно продолжают твердить о "простоте" как критерии производства и понимания текста, забывая, что, во-первых, образцовые тексты лишь кажутся простыми, во-вторых, "простота без многообразия совершенно пресна и в лучшем случае разве что не вызывает неудовольствия" [Хзагарт 1964:178]. Внушения о "простоте" сложившегося корпуса текстов культуры раньше или позже заменятся рациональными методиками научения схемообразующей рефлексии для оптимального действия при понимании текста.

5. Место схемообразующей рефлексии в системе мыследеятельности

Процесс схемообразующей рефлексии является уловимым только в своей фиксации. Фиксация - это та остановка в процессе рефлексии, которая дает "какие-то устойчивые и оформленные образования", представляющие собой виды действия [Юдин Б.Г. 1984:18]. Очень важно знать, в какой части человеческой деятельности фиксируется рефлексия: от этого зависит характер мысленного действия реципиента. При фиксации рефлексии "мы как бы отпечатывает структуру на материале, получаем ее отпечаток и таким образом превращаем материал в организованность" [Щедровицкий 1975:113]. Подобные же переотражения и "взаимопревращения" имеют место между процессом и структурой. В результате организованность рефлексии каждый раз имеет значительную определенность. Известны такие организованности рефлексии, как решение, проблематизация, понимание, собственно человеческое чувство, теоретическое мышление и пр.

Как уже сказано, для такой организованности рефлексии, как понимание, очень важна направленность рефлексии, поскольку рефлексия интересна филологу именно как неперменный момент развертывания схем действия при понимании текста. Организованность рефлексии дает нам каждый раз целостное изображение той или иной схемы действия. При этом существенно, что разнообразие схем так же бесконечно, как бесконечно то разнообразие направленностей рефлексии, из которого возникает множественность структур. Разумеется, широко распространенная натуралистическая фетишизация "природных механизмов" понимания связана не только с непризнанием какого-то разнообразия схем, но и вообще с неспособностью увидеть роль рефлексии в понимании текста. Один автор [Lipse] до того поверил в "трафаретные схемы понимания", что заявил, будто все вообще экономические тексты всегда понимаются по "единой и единственной" схеме, состоящей из глагольных (VP) и именных (NP) фраз, всегда расположенных в одном и том же порядке:

if + NP + VP (Present Tense) + then + NP + VP (Future Tense).

Иногда же разнообразие схем действия признают, но с совершенно удивительными ограничениями. Так, некоторые авторы пишут [Sternberg, Powell 1983], что "стратегий понимания" бывает на свете три: "снизу вверх", "сверху вниз" и "на основании знания". "Знание" подобными авторами всегда берется нерасчленимо и нерасчлененно. Поэтому в современном позитивизме при изучении "схем понимания" вопрос о направленности рефлексии не ставится, как впрочем, и вопрос о рефлексии вообще. Между тем этот вопрос ставился уже XVIII в., более двух столетий тому назад.

В свое время Кант выдвинул предложение создать специальную дисциплину - трансцендентальную топику, посвященную направленности рефлексии и способу направлять рефлексию. "Это учение, - писал он, - надежно предохраняло бы от всяких уловок чистого рассудка и возникающих отсюда заблуждений, так как оно всегда различало бы, к какой познавательной способности принадлежат, собственно, понятия". Логическая топики Аристотеля уже при Канте оказалась устаревшей, поскольку она позволяла тематизировать лишь сходное со сходным, левая, например, в отношении чувственных образов лишь способ соотнесения этих образов с той частью рефлексивной реальности, где хранится опыт таких же чувственных образов и т.п. Качественные преобразования материала ("трансценденции") не рассматривались логической топикой и поэтому, по язвительному замечанию Канта, ею "могли пользоваться школьные учителя и опаторы, чтобы в той или иной части мышления найти все наиболее подходящее для обсуждаемого ими предмета и умствовать по поводу его с некоторой видимостью основательности или многословно болтать" [Кант 1964:319].

Как мы видим, уже Кант не сомневался в том, что под общим именем "мышление" скрыты качественно различные познавательные способности, "те или иные части мышления" и что универсализация какой-то одной такой "части" дает убогие теоретические и практические результаты. "Склеенность", неразличение этих частей мышления - постоянный объект критики в классической методологической традиции.

Впоследствии о задаче объективного изучения направленности рефлексии говорили, уже не прибегая к термину "трансцендентальная топики". Это не снимало,

однако, необходимости соответствующей теории. 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" [Щедровицкий 1966:31]; это соответствовало общей установке Г.П. Щедровицкого на преодоление смешений ("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. Все это, хотя и попутно разработано, позволяет полагать, что пожелание И. Канта о создании трансцендентальной топика фактически выполнено.

В связи с изложенной задачей возникла необходимость построения базовой схемы мыследеятельности. Схема опубликована в двух работах [Щедровицкий, Котельников 1983:46; Щедровицкий 1987:131].

Как показано в этой книге выше (см. очень упрощенный рисунок на с. ****), 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.

Понимание функционирует не самодовлеющим образом, а только в связи с остальными частными системами, составляющими всю СМД. В частной системе "Понимание текста" "можно выделить четыре понимающих: Р/мД - для того случая, когда текст понимается за счет рефлексивного выхода в действительность мыследействия; Р/М - когда текст понимается за счет выхода в действительность чистого мышления; Р/мД + М когда при понимании текста происходит сопоставление и разделение компонентов действительности чистого мышления и действительности мыследействия; наконец, Р/М-К - когда текст мысли-коммуникации понимается и осмысливается в собственно коммуникативной действительности [Щедровицкий 1987:133].

Рефлексия, в том числе и схемообразующая, связывает все три пояса мыследеятельности. Каждый "имеет свою специфическую действительность, которая может становиться тем местом, куда проецируется содержание других поясов, и основанием для автономизации и обособления каждого из них в редуцированную систему мыследеятельности" [там же: 130]. Действительность пояса мыследействия есть действительность реальная; действительность пояса мысли-коммуникации - действительность коммуникативная; действительность пояса чистого мышления - действительность мышления в невербальных схемах. Все пояса связаны благодаря рефлексии и пониманию. Изоляция поясов разрушительна: пояс мысли-коммуникации, коль скоро рефлексия и фиксирована в нем, и обращена на

него, есть источник лишь пустых разговоров, в такой же изоляции пояс мыследействия становится источником пустой репродукции действий в условиях бездуховности, а пояс чистого мышления - источником либо пустой теории, либо пустых деклараций. Уточним смысл наших обозначений для фиксаций рефлексии.

Обозначение Р/М-К показывает позицию человека, занятого пониманием и при этом рефлектирующего над опытом коммуницирования. Сама рефлексия дает в своей организованности понимание текстов в собственно коммуникативной действительности. В этом случае и схемообразующая рефлексия получает специфический характер: поскольку схемообразующая рефлексия обращена лишь на коммуникативный опыт и при этом фиксируется в той же самой коммуникативной действительности, то и схемы действия будут иметь в своем составе лишь те метаединицы (как правило, метасредства), которые характеризуют определенные виды словесности, определенные речевые жанры, в которых опредмечена человеческая коммуникативность. Поэтому схемы, построенные на основании рефлексии типа Р/М-К, очень своеобразны и решительно отличаются от всех других схем.

Обозначение Р/мД дает представление о позиции человека, добывающегося понимания текста путем рефлектирования над опытом коллективного и/или индивидуального мыследействия. Рефлексия обращена на мысль-коммуникацию, на коммуникативную действительность, но фиксирована в поясе мыследействия, в опыте реальной действительности. При рефлексии Р/мД + (М-К), дающей в своей организованности понимание за счет выхода в мыследействие, категоризация и переоформление опыта мыследействия всегда тесно связаны также и с опытом коммуницирования. Выполняя схемообразующие функции, и рефлексия типа (Р/мД), и рефлексия типа Р/мД + (М-К) приводят к появлению вполне своеобразных динамических схем действия при понимании текста.

Весьма существенно и представление о позиции человека, понимание которого есть организованность рефлексии, обращенной на текст, но фиксированной в поясе чистого мышления. Сама рефлексия такого рода обозначается как Р/М. Позиционер (понимающий человек, позиция которого в СМД указана на схемах Г.П. Щедровицкого) находится на границе поясов мысли-коммуникации и чистого мышления. С точки зрения теории понимания текста существенно, что этим типом рефлексии может пользоваться - по принципу совмещения - также и человек, находящийся в коммуникативной позиции: рефлексия типа Р/М характерна, таким образом, и для позиционера, совмещающего в своем схемостроении два типа рефлексии. Такое совмещение дает особый тип рефлексии Р/М + Р/(М-К). При рефлексии этого типа, дающей в своей организованности понимание за счет выхода в чистое мышление, категоризация и переоформление опыта чистого мышления оказываются тесно связанными также и с опытом коммуницирования. Выполняя схемообразующие функции, особенно при понимании художественного текста, рефлексия совмещенного типа играет очень большую роль.

Очень своеобразно и при этом существенно рефлектирование, фиксированное как в поясе чистого мышления, так и в поясе мыследействия: Р/мД + М. Такая фиксация рефлексии фундаментально важна для понимания текстов науки. Перед нами не простое совмещение. Здесь появляется новое качество рефлексии: при понимании текста происходит сопоставление и разделение компонентов

мыследействования и чистого мышления, выступающих как типичнейшее единство противоположенностей.

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 деятельности покажет различные частные варианты изображения мыследеятельности. Что касается филолога, то он отметит, что рефлексия Р/мД + М может совмещаться с рефлексией типа Р/М-К, поскольку при "хорошем чтении" реципиент одновременно усматривает в тексте и речевой жанр (факт коммуникативной действительности), и те парадигмы и закономерности, которые обычно не вербализуются в тексте средствами прямой номинации, но составляют при этом основу идейной позиции автора текста (факт чистого мышления). Обозначим такой тип (или подтип?) рефлексии символом Р/мД + (М-К) + М.

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 мыследействования, понимается за счет выхода в пояс чистого мышления и наоборот" [Щедровицкий, Котельников 1983:47]. Такую ситуацию для начала удобнее показать на примере живописи: метаединицы картины более поддаются одновременному обозреванию, чем метаединицы, входящие в схемы действия при понимании вербального текста. В свое время французский салонно-академический художник Э. Мейсонье написал картину "Воспоминание о гражданской войне", на которой изображен расстрел парижских революционеров 25 июня 1848 года. Картина - несомненное обличение душителей революции. Однако сам Мейсонье едва ли сочувствовал повстанцам: он участвовал в июньских боях 1848 года на стороне контрреволюции. Скорее всего он как художник сочетал фиксацию рефлексии типа Р/мД (перевыражение практического опыта боев) и рефлексии типа Р/(М-К) (перевыражение коммуникативного, в данном случае - живописного опыта). "Воспоминание..." композиционно сходно с написанной в 1841 году двадцатилетним Мейсонье картиной "Развалины Трои" [см. об этом Hungerford 1979]. Рефлексия художника принадлежит к типу Р/мД + (М-К), но картина - это не создавший ее художник. Реципиент, рассматривая картину "Воспоминание"... не может сопоставлять ее композицию с композицией как кому известных "Развалин Трои". Поэтому он не фиксирует рефлексии в поясе мысли-коммуникации, а фиксирует ее в поясе мыследействования, поскольку именно этот пояс репрезентирует подобные образы социальной истории. Однако трудно найти взрослого зрителя, который хранил бы в памяти образы такого рода, но не был бы способен оперировать теми парадигмами чистого мышления, в которых противопоставлены революция и контрреволюция, человечность и бесчеловечность и т.п. Поэтому зритель фиксирует рефлексии также и в поясе чистого мышления. Зрительская рефлексия Р/мД + М, а в почти оптимальном случае - и Р/мД + (М-К) + М, асимметрична художественной Р/мД + (М-К) по объективным причинам.

Очевидно, множественность позиций понимающего субъекта, как и множественность типов рефлектирования, делают и материал, и процесс, и структуру понимания весьма сложными. Схемы действия при понимании - один из инструментов, позволяющих реципиенту правильно ориентироваться в условиях умственной работы такой сложности. Поэтому такие схемы заслуживают упорядоченного описания.

6. Метаединицы, характерные для разных типов фиксации схемообразующей рефлексии

Если фиксация схемообразующей рефлексии осуществляется по типу P/(M-K), то реципиент форму фиксации и выражения рефлексии ищет в том же процессе мыследеятельности, на который была обращена рефлексия. В частности, мысль-коммуникация выступает и как объект рефлексии, и как то "место", где она фиксируется и выражается. Наиболее частая метаединица, в этих случаях есть "отнесенность к такому-то виду словесности", "принадлежность к такому-то первичному жанру" [Бахтин 1978:201]. В рамках рефлексии типа P/(M-K) соответственно выполняется первичная индивидуация текста, т.е. определение того, что есть то, что находится перед нами. В простейших случаях индивидуация не требует схемообразующей рефлексии. Так, англоязычные дети в возрасте 4 года справляются при рецепции с полисемией речений такого вида словесности, как "просьба что-то сделать, данная в виде не-просьбы":

(1) Can you shut the door? Can't you answer the phone?

Однако "просьбу что-то не делать, данную в виде не-просьбы"

(2) Must you play the piano?

эти дети не поняли, поскольку здесь, в отличие от трафаретной процедуры (1), требовалась некоторая начальная рефлексия, которой не было у четырехлетних, но которая уже отчасти появлялась у шестилетних [Leonard 1978], поскольку они были носителями более развитой языковой личности. Как мы видим, один вид словесности поддается нерелективному смысловому восприятию и идентифицируются без рефлексии, другие предполагают какую-то индивидуацию, строящуюся на схемообразующей рефлексии, причем исходной метаединицей схемы оказывается указание на принадлежность текста к тому или иному виду словесности.

Число переменных, регулирующих множественность и противопоставленность видов словесности, очень велико. Виды словесности различаются по принадлежности данному языку или подязыку, по цели или типичной тематике, по форме, по сохраняемости или воспроизводимости текста, принадлежности письменному языку или бесписьменному подязыку, по единичности или множественности текстов одного вида словесности, по исторической стабильности и традиционности, по существованию только или не только в письменной традиции, по мере доступности, по предпочитаемым подязыкам и стилям, по постоянству или сменности средств выражения, по способу фиксации (рукопись, машинопись, печать, магнитопись), по техническому способу воспроизведения, по мере сочетаемости с несловесными каналами передачи информации, по мере подготовленности или импровизированности, по установке на информативность или воздействие, по апелляции к интеллекту или к чувству,

по мере "свободы" или "связности" построения текста, по мере необходимости соучастника коммуникации, по мере массовости распространения и т.д. и т.п.

Переходя от языка к языку, от эпохи к эпохе, мы видим огромную пестроту относительно привычных (для своего места и времени) наборов видов словесности; в отрыве от этих местностей и эпох роль схемообразующей рефлексии как главного источника индивидуации тем больше, чем больше этот отрыв. Иногда даже переводимость названия вида словесности на знакомый нам язык мало помогает созданию отчетливого представления о различиях "одного и того же" вида словесности в двух языках. Так, в недавнем прошлом в Китае существовали такие виды словесности, как "бо" (опровержение), "бянь" (суждение), "ду" (заметки при чтении), "дяо" (соболезнование по усопшему), "сии" (донесения), "цзе" (толкование), "шу" (комментарий) [более подробный перечень: Завадская 1969:261-271]. Однако знаний, что именно означает каждый из этих терминов, недостаточно для того, чтобы сделать индивидуацию и адекватно понять тексты, репрезентирующие данные виды словесности (первичные жанры): необходимо еще научиться переживать такие тексты как тексты изящной словесности. Дело в том, что по критерию "переживание художественности" эти тексты принадлежали к тому же ряду видов словесности, что и "сун" (гимн), "фу" (сочинения одического характера) и т.п. Очевидно, схемообразующая рефлексия, позволяющая строить метаединицы для ориентировки в национально-исторической обоснованности использования вида словесности, сама строится на очень значительном коммуникативном опыте. В частности, при совершении речевого акта оказывается необходимым действовать (а также переживать соответствующие действия) так, как это принято в данном сообществе людей в отношении данного вида словесности. Это невозможно сделать без индивидуации текста. 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. Если вид китайской словесности "хуацзань" (описание изображения) [Завадская 1969] не переживать как стихи, т.е. как род поэзии, то понимание текстов этого первичного жанра не будет соответствовать общепринятому представлению о полноте понимания.

Подобных примеров можно привести очень много в отношении любого языка в любую эпоху его развития. Чтобы читать русские тексты, написанные ранее XVIII в., надо так же ориентироваться в приблизительно ста видах и подвидах древнерусской словесности, как это имеет место в отношении китайского языка [Лихачев 1971:44-45]. Во всяком случае, надо уметь не просто читать "беседу", "повесть", "речь" и пр., но еще и воспринимать их, во-первых, как разные виды словесности, во-вторых, как виды изящной словесности. Воспринимать достоинства русской обрядовой песни [Аничков 1905:370] нельзя, не приняв за предварительное условие, что введенные автоматизмы ("банальности") текста есть достоинство, поскольку этот вид словесности преследует не эстетические, а религиозной части коренного населения Латинской Америки [Preuss 1914] невозможно судить, не зная того, что принципиальной установкой при оперировании этим видом словесности является индивидуальность творчества, т.е. существенной оказывается особая индивидуальность творчества, т.е. существенной оказывается особая метасвязка, способная образовать целую схему действия. При чтении древнерусской церковной литературы надо знать "готовые метафоры" [Адрианова-Перетц 1947:191], тогда как в "Слове о полку Игореве" метафора - художественный прием реализма, родственная современной поэтике [Еремин 1950:117]. Не выделив любовную лирику

Петровской эпохи в особый вид словесности, можно ошибочно принять присущий этому виду словесности "жаргон любви" за ироническое словоупотребление [Перетц 1905]. Очевидно, коммуникативная действительность во всех этих случаях органически слита с лингвострановедческой и другой подобной информацией.

Выбор вида словесности, в рамках которого разворачивается схемообразующая рефлексия, фиксируемая по типу Р/М-К т.е. направленная на мысль-коммуникацию и фиксируемая в поясе мысли-коммуникации, издавна играет большую общественную роль. Правила выбора видов словесности частично диктуются правилами речевого этикета, представленными у многих народов в пословицах и поговорках [Рождественский 1977]. Впрочем, правила выбора видов словесности еще более императивно диктуются социальными различиями населения. При иероглифическом письме народные массы могли оперировать лишь теми письменными видами словесности, которые строились из 3000 иероглифов, тогда как "полностью" грамотные владели 50000 знаков [Moorhouse 1953:90,163], но достигали этого путем двадцатилетнего учения, что способствовало их социальной элитарности, как это было в дореволюционном Китае. Очевидно, соотношение письменных видов словесности и сфер использования письменности имеет социально-исторический смысл [Humes 1964].

Система видов словесности всегда обусловлена социально. Иногда эта обусловленность носит зловеший характер, особенно когда она опредмечивает сугубо униженное социокультурное положение тех или иных слое населения. Разумеется, и эта обусловленность, и эта униженность выступают при нормальном схемостроении как добавочные метаединицы, входящие в состав схем действия уже на этапе индивидуации текста. Например, в английском языке Западной Африки четко противопоставлены два вида словесности под одним названием "роман": эпигонски-романтические тексты (с характерными названиями: *Nancy in Blooming Beauty*, *Congo Damsel in Love Drama*) - для рабочих и крестьян и современный реалистический роман для прочей (сравнительно немногочисленной) публики [Bamgbose 1971; Young 1971].

Своеобразно "специализируются" виды словесности под влиянием эстетических и этических представлений разных народов. Иногда эстетические представления, модифицирующие систему видов словесности, подкрепляются рефлексией над особенностями языковой личности реципиента. Иначе говоря, схемообразующая рефлексия должна помочь построить метаединицу "Я в положении другого читателя". Например, вид русской словесности "иллюзорный сказ" [Эйхенбаум 1918], представленный в творчестве Н. Лескова, А. Белого, а из ранних советских классиков - в творчестве М. Зощенко, И. Бабеля. Л. Сейфуллиной, предполагает читателя, хорошо ориентирующегося в подъязыке разговорной речи. "Иллюзорный сказ" опирается на эту готовность, организуя тексты с метасредством "повышенная информативность формы". Это метасредство, согласно сознательной [Белый 1932:11] установке авторов, и есть основание для обособления данного вида словесности. Что касается фольклорных жанров, то эстетические представления ряда народов привели к выделению вида словесности "импровизированная песня, какая может быть придумана любым представителем народа" [о метаединице "всеобщая импровизационная готовность" см. Stross 1976].

Совершенно иную функцию имеет схемообразующая рефлексия типа Р/мД, фиксирующаяся в поясе мыследействования. Рефлексия этого типа тесно связана с задачей формирования смысла.

Когда определяется только отнесенность понимаемого отрезка текста или иному виду словесности, смысл еще не дан реципиенту. Смысл появляется только тогда, когда реципиент находит позицию вне акта коммуникации и начинает действовать в ситуации, которая включает не только наличествующие признаки коммуникации, но и какие-то признаки предметной человеческой деятельности.

Именно фиксация рефлексии за пределами мысли-коммуникации, в поясе мыследействия, т.е. дополнение рефлексии типа Р/М-К рефлексией типа Р/МД, и знаменует тот переход к смыслу, без которого понимание не могло бы быть одним из моментов отражения и освоения реального мира практических действий. В тексте этот мир дан человеку в ситуациях, освоение которых невозможно без оперирования смыслами. В этой связи ценность схемообразующей рефлексии заключается в освоении фактической ситуации, которая представлена в отрезке текста, и здесь "целью является установление фактической истинности" [Карнап 1959:295], нахождение интенционалов как средств познания доступного человеку куска реальной (а отнюдь не только коммуникативной) действительности. Схемообразование и смыслообразование протекают одновременно, т.е. человек старается одновременно строить смыслы и категоризовать их, что позволяет получать метасмыслы для дальнейшего действия с воспринимаемым и понимаемым текстом.

Реципиент делает множество рефлексивных скачков в опыт мыследействия, который включает и воспоминания образов, действий и текстовых форм, знаний, представление о сходных по содержательности текстах и привычку понимать тексты, припоминание методик ("меня вот как учили") и пр. Все эти "куски" опыта по-разному сочетаются в рефлексивной реальности, причем все время происходит перебор и этих сочетаний "кусков" опыта, и этих направленностей рефлексивных актов, поскольку реципиент постоянно стоит перед задачей категоризации простых элементов действия, превращения их в метаединицы, составляющие схемы действия при понимании.

Вообще каждый новый шаг в развитии схемообразующей рефлексии типа Р/мД есть деавтоматизация мыследеятельности, но при этом совсем не обязательно, чтобы этот шаг был сопряжен с усилением дискурсивности: метасмыслы надо не обозначать, а усматривать. Это потому, что здесь еще нет рефлексии типа Р/М выводящей в пояс чистого мышления, где актуальны закономерности, в том числе и закономерности бытования текстов культуры. Фиксируя рефлексивные акты в поясе мыследействия Р/мД, реципиент не работает с категоризациями на уровне закономерностей. Здесь метаединицы, возникающие в схемообразующей рефлексии, имеют более частный характер обобщенного представления.. "Все системы мыследействия будут гетерогенными, гетерохронными и гетероархивированными искусственно-естественными полисистемами и будут требовать соответствующего многостороннего и многопланового описания, проектирования и программирования" [Щедровицкий, Котельников 1983:47] именно это обстоятельство превращает фиксации схемообразующей рефлексии в поясе мыследействия в могучее орудие освоения действительности. Действительность реальная и действительность человеческой субъективности берутся во всем их многообразии, потому что системы действительности не сводятся к единому источнику, к единому времени появления или к единому принципу подчиненности. Гетерогенность и гетерохронность систем, осваиваемых при фиксации рефлексии в поясе мыследействия - важный способ

нахождения истины на основе практических умственных действий при понимании текста.

Разумеется, вся мощь рефлексии реализуется только тогда, когда пояс мыследействия не есть единственный работающий пояс. Схемообразующая рефлексия, фиксируемая в поясе мыследействия, позволяет реципиенту понять основные связи научного положения или художественного образа при чтении соответствующей литературы. Понять же внутреннюю сторону научного положения или художественного образа можно лишь при сочетании фиксации рефлексии в поясе мыследействия Р/мД с фиксацией рефлексии в поясе чистого мышления Р/М. Именно здесь происходит переоформление того, что было захвачено чувственностью и рефлексией в поясе мыследействия, но в чистом мышлении схемообразующая рефлексия ищет, кроме того, правила и закономерности, принципы собственно научной, собственно теоретической парадигматизации. Соответствующие законы, принципы, модели, алгоритмы, парадигмы и прочие упорядоченности "могут прочитываться и использоваться в процессах мышления либо как формы, изображающие идеальные объекты и идеализированные процедуры мышления, либо как сами идеальные объекты, в которые "упирается" наша мысль [там же: 48]. Последнее различие очень важно в случае понимания художественного текста. Стихи можно понимать и как форму, изображающую то или иное переживание, и как результат усмотрения самого идеального объекта переживаемого смысла. Одно и то же содержание коммуницируется в рамках пояса чистого мышления дважды, причем в виде разных смыслов, раскрывающих с одной стороны, ситуацию продуцента и, с другой - ситуацию реципиента. В культурно-познавательном и во многих других отношениях выигрывает тот действитель с текстом, который осваивает всегда обе эти ситуации.

Достоинства схемообразующей рефлексии, фиксированной в поясе чистого мышления, особенно проявляются в период учебной работы с текстами: возникают сложные процессы рефлексии типа методологизма. Действительно, рефлексия типа Р/М - это в значительной мере методологическая рефлексия. "К концу 60-х - началу 70-х годов сложилось уже совершенно отчетливое понимание того, что методология - это уже совершенно отчетливое понимание того, что методология - это не просто учение о средствах и методах нашего мышления и деятельности, а форма организации, и в этом смысле "рамка" всей мыследеятельности людей, что методологию нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая людей в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность" [Щедровицкий, Котельников 1983:35].

Если учитель обладает способностью фиксировать рефлексии Р/М, это вовсе не значит, что ученики, приняв его точку зрения, станут так же глубоко понимать и интерпретировать текст: нет никаких "общезначимых норм и моделей", которые можно было бы прямо передать от понимающего учителя ученику. Выведение каждого учащегося к социально адекватной схемообразующей рефлексии типа Р/М, к рефлексии в поясе чистого мышления "выступает всегда как экзemplифицированная проблема, которую... можно и нужно решать как уникальную и неповторимую путем организации сложной конфликтной ситуации, выявления и фиксации множества проблем, с разных сторон отражающих эту конфликтную ситуацию, перевода их в пакеты традиционных и новых задач и последовательного решения этих задач в соответствии с параллельно создаваемыми планами работы [там же: 35-36].

Сказанное существенно меняет педагогические представления об "обучении пониманию". Совершенно очевидно, что невозможно "научить пониманию", хотя вполне реально добиваться понимания, обучая рефлексии. Учебная работа по выработке рефлексии типа Р/М должна превратиться в интеллектуально-методическую игру, протекающую в коллективе учащихся под руководством учителя (преподавателя), задача которого не в "передаче своего понимания ученику", а в непрерывном развитии ученика, так как обучение - это не "передача знаний" или "передача мнений", а "подталкивание" ученика к самостоятельному приобретению этих знаний и мнений и через рефлексии, и через изменение мнения в случае более убедительного мнения товарища.

Обоснованные мнения ценны не только благодаря своей большей близости к истине, но и благодаря тому, что они приобретаются каждым учеником в споре за лучший, наиболее рациональный результат всей работы, в которой надо додуматься до чего-то в области чистого мышления: "Вот это - мое приобретение", "Вот я сам до этого додумался", "Это мы получили в споре". Приобретение представлений, знаний, парадигм в поясе невербального мышления становится моментом освоения, превращения чего-то в "свое" в отличие от процедурного "приобретения чужого для выдачи за свое", т.е. результатом действия, а не результатом пассивного "прохождения" процедуры.

Особенно достижимо это в условиях коллективной работы, где все результаты можно обсуждать, превращая учебный процесс в единство обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания. "Выйдя в действительность мышления о мыследеятельности, участники коллективной работы начинают проектировать и программировать свою будущую мыследеятельность, они начинают изменять и трансформировать самих себя как мыслящих, коммуницирующих и мыследействующих" [там же: 51].

По самой своей сущности схемообразующая рефлексия, фиксируемая в поясе чистого мышления, отличается от рефлексии типов Р/мД и Р/М-К тем, что эта рефлексия скорее коллективная, чем индивидуальная. Сам материал чистого мышления (системы, закономерности, карты, модели и пр.) разделен между множеством людей одного сообщества, особенно если эти люди объединены общностью интересов, устремлений, идеалов. Схемообразующая рефлексия, фиксированная одновременно во всех трех поясах мыследеятельности, оказывается чрезвычайно важной для обеспечения понимания.

7. Схемы действия для усмотрения художественной идеи

Носитель рефлексивной способности, заняв интегрированную позицию в рефлексивном акте Р/мД + М, получает доступ и к социальному опыту, давшему парадигмы чистого мышления, и к личному опыту мыследействия в реальной действительности обыденного характера.

Высококачественные тексты для распредмечивающего понимания, рассчитанные на схемообразующую рефлексии типа Р/мД+М, еще не дают гарантии того, что у любого реципиента надежно будет возникать именно рефлексия этого типа. Роман Т. Драйзера "Американская трагедия" построен таким образом, чтобы каждый эпизод пробуждал схемообразующую рефлексии, фиксирующуюся как в поясе мыследействия (благодаря чему усматривается противоречие в бытии и сознании персонажей), так и в поясе чистого мышления (благодаря чему

усматривается противоречие как конструкт, стоящий над личностью того или иного персонажа и определяющий каждую конкретную человеческую судьбу). Однако множество читателей используют лишь рефлексивную, фиксирующуюся только в поясе мыследействия, т.е. воспринимают только визуальное жизнеподобие текстовых ситуаций. Другая же часть реципиентов слепа к этому и поэтому находит текст романа скучным, хотя и признает, что роман посвящен социальному противоречию. Отнюдь не всегда с текстом встречается подготовленный читатель, принимающий содержательность текста на основе схем действия, вырастающих из рефлексии типа Р/мД+М.

То же относится к переживанию как схемообразующего начала при рецепции пьес Б. Брехта как при чтении, так и в качестве театрального зрителя [Дмитриева 1975] и к множеству жизнеподобных деталей такого рода, как колотушка сторожа в рассказе Чехова "Невеста". Эта деталь для рефлексии типа Р/мД есть частный элемент, включающийся в метаединицу ситуации "провинциального быта", а для рефлексии типа Р/М - символ "застойности пошлой жизни", т.е. прямое указание на социально значимый метасмысл. Рефлексия типа Р/мД+М как раз и обеспечивает при схемостроении такую соразмерность бытовой детали и категориального контраста.

Если привлекающая внимание деталь или особенность лежит не в представленной в тексте реальной действительности, а в собственно текстовой форме, то возникает вариант интегративной схемообразующей рефлексии типа Р/мД+(М-К)+М, т.е. рефлексии, фиксирующейся одновременно во всех трех поясах мыследействия. Ю.М. Лотман (1979, 95) показал, что в строке "Когда же чорт возьмет тебя" (1-я строка "Евгения Онегина") репрезентирована не реальная, а интертекстуальная действительность - реминисценция "Мельмота-скитальца" Ч.Р. Метьюрина: там племянник покидает столицу, едет к умирающему дяде, а дядю уносит чорт. Эта интертекстуальная действительность по принципу метафоризации перевыражается "как бы" в реальную действительность, репрезентированную в поясе мыследействия. В качестве рефлексивной реальности при фиксации рефлексии в поясе невербального мышления выступает метасмысл "Ирония по поводу демонического сюжета", "Насмешливое отношение к сверхпопулярной литературе". Действование по схемам, построенным на основе рефлексии типа Р/мД+(М-К)+М, представляет пока еще не очень частое явление. Нетрудно понять, что распространение способности пользоваться именно этим типом рефлексии и ее фиксации привело бы к массовому пониманию художественных идей, рассыпанных по множеству блестящих произведений искусства, причем не только литературного. Вместе с тем надо признать, что для выхода к художественной идее часто оказывается достаточно и схемообразующей рефлексии типа Р/мД+М, которая дает в своих организованностях как когнитивное, так и распредмечивающее понимание.

Для когнитивного понимания характерно совмещение выходов как к пониманию, так и к образам, представленным в тексте в качестве средства показа действительности. Распредмечивающее понимание также есть единство рефлексии, пробуждающей образы действительности и рефлексии, выводящей в поясе чистого мышления к такому конструкту, как художественная идея. Идеи - высшее образование в парадигмах и моделях невербального мышления.

Установка продуцента на производство идей в текстах для распредмечивающего понимания и установка реципиента на основании этих идей - основа конструкта идейности в действиях с текстами. Установка на идейность как ведущую метаединицу, получаемую благодаря схемообразующей рефлексии типа

Р/мД+М, реализуется при продукции текста разными способами, но почти всегда с использованием метасредства "пластичность". Как отмечает В. Е. Хализев [1980], одни писатели склонны к живописанию, т.е. пластичности вещно-телесного типа; поэтому для реципиента выход в невербальное мышление зависит от успешности выхода в мыследействие. Из русских классиков рефлексию в такой последовательности пробуждают тексты Бунина и Бабея. Другие писатели-классики (например, Чехов, Достоевский) склонны к пластичности создания и чувства, т.е. к пробуждению рефлексии, фиксируемой в поясе мыследействия. Это зависит от того, вышел ли реципиент в чистое мышление. Содержательность таких текстов осваивается при условии, если реципиенту удастся усмотреть еще одну специфическую метаединицу - пафос, т.е. "превращение идеи в конкретно-эмоциональное, конкретно-чувственное начало произведения" [Фролова 1977:19].

К числу метасредств, позволяющих усматривать идейность, относится и остранение (показ известного как неизвестного). Как и пафос, остранение помогает переходить от фиксации рефлексии в поясе невербального мышления к фиксации рефлексии в поясе мыследействия. Например, в романе Л.Н. Толстого "Воскресенье" так говорится об известных процедурах богослужения: "Сущность богослужения заключается в том, что вырезанные священником кусочки и положенные в вино при известных манипуляциях и молитвах превращаются в тело и кровь бога". Толстой от предикации чистого мышления "Ритуальная традиция бессмысленна" ведет читателя к мыследействию "Если ты посмотришь на ритуал внимательно, ты поймешь и его бессмысленность".

Ориентированность реципиента на разнонаправленную рефлексию, т.е. рефлексию над единым гносеологическим образом, фиксирующуюся одновременно или почти одновременно в противолежащих поясах мыследеятельности, не обязательно переживаются субъектом действия именно таким образом, как мы можем изобразить это на схеме. Чаще всего эта герменевтическая ситуация непосредственно переживается как "смесь" конструкторов чистого мышления с элементами опыта мыследействия и предметных действий. Это хорошо передал Б. Слуцкий в стихотворении "Броненосец "Потемкин", посвященном одноименному фильму С. Эйзенштейна:

*Как много создано и сделано
Под музыки дешевый гром
Из смеси черного и белого
С надеждой, правдой и добром!*

Характерно при этом, что, представляя переживание одного художественного произведения (фильма) как "смесь", поэт создает другое художественное произведение (стихотворение), совмещая прямую номинацию конструкторов чистого мышления ("правда", "добро") с символом [Кульчицкий 1975], т.е. пробуждает именно схемообразующую рефлексию интегрированного типа Р/мД+М. При этом метасредство "интертекстуальность" позволяет пробудить рефлексию, фиксируемую в поясе мыследействия таким способом, при котором представленные в опыте факты реальной действительности оказываются в одном ряду со следами других текстов культуры. Память о фактах реальной действительности вбирает в себя факты действительности коммуникативной. Поэтому рефлексии типа Р/мД+М дополняется рефлексией типа Р/мД+(М-К)+М. Опыт посещения кинотеатра как места народных зрелищ (1920-е годы) сливается с опытом самовоспитания поэта под влиянием идей того времени. Соответственно, прочитанное может сливаться с увиденным. Б.

Слущкий художественно передал переживание герменевтических ситуаций приобщения молодого человека к революционному пафосу.

Художественная идея есть конструкт, поддающийся усмотрению только при посредстве схемообразующей рефлексии типа Р/мД+М. "Это - особый содержательный конструкт, имеющий весьма высокую меру категоризованности и поддающийся освоению только при совмещении рефлексии в поясе чистого мышления и в поясе мыследействования.

Многие авторы отмечали, что художественная идея есть главный смысл текста, но она же есть и "смысл смыслов", наиболее категоризованный метасмысл, подчиняющий себе в своем развертывании и развитии все элементарные смыслы. Поэтому художественную идею можно также определить как метаметасмысл, создаваемый художником.

Статус метаметасмысла приводит художественные идеи к тому, что они, как отмечала С. Батракова [1960:17], отличаются от этических, политических, религиозных идей своей универсальностью: "Диапазон эстетической идеи может сравниться лишь с диапазоном и возможностями философских идей. Искусство - это своего рода "образная философия", которая имеет своим предметом различные области человеческой жизни".

Схемообразующая рефлексия типа Р/мД+М, позволяющая усмотреть (и пережить в качестве "пафоса") художественную идею, возможна только там, где присутствует фиксация рефлексии типа Р/мД, поскольку именно пояс мыследействования есть то "место", где представлены художественные образы. Выступая в качестве внутренней стороны художественные образы. Выступая в качестве внутренней стороны совокупного художественного образа, художественная идея фиксируется и в поясе чистого мышления Р/М, где она присоединяется к другим парадигмам мышления. В понимании текста разделение образа и идеи есть обязательное условие переживания их единства. Без этого образы не приобретают смысла, а персонажи воспринимаются как зеркальное отражение каких-то реальных лиц или как простое обобщение характеров реальных лиц.

Разумеется, плохая беллетристика (кич) защищает себя, заявляя, что она "пропагандирует идеи - пусть не очень художественные, но зато очень хорошие". Издательская практика очень широко поддерживает плохую беллетристику именно по этой причине. При этом заявляют, что разница между хорошей и плохой литературой незначительна, поскольку касается якобы формы, а идеи "могут быть хорошими и там, и там". Между тем разница между кичем и художественной литературой фундаментальна: кич дает абстрактность идеального, художественный текст характеризуется конкретностью идеального. Конкретность художественной идеи отмечалась уже Гегелем, считавшим, что художественная идея должна быть таким содержанием, которое "обладало бы в самом себе способностью стать предметом... изображения" [Гегель 1968:75]. Идея может стать художественной:

- 1) если в ней есть особенности, понятные только при фиксации рефлексии Р/мД в поясе мыследействования;
- 2) если в ней есть особенности, понятные только при фиксации рефлексии в поясе чистого мышления (Р/М);
- 3) когда один тип рефлексии готов к перевыражению в другом типе, что достигается при опредмечивании и распредмечивании.

Освоение художественной идеи - процесс, в котором постоянно взаимно перевыражаются действительность реальная и действительность чистого мышления, причем это перевыражение возможно только в ходе развития идеи. Именно развертывание динамических схем действия при понимании текста приводит к появлению рефлексии типов Р/мД+М и Р/мД+(М-К)+М, необходимой для освоения художественных идей. Поскольку в этих типах рефлексии скрыты взятые в снятом виде типы рефлексии Р/мД и Р/М, отметим, что к рефлексии типа Р/мД восходит индивидуализированность художественной идеи, а к рефлексии типа Р/М - обобщенность художественной идеи, ее "приложимость", ее передаваемость на любом языке [Чигарева 1973:48], вообще ее бытование в качестве "ведущей мысли".

Если новое подменяется банальным, заранее известным, как это бывает в киче, то схемообразующая рефлексия типа Р/мД+М не пробуждается. Понимание такого текста не приводит к подчинению всех элементарных смыслов ведущему смыслу (метаметасмыслу) и поэтому не оставляет социально адекватных следов в жизни реципиента. Рефлексия типа Р/мД в поясе мыследействия может обеспечить иллюзию жизнеспособности, но не может привести к созданию художественной идеи. Схемообразующая рефлексия типа Р/М сама по себе также не может привести к созданию художественной идеи, хотя и может способствовать провозглашению любых истин, лозунгов и пр., рассматриваемых чисто декларативно. Только единство разных типов рефлексии может привести к художественной идее.

В художественной идее более всего проявляется статус схемообразующей рефлексии типа Р/М. Именно этот тип рефлексии позволяет понять художественную идею в единстве объективного и субъективного, авторской интенции и читательской индивидуальности, богатства метаединиц и богатства элементарных смыслов и элементарных текстовых средств, особенно заметных в художественной детали. Диалектичность художественной идеи приводит к тому, что произведение искусства образует не простую копию реальной действительности, а особую реальность - художественную [Пирашвили 1982:17]. Эта реальность осваивается не в понятиях, а, по выражению Маяковского, в "чувствуемой мысли" [Маяковский 1959:265].

Художественная идея дана реципиенту в своеобразном диалоге, по мере развертывания которого и происходит понимание. "Смысл художественной идеи, - пишет В.Н. Шилин, - актуализируется лишь как ответ на вопрос. Без этого вопрошающего отношения художественная идея мертва [1981]. В другом месте этот автор отмечает, что художественная идея придает восприятию целостный характер, будучи ценностносмысловой сущностью незавершенного диалога между художником и публикой, "воплощающегося в многообразии стилевых и жанро-композиционных форм" [1983:12]. Иначе говоря, художественную идею можно освоить только при условии усмотрения формы, композиции, элементарных смыслов, равно как и множества метаединиц.

Поэтому наиболее полное освоение художественных идей имеет место тогда, когда к рефлексии типа Р/мД+М присоединяется "искусствоведческая" или "филологическая" рефлексия типа Р/М-К, обращенная на текст (с его формами) и фиксируемая, в поясе мысли-коммуникации. Выступая в единстве с рефлексией типа Р/мД+М, рефлексия типа Р/М-К перестает быть пустой (см. выше о "пустых разговорах"), она принимает участие в доведении художественной идеи до понимания. В этих условиях и бывает задействована рефлексия типа Р/мД+(М-К)+М как единство всех типов фиксации рефлексии.

Существенно, что некоторые теоретические трактовки вопроса с художественной идеей как раз направлены на то, чтобы собственно художественная идея текста оставалась непонятной для массового реципиента. Теоретические трактовки такого рода обычно проникают в среднюю школу и способствуют воспитанию поколений, для которых усмотрение художественных идей превращается в почти неодолимую трудность. К числу таких трактовок относится утверждение, будто бы художественная идея есть преобразованное "внехудожественное задание" [Арнаутов 1970:435 и др.]. Путаница в этом вопросе связана с тем, что рефлексию типа Р/М, необходимую при интерпретации уже понятого принимают (или делают вид, что принимают) за ведущий фактор при понимании художественного текста. При оценке и формулировке художественных идей литературоведы, выводящие художественные идеи из "внехудожественных заданий", редко обращают внимание на "мелочи", т.е. на детали, формы. Между тем нахождение (открытие) художественной идеи происходит как раз через детали [Черняков 1979]. Схемообразующая рефлексия, выводящая к художественной идее, есть параллельная категоризация материала чистого мышления и материала мыследействия, представленного в виде деталей содержания, смысла и формы.

Художественная идея видна и очевидна только при условии, если текст включает в себя достаточное число реализаций такого метасредства, каким является метафоричность - метаединица, по важности сопоставимая с пластичностью, пафосом, полилогичностью, остротностью. Эти метасредства являются важнейшими компонентами состава схем действия при понимании идейно богатого текста. Метафоричность необходима для фиксации рефлексии в двух противоположащих поясах мыследеятельности - поясе мД и поясе М. Отсюда два (как минимум) плана содержания; наложение планов содержания и есть метафоричность, иносказательность, занимающая совершенно выдающееся место в искусстве. Схемообразующая рефлексия типа Р/мД+М есть методологический принцип освоения действительности, представленной в текстах, а "метафоричность художественного текста" есть методологический принцип текстостроения, приспособленного к рефлексии этого типа. Сказанное относится и к метафорической форме бытования текстов с художественной идеей. Поэтому метафоричность представлена не только в фигуре метафоры, но и во всех средствах текстостроения, способных пробуждать рефлексию.

В интерпретации (высказанной рефлексии) определение художественной идеи не случайно часто строят с помощью фигуративных словосочетаний; оксюморона - "незаконная правильность жизни" [Шкловский 1970:77 о романе "Воскресенье" Л.Н. Толстого]; антитезы - "непроверяемость теории убийством" [Белкин 1973:20 о романах Достоевского]; метафорического окказионализма - "футлярность" [Паперный 1961:9 о "Человеке в футляре" Чехова]; метафоры - "всеобщая поврежденность" [Шкиль 1982:125 о многих произведениях Чехова]; алогизма - "Я есть любой" [Гогоберидзе 1980:95 о сценарии кинофильма "Несколько интервью по личным вопросам"].

Иногда эту фигуративность подчеркивают и в интерпретациях при развертывании тех или иных парадигм невербального мышления, закономерностей и т.п. Например (имея в виду Григория Мелехова): "Чем более великолепен крестьянский Гамлет, тем больше его колебания делают мир окровавленным и расколотым". При таком описании художественной идеи лучше видна дидактическая (обычно политическая) импликация. Например, художественная идея "Рудина" и

"Дворянского гнезда" Тургенева - противоречие между осознанием высокого исторического призвания и неспособностью его осуществить [Шаталов 1979].

Следует иметь в виду, что художественная идея становится понятной в силу своего развития, сходного с "растягиванием" любого метасмысла в тексте. Этому "растягиванию" соответствует (симметричным или несимметричным способом) тот генезис художественной идеи, благодаря которому она формируется у писателя. Осознается или не осознается этот продуктивный генезис реципиентом, роль художественной идеи как динамической схемы действия при понимании существенна только благодаря тому, что этот генезис связан с какой-то мерой общности рефлексии у автора и у его предполагаемого читателя, равно как и с частичной общностью их рефлексивной реальности.

Многие художественные идеи являются результатом рефлексии автора над собственной биографией. Так, велика роль классической гимназии в формировании рефлексивной реальности как источника художественных идей А.П. Чехова [Петрова О.А. 1969]. Не случайно художественная идея "Человека в футляре" формировалась долго и постепенно и оформилась у Чехова только в 1898 г. При этом автор все время фиксировал рефлексию типа Р/мД+М: сама "идея футлярности" [Паперный 1961:9] развивалась в его сознании в единстве с образом человека в футляре и не отделялась от этого образа. Лишь достигнув определенного развития, "идея футлярности" фиксировалась как определенный компонент парадигмы невербального мышления, как закономерность общественного бытия дореволюционной России.

Современный читатель Чехова живет в изменившемся мире, где нельзя встретить людей, социально сходных с главным персонажем его рассказа. Однако без представления о людях, "отгораживающихся" от других, хотя бы без одной общей нозмы в системе интенциональности Чехова и читателя наших дней была бы невозможна та техника распрямления текстовой формы, к которой реципиента выводят динамические схемы действия, в чем-то разделенные между писателем и читателем. Если мы имеем дело с писателем, для которого образ и идея взаимно перевыразимы, то читатель может не только использовать рефлексию типа Р/мД+М, но и дополнить ее рефлексивным актом Р/М-К - тем самым; который в отрыве от других типов рефлексии ведет лишь к "пустым разговорам". Здесь рефлексия этого типа продолжает ту работу, на которую, как мы видим, она более всего способна, - работу индивидуации (установления жанрового своеобразия), весьма существенную для относительной полноты понимания каждого текста. Индивидуация невозможна без усмотрения особенностей композиции - ближайшего к художественной идее средства ее опредмечивания, поскольку родовый принцип композиции тот же, какой мы находим в художественной идее, - принцип целостности [Волков 1977:18]. Переживание художественной идеи в единстве с переживанием движения по смыслу приводит в силу наличия композиции, к пониманию идейно-художественной стороны текста, взятого в его жанровом своеобразии. Общности форм, образующих композицию, позволяют реципиенту включать в свое действие не только метасмыслы, но и метасредства.

Таким образом, композиция - одно из схематизирующих метасредств. При производстве текста "вне структуры художественная идея немислима" [Лотман 1970:19]. В рецепции художественная идея иногда может быть усмотрена и без рефлексии над формой и структурой текста, но все же фиксация рефлексии в поясе мысли-коммуникации обогащает процесс понимания, укрепляет чувственную видимость художественной идеи благодаря видимости ее инобытия - композиции.

Особенно важно дополнение схемообразующей рефлексии типа Р/мД+М рефлексией типа Р/М-К в случаях, когда ожидается интерпретация как осознанная и высказанная рефлексия, фиксирующаяся одновременно во всех трех поясах системы мыследеятельности. Художественная идея, переживаемая как нечто идеальное и одновременно опредмеченное в форме, не есть абстракция. Она понятна только через само произведение, дискурсивно осознается только в интерпретации, вне интерпретации она - "чувственная идея".

8. Схемы действия как средство всестороннего понимания текста

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.

Схемообразование выполняет, среди прочих, и задачу функционального ограничения в понимании. Это значит, что, например, у реципиентов живописи происходит восприятие по преимуществу тех или иных систем признаков картины [Дадамян, Дондурей 1979:51]. Именно элементы, позволяющие усмотреть эти признаки, подвергаются категоризации, из которой возникают метаединицы как составляющие схем действия. Состав этих систем признаков у наивного зрителя может быть ограниченным, но это обычно не мешает зрителю быть убежденным в том, что он "все понимает".

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" (Петя Трофимов в "Вишневом саде" как "революционер" и т.п.; Раневская в той же пьесе как "человек, любящий Россию" и т.п.). При необходимости перехода к новым текстам, в которых актуальны другие грани понимаемого, трудности усугубляются: ведь новая грань понимаемого требует дальнейшего укоренения схематизации, что бывает связано также и с развитием мировоззрения [Franklin I. 1984]. В этой связи можно вспомнить, с каким трудом менялись парадигма трактовки творчества Врубеля как "главы декаданса": интерпретаторы видели в живописном тексте только одну грань понимаемого - отличие этого искусства от живописи Репина и прозы Горького.

Если понимающий субъект действительно стремится к всесторонности понимания, и освоению основных граней понимаемого, то нужны процедуры переходов между различными гранями, обеспечивающие приближение к всесторонности. Эти процедуры имеют рефлексивный характер обращения к тем или иным зонам рефлексивной реальности, что открывает возможность для некоторой системы понимания в противоположность универсализации одной из возможных граней понимаемого. Для этого реципиент должен заранее знать, каковы те основные грани понимаемого, системы которых обеспечивает социальную адекватность (= правильность) понимания. Это стремление заранее знать о системе граней понимаемого - единственная гарантия того, что реципиент будет искать и те грани,

которые "не лезут в глаза". Этот поиск - также момент схематизма действия, причем момент необходимый.

Отсутствие этого необходимого схематизма объясняется в большинстве случаев непредвидением системы граней. Г.П. Щедровицкий [1984:92] называет такое непредвидение "отсутствием конфигуратора". Конфигуратор - это "изображение объекта, создаваемое в целях... объединения и синтеза разных знаний" (в нашем случае - объединение разных граней понимаемого). Динамическая схема, включающая метаединицы, соотносительные с разными гранями понимаемого, есть результат объединения и синтеза разных граней. Конфигурирование может быть более или менее удачным в зависимости от того, как выполнено объединение. Это единственный способ преодолеть ту ситуацию, в которой реципиент "принимает одно из имеющихся системных представлений объекта за исходное и уже одним этим закрывает себе дорогу к выяснению действительной системы объекта" [там же: 93].

В нашем случае объектом является само понимание, т.е. субъекту предстоит с помощью синтезирования схем, выводящих к тем или иным граням понимаемого, построить понимание как объект. "Структура объекта, - пишет Г.П. Щедровицкий, - должна быть каким-то образом представлена в изображении еще до того, как мы начнем работу по перестройке и синтезу имеющихся знаний" [там же: 89-90].

Знание о том, какие предметы понимания нужно сформировать и "как в них нужно двигаться, чтобы эти проблемы решить", - это "план-карта" возможного понимания для случая, когда понимание как объект есть проблема для методолога [там же: 103]. План-карта понимаемого определяется не тем, сколько граней можно придумать, а тем, ради каких целей он составляется.

Вопрос о план-карте вновь возвращает нас к вопросу о направленности рефлексии. Действительно, если каждая грань понимаемого есть "заместитель" [там же: 78] всего понимаемого как объекта, то способ построения "заместителя" определяется тем, каким образом организуется рефлексия и на что именно обращен рефлексивный акт. В каждом случае рефлексивный акт, выделяющий ту или иную грань понимаемого, тем самым строит предмет, стоящий в определенном отношении к объекту как целому. В этой ситуации необходимо получить исчисление граней понимаемого, и при этом исчислении следует рассматривать каждый предмет (т.е. каждую грань понимаемого) как продукт мыследеятельности, не тождественный объекту. Вопрос о схемах действия при понимании в каждом случае предполагает знание:

- 1) на базе какого участка рефлексивной реальности (социальной памяти) происходит работа понимания всех типов (семантизирующего, когнитивного, распремечивающего);
- 2) в форме каких обращений к рефлексивной реальности происходит эта работа;
- 3) как при этом развивается сама рефлексивная реальность, т.е. как социально растет реципиент в ходе семантизирующего, когнитивного и распремечивающего понимания.

Ориентировка в гранях понимаемого начинается уже в рамках семантизирующего понимания и уже здесь бывает сопряжена с определенными трудностями (выбор актуализируемой семы в единице текста и т.п.). При переходе к когнитивному пониманию та или иная грань понимаемого актуализируется под

влиянием конкретного знания. Существуют классификации стратегий когнитивного понимания, поддающегося эмпирической проверке. Такова, например, классификация стратегий для когнитивного понимания с голоса [Ughes 1974]: предикативное понимание ("понимаю, поскольку продвигу" продолжение текста"); ретроспективное понимание ("понимаю, чтобы определить предмет, о котором говорят"); "улавливающее" понимание ("понимаю, чтобы уловить главное в сообщении"); конструктивное понимание ("понимаю, то есть преодолеваю обрывы и алогизмы сообщения"); инференциальное понимание ("понимаю, чтобы прийти к каким-то выводам").

Очевидно, эта классификация стратегий когнитивного понимания построена на основе критерия "Справляюсь с ситуацией слушателя", и именно этот критерий оказывается ведущей схемообразующей единицей при действовании ради понимания текста. Совершенно очевидно, что можно построить и другой схематизм действовании при когнитивном понимании, взяв за основу другую метаединицу.

В процессе понимания нежелательно, чтобы та или иная метаединица была универсализирована как "единственно возможная" основа "единственно возможного" схематизма. Это не раз уже случалось при разработках рекомендаций по когнитивному пониманию. Избежать этих ошибок можно только при построении конфигуратора, но и для этого нужен какой-то исходный принцип.

Этот исходный принцип всесторонности при понимании - обогащение способов фиксации схемообразующей рефлексии, задействование всех типов рефлексии, которые сходны в том отношении, что рефлексия всегда обращена на текст, и различны в том, что, как уже отмечалось выше, она замирает, фиксируется, объективируется в разных поясах всей СМД. Если все богатство типов рефлексии остается неосвоенным, то может происходить нежелательная универсализация той или иной грани понимаемого.

В качестве примера можно привести образцы плохого или хорошего понимания (взаимопонимания) произведений речи в том или ином виде деятельности. Пусть этим видом деятельности будет любительская заготовка грибов. В лесах нашей области встречаются десятки видов съедобных грибов и десятки видов грибов несъедобных; обычно собирают лишь около одного десятка видов съедобных грибов. Сбор грибов требует наблюдательности и разборчивости, и хороший грибник, несомненно, объединяет рефлексии типа Р/мД (она фиксируется, например, в соотнесении ландшафта с предполагаемыми видами грибов) и рефлексии 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). В рефлексии типа Р/М-К грибник, как правило, не нуждается" например, для привычного сбора грибов безразлична этимология их названий.

Представим, однако, такую ситуацию: опытный грибник выходит на дорогу и встречает так другого грибника. У последнего в корзине лежат такие грибы, каких опытный грибник не собирает. Происходит диалог:

- *Что это такое вы набрали?*
- *Это? Дождевик обыкновенный, еще - вот видите - твердый, а это колпак кольчатый, его хорошо жарить.*
- *Да выбросьте вы это сейчас же!*

- Почему?
- Да ведь это, мил-человек, поганки. Дождевик, колпак какой-то - пустые разговоры, как всю семью отравишь - какие будут разговоры?! Поганки - они поганки и есть.

В этом диалоге опытный грибник фактически обвиняет другого грибника в том, что последний не владеет парадигмой "съедобные/ядовитые грибы" (Р/М). При этом опытный грибник ошибается: в корзине другого грибника фактически находятся съедобные грибы. Ошибка опытного грибника связана с бедностью рефлексии типа Р/мД над опытом реальной действительности, относительно которой он не знает, что в ней есть не только его опыт, но и другой опыт, в частности опыт научного природоведения, зафиксированный в книгах о грибах, где обоснованно рекомендуется употреблять в пищу и дождевик обыкновенный, и колпак кольчатый. Разумеется, эти грибы не только названы, но и изображены в книгах, таблицах и др. Опытный грибник об этом не знает, но не делает и предположения о наличии человека с другим знанием, что было бы естественно при развитости рефлексии типа Р/мД. Вместо этого он обращается к рефлексии типа Р/М-К, в частности и актуализации и реактивации метафоры "поганка". В магический эффект этой метафоры опытный грибник и сам верит, и других хочет заставить верить, т.е. выполняет роль шамана, использующего пустые разговоры для воздействия на тех, кто способен поверить в "магию слова".

Оставляя в стороне вопрос о том, сколько людей способно поверить глупому опытному грибнику, отметим другое - меру односторонности универсализируемой схемы действия при организации всей работы по пониманию произведения речи. Опытный грибник выпячивает задачу фиксировать рефлексию типа Р/М-К, т.е. он как бы "занимается филологией", но делает это неквалифицированно, поскольку отрывается от рефлексии типа Р/мД над богатой реальной действительностью. Поэтому он оказывается плохим советчиком там, где более всего подошла бы рефлексия типа Р/мД+М. Филолог же (в частности литературный критик) оказывается плохим советчиком, когда он, игнорируя рефлексию типа Р/М-К, способную дать представление об антихудожественной форме текста, расхваливает произведение с якобы "идеологически выдержанной" парадигмой Р/М и сюжетными ходами, построенными по якобы "реалистическому" принципу "Бывают и такие случаи" (Р/мД). Профанирующие эффекты такой филологии и такой критики общеизвестны.

Понимание текста недоступно, коль скоро рефлектируется только форма; однако оно недоступно и без рефлексии над коммуникативной действительностью. Например, без рефлексии над формами просторечия обычно невозможно определить социальную и географическую принадлежность персонажей [Г.В. Степанов 1969:295].

Уточнял ту часть конфигуратора, которая обеспечивает появление предметов понимания, строящихся посредством рефлексии типа Р/мД, мы никак не можем уйти от влияния рефлексии типа Р/М-К, которая оказывается мощным ограничителем индивидуального произвола в построении предметов, "корректором" обращений к внетекстовой реальности при распремечивающем понимании текста.

Корректирующая роль рефлексии типа Р/М-К особенно чувствуется при построении предмета "Основная авторская интенция", получаемого на основе рефлексии, фиксируемой в поясе парадигм чистого мышления. Вокруг этого

предмета построено много философских спекуляций современной идеалистической герменевтики; в огромной литературе вопроса написано о чем угодно, кроме одного: форма опредмечивает некоторую содержательность, и поскольку форма выступает как определенная данность, содержательность не может быть вариативной абсолютно. Человек не в состоянии "освободиться" от рефлексии типа Р/М-К, фиксирующейся в поясе коммуникативной действительности. Такая "несвобода" обусловлена, в свою очередь, тем, что человек не может "отказаться" от своего статуса социального существа.

Точно так же, как человеческий род не может "отказаться" от коммуникации, человек не может "отказаться" быть языковой личностью, представителем человеческой языковой общности, упорно корректирующей мнимую "полную свободу" рефлексивных скачков "индивидуального духа" как в поясе чистого мышления, так и в поясе мыследействования. Поэтому конфигуратор для распредмечивающего понимания можно представить так:

*Схема *****

Грани соответствуют предметам, имеющим разный бытийный статус. Уже Кант [Кант 1966:333] обращал внимание на то, что в эстетической идее к понятию (конструкту чистого мышления) присоединяются представления (типичные предметы эмпирически осваиваемой реальной действительности). Грани, принадлежащие предметам разного бытийного статуса, делают конфигуратор схемостроения для действий при понимании текста своего рода "полилогическим образованием", в котором грани как бы "вступают в разговоры". Эти "разговоры" - образцы для обучения интегрированию рефлексии, соединению разных ее типов.

Например:

- *Этот текст поэтичен?*
- *Что вы спрашиваете? Нет внеисторической поэтичности. Введите новый компонент, новую метаединицу в динамическую схему.*
- *Ах, да, это будет время. По нормативам XVI века это было поэтично.* [по: Glowinski 1977].

Здесь диалог начинается с вопроса, требующего действия в бытийном статусе "переживание поэтики" (Р/М-К), но понимание требует введения категории времени Р/М. Итак. Р/(М-К)+М.

- *То, о чем рассказано здесь, смешно?*
- *Смешно. Это Вы про какую культуру спрашиваете?*
- *Ах да, ведь "кажущееся достойным осмеяния в одной культуре может восприниматься вполне серьезно в другой" [Гуревич 1975:317]. Теперь понятно.*
- *Что же понятно?*
- *А то, что древним ацтекам это не было смешно.*

Итак, Р/мД+Р/М.

- *"Делегатка" Г.Г. Ряжского, "Работница" К.С. Петрова-Водкина, "Девушка в футболке" А.Н. Самохвалова - что в них находят гениального? Ведь это портреты конкретных лиц. Лица женщин симпатичны, вот и все. За что же так хвалить художников?*

- *Верно: это портреты конкретных лиц. А если посмотреть по-другому?*
- *Как?*
- *А через двадцатые годы.*
- *А что это было?*
- *Вера в рождение нового мира. А с ним - и нового человека.*
- *Да. Но тогда это не портреты конкретных лиц.*
- *Что же это?*
- *Портрет-тип. Портрет, изображающий веру в рождение нового мира и нового человека, образ которого типизируется.*
- *Да, но при этом в каждом случае портрет остается портретом конкретного лица.*
- *Если уж идти по такому пути и добавлять слова "и при этом", то и я скажу эти слова: и при этом - утверждение определенной манеры портретирования.*

Итак, Р/мД + (М-К) + М.

В приведенных примерах диалога происходит "поворачивание" рефлектируемого объекта: по мере понимания усматриваются ("приближаются к взгляду") все новые и новые грани понимаемого, строящие предмет понимания, и задействуются все новые и новые метаединицы, составляющие схемы действия при понимании. Есть основания считать, что подобному "поворачиванию" рефлектируемого объекта следует учить в школе, хотя нынешняя предметная система затрудняет поиск места для подобных занятий. Эти занятия - обучение рефлексии с установкой на всесторонность понимания текстов культуры (и не только их) - пока еще не поддаются сочетанию с составом сложившихся школьных занятий. Поэтому рефлексии с установкой на всесторонность понимания должен каждый учиться самостоятельно, если он хочет спастись от односторонности и поверхности понимания. Настало время обратиться к вопросу о составе схем действия при понимании текстов, о процессе схемопостроения и о научении схемообразующей рефлексии всех потенциальных читателей и слушателей, всех реципиентов культуры. Задача филологии - помочь народным массам достичь и всестороннего, и глубокого, и истинного понимания культуры.

1. Схемообразование как процесс

Схема действия реципиента обусловлены схемами действия продуцента. В частности, совершенно очевидно, что во многих случаях некоторые явления в построении текста зависят от выполняемой автором антиципации тех действий и состояний, которые будут присущи реципиенту данного текста. Анализ текстов, равно как и анализ действий понимающего субъекта, убеждают в том, что, во-первых, существует развитая система схем действия при понимании текста, во-вторых, форма и семантика текстов культуры в значительной мере адаптирована к предстоящему развертыванию этих схем читателем или слушателем.

Существует представление, согласно которому понимание текста совершается как набор актов, для выполнения которых достаточно использовать некие готовые трафареты ("фреймы"), "наложение" которых на текст универсально обеспечивает понимание. Соответствующие наблюдения над текстами также направлены на поиски "фреймовости" уже в самом построении текстов, в их семантике и синтаксисе. Разумеется, в тексте можно найти и признаки этих свойств, однако в действительности "трафаретные акты" в мыследеятельности реципиента обеспечивают (причем частично) только семантизирующее понимание, они мало в чем помогают когнитивному и распрямляющему пониманию. Схемы действия при этих двух видах понимания ориентированы не на воспроизведение денотатов, а на построение смыслов. Поэтому схемы действия при понимании приобретают свойства основных средств рациональной интеграции и категоризации представлений, возникающих по ходу рецепции. Текстопостроение тем успешнее, чем в большей мере оно предусматривает возможности свободного и при этом целенаправленного развертывания динамических схематизмов при понимании текста. В настоящее время филологический интерес представляет самый статус только лишь нащупываемых научной рефлексией единиц тех динамических схематизмов, которые дают жизнь как рецепции, так и продукции качественных текстов культуры.

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 каких 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 организованностей 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, так и деятельности участника коммуникации (и продуцента, и реципиента, и интерпретатора, и критика, и педагога, и режиссера и т.д.). Элементарные смыслы поддаются усмотрению благодаря множеству элементарных средств текстопостроения. Категоризация смыслов и средств приводит к появлению метасмыслов и метасредств, которые впрочем, по ходу действия с текстом могут категоризоваться и далее.

Мысль о *Schematismus der reinen Verstandbegriffe* принадлежит Канту - так назван раздел в "Критике чистого разума". Схемы состоят из категорий. Добавим к

этому, что коль скоро некто мыследействует не по схеме, то такое действие есть отклонение от принятого порядка схематизации. Иначе говоря, схемы мыслятся в процессе понимания фактически всегда. А.В. Гулыга [1977:114] пишет о понятии "схема" в его первом приближении в "Критике чистого разума" Канта [1780]: "Это как бы полуфабрикат продуктивного воображения, нечто совсем удивительное - с одной стороны, чувственное, с другой - интеллектуальное, "посредующее представление", "чувственное понятие"... "Кант... решить пытается именно диалектическую задачу - совместить противоположность чувственного и логического".

Термин "схема" в том значении, которое приспособлено к растягиванию смысла, введено в лингвистику текста и нарратологию в середине 1970-х годов [Bobrow, Norman 1975; Rumelhart, Rumelhart, Ortony 1976; Rumelhart 1977]. Постепенно соответствующие представления были интегрированы учениями о динамических моделях языка - учениях, образующих "центр современной лингвистики" [Безменова 1988:77].

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 [Tarlinskaja 1986]. При этом идет растягивание одной или нескольких нитей, а даже одна нить - это уже схема [программа вопросов на подобные темы впервые появилась в работе Maguno, Takagi 1980]. Вообще подобные вопросы не случайны: понимание (и как процесс, и как субстанция) ненаблюдаемо. Оно манифестируется только в высказываниях о "полученном понимании", но эти высказывания - это уже интерпретации. Поэтому в связи со схемообразованием многое еще неясно.

Так, мысль о том, что в ходе "семантической обработки" имеет место отношение суперординации/ гипонимии (т.е. эффект "подминания" под катящийся снежный ком на нитях растягиваемого смысла) высказывалась еще в середине 1970-х годов [Collins, A.V. Loftus 1975], но через десятилетие была слышна критика работ такого рода в связи с их низкой проверяемостью [напр., Elosua de Juan 1986]. Действительно, только на основе продуктивного воображения можно представить, как идет захват частных единиц метаединицами, каким образом устанавливается соотносительность элементарных единиц и метаединиц. Можно представить это так: рассыпь частных единиц в хорошем тексте не является чисто случайной, чисто энтропийной. Имеется рекуррентность хотя бы какого-то одного свойства тех простых единиц, которым "суждено" открыться для реципиента ту или иную метаединицу. Потому в стиле данного писателя всегда есть идентифицирующие его элементы. Некоторые частные единицы рекуррентны физически, другие дают рекуррентность того или иного своего аспекта, третьи лишь каким-то образом "напоминают" о рекуррентностях и сходствах. Последнее происходит при актуализации одинаковых или сходных следов рефлексивного акта, следов и следствий обращения к рефлексивной реальности. Поэтому, кстати, процесс схемообразования ритмичен в широком смысле слова: "Ритм в любом своем проявлении действует как структурообразующее начало, интегрируя отдельные повторяющиеся моменты в единую целостность формы данного явления или процесса" [Гусев 1981:80]. Метаединицы "подминают" под себя ритмосимметрично расположенные частные единицы действия при понимании; как бы предвидя это,

автор текста располагает частные единицы так, чтобы в акте "подминания" был некоторый усмотримый ритмический порядок.

Подминается не все, в первую очередь не подминается то, что не "ритмично" или плохо поддается категоризации. Таковы попавшие в мир смыслов частные содержания, образующие "окна референции" [М.-Л. Рюан 1987]. До этого Л. Райен [М.-Л. Рюан 1982:17] уже обращал внимание на неуниверсальность "подминания": при развертывании схемы "возникают новые и неизвестно куда относящиеся элементы. Процесс так и не может никогда завершиться. Схематизация возможна, но она всегда встроена в необходимое дальнейшее развертывание, что делает любую парадигматическую схему, покрывающую ряд элементарных единиц, полностью конспективной формой, обладающей неизбежной неполнотой и несущей потенциальную внутреннюю противоречивость". Схемообразование оказывается в значительной мере движением между уникалиями и универсалиями, что позволяет осваивать смыслы посредством как конкретизирующих, так и универсализирующих обоснований [Никитин 1981]. "Схема... содержит в себе двоякую функциональную характеристику и есть нечто "среднее", отличающееся от чувственного созерцания общезначимой, необходимой и категориально определенной формой, а от чистого понятия - чувственной наглядностью. По своим же субъективным источникам схема есть продукт скрытой "в глубинах человеческой души" способности продуктивного воображения, которая также является "промежуточной" способностью".

Эти свойства делают схемообразование универсальным определением понимания. Движение схематизма всегда происходит как в направлении от метаединицы к элементу, так и от элемента к единице [Шехтер 1981:249]. Одновременно растягивается много нитей, образующих схемы, между ними возникают лакуны, которые читатель заполняет или устраняет [Iser 1975a:235], причем все это касается схем не в том отношении, что эти схемы "существуют": они не существуют, а производятся, порождаются. Поэтому схемы действуют только в рамках процесса [Iser 1975b:253].

Представление о направленности схематизмов как от метаединиц к элементам, так и в обратную сторону - снятие проблемы "переход от верха к низу/ от низа к верху" (при семантизации и когниции): дело в том, что схематизация использует все степени частности и категоризованности, все степени элементарности и метаединичности, когниции и метакогниции, усмотрения частностей и усмотрения категоризаций.

Благодаря названным свойствам схемообразования этот процесс превращается также в сильное средство организации умственной работы реципиента. В понимании по динамическим схемам реализуется "фундаментальная синтезирующая функция разума" [Автономова 1988:259] - синтезирующая потому, что синтезирование есть схватывание целостности. Собственно схватывание целостности и есть понимание [там же: 260], в ходе которого, идет и другая работа рассудка - селекция (сбор информации из знаков нижнего порядка), синтез (перекодирование информации в суперзнаки путем категоризации и комбинирования), анализ (усмотрение универсальных организованностей знаков в виде метаметаединиц [Gunzenhauser 1962]). Главная же ценность схемообразования для развития разума заключается в том, что схемообразование есть наивная, обыденная и недискурсивная форма восхождения от абстрактного к мысленно конкретному, т.е. к более богатому, чем было бы абстрактное, могущее возникать на основе лишь обобщений. Динамическое схемообразование не имеет формы логической операции, описанной Гегелем и Г.П.

Щедровицким при исследовании восхождения от абстрактного к мысленно конкретному, но имеет те же последствия: реципиент выходит к метаединицам, которые богаче элементарных единиц не в силу обобщения, а в силу трансцендирования как особой техники понимания. При переходе от элементарной единицы к категоризованной единице не действует закон обратной пропорциональности объема и содержания: ведь метаединицы - не понятия (и тем более не общие представления), а категоризации другого рода.

Категоризация в рамках динамической схемы имеет характер трансценденции: уже само воображение, необходимое для схемообразования, есть, по Канту, "трансцендентальная способность суждения". Переход от элементарных единиц к метаединицам и метаметаединицам - это не только трансценденция, но и трансфигурация [В.П. Литвинов, устное сообщение в 1990 г.]. При этом трансценденция и трансфигурация при схемообразовании могут быть не очень бросающимися в глаза: элементарные единицы при трансцендировании в метаединицы могут быть так малы, что они действуют при безотчетном восприятии даже "формальных мелочей" вроде чередования определенного и неопределенного артиклей [Werth 1976]. Вообще метаединица потому и является категоризованной единицей, что (1) в ней категоризовано частное; (2) с ее помощью можно говорить о чем-то, представлять, развертывать, обобщать частное, данное в частных единицах.

При этом (2) чем-то напоминает соотношение между предметной теорией и метатеорией, между языком-объектом и метаязыком [Кураев 1977:65].

Схемообразование приводит к тому, что схемы действия оказываются богаче, нежели действия с отдельно взятыми элементарными единицами. Так, в частности, процесс схемообразования включает как сукцессивный, так и симультанный аспекты [Т.П. Зинченко 1983]. Или: Хронологическое время в тексте богаче по смыслу, чем элементарные единицы, указывающие время, поскольку при схемообразовании метаединица "время" образуется с участием и лексики, и грамматики, и экстралингвистики [Comrie 1986]. Благодаря этой схематической связанности и организованности появляются средстввиальные и метасредстввиальные корреляты к смыслам и метасмыслам, и временные отношения в тексте имеют не только функцию передачи информации о времени, но и приобретают определенную текстообразующую функцию, заключающуюся в установлении связей между различными частями текста, способствуя тем самым его когерентности [Dorfmueller-Karpusa 1985].

Схемы действия развертываются в процессе понимания на основе нахождения в тексте элементарных единиц в виде "опорных тематических рядов" [Быков 1984]. Эти ряды состоят из предметов непрерывной перцепции в горизонте интенционального переживания" [Husserl 1969:§2a]. Нити образуют пучки, а синхронный срез всех нитей в пучке - схема, демонстрирующая способ действия при понимании.

Процесс схемообразования характеризуется следующими чертами:

1. Схемообразование модифицируется мерой существенности тех или иных признаков встречаемых "пылинок" элементарного состава.
2. При схемообразовании из рефлексивной реальности задействуется не только "центр", но и "периферия" опыта.

3. Среди "пылинок" - не только смыслы и средства, но и обломки ситуаций.

4. После образования на той или иной нити какой-то метаединицы складывается положение, при котором каждая последующая частная единица воспринимается как репрезентант метаединицы. Соответственно, каждая частная единица так же пробуждает рефлексию над метаединицей, как метаединица пробуждает рефлексию над частными единицами.

То, что при схемообразовании среди частных есть не только смыслы и средства, но и ситуации, требует рассмотрения способа разветвления ситуаций. Ситуациям при их разделении на более частные ситуации присуще деление дихотомическое, трихотомическое и всякое иное.

Ценность схем действия при понимании весьма велика во многих отношениях. Схемы действия обеспечивают преодоление разрывности и разбросанности элементарных смыслов. Возникающие по ходу схематизации метаединицы придают "объективность" и стабильность (относительную однозначность) элементарным единицам; они делают частные единицы проверяемыми, выполняют функцию "механизма улавливания знакомого" [Панкевич 1978:34]. Как писал Р. Пиппин [Pirpin 1976:159]; "схемы объясняют, каким образом категории могут обусловить возможность наличия некоторого определенного эмпирического смысла - например, причинности". Наконец, действие по схемам - преодоление традиции, согласно которой схемы могут быть произведены и модифицированы только в процессе выработки стратегий [в соответствии с целями и ситуациями - см. Meutsch 1984; Meutsch 1986; Graessner и др. 1979; Graessner 1981]. Эти авторы не видят, что схемы - источник техник, для них техника - источник схем, поскольку под схемой понимается нечто нединамическое, застывшее.

То, что процесс понимания разворачивается на основе схем действия, делает несостоятельной теорию проб и ошибок в ходе понимания. Действительно, благодаря схемам можно сразу, а не на основе проб и ошибок, понимать "правильно" (то есть адекватно некоторой грани понимаемого, принадлежащей общему полю социальной адекватности). Другой момент ценности схем: они делают процесс понимания структурным процессом. Схемы действия при понимании - это замены набора произвольно расположенных стимулов какой-то упорядоченной конструкцией, которая и канализирует действие в направлении определенных категориальностей. Тем самым повторение запоминаемого вытесняется действительным пониманием.

В связи с только что сказанным выдвигается проблема - каковы основания нанизывания элементарных смысловых единиц на одну и ту же нить. Иначе - каковы основания того, что растягиваемая смыслообразующая нить "подминает" именно данные, а не другие элементарные единицы? Основной принцип такого выбора и такого соединения - безусловно, способность соединяемых элементов перевыражаться в рефлексивной реальности, их однородность как с эмпирической, так и с методологической точки зрения (однородность, разумеется, дополняется разнородностью, коль скоро последняя выступает как одно из начал при построении рефлексивной реальности). Процесс схемообразования не может быть "до конца упорядоченным" и "до конца целесообразным". Это имеет две причины:

А. В ходе схемообразования может происходить изменение смысла. Смысл зависит от коммуникативной ситуации, а не только от характера нанизываемых

элементарных смыслов. Коммуниканты вносят множество эпистемических факторов в коммуникативную ситуацию. Эти факторы - не условия успеха "упорядоченности", это - условия успешной коммуникации, причем как в случае, когда практика построена на условности, так и в случае, когда она основывается на правиле. При изменении смысла заметна определяющая роль прецедентов в схемообразовании; эти изменения могут даже войти в историю языка [Busse 1986].

Б. По мере развертывания схемообразующих нитей происходит следующее: то, что уже введено благодаря этому развертыванию, тем самым неявно присутствует в любом последующем месте текста, в котором это присутствие дает пищу внутритекстовой рефлексии, (это часто неудачно называют "образованием подтекста"). В действительности это импликационное присутствие введенных нитей схемообразования. Процесс схемообразования - это одновременно много процессов образования нитей растягивания, идущих от элементов к единицам и наоборот. Все эти нити могут быть приняты за одновременно действующие и при этом взаимодействующие уровни категоризации. Эти действия и взаимодействия на разных уровнях происходят более или менее одновременно [Campbell 1982, гл.18]. В связи с данным представлением А. Кёстлер [Koestler 1969] предложил дополнить концепт "иерархия" концептом "голархия" - открытая система "голонов" с "бесчисленными петлями подкрепления и с гибкими стратегиями" [Hampden-Turner C. 1981:162]. По ходу своего развертывания одни нити сохраняются на большой протяженности текста, другие - "уходят в песок", третьи "утолщаются" за счет других влившихся в них нитей (актуализация нитей), четвертые - напротив - утоньшаются, деактуализируются. Как отмечает О.П. Панкеева [1991:39], в пучке растягивающихся нитей могут иметь место разные случаи:

1. Сосуществование нескольких смыслов без слияния.
2. Доминирование одного смысла над другими.
3. Поглощение смыслов метасмыслом, причем элементарные смыслы не сохраняются.
4. То же, но какие-то из элементарных смыслов все же сохраняются.
5. Слияние смыслов после ряда взаимопереходов.
6. Метасмыслы на основе параллельно растягиваемых смыслов, не сливающихся друг с другом.

Вообще процесс схемообразования есть рождение и отмирание и новых метаединиц, и, собственно, новых схем. Новые схемы взаимодействуют с теми, которые уже есть в наличии, и рефлексивно связываются с теми, которые уже исчезли. Эта смена схем и есть то, что иногда называют "сменой акцентов". При этой смене может быть и сближение смыслов, но может быть и так, что элементы будут соотноситься друг с другом на расстоянии больших отрезков текста, оставаясь на одной и той же нити, но при этом на нити есть большие отрезки без элементов и без единиц. В.В. Виноградов [1963:119] считал это спецификой словесно-художественного образа. Метасредства также могут значительно отстоять друг от друга на нитях, обеспечивающих опредмеченность смыслов и метасмыслов. Это может реализоваться как относительно редкое появление слов, принадлежащих к одной и той же тематической группе. Более частое появление слов одной тематической группы приводит к "выпячиванию категории" - той именно категории, благодаря которой эти слова и оказались тематически объединенными. В таких текстовых ситуациях средства стиля задерживают процесс схемообразования [Mickelsen 1981:72], они "антинарративны" [Cohn, Dorrit 1971:293], то есть смыслорастягивание мешает наращиванию содержания. О замедляющей функции

стиля писали также Ст. Ульман [Ullmann 1957] и Ж. Дюбуа [Dubois J. 1963]. Например, как отмечает П.И. Тартаковский [1963:130], в стихотворении Дм. Кедрина "Зодчие" метасредство "обособление синтагмы" опредмечивает метасмысл "грозное присутствие царя":

*И тогда / государь /
Повелел / ослепить / этих зодчих /*

Когда же поэт переходит к опредмечиванию смысла "судьба ослепленных зодчих", интонирование запрограммировано таким образом, чтобы в середине стиха было нельзя остановиться, что и приводит к "переживанию пронзительности":

*И в Обжорном ряду, /
Там где заваль кабацкая пела /*

При развертывании схем действия редко возникает такое положение, при котором то, что было ранее реализовано в той или иной развертывающейся нити, пропало бы бесследно. "Роман - вещь живая... в каждой из его частей есть нечто и от всех других частей" [Ricardou 1967:25] - ведь художественная реальность не только создается продуцентом, но и постоянно существует для него. Эта ситуация подчинена и более общему правилу: прошлый опыт забывается, но не исчезает бесследно: он просто латентен и пассивен. При пробуждении рефлексии он оживает и реализует развертывание схемы действия, причем не так, как это случилось бы во времена появления опыта [Husserl 1973:122-123]. Вообще линейная представленность нитей реципиенту никак не лишает их фактической многослойности, нелинейности, конструированности по "принципу матрешки" и пр., коль скоро мы берем развертывание аналогичных мыслей в действии не реципиента, а продуцента. Кстати, поэтому может быть так, что нить, приспособленная как будто только для передачи смыслов в рамках распределительного понимания, каким-то образом включает в себя и процесс развертывания в рамках когнитивного понимания: ведь "этап объяснения не есть чисто негативная инстанция в отношении понимания" [Автономова 1984:14].

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" [Weaver 1985:306]. Этот процесс во многом похож на процесс доминанты [Ухтомский 1950]. 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 [Schustack L.U. 1987]:

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" [Hofstadter 1979:222]. Поэтому трансценденция смысл - метасмысл - метаметасмысл никогда не бывает абсолютной. Известно лишь одно: растягиваемые нити схемы имеют неодолимую тенденцию к интегративности. И если ими в тексте еще не все захвачено и подмято, куда-то включено, категоризовано и подчинено, то это только потому, что схематизм просто получил сопротивление, не успел, но стремление остается. Благодаря именно этому свойству именно схем действия при понимании и обеспечивается "целостность текста": текст функционирует как единое целое, несводимое к сумме составляющих его элементов [Бухбиндер, Розанов 1975]. Однако это относится к производству и пониманию текста, а не к какой-то "объективности текста". "Объективность", если брать ее без "субъективности", как раз и есть неинтегрированное множество элементов, что всегда и наблюдается при непонимании, обусловленном отсутствием схем действия. 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. Интегративность схемообразования есть источник единства текста.

Действительно, материалом для схемообразования оказываются все "вещи", объединенные на основе широчайшего общего принципа. У Гуссерля [Husserl 1977:61] объединены: реальные вещи, переживания, числа, положения вещей (обстоятельства), закономерности, теории и т.д. Их общий признак: *Sie mir gelten* (они меня касаются), они суть *cogitata* (их можно помыслить).

Очевидно, схемы действия обладают значительной интегрирующей потенцией. Поэтому при образовании метаединиц категоризации подвергаются любые элементы - как "интеллектуальные", так и "эмоциональные" [Serowy 1982]. Восприятие, даже зрительное, всегда сопряжено с осмыслением и категоризацией [Гадамер 1988:137]. Все, что мы слышим и видим, уже тем самым несет смысл. Этот смысл сразу расчленяется на нозмы.

Рефлексия, выводящая к нозмам, есть обычно рефлексия обыденная. Обыденная рефлексия интересовала Э. Гуссерля. Трансцендентально-феноменологический (интенциональный) анализ, как пишут Е.К. Быстрицкий и С.А. Кошарный [1987:75] "по Гуссерлю, представляет собой раскрытие интенциональных импликаций сознания - освещение присутствующих в нем скрытых, нетематических, "маргинальных" фоновых созерцаний, всегда сопровождающих в качестве анонимных смысловых горизонтов акты рефлексивного конституирования субъектом

тематических объектов познания - вещей, находящихся в "фокусе внимания". Анонимные смысловые горизонты функционируют как "неподконтрольные для объективирующей рефлексии предметные смыслы познаваемого, и прежде всего - как его "смыслоконструкция" в форме "предмета" (смысла или метасмысла). Связи сознания, даваемые обыденной рефлексией, позволяют человеку "даже неведомое воспринимать и осмысливать в привычных ("сподручных") формах "предмета", "физической", "объекта культуры". Эта рефлексия - "пассивный синтез", получаемый без осознания, но оставляющий не менее заметный след, чем то, что актуально осознанно.

Смыслы могут получаться из интенциональных отношений - оценки, желания, переживания и пр., и соответственно они классифицируются как смысл-оценка, смысл-воспоминание, смысл-переживание, смысл-сопоставление, смысл-надежда, смысл-ожидание и пр. Иногда смыслы имеют обличье коннотаций, то есть привязанности к какому-то отдельно взятому слову как к единице лексической системы. В процессе схемообразования коннотации могут актуализироваться в составе полисемических единиц или даже возникать из смыслов контекста и прилипать к отдельному слову, придавая ему при этом стилистическую релевантность и каким-то образом сочетаясь с денотатом [Schippan 1987].

Вообще при схемообразовании как процессе встречаются между собой данные текста и данные рефлексивной реальности. При этом свою роль играют социальные и ситуационные условия обработки текста; действующее знание; а также влияние невербальных элементов коммуникации [Mandl H., Schnotz W. etc 1985; Mandl e.a., 1984].

Как отмечает М. Дюбуа [M.E. Dubois 1984], неясно является ли схемообразование единым интегральным процессом или же он состоит из иерархии уровней - уровней, связанных с разными готовностями. Так или иначе, интеграция есть, она реализуется как создание организованностей. Последние более содержательны, чем сумма элементов вместе с метаединицами. При этом одновременно идут два процесса [Baylin, Krulee 1983] - (а) схемопостроение; (2) семантическая интеграция частных единиц в растягиваемую схему. Бихевиоризм трактовал интеграцию так: буквы понимание слов.

В гештальтпсихологии же целое "видно" раньше частей, то есть процесс активен, чего в бихевиоризме не было. Школьник лучше понимает тогда, когда интегрирует все полученные из рефлексивной реальности данные фонетики, грамматики, семантики. При этом представление о смысле влияет на восприятие слов и букв [Otto 1982], и происходит растягивание, но растягиваются не только смысл и метасмысл: вместе с ними растягивается и риторический эффект [Nida 1987].

Хорошие читатели конструируют схему действия с текстом по мере чтения, причем задействуют процедуры по интегрированию новых "тем" [Lorch e.a. 1985], то есть содержаний и смыслов. "Интеграция" - это просто другое слово для "подминания под себя" схемой новых частных элементов, среди которых и "тематические структуры" (содержания), и смыслы, и средства текстопостроения. При этом реципиент переживает метасредства "тип движения" по критериям: скорость, ритм, единство, направленность. Нити схеморазвертывания сходны с линиями, образующими композицию в живописи XX века. Таковы, например, пучки линий у В.Э. Борисова-Мусатова в эскизе "Осенний вечер" [Кочик 1980:14]. Смысл-"образ" "неторопливо-размеренного движения" опредмечен слева направо так:

начальный импульс для развертывания схемы - полосы рустовки каменного грота. За этим тянется ветка жимолости, ровная полоса ручья, группа женщин (движение переходит от фигуры к фигуре). При этом первая женщина еще неподвижна. "Это нарождающееся движение принимает жестом руки идущая рядом с нею подруга и направлением взгляда отсылает его следующей". Третья женщина подается вперед. Четвертая уже в движении. Пятая перевыражает спад движения.

Далее - возобновление движения (Три фигуры, передняя наиболее подвижна). Рефлексия над предметным представлением (Р/мД) запрограммирована при этом акте схемообразования: "Наш взгляд невольно следует по линии развития действия" [там же].

Параллельно развертывается и другая схемообразующая нить - "волнистость движения". Здесь участвует схемы ритма в фигурах: 2:1-2:1 2:1 и далее ритм - и в деревьях, и в строении на заднем плане, и в облаках, и в цветочных пятнах. При этом постоянно происходят скачки в ходе категоризации от элементов к единицам, например, от синтаксиса к композиции [Волошинов 1929:94]. При этом инкорпорируются знаки - силою смыслов; смыслы - силою метасмыслов; средства - силою метасредств; частные результаты распределечивания - силою метасвязок; все наличное в тексте - силою художественной идеи.

В ходе схемообразования демонстрируется либо само схемообразование, либо модификации схемообразования, либо схемы нарушения схемообразования, либо схемы производства схем. Таким образом, схемообразование может втягивать реципиента в феноменологическую редукцию, но оно же может выводить реципиента за пределы схемообразования, в еще одну рефлексивную позицию.

Процесс схемообразования начинается с той концептуализации, которая необходима для категоризации. Есть концепт знака и концепт типа, отсюда - проблема лингвистической системы в ее отношении к концептуальной. Принципы концептуализации [по: Beutner 1985]:

1. Запоминаемость, пригодность для обучения.
2. Формирование прототипов.
3. Асимметрия сходства и расстояния.
4. Принцип сходства.
5. Концептуальная комбинируемость.
6. Немонотонность концепта обоснованной последовательности.

Таковы те принципы, по которым осуществляется выбор единиц для подминания, интегрирования по ходу развертывания смыслообразующей нити. Под эти шесть определений подходят не только частные смыслы, но и события, персонажи и пр. [Mogrow 1985]. Например, в отношении персонажей может образовываться метасмысл "система мотивировок действий персонажей" как система причинно-следственных структур в трактовке героев. На тех же основаниях могут подминаться детали пейзажа, превращаясь в полный пейзаж (т.е. детали ситуации превращаются в ситуацию как метасвязку, объединяющую и интегрирующую смыслы со средствами текста. У Тургенева в роли метасвязки может выступить лес, или небо, или поле и т.п. Все эти элементы могут трактоваться как актанты. В актанциальной модели - набор актантов, как частных, так и метасвязочных. Единство актантов обеспечивает взаимопереходы персонажей и действий [Pavis 1980:19], и идей, и представлений, и вообще всего, на что обращена рефлексия реципиента. Ряд

авторов (Пропп и др.) пытались исчислить конечное число актантов. Д. Грейма [Greimas 1970] строил оси отношений актантов: отправитель - получатель, субъект - объект, содействующий - противостоящий. Любой элемент может оказаться интегрированным схемообразующей нитью - в том числе и такой, который попал по невниманию или в силу непонимания. Исключение представляет разве что графика - пунктуация и т.п., образы букв и т.п. [M.-L. Ryan 1982:19].

Такое изобилие интегрируемых элементов приводит к тому, что своей очереди на интегрирование ждут многочисленные элементы, а схемообразующие нити не успевают их категоризовать. Отчасти это связано с тем, что процесс идет неровно, все время сталкиваясь с противоборством тенденций:

- избыточность/ энтропийность,
- экспликационность/ импликационность,
- актуализация/ автоматизация,
- полифония/ монофония,
- многоракурсное/ одноракурсное усмотрение (авторское).

Левая сторона этих пар дает все новые и новые средства, каждое из которых стремится приобрести и приобретает свои смыслы, но и эти средства, и эти смыслы плохо подминаются категоризирующими нитями и остаются в статусе элементов. Одновременно с независимостью элементов от единиц возможна и независимость от единиц и метаединиц от элементов. Е.С. Смирнова-Чикина [1974] отмечает, что читатель 1842 года не знал словосочетания "Мертвые души": душа считалась бессмертной. Поэтому в схемообразующий процесс сразу вводилась метасвязка "нечто странное". И уже двигаясь от этой метаединицы, читатель начинал обращаться к метасредству текста - "внимание автора ко всякой детали, представленной в тексте".

Отметим еще две детали интегрирующей работы схемообразующих нитей:

1. Вся работа понимания может меняться в зависимости от введенности того или иного конструкта. О.А. Овчаренко [1984] описывает споры на тему: "Свободный стих - стих или проза?" Между тем, ответ зависит от того, введена ли в контакт реципиента и продуцента метасвязочная единица "стихотворность".
2. Развертывание схем действия при понимании бывает подчинено концовке произведения, придуманной продуцентом раньше предшествующего текста [Медведев 1928:189; Долгополов Л.К. 1959:170; Долгополов Л.К. 1964:164].

Схемообразование универсально: оно имеет место везде, где есть дискурс (от поэмы до болтовни спутников по купе вагона), и где есть реципиент. Да и текста может еще не быть: уже фонема воспринимается по нормам категориального восприятия [Wood 1975]. В частности, фонетический контраст строится на нескольких "отчетливых акустических свойствах речевого сигнала" [Repp 1982:87], причем эти свойства можно представить как линейно, так и топологически. Что же касается ведущего компонента схемообразования - смыслов, то они иногда существуют в схемах, иногда возникают в них, что и дает противопоставление: смыслы: наличные/ готовые возникнуть.

Несомненно, процесс понимания, данный в схемообразовании, есть проявление рациональности культуры, хотя эта рациональность и не классична. Нарастивание и растягивание смыслов сопровождается сменой схем, а одновременно - и построением метасмыслов. При этом предметом освоения являются

последовательно: предложение, смысл предложения, отдельные референты. Иначе говоря, схема работает тогда, когда можно предвидеть иррадиацию смысла в направлении референтов (денотатов).

Универсальность схемообразования в бытовании системы "человек - текст" столь велика, что само понятие "текст" зависит от процесса схемообразования. Как отмечает Дж.-М. Адам [Adam 1988] "общий эффект текста есть результат специфического сочетания когезии, последовательного развертывания и прагматической когерентности/ релевантности". Универсальность схемообразования подтверждается и психологически. Так, С. Эрлих [Ehrlich 1985] показал, что дети 9-10 лет, способные идентифицировать тему (как метаметаединицу), лучше понимают повествование, описание и диалог.

В сущности, такая универсальность схемообразования обязана своим существованием тому обстоятельству, что схемообразование есть развитие как понимания, так и готовности к нему. Так называемые "операции понимания снизу вверх" - это вовсе не "движение от частного к общему", а движение к пониманию от данных текста, причем эти данные наращиваются до появления метасодержательных компонентов. В свою очередь, движение от "мира познания" - это так называемые "операции понимания сверху вниз", то есть от единиц к составляющим их элементам. В формулировке "сверху вниз" учтена и предметность текста, и рефлексивная реальность, то есть учтены обе предметности. Поэтому "снизу вверх" есть понимание на основании данных текста, "сверху вниз" - построение знания из остановившегося понимания. Так именно пользуются терминами "снизу вверх" и "сверху вниз" многие авторы [напр., Mandler, Johnson 1980; Rumelhalf 1980; Dijk, Kintsch 1983; Just, Carpenter 1980].

Очевидно, схемы действия при понимании нужны, ибо текст как объект, репрезентирующий речь-язык, развертывается именно по ходу действий читателя, Г.П. Щедровицкий [1975:169] показал, что в подобных познавательных ситуациях объект обязательно надо представить "либо в виде самостоятельно развивающегося целого, либо в виде меняющегося элемента развивающегося целого, либо, наконец, в виде искусственно развертываемой организованности какого-то целого". Когда говорят о развитии, фиксируют обычно три признака [там же: 173]:

1. Структурное изменение состояний объекта.
2. Обусловленность последующего состояния предыдущим.
3. Наличие внутри объекта механизма, позволяющего говорить об имманентности перехода от предшествующего состояния к последующему.

Схемы действия при понимании - это и есть схемы развития, то есть схемы, помогающие реципиенту пережить развитие содержательности текста. Это развитие, впрочем, не приводит к научности, "логической точности" и пр. Схемы действия выводят нас к метаединицам, обладающим принципиальной и необходимой донаучностью и неточностью. Э. Гуссерль [Husserl 1929:257] считал, что научные концепты не соответствуют идеальной реальности, они одновременно регулятивны и донаучны, они - предельные формы "идеи в кантовском смысле" (= схемы чистого мышления) [см. Husserl 1968:245], "идеальные объективности", созданные из идеализирующей работы рассудка.

Наука в своих схемах чистого мышления занимается идеализацией, конструированием концептов. Обыденное сознание (*Lebenswelt* - сознание)

занимается идеацией, описанием смыслов. Вхождение реципиентов в мир смыслов создает новые идеальные единицы, которые в дальнейшем должны осмысливаться путем рефлексивного перевыражения старых и новых смыслов. При этом обычно при первом чтении ранее всего схватывается некий дух, который осмысливает целое, затем - при перечислении - осваиваются детали [Staiger 1955:14-15]. Иначе говоря, схемообразование связано с конкретизацией осваиваемого, оно есть действие по объективности смыслов и средств, "облечение абсолютного в особенное" [Шеллинг 1966:157,177]. При этом схемы "не только говорят нам, что усматривать, но и где усматривать" нужно реципиенту [Rumelhart 1980:171], однако слово "усматривать" не означает здесь "видеть глазами": "Схемы, обеспечивающие прием информации и направляющие дальнейший ее поиск, не являются зрительными, слуховыми или тактильными - они носят обобщенно перцептивный характер" [Найссер 1981:51].

Благодаря схемообразованию текст содержит в себе условия для коннективности, связности. Эта связность, создаваемая продуцентом, есть инобытие факторов, существенных для реципиента: понятность для семантизирующего понимания и понятность для когнитивного понимания, эмоциональная доступность, экзистенциальная доступность (или экзистенциальная релевантность) [Geist 1987]. Связность текста, обеспечиваемая схемообразованием, обладает большой устойчивостью. Как показал А.Я. Гуревич [1972:162], в скандинавских сагах часто нити схемообразования уходят в песок, но потом - на очень большом текстовом отдалении - восстанавливаются: "Автор саги хранит в памяти все совершенные его героями поступки и их речи, чтобы в нужный момент связать прошлое с настоящим". Гуревич приводит пример восстановления нити через сто (100!) глав. Между тем, у современного читателя может сложиться ошибочное впечатление бессвязности.

Схемообразующие нити могут разворачиваться линейно, нелинейно и топологично. Нить не является, как правило, чисто линейной, особенность действия - повторение обращения к метасредствам выразительности при рефлексии над только что полученным опытом действий с элементами. При этом хотя все ранее введенные в действие реципиента метаединицы продолжают для него сохраняться и растягиваться, все же появление новых метаединиц ломает достигнутую линейность схемы действия и вновь заставляет реципиента "метаться" между элементами и единицами (метаединицами) и при этом дискурсивно-осознанно или (чаще) безотчетно приходит к рефлексии над метаединицами при рецепции простых элементов. 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 [Прилюк 1986:137], т.е. не стала бы ротацией абсолютно одних и тех же смыслов или же одних и тех же содержаний. 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.

Как мы видим, схемообразующая нить растягивается отнюдь не по самому короткому и простому пути. Растягивание смысла часто идет по правилам топологии, позволяющей, например, трактовать нити как относительно прямые при соблюдении условий.

Односторонняя поверхность сама проходит сквозь себя, не образуя дыры. Это легко показать, если изобразить нить в виде не шнура, а ленточки:

**** приложение (стр 723 оригинала)

а во всех других местах видна "верхняя сторона" ленточки. Именно таким топологическим образом разворачиваются смыслы в отрывке из гл. V "Собственника": Дж. Голсуорси (см. выше стр. **** и дальше по тексту романа):

I. Композиционная часть отвечает на вопрос "Каково им было?"

II. "За что же так?" - Ответ: "За фетишизацию собственности как отношения."

III. "А нет ли идеологического способа спастись от беды?" - "Нет, все идеологические и даже эстетические способы глупы и смешны."

IV. Топологическое прохождение односторонней поверхности сквозь самое себя позволяет ставить вопрос:

"Каково же им было, коль скоро ты теперь знаешь и про вопросы и ответы в связи с композиционными частями в пределах "петли" охватывающей II и III композиционные части?"

У Гегеля эта ситуация называлась "закон отрицания отрицания". Композиционная часть I начинает растяжку смысла "Плохо вообще и очень плохо". Часть II дает рациональный ответ: вот если бы не отношение собственности... Часть III: вот если бы можно было с помощью литературы, театра, философии... Части II и III отрицают собою конструкт, данный в части I. Сами же они отрицаются конструктом в части IV: "Плохо до невозможности, люди перестают слышать и понимать друг друга" (в речи Сомса - навязчивая экспликационность, в речи его жены - пугающая импликационность, есть и другие опредмечивающие средства). Содержательно часть IV оказывается прямым продолжением части I, но эта "прямызна" продолжения отягощена нашей памятью и нашим знанием о том, что нет никакого рационального способа выйти из тягчайшего положения: ведь мы знаем, что Сомс без собственности не был бы Сомсом, как мы теперь знаем, что никакая идеология не может изменить или "перевоспитать" ситуацию безвыходности в человеческих отношениях. Триадическое строение должно сочетаться с переживанием "прямызны" перехода от ситуации "Сидели двое несчастных, именуемых счастливыми, и сидели они перпендикулярно" к ситуации, когда так тяжело сказать: "Я строю для тебя дворец". И именно это сочетание "прямызны" и "знания о петле" есть причина появления топологически построенной схемы действия при понимании текста Голсуорси. Это, то есть способ неиерархического связывания знаковых организованностей ради взаимного резонанса [Deleuze 1969:124-127] - одна из трех причин топологичности схем. Две другие - непредставимость смысловых конструкций средствами аристотелевской логики [Kristeva 1969:39-40] и принцип нон-финитности [Derrida 1975:65-66].

Уже самая возможность представить схемообразующие нити либо линейно, либо нелинейно, либо топологически - свидетельство того, что набор нитей, образующий схему действия при понимании как некоторую целостность, может представлен в виде модели. Эта модель возникает из операций упрощения, позволяющих объединить различные феномены с единой точки зрения [Eco 1968]. Дж. Роуэлл и П.Д. Мосс [Rowell, Moss 1986] подвели итог многолетней работе, экспериментально показавшей, что при понимании текста человек создает модель, внутри которой можно обоснованно ожидать тех событий, которые допустимы в рамках этой модели. Это положение экспериментально подтверждено для романов и

фильмов. Главным источником моделей, образуемых из нитей схемообразования, является рефлексия в рамках процесса. Благодаря внутритекстовой рефлексии схемы - это "самоисправляющийся процесс" [Winner 1982:266], постоянный диалог реципиента с самим собой:

- Надо только семантизировать? - А не надо ли заняться когнитивной работой? - Возможно. Но вот загадочное 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. - Тогда это фильм про понимание, про то, как не понимали необходимости понимания и этим губили себя и других... (1985, фильм "Милый, дорогой, любимый, единственный" Д. Асановой). Куски дискурса благодаря рефлексии являются взаимопроникающими, поэтому при выходе в рефлексивную позицию зацепка за одно ведет к вытягиванию почти всего наличного или возможного.

Добавим к этому, что при понимании существует стремление скорее выходить на интерпретацию как высказанную рефлексию и в рамках этой интерпретации выходить на более высокие уровни категоризации и концептуализации. Например, при определении темы предпочитают такие, как "соперничество и возмездие", а не такие, как "соперничество и смена мнения" [Reiser 1985], т.е. предпочитают определить не сюжет, а "конфигурация сюжетобразующих единиц". Это стремление к более высоким категоризациям не случайно: развертывание схем действия при понимании и для понимания - акт трансцендентальной (меняющей уровни освоения), эйдетической, смыслотворящей рефлексии, отрыв от индивидуальной экзemplификации. Текст сам дает реципиенту варьирование экзemplификаций, тогда как эйдетическая рефлексия вне текста требует огромных усилий творческого воображения, и человек, от которого требуют подобных определений, либо вообще не хочет делать этих усилий и ничего не определяет, либо проявляет желание хотя бы определить, что именно происходит с ним самим при глубоком понимании текста, при этом он и не мечтает обменять свой читательский статус на статус писателя, поскольку знает про себя, что не умеет наилучшим образом строить материал для схем действия читателя. Это, правда, удается кое-кому и кое-когда в научном сочинительстве, где возможны "эйдетические дескрипции", "эйдетический анализ", позволяющий вырваться за пределы рефлексивной реальности индивидуального реципиента. Например, исследователь-акустик научно устанавливает, что "громкость" бывает такая-то, поддается таким-то типологизациям. На это уходит жизнь исследователя, что нередко приводит его к неспособности видеть другие горизонты смыслообразования: ведь ученый может быть ограничен своей, по выражению Гуссерля, региональной онтологией.

Именно поэтому готовность к схемообразованию лучше оттачивать не на текстах науки, а на текстах искусства, где материал схемообразующих нитей выступает как результат программы схематизации, которую продуцент предлагает реципиенту в деле схемообразования. В текстах искусства более всего реализуется принцип Канта: "Трансцендентальные схемы производятся воображением" [Carozzi 1987:117], т.е. способностью усмотреть образ, находящийся перед глазами понимающего субъекта. Никто не "получает" схем действия в готовом виде.

Кант считал, что схемы производятся "независимо от опыта, хотя и не независимо от всякого отношения к форме опыта вообще". Схемообразование происходит во времени, и последнее есть поэтому схема над всеми схемами.

По Канту, априорность создания схем обусловлена возможностью "антиципации формы возможного опыта вообще", т.е. возможностью рефлексии прогностической: опыта для текстопостроения еще нет, но форма подобного опыта уже есть. В этих условиях мы можем априорно определить условия и границы возможного (а именно: данного воображению) переживания, взятого по отношению к нашему опыту. В процессе прогностической рефлексии строятся условия трансцендентальной истины, т.е. "универсального отношения нашего знания к возможному опыту, который предшествует истине эмпирической и делает ее возможной". Если я владею метаединицей, то при встрече с элементом я имею возможность вообразить связь эмпирически данного элемента с моей метаединицей. Когда Блок пишет:

Черный вечер. Белый снег.

- здесь есть выражение смысла "противоречие", но это выражение есть только для того, у кого этот смысл (метасмысл, метасвязка) уже наличествует. Без этого первая строка поэмы Блока "Двенадцать" была бы простым перечислением предметов. Синтетические суждения (суждения опыта) верны, коль скоро возможность эмпирии обеспечена силой того, какую схему строит по своей воле реципиент. В этом и был новый ход Канта в эпистемологии: за 34 года до первого издания "Критики чистого разума" Хр.А. Крузиус [Crusius 1747:768] писал: "Источник всякой истины и всякой достоверности непременно лежит в необходимом, а именно божественном разуме".

Очевидно, после Канта стало ясно, что смыслы строит сам человек посредством своего продуктивного воображения. При этом процесс схемообразования может идти без осознания: множество смыслов и метасмыслов возникает до осознания. "Субъективное" и "идеальное" в определенном отношении появляются ранее социальности и, следовательно, ранее сознания - одного из образующих ее элементов" [Желнов 1981:235]. Сознание идеального возникает позже, чем само идеальное. Э.Г. Классен [1984:132]: 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" [там же: 133]. Универсальность схемообразования заключается также и в том, что независимо от разных характеристик, включая характеристику "осознанность/неосознанность развертывания схемообразующей нити", получивший или не получивший внимания смысл все равно оказывается нанизанным на схемообразующую нить и все равно принимает участие в схемообразовании для действия при дальнейшем понимании текста. Схематизм действия при понимании - универсалия культуры, социальности и индивидуальности.

2. Схемообразующие нити

Уже Кант показал, что идеальное (как производимое, так и понимаемое) 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". Однако "чистые понятия" неоднородны с эмпирическими (и вообще чувственными) созерцаниями". Схема - это "нечто третье", однородное и с категориями и с явлениями [Кант 1964:220]. Схема трансцендентальна, она позволяет перейти от одного уровня категоризации к другому уровню.

Важной вехой в развитии этой теории явилось учение Г. Фреге о значении и смысле, которое открывает путь к противопоставлению смысла и содержания. В этой связи должно выдвинуться, на передний план наличное уже у Канта положение о разных типах схематизма - схематизме эмпирическом и схематизме трансцендентальном. Нарращивание идеального понимаемого в рамках содержания соотносится с растягиванием в рамках смысла так, как у Канта соотносятся эмпирический схематизм и трансцендентальный схематизм. Первое - условие для понимания второго: без содержания не было бы смысла, смысл непонятен при отсутствии содержания. Эмпирический схематизм - это фреймы, основанные на прецедентах, освобожденных от индивидуальности. Он дает лишь общее представление, "смазанный набросок, размытый непередаваемый образ" [Кант].

Метаединицы - продукт категоризаций, хотя процесс схемообразования - это движение от частного к частному. Как отмечал уже В. Дильтей [Dilthey 1958a:VII:219], "в процессе умозаключений от частного к частному всегда присутствует отношение к чему-то общему, которое имеет место в каждом отдельном случае". Это - не выход к дедукции, а освоение конкретного, т.е. элементов, во всей полноте конкретного. Соотношение элементов и метаединиц - не результат индукции или дедукции, а результат переживания и погружения в объект.

Как наращивание содержаний, так и растягивание смыслов - частный случай аккумуляции идеального как общей закономерности развития [Мусаелян 1979]. 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 [Whitney, Kellas 1984]. 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 [Батороев 1981:188]. Как отмечают В.А. Веников и др. [1964:15], "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" [Stout 1896:214]. 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" [Лиепинь 1986:24-25]. 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 предсказание:

персонаж есть.....n; персонаж находится в.....n; персонаж делает то-то во время.....n. Наполнения этих n в моделях образуют темы, и схемопостроению для действия 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 [Н.С. Новикова 1985]. Повторы тем и предикаций разворачиваются параллельно с растягивающимися смыслами. Нарращивание 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 предикация. После дохождения нити до следующей предикации прежняя предикация либо теряет ценность, либо она может обладать и потенцией дальнейшего направления [M.-L. Ryan 1987].

Нарращивание содержания вовсе не есть лишь приращение предиката к грамматическому субъекту. Скорее здесь существенна иерархия единиц, которые можно представить как тему и раму. Тема-рематические отношения могут быть (1) на уровне слов; (2) на уровне суперсегментных элементов; (3) на уровне связей с внетекстовым материалом [Lotripour-Saedi 1986]; (4) на уровне мотива. Мотив - относительно устойчивая составляющая сюжета; мотивы даются как в виде цепей, так и в виде пучков; сумма мотивов не есть сюжет, но входит в него как составляющая. Тема - рематические отношения выявляются и (5) на уровне сюжета; семантика действия переходит в семантику текста; ориентировка в сюжете зависит от нарративного понимания, переход к которому от понимания практического обеспечивается владением синтагматикой текста [термины из: Ricoeur 1983:I:87]. Наконец, те же тема-рематические отношения регулируют наращивание содержания С.Д. Балухатый [1927:II] продемонстрировал разные программы поведения при ведении диалога:

1. Смена тем - по ассоциативному признаку.
2. Подхват темы: один начинает тему, другой ее раскрывает.
3. Перебой тем: тема частично сменяется другими, но все же остается единой.
4. Разрыв темы: начало на тему Т, затем - другое, в конце - завершение темы Т.
5. Возвращение темы: перебываемая тема включается в другом месте.
6. Срыв темы: тема остается без завершения.

Одна из основных особенностей наращивания содержания заключается в наличии, в рамках этого наращивания, тенденции к переходу от наращивания содержания к растягиванию смыслов. Действительно, схемообразующие нити наращивания разворачиваются в процессе освоения идеального понимаемого, но этот процесс протекает в ситуациях. Раз есть ситуация, у нее будет смысл [Chambers 1984:3]. Тенденция содержания к превращению в смысл обусловлена в тексте также и тем, что "повествование - это последовательное расположение чего-то для кого-то" [Scholes 1980:209], а существование "чего-то для кого-то" - одна из важнейших связей в смысловой конфигурации. Текст задает ситуацию для реципиента, и в этой встрече текста и реципиента рождается смысл - даже там, где как будто есть только содержательные предикации в рамках логически стандартных пропозиций. Все текстовые структуры способствуют тому, чтобы происходило превращение содержания в смыслы.

Процесс схемообразования, предполагающий наращивание содержаний и растягивание смыслов, есть "лингвистическая модель понимания" [Штерн 1986:162]. В эту модель входят:

1. Манифестация средств текстопостроения как смыслодержущих единиц, причем непосредственно они смысла не содержат, но к смыслу выводят через рефлексию 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 пропозиции, 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 [Vicvanatha 1967:29].

Уже сам факт растягивания смыслов говорил о том, что:

1. Смысл не "дан" в тексте. Есть след рефлексии автора, есть способы пробуждения рефлексии реципиента, а организованность этой рефлексии даст распремечивающее 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 линеен, а существует как некоторый потенциальный объем.
3. "Границы смысловых единиц не совпадают с границами языковых единиц" [Черняховская 1983:5].

Очевидно, нельзя взглянуть на текст и исчислить найденные смыслы. Растягивание смыслов - это и есть их появление.

Все эти процессы принципиально рефлексивны, причем рефлексия участвует в процессе и тогда, когда опираются на широкое категориальное начало и из него начинают строить ноэмы, поддающиеся хоть какому-то элементарному, аналогизирующему, начальному переживанию смыслов. А. Шутц [Shutz 1962:281] писал: "То, что впервые переживается и испытывается, - это уже известное в том отношении, что оно вызывает из памяти нечто подобное или равноценное, воспринятое ранее. А то, что уже было схвачено до этого в своей типичности, несет в себе горизонт. возможного переживания с соответствующими отсылками к знакомому, то есть ряд типичных характеристик, еще актуально не пережитых данным субъектом, но стоящих в очереди на переживаемость, потенциально пережитых". Например, реципиент впервые слышит от "ценительницы музыки" фразу "От Моцарта я ждала большего" и усматривает метасмысл "пошлость", поскольку он был подведен к этому усмотрению не столько пошлостью цитированного речения, сколько на основе встречи с типическими чертами пошлости: автоматизм + алогизм + эгоизм и равнодушие (в персонаже лжеценителя).

То обстоятельство, что при широкой категоризации охватываются и те элементы, которые еще и названы-то быть не могут реципиентом, говорит о том, что в конечном счете все метаединицы как бы содержат в себе все вообще элементы. Все элементы могут категоризоваться; все категории состоят из элементов, но не идентичны их сумме. Часть элементов всегда остается некатегоризованной, а метаединицы создают "метаконтекст", т.е. ситуации для направленной реализации элементов. Растягивание и "захватывание" смыслов по ходу схемообразования дают не сумму смыслов, а новые смыслы [Щерба 1974:24]. При этом смыслы новые, как и новые, не манифестируются рельефно: они всегда "мерцательны" [Ильин 1985:165]. В метасмыслах, т.е. единицах, категоризованы частные смыслы, т.е. элементы. Метасмыслы состоят из элементов, а элементы можно далее разложить на ноэмы.

При развертывании схем действия для понимания большое значение имеет вхождение реципиента в макростиль - систему метасредств текстопостроения, переживаемую как обобщение стилистически релевантных реализаций [А.Н. Васильева 1986]. Поэтому и все предметы конкретного стиля выступают в роли индикаторов конкретной схемы действия для понимания. При этом в ходе формирования схемы особая роль принадлежит текстовым средствам привлечения внимания к тому, что *не* само собой разумеется [Bublitz, Kuhn P. 1981:62].

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. Причины появления метасвязок вполне очевидны: Р/М-К так или иначе (хотя бы имплицитно) есть всегда: знак, обозначая "нечто", также обозначает себя в своей "*Eigenrealitat*" [Bense 1986]. Поэтому любое средство, даже без приписывания ему смысла, уже по собственному определению схемообразования растягивается на равных (или почти равных) правах с собственно смыслами. Так, категоричность, уверенность, предположительность, неуверенность, сомнение - это не только метасмыслы, но и характеристики используемых средств модальности. А.В. Чичерин [1959:425] отмечал "угрюмые эпитеты" как средство совмещения смыслового и средствального у Достоевского: гнилой, склизкий город, на истасканном диване, дырявый плетеный стул, чахоточный коврик, засаленные салфетки, гостиница оказалась дрянная и маленькая, грязно-смуглые брюнеты, смердящие добродушие, в наше прокислое время.

Как мы видим, Достоевский мастерски стимулирует реципиента на растягивание одновременно смыслов и средств, идейности и художественности. Тексты, особенно в художественной литературе, "подогнаны" под развертывание схем действия читателя, то есть автор в норме предвидит акты реципиента. Развертывание схемообразующего процесса обеспечивается таким образом, самими принципами текстопостроения. В последнем, как отмечает Н.С. Новикова [1990:24], "многообразие лексико-семантических скреп подчиняется, по нашим наблюдениям, трем основным принципам - принципу контраста, принципу повтора и принципу смежности. Ведущим при этом является принцип повтора, поскольку благодаря наличию повторов в тексте возникает так называемая тематическая сетка, обеспечивающая его связность, организацию его семантического пространства. Повторы занимают первое место в перечне средств, дающих основание "тематической сетке", идентифицирующей метаединицы [Клещинская 1982]. Сетка включает повторы-соответствия, повторы-противопоставления, опорные слова,

тематические поля, сцепление тем, сцепление подтем, заголовки, языковые индексы (местоимения и пр.).

Очень важен и повтор отдаленный. Так, например, отдаленные повторяемые "усмешка", "подло улыбнуться" и т.п. в тексте "Бесов" Достоевского устойчиво характеризуют Петра Степановича Верховенского [Мириманян 1984:70-72].

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 [Frederiksen 1977]. 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 [Лукьянов 1982]. Этот процесс включает в себя и "саморазвитие персонажа" [П.А. Николаев 1983:20]. Вообще изображаемое лишь отчасти выступает как содержание, в другой своей грани изображаемое родственно выражаемому и выступает поэтому либо как метасмысл, либо как метасвязка (т.е. связка смысла и средства). Описывая схемообразование, некоторые исследователи основное внимание уделяют именно смыслонесущему началу в изображаемом. Так, Л. Силард [1984:271] считает "Мелкого беса" Ф. Сологуба почти идеальным образцом схемообразования. Сологуб переводит изображенную реальность в метафизический план "в очень осторожной градации, создаваемой неприметным, ненавязчивым повтором вещественных, интерьерных, портретных, пейзажных, цветовых деталей".

Смысл текста существует, как мы видим, в огромном множестве связей - и не только связей с изображенными предметами: схемообразующее растягивание бывает заложено и в "ритмическую структуру" книги (смысл в его отношении к графике, к шрифту, интерлиньяжу, членению на абзацы, главы и пр.) [Адамов 1974]. Такую же роль введения смыслов в мир связей и отношений может играть при растягивании смысла и интертекстуальная рефлексия над персонажем: напр., Молчалин в "Горе от ума" и Чичиков в "Мертвых душах" [Мещеряков 1983:20].

При чтении художественного произведения, схемообразующие нити начинают разворачиваться с заголовка. Заголовок - миниатюрное изображение всего произведения и способа его чтения, концентрат содержательности. Не случайно в рукописях Э. Золя сохранилось до двадцати вариантов названий романа "Жерминаль". Известно множество подобных ситуаций в истории многих литератур.

Существенно, что заголовок предупреждает одновременно о предстоящих содержаниях и о предстоящих смыслах [см. Блисковский 1981]. Такая способность объединять содержание и смысл, переводить одно в другое заложена не только в заголовках, но и в рекуррентных единицах текста, первоначально задуманных как будто ради сообщения определенных предикаций. Однако сама рекуррентность делает рекуррентную единицу носителем не столько предикации, сколько конфигурации каких-то связей и отношений в рамках ситуации деятельности и читательской коммуникации с текстом. В.Н. Топоров [1973:237] обратил внимание на то, что слово "странный" (также "странно") употреблено в "Преступлении и наказании" Достоевского около 150 раз. Они как будто употреблены для предикции необычности чего-то, но эти предикации перерастают в смыслы.

Прямая номинация содержания, переживаемая как "значение слов", превращается в метасвязку. То же происходит в романе и со словом "желтый" [Соловьев 1971:437].

Такие движения от содержания к смыслу плюс возвраты к содержанию - важное средство текстопостроения, причем в повтор втягиваются все новые и новые перцепты, например, содержание "жара во время убийства процентщицы". Схемы действия при понимании характеризуются огромной сложностью. Поэтому едва ли правы оптимисты, надеющиеся в ближайшем будущем создать техническое устройство, пригодное для понимания текста [напр., Small, Lucas 1983]. При этом обычно недооценивается то обстоятельство, что процесс сложен не столько технически или даже психически: очень сложно построить методологию понимания.

Имеет место и недооценка схематизмов при понимании. Так, глубоко неправ И.С. Нарский [1976:73-74], утверждая, будто "ни в одной из категорий схематизм не дает нам чего-либо принципиально нового для решения вопроса об избегании произвольности в упорядочении материала явлений - он лишь указывает на прообразы категорий в реальном и возможном опыте". Сильна все же теория отражения: уж если есть категории, то их "прообразы" уже "объективно существуют" в опыте, причем даже возможном, а люди никак создать категорий не могут, они прямо выковыривают их из "отражаемой действительности", как изюм из булочки. "Теория отражения" - основательный шаг назад сравнительно с Кантом, который заложил основу теории схемообразования как способа овладения реципиентом тем трансцендентальным, которое представлено в текстах культуры; теории интерпретации, то есть высказанной рефлексии.

Кроме "теории отражения", есть немало и других перевыражений философского натурализма. Так, особый тип психологизма представлен положением, согласно которому понимание текста варьируется в силу различия "природных способностей" у разных реципиентов. Л.Г. Жабицкая [1974] полагает, что главное в понимании литературы зависит от "перцептивных литературных способностей", а вовсе не от методологии чтения и методологии построения методик чтения. Жабицкая выделила "уровни эмоциональности", в том числе и "малоэмоциональный уровень восприятия". Она приводит примеры "малой эмоциональности" школьников - в тех случаях, когда фактически выявляется не "уровень", а действительное непонимание, восходящее не к "уровням" ученика, а к качествам учителя. Ведь как научили, таков и "уровень" (впрочем, это положение постепенно становится государственной тайной конца XX века).

Натуралистически-психологическая перспектива трактовок понимания присутствует и во многих зарубежных работах [см. Albert 1971:124, сл.]. Вопрос о рефлексии, о соотношении процесса понимания и способа интерпретации понимаемого - все это отпадает. Принимается за истину, что в понимании все делает "природа", а не человек с его разумом, волей и собственно человеческими чувствами. Действия подменяются процедурами, действительность - эпифеноменализмом наблюдателя, "вечной человеческой природой" и другими мифами.

В отличие от воззрений редуccionистских, серьезное рассмотрение схемообразующих нитей убеждает нас в сложности их организации, образующей целый мир. Мир схемообразующих нитей не только лежит в основе техники растягивания смыслов: этот мир придает (во всяком случае, отчасти) направленность вовнутрь-идущему лучу рефлексии.

На то обстоятельство, что нити схемообразования одновременно тянутся в большом количестве, начали обращать внимание где-то в 1960-е годы. Так, Ю.М. Лотман [1967:139-140] писал, что смыслы "не отменяют друг друга, воспроизводя последовательное погружение непосвященного в тайный смысл, а присутствуют одновременно, создавая игровой эффект... Игровой эффект состоит в том, что разные значения (смыслы) одного элемента не неподвижно сосуществуют, а мерцают". При этом существенно, что к одному и тому же средству или метасредству привязаны разные смыслы и метасмыслы, но нити неравномерно захватывают и категоризируют их. В эти же годы С. Дубровский [Doubrovsky 1966:24-25] писал: "Литературное произведение не в большей мере надделено единым смыслом, чем человеческая натура". Произведение - это, по Р. Барту [Barthes 1964:256] система, цель которой - "давать смыслы, а не один смысл". Произведение - это система схем действия. В этой системе одни и те же единицы могут выступать и в качестве средства, и в качестве содержательной самоцели - например, персонажей [Harvey 1961:155]. Акты категоризации в ходе схемостроения также являются множественными и, как пишет Ф. Кликс [1983:279], "сам этот процесс исключительно лабилен и неустойчив. Выделенные классы и наборы критических признаков сохраняются в памяти лишь в течение очень короткого времени: как только возникает необходимость в категоризации нового типа или меняется исходная база данных, на основе которой принимаются решения, уже сложившиеся когнитивные механизмы могут распасться". Иначе говоря, возникшие в результате категоризации метасмыслы могут распасться, если с ними не продолжается работа схематизации, фиксирующая категории в памяти человека.

Очевидно, при понимании постоянно приходится выбирать нити и решать (имплицитным образом) вопрос о том, которые из уже выбранных нитей можно трактовать как приоритетные. Первый акт усмотрения способа выбора схемообразующих нитей - это, разумеется, определение того, приспособлен ли текст для семантизирующего, когнитивного или же распредмечивающего понимания. Иначе говоря, человек оказывается перед вопросом: "а что я ищу - семантизацию, или содержание, или смыслы?" Сложность ответа на этот вопрос заключается в том, что схемообразующие нити очень разнообразны и вообще, и в частности с точки зрения проблем, представленных в этом вопросе. В частности, нити схемообразования могут быть:

1. Линейные: (Когнитивное понимание)
2. Мозаичные: (Когнитивное и распредмечивающее)
3. Кольцевые (Когнитивное и распредмечивающее)
4. Обобщающие: (Когнитивное и распредмечивающее)
5. Партитурные (Распредмечивающее)
6. Интендирующие точку топоса зону топоса, многие зоны топосов:(Когнитивное и распредмечивающее)

Дополнительное осложнение состоит в том, что элементарные единицы могут быть реализациями одновременно нескольких метаединиц, а одна метаединица может захватить и "свои" элементарные единицы, и элементарные единицы, "подлежащие захвату" также и другими метаединицами. Нити схемообразования развертываются по-разному в каждом из трех поясов СМД. Чем крупнее метаединица, тем больше вероятность развертывания во всех поясах сразу. Так, Дж. Беккер [Becker 1980], трактуя понятие реализма, берет это понятие трижды: реализм предметных содержаний, т.е. мир рефлексии над предметными представлениями (Р/мД), реализм техники, т.е. техники текстостроения (Р/М-К), реализм

философии, т.е. реализм усмотрения метасмысловых парадигм (Р/М). Это дает такой круг:

- Пояс М Концепты (Р/М)
- Пояс М-К Текстовая форма (Р/М-К)
- Пояс мД Перцепты (Р/мД)

Эта схема позволяет вспомнить слова Канта: "Перцепты без концептов слепы" и "Концепты без перцептов пусты".

Очень существенно развертывание схемообразующих нитей в поясе М-К - начиная с необходимого для когнитивного понимания тождества функции сообщения с характером ситуации; это функциональное тождество сообщения "зависит от корректного моделирования... коммуникативной ситуации" [Л.Г. Васильев 1989:2]. В. Изер [Iser 1978:96] выделяет четыре перспективы развертывания представлений в рамках пояса М-К: представление об образе автора; представление об имплицитном читателе; представление о развитии сюжета; представления о персонажах.

В рамках пояса М схемообразующие нити выводят реципиента к концептам. Характерно, что мир концептов принципиально отличается от мира перцептов, предметных представлений. Ориентировка в концептах тем сильнее, чем в большей мере они имеют признаки концептов, концептуальность. Так, концепты со многими признаками классифицируются лучше, чем концепты, имеющие лишь несколько признаков [экспериментально показано на студентах: Klimesch 1987]. Установка на Р/М при развертывании схемообразующих нитей позволяет построить процесс схемообразования, который включает развертывание и синтез множества метаединиц. Поскольку многие из этих метаединиц суть ценности, процесс схемообразования тем самым есть и процесс оценивания. Это оценивание, построение оценочных смыслов, может быть "непроизвольным и для субъекта практически свернутым", имея при этом достаточно сложную структуру [Понукалин 1984:9].

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 [Gioia 1985]. Но все же когерентность целого дискурса начинается с когезии в рамках абзаца.

Множественность схемообразующих нитей - универсальный принцип схемообразующего процесса, поэтому наряду с когезией как ориентированностью на некоторую линейность в презентации текстовости, текстовость может существовать и развиваться также и вопреки всякой линейности. Какие-то нити схемообразования

постоянно замирают, "выныривают", обрываются на время или навсегда, нити ветвятся и сходятся, могут быть и пересечения нитей. Время категоризации элементарных единиц в пределах растягивания по нити может быть равным времени до второй встречи с элементом или равным времени до десятой встречи с элементом. Иногда требуется большая, иногда - меньшая однородность называемых элементов. Роль нитей, соотносительных с миром Р/мД, или с миром Р/М-К, или с миром Р/М, может быть в каждом случае более значительной и менее значительной. Вообще можно составить таблицу вариантов развертывания схемообразующих нитей с учетом убывания валентности того или иного типа фиксируемой (объективируемой) рефлексии в том или ином поясе:

1. Р/мД / Р/М-К / Р/М
2. Р/мД / Р/М / Р/М-К
3. Р/М-К / Р/мД / Р/М
4. Р/М-К / Р/М / Р/мД
5. Р/М / Р/М-К / Р/мД
6. Р/М / Р/мД / Р/М-К

При этом разные нити могут иметь разные валентности с точки зрения этой таблицы, поэтому схемообразование идет как бы не по нитям, а "по паутине". Благодаря этому текст выступает как организованное семантическое пространство [Топоров 1983:228]. Это пространство не дискретно, не линейно и не одномерно, и схемообразующие нити разворачиваются не в определенных "руслах", а во всем пространстве, что и позволяет возникнуть некоторому общему смыслу из факта семантической связности отдельных элементов текста.

Нелинейность, множественность линий в развертывании как одного предложения, так и целого текста, отмечена в целом ряде работ 1974 года - года резкого подъема лингвистики текста в СССР. Так, В.Г. Адмони [1974] писал о следующих параллельно развертывающихся чертах художественного текста: (1) сюжетное напряжение; (2) эмоциональное напряжение; (3) глубинное напряжение (необходимость усматривать в тексте то, что не дано непосредственно).

- В принятых в настоящей работе терминах целесообразно говорить, что одновременно развертываются: (1) наращивание содержания; (2) интенциональность; (3) растягиваемый смысл.

Одновременно с Адмони о нелинейности развертывания и развития речевого произведения типа "целый текст" писали: И.В. Арнольд [1974] и В.А. Кухаренко [1974:СК:152], отметившая, что текст художественного произведения "прерывист", т.е. состоит из чередующихся разнохарактерных текстов. А.А. Стриженко [1974:87] отмечает еще одну черту художественного текста: "Постоянное противоречие между замыслом писателя и его воплощением, что с неизбежностью ведет к вариативности исполнения". При этом выдвигается роль личностного статуса читателя.

Важную для языкознания идею партитурности текста В.Г. Адмони выдвигал и раньше [1961:43]: "Реальный характер речевой цепи, если брать эту цепь в ее цельности, учитывая как ее звуковое оформление, так и выражаемое ею значение (смысл), является сложным комплексным образованием, состоящим из целого ряда налегающих друг на друга линий, многообразно взаимодействующих друг с другом". Добавим к этому, что все нити-линии растягиваются по-разному, лежат на разных этажах трехпоясной схемы СМД, главное же - разные нити по-разному важны.

Особенно важны нити смысловые. Они предполагают множество категоризаций. Дж. Гумперц [Gumperz 1982:21] отмечает, что каждая из них имеет свой уровень обобщенности. Он связывает последнее обстоятельство со стереотипией, "фреймовостью" обобщений, как это первым начал делать в теории понимания А. Шутц [Schutz 1971].

Стереотипность обобщений, привычность наличия тех или иных метасмыслов в тех или иных типах текстовой ситуации, текстового окружения - во многих случаях важное средство более быстрого выхода к тому, что называют "глубиной понимания".

Глубина понимания - мера охвата всех нитей, в которых растянуты метасмыслы.

Широта понимания - мера готовности усмотреть все грани понимаемого и усмотреть при этом, что же из граней более всего соответствует ситуации деятельности или задаче данного реципиента.

Правильность понимания - социальная адекватность достигнутых глубины и широты.

Партитурная организация текста приводит к примату структуры над элементами: действует вся партитура, а не одна какая-то строка. В каждый данный момент в произведении разворачиваются и переживаются несколько схемообразующих процессов - "перспектив". Например, в "Американской трагедии" Драйзера перспективы, среди прочих, таковы:

Семейная религиозность (в начале романа, затем этот метасмысл вновь возникает в финале романа); мир, видимый со скамьи посыльного в отеле и т.п. [более полный перечень: Уоррен Р.П. 1988:СК:273].

Несмотря на одновременное разворачивание 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 [1950:325], но позже отмечалось, что это понятие принадлежит не только физиологии, но и психологии [Ярошевский 1975:132].

Предельная мера преодоления линейности - это пространственная форма текстопостроения. Партитурная организация речевой цепи при растягивании схемообразующих нитей - лишь частный случай пространственной организации форм. Здесь еще четко прослеживается взаимозависимость нитей: если представить разворачивание 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".

Такой "кинематографический" метод был уже у Флобера в сцене Земледельческого съезда в "Мадам Бовари". Сам Флобер писал, комментируя эту сцену, что [Д. Фрэнк 1987:200] одновременно "читатель должен слышать мычание скота, шепот влюбленных и риторику чиновников". При этом для реципиента движение времени приостанавливается, т.е. нет рефлексии над концептом "время". Джеймс Джойс унаследовал этот метод в "Улиссе" [там же: 201]: "Системы взаимосвязей в "Улиссе" образуют завершенную картину практически всего сущего". Реципиент читает "Улисса", "постоянно соединяя разрозненные эпизоды и сохраняя в памяти все аллюзии до тех пор, пока он сможет - путем рефлексивной референции - свести их в целостную картину" [там же: 203]. Тем же художественным установкам подчинено схемообразование пространственной формы у М. Пруста: идея "выхода из потока времени" и переживание "вневременных мгновений" - подлинно небесных вдохновений, полученных от "чистого времени". Отчасти такая установка была уже в живописи импрессионизма.

Среди средств текстопостроения с пространственной формой - лейтмотив; сплетения сюжетных нитей; остранение, ориентированное на "эзопов язык"; введение разнообразных способов соединения и разъединения нитей.

Один из приемов, обеспечивающих построение пространственной формы, таков: каждое средство текстопостроения, как бы оно ни было расположено в тексте, нанизывается на схемообразующую нить. Этот прием - лейтмотив. Лейтмотив все время привлекает реципиента к лейтмотивным элементарным единицам текста, обеспечивая интротекстовую рефлексивность [Нарт 1962:67].

Сплетения сюжетных нитей достигаются разными способами. Так, например, фабула - не единственный сюжетонаполненный материал, поскольку в тексте много повествовательных вставок: желания, планы, интерпретации характеров так же несут предикацию, как и любой сюжетный или фабульный ход. Причинные цепи вставных предикативных структур сплетаются с цепями основного сюжетного движения, при этом вставные предикации могут оказаться и в противоречии с основными. Например, ложная причина поведения персонажа в том отчете, который он представил в тексте другому персонажу: ложная причина этого отчета сплетается с истинной причиной в другой рамке пропозиций [М.-Л. Руан 1986]. Вообще могут переплетаться три плоскости повествования и сюжеторазвития: (1) Плоскость взаимодействия персонажей; (2) Плоскость стилизованных разговоров персонажей; (3) Авторская плоскость производства повествования [Bruce 1983].

В связи с этой многоплоскостностью развертывание схем действия может не совпасть ни с сюжетом, ни с течением времени, ни даже с логикой линейного развития. И. Анненский [1909:126] писал о "Преступлении и наказании" Достоевского: "Наказание в романе чуть ли не опережает преступление".

Сочетание такого рода принципиально разнообразны. Возможны, например переплетения, построенные на противопоставлении метаединиц и - тем самым - на противопоставлении несущих их схемообразующих нитей. Некоторые фильмы Ч. Чаплина дают метасмыслы "веселое" и "грустное" параллельно, отсюда - особое состояние зрителя, для которого и веселое и грустное получаются из взаимопревращений смеха и слез.

Остранение достигается - в случае использования эзопова языка - благодаря тому, что под видом материала для когнитивного понимания автор может подать

материал для распрямления - в частности, для декодирования двусмысленностей. В рассказе Чехова "Записка " (1883 г.) неграмотная женщина пишет о местонахождении клубных журналов: "Жизни, зари и нови нет нигде, а наблюдатель и Сибирь есть... Русская мысль у квартального... Русский еврей связанный висит на веревочке" [см.: Чуковский 1971:179-180].

Введение разных способов соединения и разъединения схемообразующих нитей - важнейший прием текстопостроения с пространственной формой. Так, сближение сходных элементов на нитях соответствует "естественной речевой традиции" [Zornig 1984], однако проверяя эту гипотезу на другом материале ("Энеида" Виргилия), тот же исследователь [Zornig 1987] убедился в том, что гипотеза неприложима к этому тексту. Фактически мы имеем дело с двумя альтернативными способами текстопостроения:

Эти способы различаются по удаленности категоризирующихся элементов друг от друга.

Самые грубые различия схемообразующих нитей - по типологии понимания:

- схемы знаковости категоризируют знаковые единицы ради семантизирующего понимания;
- схемы культурно-знаниевые категоризируют элементарные единицы, обозначающие связи и отношения ради когнитивного понимания;
- схемы субъективно-индивидуальные категоризируют те средства текстопостроения, которыми опредмечены смыслы и метасмыслы, что делается ради распрямляющего понимания.

Выбор типа понимания - первая задача любого текстопостроения, дальше следует выбор критериев в более узком диапазоне. Сюда входят и внешние факторы, существенные для продуцента (социальный фон, предположения о читателе и проч.), и характеристики самого продуцента (авторская позиция, стиль изложения, композиционность, текстовость, выбор подъязыка, выбор вида словесности). Все эти факторы взаимно перемножаются при построении схем.

Глава V.
СХЕМООБРАЗОВАНИЕ КАК АСПЕКТ ДЕЙСТВОВАНИЯ ПОНИМАЮЩЕГО
СУБЪЕКТА

1. Схемообразование как потребность при понимании

И. Кант [1964:223] считал, что схемы действия - это "скрытое в глубине человеческой души искусство, настоящие приемы которого нам вряд ли когда-либо удастся угадать у природы и раскрыть". Вся история культуры показывает, что схемы в целом внеприродны, а обусловлены способами и содержанием, ситуациями и смыслом человеческой мысле- и жизнедеятельности. Однако в том человеке, которого мы знаем в настоящее время, есть и какие-то как бы естественные процессы переживаний - во всяком случае, естественные или квазиестественные в такой мере, что нам уже неинтересно искать их искусственные корни. Процессуальность понимания текстов, построенная на разворачивании динамических схем, сопоставима с поведением хорошего зрителя в хорошем театре на хорошем спектакле: произведение искусства не "готово", а "возникает в процессе" общения актера и зрителя [см.: Pasteka 1976:112]. Такой ход переживания смыслов можно - с достаточной мерой условности - принять за естественный или квазиестественный. В такой же мере как о естественных мы можем говорить о тех тяготениях человека, благодаря которым динамическое схемообразование превращается для человека в потребность. Основные тяготения таковы:

- 1) тяготение к упорядоченности,
- 2) тяготение к целостности,
- 3) тяготение к запоминаемости,
- 4) тяготение к обобщенности,
- 5) тяготение к рефлексивности и интенциональности,
- 6) тяготение к творческому действию,
- 7) тяготение к переживаемым смыслам, к содержательности как идеальному.

Тяготение к упорядоченности удовлетворяется тем, что процесс схемообразования - это и есть процесс упорядочения смыслов и средств. Упорядочение имеет характер категоризации, а категоризация есть одна из организованностей рефлексии. В ходе разворачивания схем действия есть и множество других аспектов упорядочения. Так, в своем экспериментальном исследовании Дж. Мэндтер [Mandter 1985:86] показал, что при несовместности между порядком упоминания и порядком появления не снижается скорость понимания, если события имеют каузальную связь. Если же дело касается произвольно соединенных событий, то скорость понимания снижается. Это позволяет сделать выводы:

- (1) Существует схема действия для подлинно повествовательных текстов.
- (2) В этой схеме есть ментальная модель порядка расположения во времени причинно связанных событий.
- (3) Если такой ментальной модели нет, то особое время тратится на ее конструирование. Иначе говоря, приходится заниматься упорядочением по ходу рецепции.

Тяготение человека к целостности обусловлено его опытом постоянного приема речевых произведений, характеризующихся этой категорией. Понимание есть по преимуществу освоение целостностей. Не только текст, но и его составляющие

суть целостности, то есть и буква, и слово, и предложение, и текст - все это и в отдельности, и вместе нуждается в схематизмах. Это - "связные и ограниченные элементы". Что же касается "открытых связей", то ими характеризуются "неограниченные элементы": таковы слог, синтагма, абзац [Ганзен 1974:87]. Представление о целостностях в схемообразовании ввел К. Бюлер [Buehler 1908:4]. Он их назвал "межпереживательные отношения". Эти отношения существуют в потоке сознания наряду с межпредметными отношениями. То и другое гарантирует "единство мыслительного процесса и составляет выражение контроля, осуществляемого мыслящим субъектом над тем, что в нем происходит". При этом в процессе понимания действует не только целостность, но и целеустремленность. Все эти признаки - принадлежность человеческой субъективности; поэтому Бюлер считал, что в данном случае он изучает психологию.

Целостности, переживаемой в связи со схемообразованием, способствует и растягивание смыслов, генетически восходящее к восприятию протяженностей. Последнее же кумулятивно и конструктивно [Шибутани 1970:95], т.е. уже здесь заложено начало переживания целостности. Влечение, тяготение к целостности у человека складывается, видимо, очень рано и становится органичным. Не только при растягивании смыслов, но и вообще в принципе понимание есть "анализ через синтез", даже идентификация отдельных фонем требует синтаксических и семантических данных. Вообще синтезирование понимаемого происходит непрерывно по мере развертывания сообщения, причем значительная роль принадлежит здесь экспектациям. Понимание есть построение целостностей - конструирование осмысленной связи между содержанием высказывания; смыслом высказывания; знаниями и рефлексией над ними; мировоззрением реципиента; мотивацией реципиента [Hoegmann 1981].

Экспериментально установлено, что человек приспособился к этой установке на целостность, отсюда - некоторые психологические характеристики процесса чтения. Например, чтение по предложениям дает лучшее понимание, чем при чтении по словам - даже в случае, если охват слова за словом дает увеличение скорости [Bourne 1986]. Переживание "Это легко читается" обусловлено цельностью композиции как средства пробуждения схемообразующей рефлексии. Например, расположение средств выражения на живописном полотне задает схему рассматривания. Наряду с тяготением к целостности заслуживает внимания тяготение к запоминанию. Реципиент заинтересован в схемообразовании также и потому, что оно помогает ему сохранять в памяти прочитанное и услышанное. Реализация работы памяти имеет место в ходе развертывания того, что Гуссерль назвал "горизонтом" - усмотрение тех смыслов, которые продолжают растягивать уже образованные смыслы. В процессе схемообразования продуценту присуще проспективное расширение горизонта, реципиенту - ретроспективное. Иначе говоря, в каждый момент пользования динамической схемой действия происходит следующее: реципиент не просто "держит в памяти" смыслы и средства, из которых сложились метасмыслы и метасредства, давшие жизнь схеме, но еще и все время совершает ретроспективную внутритекстовую рефлексию над прочитанным или услышанным. Благодаря этому ретроспективному расширению горизонта наш реципиент не только осваивает многое из того, что потребовалось продуценту для развертывания его схемы действия, но и по-своему, на основе своей рефлексивной реальности все больше отклоняется в понимании от продуцента. Чем длиннее прочитанный текст, тем больше оказываются различия проспективного горизонта продуцента и ретроспективного горизонта реципиента. Поэтому и помнят, и интерпретируют люди маленькие кусочки сходно с продуцентом, но целые романы

- совсем не похоже на продуцента. Время также работает на это расхождение. Замечено [Bischofshausen 1985], что через 24 часа от рассказа у людей в возрасте от 6 лет и выше в памяти сохраняется построенная ими схема, а не буквальная версия рассказа. "Факты" рассказа, текста держатся в памяти вместе со словами и грамматическими конструкциями только во время обработки структуры текста, затем языковая личность пользуется своей схемой действия.

Следует также отметить тяготение реципиента к обобщению. Именно поэтому схемообразование давно уже стало органичным признаком каждого взрослого читателя: ведь уже само "восприятие включает акт категоризации" [Брунер 1975:135]. Когда схемообразование нанизывает средства, "полностью данный знак может быть дан только как класс знаков" [Bense 1976:85]; полностью данный смысл - это уже фактически метасмысл. Без этого была бы потеряна коммуникативная сила человеческой речи, обобщающей смыслы над индивидуальным способом [Husserl 1968:II]. Это - основа того, что Гуссерль называет сигнификативной интенцией, охватывающей весь круг индивидуальных интуиций. Фактически тяготение к обобщению перерастает в тяготение к интенциональности, к указательности направленной рефлексии. Схемы несут для понимающего субъекта эффективный конструктивизм. Такую же роль может играть знание реципиента об отнесенности произведения к такому-то авторскому циклу (стихов, новелл и пр.).

Кроме названных тяготений, имеющих квазиестественный характер, есть более искусственные, воспитанные людьми в самих себе тяготения возвышенного типа, и два тяготения связаны со схемообразованием ради действия при понимании. Это - тяготение к действию, равно как и тяготение к содержательности (= к идеальному).

Тяготение к действию противостоит тяготению к процедурности. Эти два типа тяготений разделяют человеческий род на любящих деятельность и любящих бытование по процедурам. Никаких "природных" оснований у этого разделения, разумеется, нет, но - так или иначе - мы имеем здесь дело с главным критерием деления. Смысл воспитания состоит в том, чтобы людей, желающих действовать, было больше, а живущих в мире самотечных ассоциативных процедур - меньше. Особенно важна эта педагогическая задача для стран, возникших из распавшегося Советского Союза.

Действование отличается от бытования в процедурах тремя признаками:

1. В действовании реципиента материал понимается не точно так, как задумано продуцентом; имеет место свобода.
2. В действовании, впрочем, есть и культура, реализующаяся как нормативность духовного бытия: действие ограничено рамками либо той или иной подсистемы в коммуникации (подъязыком, стилем, видом словесности, жанром и пр.) [см.: Шестопалов 1985:90], либо требованиями отношения к содержательности (к идеальному), причем эти требования социально-нормативны.
3. Действование сопряжено с наличием рефлексии - как минимум, рефлексии, фиксирующейся в поясе предметных представлений.

Остановимся на проблеме изменения материала. Изменение материала в значительной мере обусловлено тем, что в понимание непременно входит продуктивное воображение реципиента [Бородай 1966:29-30]. Схемы действия при понимании - результат воображения как способности сочетать акты,

совершаемые реципиентом. [там же: 36]. Схема действия - это "схема (метод) производства и воспроизводства предмета" [там же: 100]. Воспроизводство не может полностью совпасть с производством. Читатель лишь сходится с текстом, но это его способ схождения, однако верно и то, что именно "схождение (конвергенция) текста и читателя приводит к существованию литературного произведения" [Iser 1974:274-275]. Иначе говоря, без изменения материала тексты в обществе просто не существовали бы для рода и для индивида. В. Изер отмечает основные способы изменения материала реципиентом: отбор, организация, предвкушение, ретроспекция, формулирование и видоизменение экспектаций.

Люди творческого труда придают большое значение изменению материала в ходе действия. Так, Б.Л. Пастернак в романе "Доктор Живаго" [1990:101] вкладывает в уста Юрия Живаго такие соображения: "Из блокнотного накапливания большого количества бессмыслицы никогда не может получиться смысла... Фактов нет, пока человек не внес в них чего-то своего, какой-то доли вольничавшего человеческого гения, какой-то сказки". - Его друг Михаил Гордон в дальнейшем разговоре замечает по этому поводу: "Вот ты говорил, факт бессмысленен, если в него не внести смысла. Христианство, мистерия личности и есть именно то самое, что надо внести в факт, чтобы он приобрел значение для человека". - Совершенно ясно, что любая культурная содержательность может - в силу свободы реципиента - наполнить то, что представляется "фактом, переданным текстом".

Однако, как уже сказано, эта содержательность должна быть культурной, и именно здесь лежит противовес абсолютной свободы в процессе понимания. Во-первых, уже сами техники несут некоторую нормативность, поскольку они являются общими для всех понимающих субъектов. Техника - это "техническое использование нормативности", т.е. здесь субъект реализует нормативность по принципу "Я действую по технической норме, схематически заданной категорией". При этом существуют схемы действия для техники "разрыв круга", для техник герменевтического круга, распределения, 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.

Сила, которая заставляет развертываться процесс построения схем - это потребность в смысле, влечение человека к смыслу. Понимать - это "следить за движением смысла в сторону... бытия-в мире, открытого перед текстом" [Ricoeur 1972]. Смысл не имеет положения в пространстве и времени, он идеален и "ирреален" [Husserl 1969/1929:§48-50; тж.: Husserl 1973/1939:64-65], то есть не имеет реальных свойств [Husserl 1950:89]. Смысл связан со временем через интенциональный акт, но сам по себе он не связан со временем и длительностью [Follesdal 1982]. Схемообразование, с точки зрения Гуссерля, - это часть сознания, а сознание для Гуссерля - это интенциональная тематизация, создание идеальных реальностей. Эта тематизация происходит тогда, когда внешне-идущий луч рефлексии проходит через "отстойник опыта" и "выбирает" там нечто сходное между собой, причем, как считал Гуссерль, по своим критериям тематизация может быть оценочной, волевой, аффективной [Husserl 1968]. Иначе говоря, внутри-идущий луч рефлексии, обладающий направленностью (= интенциональностью), несет тематически родственные ноэмы, способные конфигурироваться и указать на выбранные топосы онтологической конструкции.

Развертывание этого процесса тематизации и объективации происходит в речевой деятельности, в мире средств текстопостроения. Эти средства являются общими для всех тех, кто пользуется данным языком и стоит перед задачей понять смысловой комплекс текста на данном языке. Между тем, как уже сказано, 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.

Добавим к этому, что тяготение к смыслу есть одновременно и тяготение к переживанию смысла, причем это переживание также составляет единство свободы и нормативности. Действительно, понимание характеризуется интенциональностью, т.е. человек не просто усматривает, но и переживает объекты [Фоллесдаль 1986:141]. В этой связи Гуссерль [Husserl 1930:95] исходит из представления не только о развертывании схем смыслообразования, но и о развертывании схем (у него - "горизонтов") переживания. Поскольку нормативное начало присутствует везде, где поселилась свобода человека среди людей, эти горизонты являются отчасти абсолютно субъективно-свободными, отчасти - нормативно-программируемыми. Точнее, индивидуальная свобода реципиента перевыражена в социально-нормативных программах писателей.

Когда мы говорим, что действие субъекта схемообразования при понимании характеризуется изменением материала и наличием нормативности, мы должны постоянно иметь в виду, что все эти соотношения в конечном счете зависят от того, имеет ли место рефлексия - ученая или обыденная, ретроспективная или проспективная, но именно рефлексия как то обращение к опыту, благодаря которому вообще течет весь процесс схемообразования, вообще существует процессуальность понимания текста. Поэтому можно говорить даже не только о тяготении к действию, но и о тяготении к рефлексивности в действиях субъекта схемообразования при понимании.

Наряду с рефлексивной теорией схемообразования, существует еще и нерефлексивная теория схем-фреймов: чтение включает формирование образца, в который помещают текстовую информацию. Эта теория не различает понимания и непонимания, нет и принципиального противопоставления нового и старого. Преодолеть эту беду можно только посредством учета наличия рефлексии. А.П. Огурцов [1987:19] пишет "Рефлексивность начинается там, где возникает отклонение от образца, где осознается неудовлетворительность прежнего образца". Именно при осознании или хотя бы просто усмотрении этой неудовлетворительности наличного материала происходит изменение схем деятельности и действия. "Рефлексия приводит к сдвигу в образцах, к изменению схем деятельности и мысли... Рефлексия существует в зазоре между "уже" и "еще не", "уже ставшим" и "еще не ставшим", обеспечивая осмысление прошлого и предвосхищение будущего". Очевидно, тяготение к рефлексии есть тяготение к новизне и к обновлению.

При этом рефлексия над частными единицами снимается по мере появления метаединиц: с этого момента частные единицы становятся предметом

нерефлективного смыслового восприятия, а рефлексия обращена по преимуществу на метаединицы, хотя, разумеется, этот процесс не является "абсолютно чистым": в пространстве развертывания схемообразующей рефлексии всегда присутствуют "неохваченные" и "неподмятые" частные элементы. Поэтому происходит не только растягивание смыслов, но и растягивание метасмыслов. Кроме того, может быть и наращивание метасмыслов. Не успели от понимания смыслов некоторого типа перейти к их нерефлективному смысловому восприятию, как продуцент "подбрасывает" новый тип смыслов, который также начинает растягиваться благодаря внутритекстовой рефлексии, после чего появляются новые метаединицы, над которыми также осуществляется рефлексия. Поэтому схема действия при понимании всегда есть поперечный срез всех добавленных нитей, всей суммы нитей.

Схема действия при понимании не есть подведение деятельности под некий "готовый стандарт", а есть процесс производства средств рефлексии. Этот процесс либо адекватен общественно-исторической деятельности (при рефлексии типа методологизма), неполно адекватен (при гносеологизме) и неадекватен при онтологизме, то есть при онтологизме имеет место иррациональная, слабо интендированная рефлексия. В производстве средств рефлексии (как в особом аспекте производства схем действия) органически сочетается общественно принятый (нормативный) стандарт схематизации и личная инициатива, причем в каждом непосредственно данном превращении рефлексии в понимание каждый понимающей субъект творит схему действия сам, хотя и не по принципу "абсолютной свободы воли". При этом имеют место различные операции самостоятельно действующего рассудка: построение объектов понимания, выделение предметов понимания (граней понимаемого), построение, обоснование, подтверждение, снятие гипотез, выбор средств для подтверждения наличия смыслов, различение формоописания и смыслопостроения, различение содержаний и смыслов, различение и выбор типов рефлексии, различение и выбор поясов фиксации рефлексии. Эти операции по-разному описываются в литературе. Например, Г. Пастернак [Pasternack 1983:201] полагает, что в ходе развертывания схем деятельности формоописание и смыслообразование независимы.

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. Как показали экспериментальные исследования [August e.a. 1984], подготовленный и обученный рефлексии читатель (особенно школьник) сразу выходит в рефлективную позицию и говорит: "Я вижу отсутствие страницы", тогда как слабый (с точки зрения обученности рефлексии) реципиент перечитывает куски до и после обрыва, заглядывает назад и делает неверные выводы. Очевидно, у него нет рефлексии над своей ситуацией чтения, и дело, разумеется, не в "способностях" или памяти, а в мере обученности рефлексии, в техничности чтения и слушания, в наличии техник действия при понимании. Иногда наличие техник ошибочно относят к "интуиции", которая якобы есть нечто способное давать результат и безо всякой рефлексии [Бычко, Жариков 1965:224]. 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.

Как показали еще психологи вюрцбургской школы, процесс понимания детерминируется не словесными формулировками ассоциаций, а задачей [Ach 1905]. О. Кюльпе [1914:65] писал: "Задача является неподвижной точкой в потоке явлений"; понимание приспособляется к этой точке. Раз есть задача - есть и скорость в ее решении. При этом существенно, что "слово может быть понимаемо независимо от представлений" [там же: 49], поэтому "мысли" (т.е. смыслы) могут быть поняты сами по себе, без ассоциаций с образом. Эйдетизм при чтении - проявление душевной болезни. В норме же "переживание понятия (т.е. эффекта единства Р/мД и Р/М) есть интенция, направленная на идеальный предмет" [Крогиус 1914:94]. Именно благодаря направленности рефлексии Р/мД и Р/М, т.е. именно благодаря интенциональности "мы можем мысленно обозреть одним взглядом самые сложные научные и философские системы, можем мысленно проникнуть в самую сердцевину художественного, этического или религиозного мирозерцания".

Процесс схемообразования обслуживается по преимуществу рефлексией не "ученой", а обыденной, поэтому и возникает представление об "интуитивности" как якобы нерефлексивности. Формирование как смыслов, так и метасмыслов, вообще всякая практическая категоризация - это не обязательно познавательный осознанный процесс. Использование дискурсивной рефлексии возможно всегда, но практикуется отнюдь не всегда [Лиепинь 1986:33]. 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. Кроме того, как отмечает Гуссерль [Husserl 1950:§§87,150], для того чтобы осуществить ученую рефлексия над прожитым и пережитым опытом, надо еще суметь отвести внимание от того, что воспринимается или воспринималось, и направить его на другой изучаемый и познавательный объект - "переживание восприятия".

Добавим к этому, что одновременно с несомненным фактом противоположности обыденной и ученой рефлексии существуют разные переходные случаи от обыденной рефлексии к рефлексии ученой. При этом [Ладенко 1973:152] рефлексия может моделироваться, ей надо учить, но в ходе этого обучения граница между обыденной и ученой рефлексией оказывается отчасти подвижной, отчасти размытой.

От описанной ситуации возможен переход и к собственно дискурсивной рефлексии. Это имеет место тогда, когда идет "процесс последовательного приближения" к оптимуму для составления способа схемостроения. В этих случаях схема действия строится с "многочисленными возвратами к выполнению шагов" [Ладенко 1981:47]. Схема таким способом подвергается коррекции по ходу как растягивания смыслов, так и постоянных возвратов к каждому из компонентов циклически связанных действий.

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-идуший луч рефлексии использует онтологические картины рефлексивной

реальности, а вовнутрь-идуший луч создает условия для их появления. Для этого вовнутрь-идуший 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:

- А. Онтологические картины социальности, данной в памяти о знаковых средствах.
- В. Онтологические картины социальности, данной в памяти о принятых в данном языковом сообществе означаемых, соответствующих знаковым средствам.
- С. Онтологические картины культуры как предметно-опытного знания, трудовых навыков, трудового опыта и т.п.
- Д. Онтологические картины культуры, данной и фиксированной в понятиях, суждениях и умозаключениях.
- Е. Онтологические картины индивидуальной субъективности человека, данной в жизнедеятельностных значащих переживаниях, смыслах, отношениях, оценках и установках.
- Ф. Онтологические картины индивидуальной и социальной субъективности, включающие и опыт рефлексирования над собственными значащими переживаниями.

Вовне-идушая рефлексия пересекает слои рефлексивной реальности, на выходе из рефлексивной реальности появляются ноэмы как минимальные смысловые единицы, способные обеспечить и интенциональность переживания, и интендирование топосов в онтологической конструкции субъекта. Однако существенно, что на границе онтологической конструкции ноэмы подвергаются конфигурированию. На конфигурирование влияют все техники понимания, но более всего - распределенность фиксации схемообразующей рефлексии по трем поясам СМД - Р/мД, Р/М-К, Р/М. Мозаика фиксации рефлексии радикальным образом модифицирует тот остаток вовнутрь-идушего луча рефлексии, который собственно и загружен интендированием топосов. Остановимся на каждом из типов фиксации рефлексии.

Рефлексии, 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 возобновление 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. В схемообразующем процессе есть и дорефлексивный опыт, и

"образы", и смыслы (как следы рефлексии над "образами", над опытом текстообразования и над опытом пользования схематизмами чистого мышления), и собственно метасмыслы (как следы рефлексии над опытом смыслоиспользования). Продуктивное воображение - одна из организованностей Р/мД, а воображение есть придание зримости усматриваемому. Здесь и скрыто начало движения от фиксации рефлексии в поясе мД к фиксации рефлексии в поясе М. И.А. Тэн еще в 1861 году писал [1987:75]: "Человек телесный и зримый есть лишь указание, посредством которого следует изучать человека незримого и внутреннего", "человек внешний скрывает в себе человека внутреннего". Далее [там же: 76]: "За всяким видимым поступком кроется нескончаемая череда мотивировок, душевных движений, давних и недавних переживаний, способствующих его появлению".

Достаточно велика также роль Р/М-К - рефлексии над опытом текстообразования. Схемы не могли бы разворачиваться без внутритекстовой и интертекстуальной рефлексии. Последняя есть рефлексия над обломками других текстов, застрявшими - благодаря памяти - в каких-то слоях рефлексивной реальности. Кроме того, и внутритекстовая, и интертекстуальная рефлексия соединены с рефлексией, обращенной на недавнее прошлое в опыте чтения того же произведения или текста, что есть разворачивание рефлексии типа Р/М-К "по тексту назад" (ретроспективный тип рефлексии), а это приводит к коррекции ранее достигнутого понимания. Есть разные частные ответвления Р/М-К, в том числе рефлексия над ситуацией "пробуждения уснувших в слове смыслов и рождения новых" [Лившиц 1933:47, он отмечал это в связи с поэзией В. Хлебникова]. Этимологическая рефлексия такого рода очень важна при понимании текстов, в которые введен соответствующий рефлексивный материал (например, у Хайдеггера, у многих поэтов).

Смысловый материал текста в ходе схемообразования перестраивается в направлении от синтагматики к парадигматике. Во всяком случае, это составляет лингвистическую основу преобразования как рефлексии, так и хода построения мозаики ее фиксаций. Процесс схемообразования приводит к построению некоторой схематической нормативности, "парадигмы", которая усмотрима, но высказанным образом бывает представлена только в условиях динамического схемообразования, действительно приводящего к появлению целых систем метасмыслов.

Оптimum пробуждения рефлексии есть художественность текста, но такой же предикат можно поставить и в определении воздейственности текста. Поскольку и художественность и воздейственность - важнейшие ценности, возникает вопрос о программировании рефлексивности реципиента. Это программирование выполняется рядом способов:

1. Постоянное (по ходу рецепции текста) обновление динамических схем действия реципиента. Схемообразование чревато угасанием рефлексии над какими-то комплексами частных элементов, поэтому оно постоянно дополняется актуализациями текстовой формы, приводящими к "выбраковке" устаревших схематизмов действия и появлению новых схемообразующих нитей. Текстовые актуализации - не столько нарушители привычной сочетаемости, сколько обновители и хранители рефлексивного динамического схемообразования. Отсюда - стремление к тому типу текстообразования, который способствует одновременной (или почти одновременной) фиксации рефлексии во всех трех поясах мыследеятельности [по схеме Г.П. Щедровицкого 1987]. Так преодолеваются фундаментальные педагогические упущения общества, имеющие характер дурных

способов рецепции текстов культуры. В частности, фиксация рефлексии только в поясе мыследействования дает анекдотизм понимания ("Читал я про одного мастера и Маргариту, у них такой получился случай..."), только в поясе мысли-коммуникации - беспредметную оценочность ("не понял, про что это все, но сразу видно, что хорошо написано"), только в поясе чистого мышления - пустую декларативность ("Непонятно написано, но видно, что этот писатель наших, простых, не жалуется"). Хорошее рефлексивно обоснованное текстопостроение и так же хорошо рефлексивно обоснованное схемообразование при понимании ориентированы на преодоление этих болезней.

2. 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 распределечивания, и техники растягивания смысла, и техники феноменологической редукции и др.

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" ("Ты обязана понять, что Базаров был именно тем парнем, с которым ты пошла бы в разведку"). Антирефлексивная установка школы - важный тормоз общественного развития, и стремление людей к рефлексивной установке - проявление подлинной человечности, свидетельство человеческого благородства.

Совершенно очевидно, что схемообразование в разные эпохи протекает по-разному, это же надо сказать и о разных национальных культурах, поскольку в каждой национальной культуре есть свои особенности категоризации [Кобзев 1982]. 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. Как пишет П. Рикер [Ricoeur 1983:85], "между деятельностью рассказывания какой-то истории и временным характером человеческого опыта существует соотношение, которое не является полностью случайным, а представляет форму межкультурной необходимости... Время становится человеческим временем по мере того, как оно артикулируется по образцу повествования, причем рассказ достигает своей полной значимости, когда он делается условием существования во времени". В жизни человека метаметаединица "время" появляется (причем очень рано в жизни индивида) благодаря переходу человека от непосредственно-практического к нарративному пониманию, от действия - к дискурсу. Здесь мы имеем дело с одной из первых схемообразующих нитей у человека, связанной с его переходом к "пребыванию во времени" (*Innerzeitigkeit* у Хайдеггера), затем - к "заботам", связанным с пребыванием во времени, к "соизмерению жизни со временем", к "срочным" и "менее срочным" делам и пр. Пребывание во времени - это уже не то, что "мерить промежутки между моментами-границами" [там же: 96], а именно считаться со временем, заниматься чем-то во времени.

Эти строки пишутся в июле 1999 года. В России тяжелое экономическое положение, но нет ни голоса, ни массовой безработицы. Многие обыватели говорят: стало хуже. Хуже сравнительно с каким временем? Отвечают: с тем, которое раньше.

Никто не помнит, как в декабре 1991 года в Твери не продавалось в магазинах ничего, уличной торговли еще не было, за хлебом стояли тысячные малоподвижные очереди. Тогда в какой-то момент времени, а именно 2 января 1992 года, были отпущены цены. Если бы прошло еще какое-то время, население, потерявшее к этому моменту всякий интерес к девальвированному и уже с давнего времени инфлированному рублю, просто прекратило бы всякую общественно значимую деятельность. Числа 10-15 января 1992 года наступило бы время, когда надолго остановились бы все шахты, нефтяные скважины, автомобили, поезда, самолеты, электростанции, лифты, тракторы - и на долгое время воцарилось бы Время Погибели.

Вот ведь сколько раз надо упомянуть время для того, чтобы объяснить что же происходило в то время, когда правительство Гайдара нашло момент во времени жизни народа России для того, чтобы спасти Россию на долгие времена. И это был не только важный, но и страшный момент времени, но об этом почти никто не помнит, поскольку почти еще никто в России не пребывает в общественно важном, общенациональном времени, хотя, если судить по возродившемуся интересу к рублю, свое индивидуальное время многие уже переживают.

Научение рефлексии имеет среди своих задач важнейшую - вернуть народ к пребыванию во времени, вернуть Россию в историю человеческого рода.

2. Индивидуальность субъекта в процессе схемотворения для понимания

До настоящего времени не изжито представление, согласно которому смыслы и метасмыслы "находятся в тексте". Это не совсем так. При культурном совпадении онтологических конструкций продуцента и реципиента складывается ситуация, в связи с которой можно согласиться с мнением, согласно которому смысловая структура текста выступает как определяющий фактор его понимания. Однако культурное совпадение всегда очень относительно, поэтому "определяющего фактора" может и не быть. Особенно относится это к ситуации появления новых смыслов и новых средств: ведь новое может не содержаться ни в тексте, ни в читателе, оно может возникать как искра при соударении стали о камень (метафора К. Маркса). Вообще изучение схемотворения - это не только не традиционная лингвистика, но даже и не совсем лингвистика когнитивная; скорее всего мы имеем здесь дело со своеобразной "духовной динамической лингвистикой" - с выходом на структуру и динамику как рефлексивной реальности - "души" человека, так и онтологической конструкции - его "духа". Процесс схемотворения всегда разворачивается с какой-то долей индивидуализации, соответствующей конкретной личностной онтологической конструкции, языковой и интеллектуальной личностям, трактуемым как своеобразные квазипрофессиограммы. Разные люди по-разному видят "главное" и соответственно по-разному строят, наполняют и растягивают схемотворящие нити при действии для понимания. Роль индивидуальной "интуиции" в схемотворении велика. что особенно проявляется в условиях поливалентности средств и даже метасредств выражения.

Вместе с тем, следует отметить, что у всех понимающих индивидов может быть и нечто общее - это рефлексивная реальность человеческого сообщества, что особенно важно для той части рефлексивной реальности, которая по преимуществу обслуживает когнитивное понимание. Это особенно заметно, когда явно поставлены жанровые рамки текста и жанровая определенность, очевидная для многих,

обеспечивает экспектации, разделяемые многими [Ван Дейк 1989:51]. Схемы создаются, а не "даются" до деятельности, схемы возникают в деятельности. И Кант [1965:392] был прав, полагая, что схему "создает трансцендентальное воображение". Согласно И.Г. Фихте [1916], "Я" изменяет себя и развивает себя в движении, деятельности, в трансценденциях. "Я" - продукт деятельности "Я", вырастающий в мыслительном опосредовании того, что представляется непосредственным.

Важнейшие выводы крупнейших философов часто забывается - по крайней мере, на такое-то время, и мысль о смысле как результате взаимодействия "субъекта" и "объекта" выдвинулась вновь после долгого перерыва. В числе первых авторов, указавших, что смысл возникает из взаимодействия текста и читателя, была Луиза Розенблат [Rosenblatt 1938] и это стало вскоре общим местом работ, посвященных пониманию. В 1970-х годах Кеннет Гудман [K.S. Goodman 1982] показал, что и схемообразование, построение схемообразующих нитей также выполняется реципиентом. Одновременно в методологической системе Г.П. Щедровицкого было показано, что схема операций и схема свойств объекта - это аналоги в системе деятельности. С этой точки зрения Г.В. Громыко [1984:179] дает и определение понимания вообще: "Выделение параметров материала оперирования, символизируемых и обозначаемых за счет отнесения к ним схем, следует рассматривать как основное содержание процессов понимания". Как мы видим, в данной методологической системе сам материал, которым оперирует понимающий субъект, зависит от схем действия, а не только схема действия зависит от материала и от субъекта. Очевидно, во взаимодействии теперь уже участвуют довольно много конструкторов: схемообразующая тенденция продуцента; общественное представление об этой тенденции; объективно наличная содержательность текста - набор средств и метасредств как реальных и потенциальных опредмечивателей смыслов и метасмыслов: наличная в обществе система распрямечиваний; состав рефлексивной реальности реципиента; схемообразующие тенденции, авторитетные для реципиента.

Описанному взгляду, как всегда противостоит позитивистское представление о готовых схемах. Современная "нарратология" считает развертывание текста закономерным процессом, но ей недоступно то положение, что закономерность - это еще не гарантированная предвидимость. Закономерно то, что любые нити схемообразования могут по-любому растягиваться, а вовсе не то, что все дальнейшие шаги растягивания можно предвидеть и предусмотреть, коль скоро известен некоторый данный шаг. Разумеется, где-то такое предвидение и возможно - например при машинном порождении фольклорных сюжетов [Klein 1974], но не более того. Некоторые авторы, впрочем, поверили в наличие столь "глубинных" ситуаций, что эти "глубинные ситуации" могут закономерным образом и весьма предвидимо для любого филолога "порождать" "поверхностные ситуации", вполне сводимые к "фрейму", наличному в "глубинных ситуациях" [Бочаров 1971; Минц 1967]. Некоторые также поверили в "грамматику рассказа". За нее приняли на этот раз уже не схемы действия читателя при понимании, а схемы интерпретации - своеобразную методразработку последовательности при интерпретационной работе. Нарратология - одна из концепций, всеми силами исключая возможность появления в тексте чего-то нового.

В действительности 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 [Rosenblatt 1978:12]: "Читатель вносит в текст свой прежний опыт и наличные личностные черты. Под магнетическим влиянием упорядоченных знаков текста он производит смотр своим запасам и выкристаллизовывает из состава памяти, мысли и чувства новую упорядоченность, новый опыт, который он видит как поэтический текст. Это становится частью продолжающегося потока жизненного опыта, который теперь может быть объектом для обращения рефлексии с любой точки обзора, важной для него как человека".

Действительно, понимать - это действовать, и это переживание действия при схемообразовании имеет принципиальную значимость для человека: ведь очень многим людям предоставляется не так уж много возможностей действовать, именно действовать, поэтому самостоятельность понимания при чтении, действие при понимании оказывается для них спасительным. При этом понимание принципиально отличается от нерелективного смыслового восприятия текста. Г.В. Иванова [1987:69] характеризует понимание именно так, как следует определить действие: "Понимание текста - это такая обработка воспринимаемого сообщения, которая приводит к изменению внутреннего состояния устройства, после чего устройство в определенных ситуациях начинает вести себя иначе, чем ранее". Понимание - действие, и поэтому оно изменяет материал - как материал понимаемого текста, так и материал души читателя.

То, что понимание - это именно действие, т.е. в первую очередь изменение материала, впервые было замечено в 1931 г. Р. Ингарденом в "*Literarische Kunstwerk*" [Ingarden 1973]. Произведение обретает полный эстетический статус только в результате конкретизации его каждым реципиентом, который заполняет "*loci neопределенности*" своими смыслами и метасмыслами [Glowinski 1979:75]. Этим сказано многое, однако еще не все. Это связано с тем обстоятельством, что Ингарден недооценивает роль нелинейного характера развертывания схем действия при понимании текста. Поэтому не совсем верно считать, что какие-то места понимаются по плану автора, а какие-то отпущены для вольного выпаса читательской индивидуальной субъективности. Читатель имеет свою интенциональную систему, свой набор идеальных реальностей, почерпнутых из его "отстойника опыта" и предназначенных для интендирования, поэтому каждое чтение каждым индивидом - это каждый раз есть новый синтез текста вкупе с весьма индивидуализированным способом снятия двусмысленностей и "непонятных мест" [Wienold 1972:146]. Разумеется, эта самостоятельность не является абсолютной: наряду с принципом "Будь верен себе" действует и другой - "В Риме по-римски" [Condon, Yousef 1975].

Это совмещение противоположных принципов приводит к тому, что при развертывании схем действия постоянно происходит встреча двух миров - мира автора текста (и самого текста, как он видится обществу в данный момент) и мира реципиента. В этих мирах очень многое различно, и, разумеется, время по-разному течет. Здесь, в частности, два времени: время рассказывания (т.е. время, когда это рассказано) и время рассказанное (т.е. то время, о котором повествуется). Эти понятия (*Erzaehlzeit u. erzaehlte Zeit*) впервые ввел Г. Мюллер [Mueller 1968], и эти понятия привлекли внимание по разным причинам - например, по той, что можно проводить "игру со временем" [Genette 1983]. Не менее существенно, однако, то, что, кроме времени рассказывания и времени рассказанного есть еще и третье время - время жизни реципиента.

По этим и подобным причинам у людей есть тяготение читать книги, рефлексировать над своим опытом, видеть в зеркале текста свою личность и судьбу, наслаждаться возможностью действовать самостоятельно - если не в предметной деятельности, то в мыследеятельности, которая для множества людей не менее важна, чем деятельность предметная. С осознанием или без осознания протекает рефлексия при схемообразовании, эта единственная собственно психологическая контрверза герменевтики никак не влияет на человеческие тяготения к самосовершенствованию, самостоятельности и уважению к себе.

Важнейший компонент культуры - усмотрение формы текста. Здесь ведущим соотношением является соотношение схематизации и актуализации. Схемы действия при понимании способствуют наличию ожиданий, актуализация - их нарушению, невыполнению. Эта пара конструктов (схематизация/ актуализация) не является "другим обозначением" известной пары, предложенной Пражским лингвистическим кружком (автоматизация/ актуализация). Актуализация характеризуется так же, как это было в Пражском кружке, но схематизация не имеет ничего общего с автоматизацией. Автоматизация есть использование привычной сочетаемости, схематизация есть суммирование задействованных в определенный момент метаединиц, получившихся при "растягивании" элементарных частных единиц - смыслов и средств текстопостроения. Актуализация может оборвать процесс схемообразования, привести к "рассыпанию" метаединиц и превращению их в элементарные частные единицы. Простой повтор превращает частную единицу в метаединицу, если (и только если) по соседству нет источника "ударов" по схематизации, то есть нет сильных актуализаций.

Добавим к этому, что хотя схематизация - это отнюдь не автоматизация, все же и со схемами могут происходить явления, сходные с дурной автоматизацией. Речь в данном случае идет о седиментации. По мере того как метаединицы подминают под себя частные единицы, возрастает "мера подмятости", т.е. седиментация. Остается все меньше свободных от растягивания и нанизывания частных единиц, а новые по тем или иным причинам не появляются. Поэтому исчезает самое возможное антиципировать и предвидеть. Если же все частные единицы седиментированы, а антиципировать уже больше нечего, то выдыхается метасвязка "художественность" и следовательно, схематизм заслуживает того, чтобы по нему ударила актуализация. Хорошие писатели предвидят такие ситуации и бьют по седиментированным сгущениям. Так, например, предельно седиментированы и средства и смыслы к концу первой части "Медного всадника" Пушкина: и "бедственное бытие Евгения" и "грозное величие Петра" к этому моменту впитали абсолютно все элементарные частные единицы, то есть текст достигает абсолютного совершенства по всем показателям, в том числе и по динамическому схемообразованию. Сделано абсолютно все для того, чтобы было понятно абсолютно все:

*Увы! близехонько к волнам,
Почти у самого залива -
Забор некрашенный да ива
И ветхий домик: там оне,
Вдова и дочь, его Параша,
Его мечта... Или во сне
Он это видит? иль вся наша
И жизнь ничто, как сон пустой,
Насмешка неба над землей?*

*И он, как будто околдован,
Как будто к мрамору прикован,
Сойти не может! Вкруг него
Вода и больше ничего!
И, обращен к нему спиною,
В неколебимой вышине,
Над возмущенною Невою
Стоит с простертою рукою
Кумир на бронзовом коне.*

Нетрудно видеть, что нет ни одного частного смысла, который не был бы уже поднят одним из двух названных метасмыслов. Например, под "бедственное бытие" подведены память об опасном местоположении бедного домика; память о живущих там любимых людях; уверенность в гибели этих людей; гибель любви - гибель мечты; бессмысленность мира, где может случиться эта гибель; жестокость Бога, допускающего такое на земле; беспомощность человека, подумавшего об этом; страх гибели любимых людей - паралич, даже и физический; страх приковывает человека; беспомощность перед стихиями как источником гибели любимых и т.д. и т.п.

Пушкин неожиданно обрывает текст с абсолютно полной седиментацией и вводит полнейшую актуализацию: вместо "дальнейшего развития" названных метасмыслов и более частных метасмыслов, а также каких-то элементарных смыслов он перестает развивать и растягивать, а пишет (Часть вторая):

*Но вот, насытись разрушением
И наглым буйством утомясь,
Нева обратно повлеклась....*

Актуализация достигается здесь простейшим способом: неожиданно вводится новый сюжетный ход. Схематизация обрывается, начинается новая, но такая, которая не исключает частичного возврата к старой. Однако этому возврату предшествует появление целого комплекса новых схемообразующих нитей, среди них - нити, несущие смысл "безумие как бедствие". Поэтому как актуализация переживается и сам возврат к прежним схематизмам - "бедственное бытие Евгения" и "грозное величие Петра", даже повторы переживаются как актуализация, например, при таком сюжетном ходе: Евгений, уже безумный -

*Он очутился под столбами
Большого дома. На крыльце
С поднятой лапой, как живые,
Стояли львы сторожевые,
И прямо в темной вышине
Над огражденною скалою
Кумир с простертою рукою
Сидел на бронзовом коне.*

Смысл "величие Петра" и "бедственное бытие Евгения" дальше развивается очень своеобразно. К "бедственному бытию" добавляется элементарная единица "воспоминание о моменте кульминации бедствия", т.е. о дне наводнения. Что же касается Петра, то смысл "величия" странным образом вытесняется смыслом "виновности в несчастье Евгения", что, конечно, есть сильнейшая актуализация: смысл "величия" сочетается со смыслом "виновности" и даже вытесняется им!

*Евгений вздрогнул. Прояснились
В нем страшно мысли. Он узнал
И место, где потоп играл,
Где волны хищные толпились,
Бунтуя злобно вокруг него,
И львов, и площадь, и того,
Кто неподвижно возвышался
Во мраке медною главой,
Того, чьей волей роковой
Под морем город основался...*

Очевидно, Петр должен подвергнуться какому-то осуждению, и как будто начинается растягивание смысла "осуждающее отношение в речи" (Р/М-К):

Ужасен он в окрестной мгле!

Следующая строка довольно двусмысленна - похвала? осуждение?

Какая дума на челе!

А начиная со следующего стиха начинается смысл "восторг перед величием преобразователя России":

*Какая сила в нем сокрыта!
А в сем коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?
О мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной,
На высоте, уздой железной
Россию поднял на дыбы?*

Затем две схемообразующие нити совмещаются: Петр гонится за Евгением:

*И, озарен луною бледной,
Простерши руку в вышине,
За ним несется Всадник Медный
На звонко-скачущем коне.*

Совмещены и схемообразование, и автоматизация. Кстати, кроме таких совмещений и противопоставлений встречаются и повторы, но при этом каждый раз относящиеся к средствам в ходе их превращения в метасредства, то есть как будто идет схематизация средств, но в условиях актуализации смыслов. Повторяется, в частности рифма "вышине - коне" и предметное представление статуи всадника:

1.
*И обращен к нему спиною,
В неколебимой вышине,
Над возмущенною Невою
Стоит с простертою рукою
Кумир на бронзовом коне.*

Кумир стоит среди бушующих волн во время наводнения.

2.

*И прямо в темной вышине
Над огражденною скалою
Кумир с простертою рукою
Сидел на бронзовом коне.
Кумир сидит как напоминание о ситуации наводнения.*

3.

*И, озарен луною бледной,
Простерши руку в вышине,
За ним несется Всадник Медный
На звонко-скачущем коне.*

Очевидно, актуализация и схематизация становятся предметом своеобразной игры, одно не только противостоит другому, но и как бы перетекает в него.

Все процессы схематизации и актуализации, все эти противопоставления и совмещения определенным образом переживаются - в том числе и в форме "мурашек по коже", например, при звучании строчки "Россию поднял на дыбы". Поэзия в значительной степени и читается ради таких моментов, когда рефлексия одновременно фиксируется во всех трех поясах СМД, а субъект этого процесса знает, что это он сам действовал и действует таким образом, чтобы при встрече с великой поэзией и великим поэтом иметь столь возвышенное переживание.

Сказанное, разумеется, никак не изменяет того положения, что эта общность переживаний, обусловленных общностью культуры, находится в определенном балансе со свободой, с плюрализмом пониманий. Процесс развертывания схем действия не предустановлен, как полагал уже В. Розанов [1886:62-64] - один из немногих предшественников современного исследования схемотворения при действиях понимания. Он, кстати, заблуждается и тогда, когда верил в то, что схемы определяют границы понимания (= разума). В. Розанов говорит, естественно, не о схемах действия при понимании, а о "схемах понимания" (впервые введено на стр. 34 его книги; это первое соотнесение терминов "понимание" и "схема" на российской почве).

Рефлексивно обоснованное схемотворение представляет огромную ценность для понимающего субъекта. Как пишет К. Штирле [Stierle 1980:101], "Через артикуляцию (придание членораздельности) доминирующей схеме, и только посредством этого артикулирования, художественный текст снабжает нас таким переживанием опыта, которое не имеет необходимости производиться от некоей внетекстовой реальности, но которое содержится в эстетически-осмысленно конструируемом мире самого произведения". Схема приводит к пониманию, имеющему признаки "полноты, доступности, основательности и правильности" [Olsen 1978]. Схема постоянно дает субъекту усмотрение новых смыслов и возможность распредмечивать новые и новые формы текстопостроения, переходить от схем действия и техник понимания. Движение по схемотворяющим нитям к этому новому осуществляется в значительной степени благодаря спрямлениям, сокращениям пути, позволяющим не нанизывать на нить подряд все элементарные частные единицы, актуально и потенциально присутствующие в пространстве деятельности читателя [об этом: Kaiser 1982:239]. Усмотрение и получение опыта

переживаются и ведут все к новым и новым переживаниям усмотрений и получений этого опыта. Как писал Вадим Петрович Иванов [1977:145], "опыт как раз и способен сохранить восприятие предмета как переживание деятельности, чувство внешнего как внутреннее самочувствие. Это возможно потому, что опыт аккумулирует не просто непосредственные "чувственные данные", которые в нем стираются, отходя в прошлое, но и схемы деятельности, сообразные своему предмету, субъективные деятельные состояния, по которым прошлое может быть вновь вызвано на поверхность и восстановлено на исходной предметной основе, данной в настоящем".

Схемообразование дает читателю возможность побывать в любой точке пространства и времени, не побывав там физически. Понимание, построенное на схемах действия, позволяет прожить больше одной жизни, обогащает онтологическую конструкцию, душу человека и коллектива.

3. Участие реципиента в процессах образования метаединиц

Каждый индивид по-своему модифицирует процессы смыслообразования и процессы накопления метасредств. Плюрализм пониманий связан с тем, что "мир текста" пополняется "миром читателя" [Ricoeur 1984:11,234]. 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. Для реципиента часть метаединиц - пресуппозиции [Schiebe 1975]. Часть пресуппозиций превращается в метаединицы, вообще видные только со стороны реципиента, а не текста ("субъектные метаединицы"). Субъектные метаединицы и объектные метаединицы могут выступать в союзе, но они могут оказаться и в отношениях противоречия, не говоря уж о том, что и пресуппозиции могут быть как в союзе, так и в противоречии [Landman 1981]. Субъектные метаединицы субъектны постольку, поскольку у человека, способного действовать с пресуппозициями, есть интеллект - свойство, обнаруживающее себя только во взаимодействии с чем-то, в том числе и с потенциями текста [Дерябина, Дерябин 1984:105]. К этим потенциям относятся и пресуппозиции.

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". Однако часто представление о процессе именно освоения совершенно затмевается банальностями, касающимися общения [напр., сб. "Искусство и общение" Л., 1984]. Пишут о "включении зрительного зала в систему спектакля", даже не упоминая о понимании, о требовании понимания. Еще более это заметно в огромной литературе по библиотековедению: считается достижением, если такая-то книга часто берется читателями для чтения, но никогда не рассматривается вопрос, было ли реальное освоение, формировались ли субъектные метаединицы, происходило ли собственно понимание текста и каков был при этом баланс культуры и свободы.

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.

Последнее верно, и М. Токиэда [1983:116-118] справедливо отмечает, что берется "языковое существование" плюс его единицы, а вовсе не "единицы языка". Субъектные метаединицы - это и есть Читатель, то есть "вместилище кодов, определяющих возможность понимания текста" [Culler 1981:38]. Уже в 1927 г. Н.А. Рубакин [1987] отмечал, что книга (текст) дана читателю не как материальный предмет, а как его, читателя, проекция на содержание книги. Сходство в понимании зависит от сходства проекций читательской субъективности на объект. В метаединице субъектного типа представлено то, что представлено в реальном гносеологическом образе - "как свойства объекта, так и свойства субъекта" [Классен 1984:121]. Индивидуализирующие этот образ особенности связаны с ценностными ориентациями конкретной личности [Ю.Г. Зинченко 1975], с самосознанием и самопознанием личности, с ее "внутренним установочным состоянием" [Узнадзе 1966:150-151], включая и наличие или отсутствие установки на художественное восприятие данного текста в данной ситуации [Руубер 1977:29]. Установка обладает такой силой, что может изменить даже показатели семантического дифференциала (по Осгуду) в отношении той или иной отдельно (от текста) взятой единицы [Джваршейшвили 1984]. Среди факторов, модифицирующих субъектные метаединицы - оценочность, потребности, мотивация, состояния чувств, черты личности [Stadler 1977]. К этому надо добавить личностное целеполагание, приятие личностью социальных норм, мировоззрение, коммуникативную ситуацию. Играть роль и знакомство личности с текстовой структурой, интерес к содержащемуся в этой структуре сообщению, мера развитости языковой личности (или вторичной языковой личности) [Samuels 1983:264], предварительное знание и предварительная концепция, ситуация деятельности в настоящий момент [Ludwig 1981:28], личная значимость той грани понимаемого, которая представлена в формируемой метаединице [Анпилова 1984:6], когнитивный стиль данной личности ["совокупность устойчивых индивидуальных приемов оперирования с информацией" - Шкуратова 1981:109], вообще личный стиль, личные преимущества, опыт, познавательная развитость и готовность, представление о рассматриваемом тексте на основе объектных метаединиц [Galda 1983]. Могут играть роль также возраст и пол реципиента, его общий психофизический уровень, эстетическое образование и опыт, эстетическая устремленность, эстетический идеал, уровень креативности, вкус, формы и содержания пережитого в жизни, общественный идеал, личные особенности [Kuric, Smekal 1980:77]. На формирование субъектных метаединиц влияет даже то обстоятельство, был ли понимаемый текст услышан случайно или намеренно, ради содержания или ради критики и пр. В. Изер [Iser 1979] вообще трактует текст как "набор возбудителей", вызывающих разные реакции у разных индивидов. Обычно эту бесконечную спецификацию особенно подчеркивают в связи с национальными особенностями культуры [напр. Wijzen 1980]. 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.

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"). Другие примеры: "Понятность характера автора", "Очевидность последовательности рассматривания картины" [по спирали: А.М. Bassy 1974], "доступность текста для чтения", "отношения между продуцентом и реципиентом" ["согласие/ несогласие", "выше/

ниже стоит" и т.п. - см.: Burghouts 1975], "прозрачность связи композиции с развертываемой художественной идеей" [Каман 1979:215], "значимость содержания образа" [Тюхтин 1970:17], "тенденция текста вызывать такие отношения: скепсис, или сомнение, или убеждение и т.п.", "то же - недоверие к сюжету" [Koelb 1984] и т.п. Даже такие метасвязки, как "протяженность текста", "легкость прочтения", "интересность", "увлекательность" вполне субъектны.

Все же надо признать, что субъектность не универсальна и даже не столь уж постоянна в отношении большинства метаединиц: у субъектности нет своей субстанции, у субъекта есть только деятельность [Lantri-Laura 1968:297], 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 интересубъективности, 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 интересубъективности онтологической конструкции, и интертекстуальности чтения как такового.

К сказанному надо добавить, что все то в тексте, что толкает к когнитивному пониманию, стремится элиминировать субъектные метаединицы, совершенно необходимые для распремечивающего понимания [Органова 1974:46]: только в распремечивающем понимании реципиент выполняет работу "дорисовывания образа". Поэтому одни и те же метаединицы, взятые так, как если бы текст был сделан только для когнитивного понимания, оказываются объектными, а взятые так, как если бы любой текст надо было распремечивать, оказываются субъектными, например "Моя способность видеть способность английского художника Тернера быть импрессионистом задолго до импрессионизма" (уже в 1830-х годах).

В целом, субъектные метаединицы - не только проявление свободы и субъективности: персональный опыт реципиента играет роль уникалий, источника эзотерических смыслов [Григорьян 1983:17-18]. Последние - источник новых переживаний, в частности "эмоции удивления" и "эмоции догадки" [И.А. Васильев 1976:156-157]. По субъектным метаединицам можно "прочитать читающего". Вместе с тем, система субъектных метаединиц позволяет реципиенту делать оценку текста. По мнению В. Изера, оценка тем выше, чем больше "пустот" для заполнения. Читатель "порождает" произведение, а затем еще и оценивает его, т.е., в сущности, самого себя. Есть и другой подход: К. Кнаут [Knauth 1981] полагает, что продуцент и реципиент адекватны; в тексте есть всеобщее и особенное, в реципиенте же - особенное. При этом в тексте одни элементы константны, другие - вариабельны, только последние дают базу для введения субъектных метаединиц.

При формировании понимания как субстанции существенная роль принадлежит взаимоотношениям реципиента с продуцентом: это может быть взаимодействие, взаимодополнение, конфликт и пр. XX век характеризуется тем, что продуцент все больше и больше признаков заимствует у реципиента. В. Рефус [Rehfus 1983:194-195] отмечает, что в XX веке и автор стал более рефлексивен: он все более сознательно обращается к категориальному аппарату эстетики. Коль скоро реципиент уподобляет себе продуцента, продуцент начинает более планомерно уподоблять себе реципиента: ведь "индивид "организуется" не в самый момент деятельности, а предуготовлен к ней" [Прангишвили 1967:13], поэтому текстопостроение также развертывается по динамическим схемам действия, на

этот раз - по схемам действия писателя, стремящегося задать этими схемами схемы действия читателя. Поэтому субъектные метаединицы - отчасти и объектные: ведь часто именно писатель сознательно конструирует модель нужного ему реципиента, субъективность которого есть лишь перевыражение объективно стоящего в тексте метасмысла [Дондурей 1981:170-171; об аналогичных ситуациях XV века в Италии пишет Данилова 1980:90-91]. В современной живописи "тематизируется сама способность понимания образа, его смыслообразность" [Генисаретский 1981:41]. Продюцент сознательно создает ситуацию, программирующую содержательность (смыслы плюс содержания) путем проектирования установки реципиента. Если картины Мондриана перенести на занавески, у них будет другая содержательность [Герчук 1978:30]: вместо картины объектом установки будет орнамент.

Введение читателя в теорию литературы - революция в филологии [Suleiman 1980:3-4]. Концепция, впервые появившаяся у Уэйна Бута [Booth 1961:138], построена на том, что раз есть подразумеваемый автор, то есть и подразумеваемый читатель, причем последний создается текстом. Эта концепция была принята не сразу: сначала [Scholes, Kellog 1968:4] еще писали: "повествование имеет две характеристики - присутствие рассказа и присутствие рассказчика". Позже было высказано мнение, согласно которому писатель подчиняется читателю - важному участнику программируемой встречи, причем важно, что и авторы являются читателями и были ими [Mauger 1977:492]. Все эти взаимовлияния не могут не учитываться, хотя совершенно ясно, что абсолютизация и апологетика этих взаимовлияний - прямой путь к увеличению роли китча в обществе (это имеет место сейчас, в 1999-2000 г.г. в России, в условиях отсутствия госзаказа на работу издательств: рынок наполнился переводным и отечественным китчем, причем по ценам более высоким, чем за классику). Очевидно, все это программирование имеет оптимальные пределы, которые еще только предстоит изучить.

Метаединицы организуются в динамические схемы действия при понимании (как, впрочем, и при производстве текста). Схемы усложняются по мере развития эстетически адекватных текстов. Это имеет два важных последствия:

1. Втягивание реципиента в производство эстетически и социально адекватных схем действия при понимании предполагает, что реципиент не может перейти к простому усмотрению материала понимания, коль скоро в ходе чтения (или слушания) не пройдет стадии мыследействия на основе своего рода "смешанного языка", состоящего как из собственно средств текста (с представленными ими смыслами), так и метасредств (с их метасмыслами и метасвязками). Оперирование элементарными средствами и смыслами необходимо для нащупывания метаединиц, дающих уже не "нащупывание", а достаточно надежный ориентир для оперирования последующими элементарными смыслами и средствами текста.

2. Вместе с тем, выполнение только что названного требования все равно не освобождает реципиента от необходимости продолжать одновременно пользоваться как ориентирующей потенцией, заложенной в метаединицах, так и частными корреляциями между распрепредмечиваемыми средствами текста и представленными ими смыслами. Нельзя, например, ограничиться тем, что в начале чтения идейно содержательного романа его выразительные средства будут обобщены как суждение от жанровом своеобразии - с тем чтобы после этого воспринимать и распрепредмечивать только лишь последующие частные средства: схема усмотрения жанрового своеобразия не дается на весь роман, а развивается и

меняется от дроби к дроби текста. Состоящие из метаединиц динамические схемы действия для понимания объясняют, как категории могут быть условием возможности самого наличия хотя бы какого-то определенного, эмпирического смысла. Чтобы можно было усмотреть "причинность", надо, чтобы где-то поблизости были усмотрены причины. Метаединицы придают стабильность и вызывают переживание "объективности" частных элементов. При оптимизации текста существует какая-то граница для доли элементов и граница для доли метаединиц. Хотя частные смыслы и средства - это лишь "тематические элементы", они могут покрывать до 50% текста [Тарлинская 1986].

Первым обратил внимание на единовременность употребления элементов и единиц И. Хабермас [Habermas 1976:334]: коммуниканты "должны коммуникацию некоторого содержания объединять с метакоммуникацией о смысле использования коммуницированного содержания". Вообще же это различие восходит к Аристотелю, который различал "первичные сущности" и "вторичные сущности" - виды и роды первых. "Первичное" осваивается через "вторичное" [Джохадзе 1972:209]. Сейчас, впрочем, уже видно, что категоризация - это не простое "подведение под категорию": каждый раз метаединица имеет свое особенное. "Планетарность" в "Двенадцати" Блока - это вовсе не та "планетарность", которую мы видим у Степана Щипачева в лирических циклах. Элементы просвечивают через подмявшую их метаединицу. Даже сама идентификация метаединиц достижима только благодаря наличию в тексте элементов, что и позволяет использовать "тематическую сетку" [Клещинская 1982], куда входят: повторы-соответствия, повторы-противопоставления, опорные слова, тематические поля, сцепление тем, сцепление подтем, заголовки, языковые индексы (местоимения и пр.)

Хотя элементы и метаединицы переживаются по-разному, все же иногда возникает путаница в связи с тем, что названия элементов и метаединиц могут совпадать. Так, "неопределенность" может быть и элементом, частностью при определении элементарного смысла или средства, но это же название получает и мощная метаединица, подминающая под себя множество элементов и способная определять лицо целого текста. Элемент, сосуществуя с метаединицей, может выступать в качестве символа последней [Уваров 1971:78]. При хорошем когнитивном поведении символ должен выступать как инструмент пробуждения рефлексии над существенным - рефлексии, фиксируемой в поясе М (пояс невербальных схем чистого мышления).

Большая путаница была внесена в вопрос о метаединицах (метасвязках в первую очередь) советскими литературоведами, поскольку они желали пользоваться знакомым им словом "образ". В. Ермилов [1933:171] трактовал "образ" как единство "отражения действительности" и "отражения отношения автора к действительности". "Образ" превращался в нерасчлененное наименование всего того, что можно при желании найти в тексте - в "сжатую картину существенного содержания реального мира" [Кирпотин 1933:8]. Термин "образ" все же нуждается в каком-то определении (понятийном ограничении). В русской науке этим термином пользуются традиционно для обозначения представления, в том числе - представления о смысле. Дело касается того, что может быть только при наличии рефлексии - превращения образа в смысл, смысла - в образ, представления - в акт чистого мышления и наоборот. Например, "мир кажется объемным" - и эта кажимость дает образ. Однако "объемность" - это уже не образ, а смысл. Смысл есть формула образа, образ - чувственная видимость смысла.

Только что сформулированное положение имеет бесчисленные последствия для художественной жизни общества. Так, даже эскизное описание образа превращается не просто в описание смысла, но даже и в описание художественной идеи. Например, искусствовед [Бушуева 1986:40] описывает содержательность метасмыслов и метасредств, существенных для сценического амплуа знаменитого актера Александра Моисси: "То была мужественность "естественного человека", пребывающего в зоне морального вакуума, "по ту сторону добра и зла". В этой зоне неоромантический герой и черпал свою силу, не расщепляемую сознанием вины и ответственности - капризную непредсказуемую силу природного явления. Однако эта сила в то же время гляделась слабостью именно потому, что была стихийной, бессознательной, неуправляемой, то есть в каком-то смысле пассивной и страдательной... и т.п." Одно перечисление частных элементов и метаединиц, фактически введенных С. Бушуевой в схему действия актера и схему действия зрителя, составило бы не менее ста строк типографского текста.

Характерно, что в такой работе интерпретатора, равно как и просвещенного зрителя схема может разворачиваться как "подминатель" элементарных смыслов, причем "подминание" может быть представлением о чем угодно. Тургеневский пейзаж "подминает" детали пейзажа, то есть лес, небо, поле и другие подобные представления. В театральной постановке возникает схема - актантная модель, подминающая любые актанты. Единство актантов обеспечивает взаимопереходы персонажей и действий, идей, представлений, вообще всего, на что обращена рефлексия [Pavis 1980:19]. Категоризация для реципиента как субъекта действия мало различается при переходе от текста вербального к произведению невербального искусства как тоже тексту культуры. Метаединицы оказываются общими в разных искусствах. Существует, разумеется, и противоположный взгляд, принципиально противопоставляющий все искусства вербальному и друг другу. Например, считается, что с невербальным текстом можно работать (интерпретатору), не выделяя смыслов и метасмыслов. Р. Аустерлиц [Austerlitz 1983], отвечая на свой же вопрос о наличии смысла в музыке, говорит, что в музыке единственный смысл - это "экспериментирование, нужное для предсказания непосредственно приближающейся музыкальной субстанции". Смысла автор в музыке не находит отчасти еще и потому, что из средств музыки признает только высоту тона и ритм.

Разумеется, все искусства специфичны, но смысловая общность обусловлена в них самой возможностью общих смыслообразующих программ. Общие смыслы лучше всего передаются метафорической номинацией - изоморфными наименованиями "красочности, звучности, напряженности, яркости, массивности и др.", связанными с присущей реципиенту общностью переживания смыслов в разных искусствах [Тасалов 1978:23]. Таковы же "тяжесть - легкость", "открытость - закрытость" образований, "уравновешенность - неуравновешенность построений", легко находимые в интерпретациях как музыки, так и архитектуры и скульптуры [Ястребова 1968].

Стили типа "барокко", "романтизм" легко различаются даже наивными реципиентами, причем в любом из видов искусства [Hasenpus 1978]. Такова же тяга множества людей к "чтению" архитектуры "как книги" [Е.Е. Frank 1979], таково же приписывание архитектурным средствам "чувства свободы и радости" [Весницы 1936] и т.п. И.В. Жолтовский [1940] пишет о стене как метаединице текста культуры, архитектурные детали и средства переживаются архитектором как частные опредмечивающие элементы. О Провиантских складах в Москве говорится, что в них тема выражена "с необычайной лаконичностью и выразительностью. Эта тема -

стена. Ей подчиняется все... Все элементы выражают ее мощь и крепость". Вообще в архитектуре метасвязка "конструктивная сущность" - непосредственный коррелят целостной схемы действия с вербальным художественным текстом [Мунц 1975:84]. В живописных произведениях часто усматриваются смыслы, ранее возможные как казалось, только в вербальном тексте, напр. М. В. Алпатов [1984:190] в иконе "Иоанн Предтеча" (из Дмитрова, XVI век) усматривает метасмысл "пробуждение самосознания человека". И.В. Долгополов [1982:128] отмечает у Тициана преобладание метаединиц над элементами. Возможность метаметаотношения в музыкальном произведении отметил И. Фукач [Fukas 1980:214]. Все это существенно меняет наше представление об обязательной парцеллярности в эстетическом развитии человека. Субстанция понимания обладает системностью, не считающейся с границами видов искусства. Весь мир культуры - это мир текстов, представленный в виде системы. "Система - это любое сложное единство, в котором могут быть выделены составные части - элементы, а также схема связей или отношений между элементами - структура" [Мельников 1969:35]. Система метасмыслов - это отнюдь не система значений, хотя некоторые авторы имеют на этот счет другое мнение [напр., Кожин 1985:40: "прибавки к значению" создают "образное, художественное созначение слова"]. Впрочем, считают, что "слой предметно-непредставимого" - это все же не система смыслов и метасмыслов, а "слой художественного значения" [Сапаров 1984:192]. Говорят теперь и о системности, но при этом рядопологают "фактуру мазка" и "полноту восприятия материальности мира" [Сурский 1975].

Системное описание смыслов как мира, в котором живет человек, а вслед за этим - исчисление метасмыслов, без пользования которыми хотя бы в рецепции нет никакого "воспитанного члена демократического общества" - вот завещанные Гуссерлем задачи систематизации метаединиц при трактовке понимания текстов культуры.

1. Процессуальная сторона семантизирующего понимания

Если текстовая единица уже семантизирована, то при встрече с ней имеет место неререфлективное смысловое восприятие. Если же семантизация еще не произошла или еще не завершилась, то при встрече новых единиц лексики и грамматики, имеет место рефлексия над опытом семантизации и эта рефлексия перерастает в схемообразование при семантизации. Я семантизирую слово "крокодильная" напр., у Достоевского, потому что знаю слова "детская" и "столовая" и обращаю свою рефлексия на опыт пользования этими словами, именуя помещением по его функции. Эта рефлексия над опытом семантизирующего понимания моментально начинает перестраиваться в схему действия при фиксации рефлексии в поясе М-К. При развертывании этой схемы действия в системе семантизирующего понимания образуются, как и при всяком схемопостроении, смыслы, но эти смыслы имеют определенную специфику в самой ситуации: каждое имя обозначает некоторый объект, но при этом выражает представление об объекте. Это представление детерминируется самим объектом, поэтому смыслы и референты вступают в особые отношения. "Двуногое без перьев" и "Разумное существо" имеют один и тот же референт, но разные смыслы [Salmon 1982]. Одно и то же обозначают прилагательные "вишневый" и "бордовый", но их различие в смысле не --столько различие цвета, сколько указание на степень темноты и насыщенности тона [Алимпиева 1960:129].

Очевидно, семантизирующее понимание приводит нас к смыслам и позволяет в случае необходимости фиксировать значения, но имеет дело этот тип понимания и не со смыслами, и не со значениями знака, а с его объектами, выявляющимися в предметной отнесенности единиц текста. Такими объектами являются референты знака. Семантизованность слова - определяющий фактор в узнавании слова в тексте, особая часть действия для семантизирующего понимания [Tabossi 1983].

Семантизирующее понимание - работа со знаком, с памятью знака, одновременно семантизирующее понимание - рефлексия над этой памятью. "В знаках как орудиях человеческой деятельности не менее полно и не менее ярко, чем в средствах производства, выражены "человеческие сущностные силы". [Гамезо М.В., Рубахин В.Ф. 1982:25]. Среди этих сил - способность опознания. Экспериментально установлено, что лучше опознаются слова, которые уже семантизированы [Allington 1978:26]. 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 "подсказано" 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.

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 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). В этом и заключается смысловой характер процесса: смысл ради референции. "Смысл соответствует тому, что усваивается носителем языка, когда он понимает имя" [Тондл 1975:154 - по Г. Фреге]. Это определение верно, но, разумеется, только применительно к семантизирующему пониманию. Здесь дело ограничивается рефлексивными перевыражениями референции и смыслообразованием. Значение не имеет к этому никакого отношения.

Смыслообразование в рамках семантизирующего понимания так же характеризуется 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). "Понимание знака есть отнесение данного понимаемого знака к другим, уже знакомым знакам" [Волошинов ****:18]. С этой точки зрения семантизация, семантизирующее понимание есть "узнавание денотата на основе его подведения под референциальный класс в референтной области сигнификата" [Л.Г. Васильев 1989:2]. Здесь "суждение рефлексии" ограничено подведением осваиваемого образа текстообразующей и схемообразующей единицы под более общее [Минасян 1974:124]. Среди категоризаций важное место занимает тематизация - подведение лексической единицы под тематическую категорию. Наличие этих категорий подтверждается в экспериментах над лексической памятью [Uyeda, Mandler 1980]. В тематизации - зачаток схемообразования, образования метасмыслов. Наряду с тематизацией имеет место изотопия - использование определенного набора категорий по ходу чтения [Greimas 1966]. Изотопия определяется у Грейма как: "Избыточное собрание семантических категорий, которое делает возможным единообразное чтение текста" [там же: 186]. Другое определение [там же: 20]: "Рекуррентное постоянство в течение всего дискурса одного и того же пучка категорий, оправдываемых парадигматической организацией." Как мы видим, представление о динамической схеме как пучке нитей имеется уже здесь.

Тематизация и изотопия - не единственные задачи, которые приходится решать реципиенту по ходу семантизирующего понимания. Несравненно более трудная задача - преодоление полисемии единиц текста. Трудности действительно чрезвычайно велики. Особенно это заметно в связи с исторической полисемией, когда различия в означаемом забыты. А.А. Зимин [1973:293-295] показал, что слово "холоп" значило в XIV-XV веках: (1) слуга феодала; (2) пашенный или дворовый крестьянин. (1) могли становиться помещиками, 9") - не могли. Только предметное знание и дискурсивная ученая рефлексия над собственным пониманием читателя могут снять трудности такого рода. Трудность усугубляется тем, что если слово двусмысленно, то активизируются обе потенциальные референции [Oden, Spira 1983]. Р. Браузе [Brause 1977] приводит экспериментально проверенную шкалу нарастания трудностей при преодолении двусмысленности:

1. Два смысла слова в недвусмысленной ситуации.
2. Лексическая двусмысленность.
3. Множественность анафорических отнесенностей.
4. Фигуративный язык.
5. Символический язык.
6. Грамматическая полисемия.
7. Грамматическая омонимия.

Языковая личность поэтапно вырабатывает в себе готовность к снятию полисемии. Например, по экспериментальным данным [Leonard 1978] уже в 4 года дети справляются с полисемией речений типа "просьба в форме не-просьбы":

Can you shut the door!
Can't you answer the phone?

Однако просьбу не делать чего-то:

Must you play the piano! -

поняли только некоторые шестилетние.

Разумеется, на основе дискурсивной рефлексии, т.е вообще говоря, если не учитывать реального хода процесса понимания при чтении и слушании, можно снять любую полисемию. Однако дискурсивная рефлексия предполагает остановку в деятельности чтения. Такие остановки практикуются филологами часто, документалистами - еще чаще, но в целом большинство читателей к дискурсивному преодолению двусмысленности не стремятся и согласно скорее на двусмысленность непреодоленную, чем на остановку в работе. При предъявлении предложений, которые могли бы пониматься и буквально, и идиоматически, отдельно взятые предложения имеют тенденцию пониматься идиоматически, но рефлексия над контекстом (ситуацией представленного в тексте "образа" или ситуацией текстообразования) снимает двусмысленность. Е.С. Кубрякова [1991] также полагает, что "новые значения появляются у единиц предсказуемым путем - они диктуются естественной логикой". Это дает основание полагать, что на основе логических операций можно снять любую трудность, связанную с полисемией. Л. Витгенштейн [Wittgenstein 1978:461] полагает, что при возможной полисемии делается перебор возможных семантизаций, в результате чего реципиент останавливается на одном из вариантов.

Экспериментальные данные [Wiig 1978] говорят о том, что способность к обработке лексических двусмысленностей возрастает и стабилизируется на стадии, определяемой Жаном Пиаже как стадия конкретных операций, тогда как способность обрабатывать синтаксические двусмысленности стабилизируется во время стадии формальных операций.

Все эти способы снятия двусмысленности и нахождения нужного референта, безусловно, имеют где-то место, это относится даже к перебору значений, о котором говорит Витгенштейн. Очевидно, все эти технические ходы основаны на традиционном рационализме: некто не знает чего-то, он начинает познавать и осознавать это и отмечает то, что по содержанию не относится к познаваемому. Кстати, отсюда же - представление о том, что семантизация - это "освоение значений

в контексте" [Mishler 1979]. Например, человек не знал значения и решил его узнать. Один способ - читать словарь, другой - читать книгу и отметить те значения, которые не подходят под ситуацию, подсказанную контекстом.

Хотя все то, что подсказано традиционным рационализмом, человек может делать, и часто даже с пользой для себя, все же сомнительно, чтобы вечно спешащий современный человек всегда работал с дискурсивной рациональностью и рациональной дискурсивностью рефлексии, предполагающей каждый раз осознание дискурсивного акта, словесный самоотчет о рефлексии над опытом, реализованной в дискурсивном сознательном акте и пр. Вероятно, современный человек находится в русле какого-то другого, нового, рационализма, где разумность может достигаться и без дискурсивности, а рефлексия может иметь обыденный характер, т.е. не осознаваться в качестве таковой. Реципиент текста не усматривает рефлексивного процесса, хотя последствия рефлексирования усмотримы в виде понятности, значащего переживания, решения, желания, оценки и пр.

Действование в рамках обыденной рефлексии имеет некоторое сходство с действованием в рамках дискурсивной и полностью осознаваемой рефлексии. Это можно отнести, скажем, к "перебору значений". Судя по тому, что пишет Л. Витгенштейн, он хотел бы проводить перебор так. Встретилось слово "только". Читатель смотрит на слово и вспоминает: есть такое значение... а еще такое... начинается перебор.

1. "Только" - почти то же, что "почти". "Смотря во все стороны, увидел я издали гороховую шинель и пустился за нею по Невскому проспекту только что не бегом" (Пушкин. История села Горюхина.)
2. "Только" при глаголах - угроза, предостережение: Учитель "Из-под стола показал ему кулак и проговорил тихо: - Только срежься, я тебе!" (Помяловский. Очерки бурсы).
3. Совсем недавно, едва лишь. "Это было рано-рано утром. Вы, верно, только проснулись" (Л. Толстой. Анна Каренина).
4. В противоположность сказанному. "На дворе еще было совсем темно, и только нижний край оконной рамы белел от снега". (Чехов. Бабы царство).
5. Ограничительная частица со значением "не более как, всего лишь". "На последнем танцевальном вечере в клубе было около двадцати дам и только два кавалера"
6. Выделительно-ограничительная частица со значением "единственно, исключительно". "Близкого человека только тогда и поймешь вполне, когда с ним расстанешься (Тургенев. Дворянское гнездо).
7. Составная часть уступительного союза. "Не всякий и сумеет войти в избу к Онисиму; разве только что посетитель упросит ее стать к лесу задом. (И. Гончаров. Обломов).

Переживание хранения всех этих сведений - вовсе не перебор значений, а хранение одной единицы с одним, но несколько диффузным референтом. По мере развертывания схемы действования при семантизирующем понимании либо поступившие смыслы и формы заставляют держаться за инвариант, либо все развертывание схемообразующей нити направлено на поддержку какой-то зоны семантической диффузности. Ведра тают реже, чем их содержимое, поэтому при соблюдении рефлексивного (Р/М-К) правила "Я использую знания *о* языке" *The ice bucket is melting* переживается как часть рефлексивной реальности, известная реципиенту под названием "метонимия" или столь же и таким же образом известная,

но известная без названия. Иначе пришлось бы понимать предложение вразрез с опытом опоры на рефлексивную реальность, т.е. понимать так, как будто тает само ведро [Лакофф 1981:353]. Конечно, можно представить, что где-то и когда-то может быть и так, но в целом реципиент ориентирован на инвариант. Инвариантное значение при ответе на вопрос *Do you know the time* возникает из прагматического смысла "Я прошу вас сказать мне о моменте времени", а буквальный смысл "Я спрашиваю вас о вашем знании относительно времени" лишь участвует в схемообразовании, приводящем к метасмыслу "Необходимость ответить вежливо, поскольку вежливо спросили об очевидном - знаю ли я, который час, это при наличии у меня часов", т.е. здесь возникает метасмысл "Вежливость за вежливость", "Уважение за уважение". Если на тротуаре стоят два буйных подвыпивших бездельника и переругиваются с целью подготовки драки, подошедший прохожий может задать вежливый вопрос: "Простите, я вот тут на машине, может быть вы знаете, как доехать отсюда, ведь это Тверь?, до Бежецка?"

Как правило, в таких "невежливых ситуациях" на подобные вопросы отвечают вежливо, поскольку метасмысл "вежливость за вежливость" приоритетен даже при установке на предстоящую драку с оппонентами на тротуаре.

Рефлексия над "инвариантным началом" при встрече с полисемантической единицей во многом является обыденной рефлексией над опытом различения частотностей разных единиц текста. Как выяснилось [Simpson, Foster 1986], 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.

В случаях, когда нельзя использовать при выборе смысла опору на инвариант, опираются на ситуацию, поскольку и всякий вообще смысл определяется через ситуацию, между компонентами которой устанавливаются многочисленные связи и отношения. Ситуация бывает внетекстовая ("экстралингвистическая"), и внутритекстовая (связанная с образованием средств данного текста). При овладении внетекстовой ситуацией реципиент должен фокусировать мыследеятельность "на одном из признаков образа предмета" [Силинский 1989:75]. В тексте: *Cinderella was sad because she couldn't dance that night. There were big tears in her brown dress* - двусмысленность заключена в слове *tears*: важно, что здесь говорится о дырах, а не о слезах. Каким образом это видит читатель?

Во-первых, он пользуется динамической смысловой схемой, продолжающей растягиваться: "бедная девочка", "плохо одета", "не любят дома", "много черной работы дома" и пр. Эти смыслы продолжают растягиваться и в момент чтения предложения.

Во-вторых, он опирается на какие-то запомнившиеся и закрепившиеся в памяти ситуации, которые мелькнули в предыдущем тексте и которые говорили о "большой ситуации" именно в том духе, что Золушка не была плаксива, что на ней было такое-то измазанное сажей одеяние и пр.

В-третьих, реципиент более внимательно фиксирует свой взор на слове специально введенном для снятия двусмысленности. Здесь это слово *dress*.

Аналогичным образом "разрешается" задача выбора варианта при внетекстовой ситуации типа "Давление резко упало". Какое давление - атмосферное? артериальное? Задача решается, если учитывается все вообще, что относится к ситуации [Колшанский 1980:30], представленной в тексте как перевыражение ситуации вне текста.

Хотя некая внетекстовая действительность бывает представлена в тексте весьма и весьма часто, все же большей частью определение выбора смысла происходит на основании как раз не внетекстовой ситуации, а ситуации текстообразования. Предшествующие встречи с ноэмами могут оказаться здесь определяющими. П. Табосси [Tabossi 1984] показывает, что если выделить тот или иной семантический аспект слова, а затем дать предложение с этим словом, то быстрее всего семантизация наступает в случае совпадения значения слова с данным до этого, медленнее - когда из текста не видно отношения слова к данному ранее аспекту. Медленнее всего семантизация наступает, если контекст предложения подчеркивает другой аспект слова. Как мы видим, здесь успешность семантизации зависит главным образом от протекания рефлексии внутритекстовой, обращенной на только что встретившиеся реализации ноэм. При этом может происходить не только растягивание смыслов, но и семантическое (ноэматическое) развитие в рамках предложения. Вообще и здесь движение происходит от более привычных ситуаций, от более обычных и обязательных смыслов к менее обычным и обязательным - вплоть до движения от не-метафоры к метафоре. "Сила пара" - это такая же по смыслу "сила", как в словосочетании "сильные руки". Затем эта "сила" превращается в "способность производить смещение", далее - в "способность давать энергию". Что такое развитие идет так, что менее привычное выводится из более привычного: *je crois que* - это (1) мне кажется; (2) я уверен [Tramalloni 1983]. В принципе (1) возможно без (2), но (2) невозможно без (1), поэтому в большинстве ситуаций действует уже упомянутое правило: менее частотные смыслы доступны только в том случае, если они продолжают и развивают растягивающийся основной, более частотный смысл.

Хорошие писатели каким-то образом знают о данной возможности развития смыслов и используют ее в эстетических целях. Например, в тексте В. Дунін-Марцінкевіч "Пінская шляхта":

- 1) *Дзярэ каза у лесе лозу,*
- 2) *Воук дзярэ у лесе козу,*
- 3) *А ваука - мужык Іван,*
- 4) *А Івана - ясны пан,*

- интересно, главным образом, развитие полисемии глагола "дзярэ":

- 1) отделяет, отрывая;
- 2) рвет на части;
- 3) снимает шкуру;
- 4) грабит, обирает.

Фактически схемообразующая рефлексия есть "прощупывание" семантико-ноэматической связи между всеми значениями полисемантического слова "дзярэ". Здесь нанизывание на схемообразующую нить при действовании в рамках семантизирующего понимания происходит не только по принципу "соединяю сходное", но и по принципу "соединяю варианты дальнейшего развития". Например,

лексическое значение слова трактуется либо как одно, либо как варьированное; все эти сведения восстанавливаются и уточняются контекстом как ситуацией текстообразующих средств. Случаи, когда ничего нельзя ни восстановить, ни уточнить, довольно редки. Однако и они встречаются. Например, мы не знаем, как расставить фразовые ударения в тексте, представленном только для чтения. С точки зрения ударности (как средства опредмечивания смысла существенности) возможны четыре варианта: Например, в предложении: Иванов уехал отдыхать на Кавказ.

---'-----
-----'-----
-----'-----
-----'-----

Так же или почти так же трудно бывает идентифицировать (именно в рамках семантизирующего понимания) роль отдельно взятого предложения внутри абзаца, поскольку пока еще не поставлена когнитивная задача. Поэтому рамки семантизирующего понимания в какой-то мере разрываются, и реципиент руководствуется требованиями понимания когнитивного, чтобы определить, как относится данное предложение к получению знания, какую из нижеперечисленных ролей оно играет само по себе:

- 1) излагает;
- 2) переизлагает;
- 3) расширяет изложение;
- 4) дает детали изложенного;
- 5) приводит пример;
- 6) дает определение;
- 7) дает описание;
- 8) повествует;
- 9) ограничивает смысл изложенного утверждения;
- 10) делает уступку, оговорку;
- 11) поддерживает сказанное;
- 12) опровергает;
- 13) дает оценку;
- 14) указывает причину или результат;
- 15) сравнивает или указывает на контраст;
- 16) резюмирует;
- 17) подытоживает.

[Larson 1967:16-18].

Разумеется, вопрос о роли предложения решается на основе текстовой ситуации с привлечением компонента "соотношение предложения с получаемым знанием". При усмотрении ситуации несомненна также роль и нитей схемообразования: если уже нечто излагалось до этого, то скорее всего и здесь нечто излагается; если все время делались какие-то выводы, то вот наступило время их подытожить и т.п.

Итак, мы видим, что преодоление двусмысленности и полисемантичности выполняется либо на основе инварианта, либо на основе внетекстовой ситуации, либо на основе текстовой ситуации. Впрочем, есть еще один способ - отнесение к некоторому возможному миру, противопоставленному другим возможным мирам. Некоторые из приведенных примеров могут трактоваться на основе этого способа. "Пора померить давление" - говорит врач, и поскольку это мир врача, мы знаем, что в

этом мире меряют именно артериальное, а не атмосферное давление (последнее меряют в другом мире, например, "Пора померить давление", - сказал начальник метеостанции и т.п.) При разворачивании схем действующего для семантизирующего понимания идет накопление слов как носителей определенной экстенциональности. Семантизованность слов в качестве носителей экстенционалов снимает рефлексию, но наличие возможных миров заставляет прибегать к рефлексии. Например, берется возможный мир "Бытие групп людей": *People of our stock have always been fond of flowers. In this light I remember both grandma and my old aunt. Great those flowers were - daffodils, roses, stocks!* - Здесь переход к "миру цветов" разрушает наличный схематизм семантизирующего понимания, переводит нас к другому куску рефлексивной реальности, и это также та актуализация, которая снимает схематизацию.

Выбор возможного мира, как и выбор ситуации, можно описать в виде логической процедуры. Д. Болинджер [1981:212] так и описывает выбор смысла: *Henry became a bachelor in 1865*:

- 1) холостяк;
- 2) бакалавр;
- 3) рыцарь, служащий в войске другого рыцаря;
- 4) молодой котик, не имеющий подруги в брачный сезон.

Логические ходы: (1) отсекается, потому что (1) значит "мужчина, который никогда не был женат", а потому переставший быть женатым в 1865 году - не *bachelor* (3) отсекается: 1865 - не Средние Века; (4) отсекается: морской котик не имеет имени "Генри". Остается (2): Генри стал бакалавром.

Существенно, что преодоление двусмысленности путем отнесения единиц текста к возможным мирам более всего соответствует техника растягивания смыслов (это обыденно-рефлексивная альтернатива дискурсивно-логической процедуре). Например, мы оказались в мире интереса к научной карьере, и предложение, рассмотренное только что, не подвергается семантическому перебору по позициям (1), (3) и (4): понимание достигается благодаря растягиванию смысла "Разговоры о научной карьере". Морской котик просто отсутствует в это время во всех ипостасях рефлексии, начиная, конечно, с памяти. Точно так же можно трактовать примеры из Ю.Д. Апресяна [1974:324]: "Нашел девушку, позвонил, но ошибся, а опять позвонить нечем". Мы понимаем "ошибся" как "неверно набрал номер": ведь мы уже "живем в мире поиска исправного телефона-автомата и отсутствия в кармане нужной монетки", мы "уже там!" И мы "уже там" - вместе с несчастным влюбленным, который хочет впервые прийти со своим букетом к любимой, но делает нечто и говорит по этому поводу: "Извините, я ошибся дверью". Мы понимаем его, потому что он "уже там" - там, где отсутствие или наличие монетки как бы и не существует вовсе. И ни монетки при наборе номера, ни волнения, заставляющего нас стучать в чужую квартиру, нет "там, где" мы вместе с тем, который всю жизнь служил дьяволу и сейчас с болью восклицает: "Ошибся, ошибся я в жизни". Дело не в "оттенках значения" слова "ошибся", а в различиях человеческих возможных миров. Там, где встречаются, не бывает поездов, идущих в Чебоксары: ведь встречаются именно из Чебоксар, и встречающие радостно бегут встречать своего родственника из Чувашии, когда слышат и правильно семантизируют речение "Сейчас будет чебоксарский поезд". Ведь они его давно ждут, и они "уже там", где чебоксарские поезда идут только из Чебоксар. А вот в мире провожающих "чебоксарский поезд" бывает только поездом, идущим в Чебоксары, и когда слышат соответствующее (то же самое!) речение, бегут провожать в Чебоксары, потому что давно уже ждут и растягивают

смысл "провода в Чебоксары". Разумеется, это касается тех понимающих субъектов, которые "уже там", на пути в Чебоксары или из Чебоксар. Они давно изучили расписание нужных им поездов. А вот про меня нельзя сказать, что я "уже там", т.е. уже там, где все эти люди. Я стою на станции Канаш и хочу уехать в Казань, куда никак не попадают поезда из мира этих людей, и услышав "Сейчас будет чебоксарский", из пустого любопытства спрашиваю: "Это он будет идти в Чебоксары или из Чебоксар" - и некоторые люди просто не понимают вопроса: что это за псих, который не знает, куда идет самый главный поезд станции Канаш? Иногда они принимают этот вопрос за выходку. А я ведь просто так спросил, забыв, что ворвался в чужой мир - в мир путешествий обитателей прекрасного Шупашкара и их друзей, рассеянных по всему свету.

Увидев, что я не из этого мира, некоторые даже обижаются на меня и не хотят такого шутника больше в свой мир пускать. Зато есть такие возможные миры, которые буквально затягивают нас в себя при всякой встрече. Я слышу: "У Нюшки вечно с мужем сраженье", и сразу же "уже там", среди посмеивающихся и называющих сражением тот мир постоянных драк, в котором эти двое так вот и живут, выставляясь на посмешище. Здесь как-то даже трудно вырваться из феноменологической редукции и возвратиться к логической процедуре.

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. Связность начинает усматриваться благодаря динамическим схемам действия, предполагающим нанизывание на одну нить схемообразования элементов, имеющих эквивалентность. "Два элемента эквивалентны, если встречаются в одном и том же окружении в предложении" [Harris 1952:19]. Например,

*Иван и Нина жили в городе.
Они думали о поездке в Крым.*

Одинаково подчеркнутые отрезки речевой цепи сходным образом нанизываются на свои нити, т.е. любое имя благодаря возможности анафорической замены выступает или может выступать в схемообразующей роли.

По экспериментальным данным [Wykes 1981], схемообразующая роль имен осваивается после пяти лет. Во всяком случае, вывод о тождестве лиц на основе анафорического местоимения происходит в этом возрасте (*Мама ушла, она...*) Сходная роль в языке принадлежит словам типа "однако" и "по тому". В. Кинч [Kintsch 1977] показал, что и схемы действия для семантизирующего понимания начинаются с попытками охватить макроструктуру. Слова названного типа выводят к макропозициям - своеобразным метаединицам семантизирующего понимания. Несомненна роль рефлексии в подобных операциях. Метасредства семантизирующего понимания - это макрооператоры для рефлексивного связывания старого и нового опыта [Kintsch, Van Dijk 1976]. Эти макрооператоры - непереносимое условие определения того, что именно перед нами - набор единиц текстопостроения или реальный текст. "В каждом конкретном случае мы не можем решить, является ли предлагаемый "речевой отрезок" текстом, пока нам не заданы намерения его коммуникатора, навыки реципиента и некоторая область речевой деятельности с определенной совокупностью правил членения и объединения текстов" [Гиндин

1971:118]. Формально же наличие текста выясняется по принципу связности, "повторов", которые "зацепляются один за другой". Эти повторы могут быть не чистыми повторами, а анафорами - отсылками к некоторому исходному тексту, что обеспечивает рефлексию над только что читанным и слышанным [Garrod, Stanford 1976]. Сюда же относятся и средства, обеспечивающие связность внутри каждой пары рядом стоящих предложений в сложном синтаксическом целом (абзацев) [Rodgers 1967]. Связующие и схемообразующие средства семантизирующего понимания за пределами предложения - когезивные связи: кореференция; эллипс; союз; лексический повтор; словосочетание. Эти связи часто бывают имплицитными и двусмысленными, и эта имплицитность и двусмысленность самих связей развивает и читательские готовности, и читаемость текста, поскольку здесь вступает в свои права мощная рефлексия [Irwin 1988]. Семантизирующее понимание отчасти вообще рождается из "необходимости нанизывания" [Nix 1978], это и есть процесс развертывания связных элементов.

Средства для связывания и нанизывания берутся из текстового материала - фонетического, словообразовательного, морфологического, лексического, синтаксического. Этот материал можно представить в виде "схем" как системы понятности мира" [Mobs 1981]. Начнем со средств фонетических. Эти средства участвуют в схемообразовании, причем, в отличие от других средств текстопостроения, звуки не переходят друг в друга, не сливаются, а категоризируются в виде противопоставленностей звуков [Petitot-Cocorda 1985:95]

Для развития схемообразования в области средств фонетики реципиент должен начиная с младенческого возраста иметь ряд готовностей:

1. Различать малые различия в акустическом сигнале.
 2. Категоризовать ряд акустических единиц.
 3. Оценивать организацию, присущую базовым единицам - фонемам и слогам.
 4. Фиксировать инвариантность рецепции несмотря на варианты в сигнале.
 5. Трактовать акустические данные для различения фонетических явления по контексту
- [Eimas 1980].

Очевидно, фонетическое различие - это уже готовый образец дальнейших категоризаций, ведь каждая фонема - это, конечно, метаединица, результат категоризаций, причем категоризаций, осуществляемых рефлексией предельно неосознанной, а то и просто осуществляемых дорефлективно. Вариант в сигнале остается частным знаковым средством, над которым в результате обыденной рефлексии и категоризации надстраивается инвариант. В фонеморазличении, в переживании противопоставленности варианта и инварианта заложены все дальнейшие готовности категоризаций и различений, все готовности действия, ориентированного на фиксацию Р/М-К. По мере категоризации фонетико-интонационного материала реципиент уже в рамках семантизирующего понимания выходит на уровень целого текста и выделяет интонационный аналог сложного синтаксического целого (абзаца). Этот аналог получил свое определение, когда Б.С. Кандинский [1968] выделил средства оформления и формальной идентификации текста: оформленность концовки, переживание ритмики, иногда - начальная интонация. Очевидно, мы имеем дело с фонетико-интонационными средствами большой сложности, используемыми в качестве материала схемообразования уже в

рамках действия для семантического понимания. Словообразование, словообразовательные компоненты также служат для пробуждения схемообразующей рефлексии. В материал схем действия при семантизирующем понимании входит и "моделируемая связь значений в морфологической структуре слова. Моделирование совершается по особым формальным схемам" [Кубрякова 1991:7]. При встрече в русском тексте со словом типа "пурпуроперстый" схема обеспечивает понимание благодаря рефлексии над другими словами с той же словообразовательной моделью ("каменноугольный", "железнодорожный" и т.п.) Представление о модели церковно-славянизмов также складывается постепенно при схемообразовании, в котором на одну нить нанизываются "млад", "Златоуст", "град" и др., после чего данная модель оказывается абсолютно доступной и поэтому требует уже не понимания, а нерелективного смыслового восприятия слов, построения по модели. Этимологическое моделирование понимания восходит [по мнению: Brinkmann 1980] к Аблияру: понять слово как связь некоторых других смысловых элементов. Понять это можно только на основе формы. Смысл "Принадлежность к языку православия" есть смысл, которой получается при схемообразовании, где частными элементарными единицами как раз оказываются приведенные здесь и многие другие церковнославянские формы. Они и опредмечивают этот смысл, и получают его из фиксации рефлексии одновременно в трех поясах базовой схемы СМД, они и обеспечивают интендирование топосов веры в душе верующих и пр. Читая раз за разом и даже на большом расстоянии друг от друга церковнославянские морфологические формы, можно постепенно проникнуть в смысл "Самостоятельность и великолепие церковнославянского языка".

Особым величием обладает развертывание схемообразующих нитей для семантизирующего понимания на материале лексики. Семантизация лексики - одна из определяющих задач при чтении. Мощь словесного слоя сопоставима только со средствами метафоризации и средствами синтаксиса. Например, в романе Джеймса Джойса "Улисс" - 260 430 слов, причем разных слов - 29 890 [Сегал 1961:52]. Далеко не все слова как в этом, так и во множестве других текстов уже знакомы носителю языка на базе опыта говорения и слушания в семье и начальной школе. 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*. Вообще же семантизация лексики облегчается и тем, что "лексическое значение соотносится с ситуациями, концептуальные слепки которых автоматически извлекаются из памяти и тем самым вносят свою лепту в формирование смысла текста" [Городецкий 1983:17]. В целом же схемы действия при семантизирующем понимании лексики "тоже развертываются благодаря давлению контекста на семантику слова как репрезентанта темы, точнее - лексико-тематического поля текста. Последний вопрос соотносителен скорее с когнитивным понятием; здесь мы вплотную подходим к проблеме "Семантизирующее понимание как источник других типов понимания".

Так, пишет Т.В. Романова [1990:29], "динамика темы определяется связями слов внутри текста. Все слова текста тем или иным образом связаны друг с другом или противопоставлены друг другу. Отдельное слово понимается в зависимости от его места в тексте. Его тематическая значимость зависит от интенсивности его связей с другими словами. Лексико-тематическое поле обеспечивает как парадигматическую связь предложений текста (тематическое единство, выражение отношений синонимии, антонимии, целого-части, иерархия предметов - признаков),

так и синтагматическую: детализация, конкретизация (описательно-распространительные, повествовательно-распространительные, пояснительные отношения, отношения уточнения); вывод, обобщение (причинно-следственные, результативно-следственные отношения); сопоставление (сравнение, противопоставление, отношение уступки)".

Все эти отношения - предмет как семантизирующего, так и когнитивного понимания. Именно с этих отношений и начинается переход от семантизирующего понимания к когнитивному. Эти отношения возникают по мере развертывания цепочек ноэм, а также создания смысловых комплексов на основе грамматических правил [Neubert 1978]. Процесс семантизирующего понимания развертывается по правилам, составляющим часть рефлексивной реальности реципиента, в частности - по правилам грамматики, которые и есть правила семантизирующего понимания, а вовсе не правила логики, не правила "отражения истины в понятиях". Ни "отражение", ни истина, ни понятие не составляют обычно предмета понимания, поскольку понимаемое есть смысл. Поэтому абсолютно неверно утверждение Н. Хомского [Chomsky 1980:82], будто пользоваться грамматикой реципиент может потому, что все люди врожденно обладают универсальной грамматикой, которая "физически представлена в генетическом коде взрослого мозга". Когда категоризация приводит субъекта семантизирующего понимания к усмотрению таких смыслов, как "субстанциальность чего-то" или "динамичность чего-то", он усматривает имена существительные и глаголы. Однако разделение имен и глаголов отнюдь не врожденно и не "лежит в готовом виде". В.Я. Плоткин [1975:16] показал, что реципиент каждый раз идентифицирует части речи. При этом "наличие в частях речи ядерных и периферийных зон означает, что части речи обладают характерной для открытых систем полевой структурой. Они предстают перед нами не в виде разделенных перегородками ящиков, заполненных словами: более адекватная метафора - представление о полях без перегородок, причем одни слова более или менее устойчиво располагаются в центрах полей, а другие удалены от центров и легко переходят с одного поля на другое. Центры полей обладают свойством аттракции, которое позволяет им не только сохранять относительное единство всего поля, но и оказывать заметное воздействие на периферийные зоны других полей".

Полевой принцип в бытовании частей речи влияет на их рецепцию в ходе семантизирующего понимания. Допустим, схемообразование должно вывести реципиента к представлению об одушевленности/неодушевленности именованного предмета. Движение к этому усмотрению идет через ядра всех слов, принадлежащих к части речи "существительное". Например:

"В поле ветер развеивал какие-то тряпки в груде мусора. Правая сторона груди как-то странно зашевелилась, и мы увидели, что это - голова - голова человека, еще живого". Идентификация живого основывается на способности реципиента отнести подчеркнутые слова к именам и последовательно следить за проявлением признака (= смысла в рамках Р/М-К) "одушевленность/неодушевленность". При этом читатель или слушатель усматривает "ядро части речи", а периферия в каких-то случаях не идентифицируется по этому признаку. Ядро узнаваемо по семантической категоризованности (существительные - в первую очередь названия материальных предметов) и по категоризованности морфологической.

В ходе семантизирующего понимания синтаксические средства и опредмеченные в них смыслы также подвергаются категоризации и представлены в динамических схемах. Теория "врожденных структур" Хомского оказала большое

влияние на лингвистов, многие в это поверили. Находились даже авторы, называвшие свои труды "О восприятии смыслов" [Levelt 1967] и утверждавшие, что смыслы даже и слышимого текста оказываются "воспринятыми" в силу того, что реципиент "улавливает" некие "глубинные структуры". Все субститутивные "поверхностные структуры", согласно этой теории, являются лишь реализациями структуры глубинной. В основном споры на эти темы закончились в 1970-х годах, когда стало ясно, что учение о "глубинных структурах" - дань очередной (в данном случае картезианской, отождествляющей человека и машину) идеологии. В действительности сложные предложения понимаются слово за словом, причем каждое слово и каждая форма вносят нечто свое в динамическое смыслообразование. С этой точки зрения семантизация отличается от распредмечивающего понимания не качественно, а количественно: в семантизирующей работе обрабатывается значительно меньший и явно ограниченный репертуар средств, а большинство смыслов - это след фиксации рефлексии в виде Р/М-Д, т.е. смыслы типа "динамичность текста", "глагольность описания битвы", "предикативность", "бессоюзность".

Когда сложные предложения понимаются слово за словом, в качестве метаединиц выступают схемообразующие метасредства типа "синтаксическая связь подчинения". Никакого перехода от "глубинной структуры" к структуре "поверхностной" при этом не происходит. С этой точки зрения неправы были авторы [напр., Fodor 1974], полагавшие, что "речь не понимается по мере ее слышания", а понимание регулируется границами предложения (*clause*). Здесь верно лишь то, что до достижения границы предложения (*clause*) схемообразования не получается: схема образуется при взаимодействии единиц синтаксиса и частных единиц лексики. Никакого "автоматического вникания в глубинную структуру" нет: что встречается часто, то семантизируется без труда - даже при метафоричности речений. М. Эльрод [Elrod M. 1983] отмечает, что по мнению приверженцев прагматической теории речение "Вам не трудно передать мне соль?" вызывает у реципиента больше затруднений, чем при просто "Дай соль". Эти затруднения якобы имеют место из-за того, что реципиенту приходится делать умозаключения об "интенциях" продуцента. Между тем, как отмечает этот автор-экспериментатор, дети 3.2 и 6.3 лет с директивами обоих типов справляются равноуспешно и с равным темпом. Очевидно, речевая компетенция - не "врожденная", а приобретенная по ходу формирования опыта Р/М-К в процессах чтения, письма, говорения, слушания.

Схемы действия при семантизирующем понимании текста дают довольно сложные категоризации на основе Р/М-К; таковы, в частности, смыслы-отношения [Шрейдер 1971]: "следование", "управление", "согласование", "однородность", "вхождение в составляющие".

Кстати, эти смыслы существенны и для когнитивного понимания, с них начинается продвижение субъекта от семантизирующего понимания к когнитивному..

При семантизирующем понимании предметом понимания являются не только предложения, но и комплексы предложений. В комплексе осваивается деталь за деталью, спецификация за спецификацией, а главное смысловнесущее положение поддерживается одним за другим "предложениями поддержки" [Rogers 1966]. Интерес к синтаксически связному целому возник давно. Еще в конце прошлого века А.В. Добиаш [1899] в книге "Об элементарно-синтаксическом анализе языка в средней школе", изданной в 1899 г. в Киеве, обращал внимание на необходимость

учебной работы с группой семантически связанных предложений. При этом каждое предложение выступало как элементарное частное схемообразующее средство, а смысл сложного синтаксического целого оказывался метасмыслом, возникшим из категоризации смыслов, предметно представленных в этих частных схемообразующих средствах.

Средства связности при схемообразовании оказываются уместными потому, что независимых предложений в тексте сравнительно немного (типа "Волга впадает в Каспийское море"). Большинство предложений зависимо: либо следственная зависимость: "Поэтому Каспийское море больше не мелеет", - либо референциальная зависимость ("Оно больше не мелеет"). Зависимость заметна в неполных предложениях и во многих других [Waterhouse 1963]. Кроме того предложения сцеплены повторами и антиципациями, противопоставлены "красными строками". При этом эти сцепления, соединения, разделения и разъединения, если они сделаны в тексте по социально адекватным программам текстопостроения, оказываются сходно переживаемыми при их рецепции разными людьми. Кстати, в таких ситуациях текстопостроения и текстовосприятия деление на абзацы выполняется одинаково разными людьми [Christensen F. 1967:186-188; в свое время эта статья вызвала бурную дискуссию].

Таким образом, мы видим, что в рамках семантизирующего понимания развертывание схем действий понимающего субъекта происходит почти так же, как и вообще при всяком другом, в том числе распредмечивающем, понимании.

2. Переход от схем действований при семантизирующем понимании к схематизмам других типов понимания

Существует ряд трудностей при различении семантизирующего и когнитивного понимания; когнитивное понимание трудноотлично от пользования "словарем и синтаксисом современного научного языка" [Кун 1975:175]. Иногда при анализе научной деятельности даже ошибочно отождествляют владение языком и владение предметом. Действительно, и для одного, и для другого при понимании с голоса и при чтении одинаково важна частотность лексики и пр. [D.C. Bradley, K.J. Forster 1987], но ведь эта неразличимость есть неразличимость эмпирическая, а не конструктивная, не структурная. Действительно, семантизирующее понимание имеет эффект чтения словаря и строится на эквивалентности представленного в тексте и понятого реципиентом. Когнитивное понимание имеет эффект чтения энциклопедии и строится на выводе. [Есо 1985]. Движение к этому выводу так же, как и движение к эквиваленту, осуществляется в виде схемообразующих нитей в рамках динамического схемопостроения ради понимания.

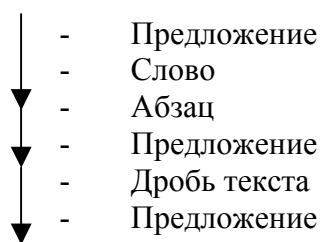
Переход семантизирующего понимания в когнитивное возможен благодаря возможности сделать реактивацию некоторого "третьего члена", каковым является и не семантизация, и не знание, а именно нечто третье - предметное представление. Эта возможность отнюдь не обязательно превращается в действительность: предметное представление примерно так относится к переходу от семантизации к когниции, как золотое обеспечение - к бумажным деньгам: гарантии переживаются чаще, чем реально используется сама возможность. Припоминание предметного представления не кажется обязательным даже в практике школьника, без него вполне можно обойтись, поэтому переход от успешности семантизирующего понимания к успешности когнитивного понимания протекает почти безболезненно. Как показали экспериментальные исследования [al-Dahiry, Heerman 1981], американские

третьеклассники имеют примерно одинаковые успехи в семантизирующем и когнитивном понимании (названные исследователи называют это противоположностью буквального и выводного понимания). При слушании с голоса выводное, т.е. когнитивное, понимание по успешности отстает от семантизирующего на 1,3%, при чтении про себя - на 1,8%, и при чтении вслух успешность совпадает полностью. Поэтому спорно, так ли уж непременно всякое понимание включает в себя семантизацию, т.е. всегда ли сначала находят денотат, и лишь затем - сигнификат [так считает Л.Г. Васильев 1988:34]. Вообще очень многое говорит в пользу полной слитости двух типов понимания. Хотя все признают различие между семантическим "знанием" (владением семантикой частных единиц) и знанием фактическим, часто говорят, что семантическое знание неотделимо от фактического [Kirk 1986], да и рефлексия над опытом семантизации и рефлексия над опытом познания слиты в рефлексивной реальности, не дают отдельных онтологических картин. Так, усмотрение каузальности в когнитивной работе выступает для реального реципиента как интегральная часть семантизации текста. В исследовательской позиции, однако, семантизация и когниция должны разделяться, да и фактически разделяются по традиции. В эксперименте показана неразличимость усмотрения каузальности как текстового указания на средства обозначения каузальности и как каузального отношения между представленными фактами. [Thuring, Wender 1985].

Действительно, все объединено, тем более что категоризация касается даже усмотрения референта. Далее категоризируется семантизируемое, затем - сходным образом - выводное познаваемое как отнесение семантизированного материала к некоторой действительности (логическому пространству развертывания деятельности). Таким образом, движение от схем для семантизирующего понимания к схемам для когнитивного понимания имеет вид движения:

- причем движение это осуществляется на одном и том же материале, но семантическая сфера как бы "лежит ниже", чем когнитивная, однако это "низкое положение" - лишь необходимая иллюзия: семантическая сфера является начальной, поскольку социальность есть предварительное условие культуры, представленной в форме знания [Mathiot 1977]. Семантизирующее понимание - это идентификация, вновь-узнавание графических и иных символов, тогда как когнитивное понимание - событие в мире обработки информации [Mosberg, Shima 1969]. 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.

В реальном человеческом проживании семантизирующее и когнитивное понимание противопоставлены следующим образом. При развертывании схем действия для когнитивного понимания субъект не помнит и не запоминает материала для семантизирующего понимания. Более того, при успешной идентификации смысла предложений он непременно испытывает трудности при задании идентифицировать буквы [Masson, May 1985]. Такие же идентификационные и мнемические трудности присущи всему процессу понимания при переходах:



Вслед за этими различиями наступают различия и в характере самих смыслов. А.С. Кармин [1979:217] пишет о несводимости материала смыслов когнитивного понимания к материалу смыслов семантизирующего: "Содержание теоретических терминов и высказываний не может быть полностью выражено в "языке наблюдения". По мере перехода от одного типа понимания к другому различия трудноуловимы, но после стабильного становления когнитивного понимания различия очевидны.

В первую очередь это стабильное становление создает специфический контекст - не столько контекст знаков, сколько контекст знаний. Отмечают [Dijk, Kintsch 1983:84], что собственно когнитивное понимание речевых актов - это "социально значимое действие, которое выполняется продуцентом при производстве высказывания в некотором специфическом контексте". Б.М. Лейкина [1974:98] так различают эти ситуации, схематизируемые при действовании ради разных типов понимания: семантизирующее понимание требует "знаний в языке", когнитивное - "знание вне языка". Это уже - "новое знание о некотором общем".

Переход от семантизирующего к когнитивному пониманию включает

- 1) реляционное понимание, т.е. импликацию: Он нажал на спусковой крючок... т.е. убил или ранил.
- 2) каузальное понимание, согласно которому идентичные события должны иметь один и тот же эффект. [N. Richards 1976].
- 3) темпоральное понимание, Напр., X умер в городе А, хотя в него стрелял в городе Б, да и умер он на два дня позже стрельбы.

Здесь важна индивидуация действия [Davidson 1966].

Например, Р. Барт [Barthes 1981:13] приводит предложение "Джеймс Бонд увидел человека лет пятидесяти". Оно семантизируется через решение двух задач:

1. Определить возраст персонажа, который интегрируется с портретом, "полезность" которого для всего остального в рассказе не нулевая, но все же диффузная и отсроченная.
2. Вместе с тем, непосредственно осмысливаемый персонаж высказывания таков, что Бонд своего будущего собеседника не знает.

Эти данные образуют единство, которое предполагает сильное взаимодействие (начало какой-то угрозы и необходимость опознания). Барт отмечает [там же: 14], что все эти (схемообразующие) элементы не обязательно совпадают с лингвистическими. Материал начинает "выпадать" поэтому из компетенции семантизирующего понимания, он начинает "вращаться" в компетенцию когнитивного понимания. После такого перехода семантизация новых единиц текста, восходящих к новым для реципиента "страноведческим" и иным деталям и особенностям

описываемой жизни - это уже работа когнитивная, потому что мы уже полностью находимся в специфическом контексте знания и познания. Когда при чтении перевода романа из английской жизни мы встречаем слово "молоток", про который тут же сказано, что им кто-то "постучал в дверь", мы ориентируемся на то, что понимание (при своих остановках) зависит от знания и производит его. [пример из: Верещагин, Костомаров 1973:123]. Иногда это знание тоже надо получить через усилие, причем самостоятельное. Так, слово *big* применительно к рисунку с изображением человека зависит от высоты человека, применительно к прямоугольнику - от площади рисунка [Moloney, Gelman 1987].

Переход - при одном и том же материале - к специфическому контексту, соотносительному со знанием, первый шаг перехода от семантизации к когнитивному пониманию.

Этот контекст создает новые грани понимаемого. То же происходит, когда при переходе от схем семантизации к схемам когнитивного понимания добавляется к простой семантизации такая грань, как понимание высказывания с учетом распознавания его коммуникативной цели. Это создает целую группу свойственных когнитивному процессу смыслов, объединенных метасмыслом "коммуникативная цель". Иначе говоря, это - прагматические смыслы, т.е. надо выбирать и решать по поводу предстоящего объяснения, поскольку даже в речении "Я поговорю с твоими родителями" ребенку интересно понять, как к нему относятся - то ли это - сообщение, то ли обещание, и предупреждение, а может быть, и угроза.

По В. Куайну [Quine 1973], 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. Отсюда - и проблема согласия/ несогласия, возможная в рамках схем действия для когнитивного понимания и невозможная в рамках схем действия, пока имеет место только семантизирующее понимание. Этот момент ("относится к моей деятельности") и начинает схемы действия читателя при когнитивном понимании.

Тексты, четко ориентированные на когнитивное понимание, предполагают, что многие проблемы были уже решены в ходе понимания семантизирующего. Когда читают или слышат предложение "Иван идет по тому берегу", пользуются когнитивным пониманием, но само когнитивное понимание возможно на основе того, что ранее семантизирующим пониманием освоено несколько предложений, в том числе и то предложение, которое имело бы элемент, соотносительный отрезку "по тому" [Копыленко 1977:47]. То же относится к когнитивному пониманию предложения "Решение данного вопроса будет иным."

Семантизирующее понимание обращено в первую очередь на отрезок речевой цепи в рамках предложения, когнитивное - в рамках целого текста. При переходе к когнитивному пониманию накопление смыслов идет по схеме, сходной со схемой накопления смыслов для семантизирующего понимания, но здесь выдвигается единица "смысл предложения" как единица для интегрирования в "смысл целого". Как отмечает Ст. Розенберг [Rosenberg 1980:96], "если понимание связного дискурса

может рассматриваться как комбинирование смыслов индивидуальных предложений, то помещение новых сведений из успешно прочитанных предложений в некоторую концептуальную структуру превращается в основополагающую операцию". Концептуальной структурой в данной гносеологической ситуации является динамическая схема действия, переходная от одного типа понимания к другому. Какой из нанизываемых смыслов целых предложений более важен - это уже вопрос не грамматический, а содержательно-смысловой [Guelich., Raible 1977:46]. Выбор формы предложений (простое, сложное) - вопрос "синтаксического стиля" данного продуцента [Фигуровский 1969]. Более важную роль играет материал, связывающий предложения в динамической схеме средств. Готовность строить свою предикацию - надежное подтверждение того, что человек вышел уже к когнитивному пониманию. Предикация включает (1) номинацию; (2) характеризацию того, к чему относится предикат. Смыслы при этом выступают не как инвентарь возможных референтов, а как указание на применимость смысла к определенному множеству референтов [Nida 1981]. При этом если в схемах действия при семантизирующем понимании важно определить класс предиката, то в аналогичной схеме для когнитивного понимания важно определить свойство предиката [Карнап 1959:48, сл.].

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.

В означивании реализуется и привычка к данному слову, и наглядное представление об означиваемом, что и дает в совокупности основные черты семантизирующего понимания. Что же касается когнитивного понимания, то оно основано на теоретическом преобразовании предметов и позволяет усматривать не их наглядный внешний облик, а их внутренние отношения и связи. Если на основе семантизирующего понимания возможен возврат к чувственному представлению референта, то когнитивное понимание позволяет это сделать только через возврат к семантизирующему пониманию. В семантизирующем понимании все признаки означиваемого рядоположены, в когнитивном понимании - противопоставлены как общие и частные, главные и неглавные, постоянные и непостоянные, старые и новые и т.п.

С точки зрения протекания обращения к рефлексивной реальности, семантизирующее понимание базируется на памяти о применениях слова, когнитивное - на памяти о способах мышледействования. К. Льюис [Lewis 1944] назвал это не способом мышледействования, а иначе - *comprehension*, поставив этот термин в один ряд с терминами, обозначающими денотацию и смыслообразование. Ход его рассуждений [там же: 242] имеет большую теоретическую ценность. 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. Кроме экстенсии и интенсии, есть еще и компрехенсия. Компрехенсия слова или предиката есть множество "консистентно мыслимых" индивидов, подпадающих под компрехенсию. Эти индивиды могут с равным правом быть действительными или возможными. Интенсия определяет компрехенсию выражения, равно как и его экстенсию. А дальше компрехенсия определяет интенсию.

Это рассуждение очень логично, если мы учтем, что описывается ситуация перехода от семантизирующего понимания к когнитивному. Надо каждому шагу перехода приписать тот тип понимания, который реализуется в каждый данный момент.

1. Интенсия в рамках семантизирующего понимания - источник способа мышледействия ("способа понимания", ведь компрехенсия - это способ). Например, в рамках семантизирующего понимания реципиент справился с полисемией и поэтому знает (см. пример выше), что "дзярэ" - это "притесняет и эксплуатирует". Вот и найден способ понять эту строчку из белорусского стихотворения, это и есть компрехенсия.

2. В этих рамках интенсия определила экстенсию. Мы можем слово "дзярэ" теперь найти с помощью белорусско-русского словаря и применить его не только к пану той эпохи, но и к рабовладельцу XVII века, к феодалу XII века и к капиталисту 1867 г. в далекой Португалии. Не выходя из рамок семантизирующего понимания, можно составить словарь. Словарь полезен для дальнейшей работы во всех без исключения типах понимания. Читать со словарем - важное занятие.

3. Компрехенсия, полученная в рамках семантизирующего понимания, превращается в интенсию в рамках когнитивного понимания. Это уже другая интенсия - не смысл слова, а выводное знание, полученное из когнитивного понимания текста. Вот, например. такой вывод: В Беларуси были паны, которые обдирали мужиков.

4. Обогащается экстенсия. К значениям "сдирать кору", "рвать на части", "грабить" добавляется, скажем: "брать кабальный процент"; "заставлять непомерно много отрабатывать за ссуду зерна".

5. Смысл (про панов в Беларуси)- источник обогащения экстенсии, пригодной вообще, поскольку нужны хорошие словари, а также и той компрехенсии, которая рождает интенсию уже в рамках распремечивающего понимания: "Были в Белоруссии паны, угнетали крестьян, а крестьяне придумывали смешные сатирические песни и поговорки про панов".

6. В рамках распремечивающего понимания интенсия рождает новую компрехенсию: "Говорить о пане - это и ругаться, и смеяться, строить метафоры., а в метафорах приравнять пана то к козе, то к волку".

7. В рамках распремечивающего понимания продолжает развиваться экстенсия, и, допустим, в словаре появляется.

Пан - иронич.-презр. господин, хозяин (преимущ. в языке советской эпохи).

Вот так, на семь тактов, и разворачиваются интенционалы, экстенционалы и компрехенсионалы - методологические репрезентанты способов действия.

Все эти диалектические переходы можно показать на конкретном лексическом и грамматическом материале. Например [Mogrow 1985], предлог и глагольный вид - типичные схемообразования текстовые средства в момент перехода от семантизирующего понимания к когнитивному: оба указывают на метасмыслы

"пространство" и "время". Эти грамматические категории выступают как каузальные, причем мыследействие реципиента качественно активизируется, коль скоро произошел уход от семантизации в когнитивно-понимающий акт. Глагольный вид, время глагола, отрицание, союз, предлог несут в себе возможности экстенционалов, охватывающих отношения, существующие между словами. Затем такой же экстенционал начинает относиться к единицам крупнее предложения. При этом фактически семантизирующее и когнитивное понимание протекают одновременно, и важно, с какой точки зрения смотреть на эти процессы. Если нозма соотносительна со словом, то дело идет о семантизации. Если нозма соотносительна в тексте с десятками других нозм в конфигурации для интендирования некоторого топоса духа, а вся ситуация задействия этого топоса разработана и представлена дискурсивно - значит, мы из мира семантизации перешли в мир когниции [Neuwirth 1976]: Даже имена собственные могут быть материалом, на котором осуществляется переход от семантизации к когниции. В семантизирующем понимании "Митрофанушка" - мужское имя с диминутивом, скорее всего речь идет о молодом человеке. Как только имя "Митрофанушка" пристраивается к другому смысловому миру (со Скотининым и Вральманом) и перестает в силу этого только называть, оно начинает нести смысл, как бы приготавливая его к схематизациям, но уже в рамках когнитивного понимания [Holman 1985].

Вообще переход от семантизирующего понимания к когнитивному есть - в нашем наблюдении этого перехода - уменьшение референциальности и увеличение содержательности. В.П. Литвинов [1986:24] характеризует интенционал как набор содержательных характеристик, экстенционал - как набор референциальных характеристик и добавляет: "Семантика слова характеризуется значением, а семантика предложения - смыслом". Дж. Фрэнкс [Franks 1974:250] отмечает первичность смыслов в актах когнитивного понимания и характеризует разницу между предложением и словом: Предложение своими лингвистическими средствами задает формирование смысла (как схему действия, выводящую к метасмыслу), а слова лишь помогают актуализировать необходимые для смысла перцептивные классы. "Слова и отношения слов действуют лишь как своеобразный катализатор при формировании структуры смысла. но сами не составляют ее части".

Значение складывается из сем, а семы довольно неустойчивы, исторически подвижны. Поэтому для представления в тексте тех или иных ситуаций семы не приспособлены: гносеологический образ отличается от лингвистического значения, а когнитивное и распредмечивающее понимание обращены именно на гносеологический образ, а не на язык как состав форм и значений [Lorenz, Wotjak 1976b]. В рамках этой теории концепты соответствуют нозмам у Гуссерля. В статье тех же авторов [Lorenz, Wotjak 1976a] отмечается, что нозмы - универсальные единицы мысли и познания, семы же принадлежат лингвистическому значению, но выяснение последнего не выходит за рамки семантизирующего понимания. При презентации в тексте для когнитивного понимания содержание и предикация также могут трактоваться нозматически. Вероятно, появляющаяся в когнитивном понимании коммуникативную задачу (типа "комиссив: принятие обязательства или заявление о намерении", напр., "обещание") также надо считать не просто "прагматическими смыслами" [Остин 1986:128], но и концептами, т.е. нозмами, образующими конфигурацию, необходимую для интендирования топоса духа.

В целом. и семантизирующее и когнитивное понимание имеют дело со смыслами и, в сущности, только со смыслами, даже переживание наличия референта - уже ситуация и уже смысл. Разница между типами понимания лежит в способах

рефлексивного акта. В семантизации либо нет рефлексии, либо есть Р/М-К. Как только появляется необходимость связки Р/мД+Р/М, появляется когнитивное понимание. Что же касается распределительного понимания, то оно сходно с семантизирующим наличием Р/М-К, но здесь Р/М-К уже не факультативна, а обязательна. Как только она теряет необходимость, опять получается семантизирующее или когнитивное понимание. Возврат к ситуации, где рефлексия есть только Р/М-К, ввергает нас в своеобразное лингвистическое детство, причем очень раннее. Известно, что глаголы типа "хотеть", "считать", "притворяться" для ребенка на третьем году жизни не означают духовных процессов, а лишь пробуждают рефлексии над коммуникативно-разговорными функциями этих глаголов [Wellman, Estes 1987]. Если бы не модифицировались способы рефлексивного акта, то человек никогда не вышел бы к смыслам бесчисленного множества социально значимых ситуаций. Концептуальное развитие не является прямым продолжением перцептуального: без вмешательства рефлексии вообще не было бы никакого душевного и духовного движения и развития. Очевидно, переходы от одного способа понимания к другому не строятся на "логике", рефлексия меняет всю картину течения процесса смыслообразования в ситуациях. Когнитивная работа начинается с того, что шаблонные (уже описанные в словарях и грамматиках в качестве значений) структуры ложатся в основу операций по рефлексивному перевыражению новых контекстов с уже известными (отстаивающимися в рефлексивной реальности) старыми ситуациями. Способ движения от известного шаблона как референт семантизации к речению в рамках когнитивного понимания:

Известный шаблон речение для когнитивного понимания

ИЛИ

Известный речение по этому же речению для когнитивного понимания

Шаблон шаблону в предшествующих текстах

[Vichinich 1980].

Иначе говоря [см. Barthes 1970], в тексте два объекта понимания. Первое связано с семантизацией прямо номинированного элемента. Сюда входят наименования событий и соответствующие пресуппозиции ("Дверь открыта", следовательно, "Легко можно войти или выйти" и пр.). Одновременно ведется работа над герменевтическим кодом - переформулирование возможных ответов на имплицитный вопрос, что и создает специфический контекст, ориентированный на получение и применение знаний.

Глава VII. КОГНИТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ КАК ПРОЦЕСС

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. 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 фокусируется 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.

Материал для семантизирующего понимания присутствует в процессе когнитивного понимания, но присутствует в снятом виде. Содержание мыследеятельности при когнитивном понимании намного более охватывающее, широкое, чем при семантизирующем, когда охватывается только "сумма содержаний предложений" [Weier 1970:53]. Вообще материал для когнитивного понимания отличается от материала для семантизирующего понимания тем, что первый не есть сумма того, что понимается в ходе семантизирующего понимания. Вместе с тем, материал для когнитивного понимания объективирован в материале для семантизирующего понимания, однако когнитивное понимание дает субъекту не смысл отдельных пропозиций, а "совокупный смысл", что и обеспечивает снятость материала для семантизации в материале для когнитивного понимания. Здесь материал включает темы, подтемы, микротемы - единицы, дающие либо значение фактов, либо знание теорий [Неволин 1982:82]. Когнитивное понимание отчасти и есть то, что называют "научным познанием", т.е. познанием науки как "системы с рефлексией" [Швырев 1985:46]. Когнитивное понимание есть одна из форм функционирования знания, что связано с двумя факторами - имплицитно-предписательным характером всякой единицы знания и, во-вторых, способом связи элементов в нормативной системе деятельности. Такая связь безотказно наращивает знания, включая их в нормативную систему методом копирования [Дедерер 1984:31]. Именно в этой предписательности и в этой нормативности и следует видеть отрыв когнитивного понимания от понимания семантизирующего: ведь семантизирующее понимание отчасти достигается через схемы процедур, схемы когнитивного понимания - почти полностью схемы собственно действий.

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. Ученый придумал, понимающий понял, освоил познание [Нишанов 1988:11]. Поэтому не только получается так, что понимание замирает в знании, но еще и так, что понимание обращено на знания. Понимание синтезирует триаду категорий "практика - понимание - знание" [Кудаков 1984:25]. С помощью понимания, переходящего в знание, можно не только осваивать предметы, но и осуществлять какие-то операции деятельности. В этом случае к знанию или к знанию правила обращаются так, как обращаются к слесарным инструментам или книгам [Ладенко 1984:4].

Развертывание схем действия при когнитивном понимании имеет характер нитей наращивания. Эти нити и составленные из них схемы действия интерлингвистичны. Здесь метаединицы 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 герменевтичное [Cerny 1981].

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.

Работа с экстенциональной стороной содержательности имеет три аспекта - филологический, логический и собственно герменевтический. Филологический аспект связан с правилами текстообразования, необходимого для нормального развертывания динамических схем когнитивного понимания. Когнитивное понимание - это предикативная деятельность [Атаян 1984:09]. 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 [Kleimen, Ratt 1986]. Все подобные процессы возникают в условиях соотнесенности языковых единиц в речи, причем содержание текста возникает из смыслов слов. В связи с этими процессами возникла особая филологическая дисциплина - когнитивная грамматика. изучающая - в своих собственных терминах - когнитивное понимание как процесс:

1. Смысл уравнивается с концептуализацией.

2. Семантические структуры характеризуются в соотношении с когнитивными областями.
 3. Семантические структуры производят свою ценность путем построения содержания этих когнитивных областей в специфической форме.
 4. Все единицы и правила грамматики рассматриваются как символы.
 5. Эти символы вводятся в схему действия при когнитивном понимании.
- [Langacker 1986].

Как мы видим, грамматика здесь 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" [Francois 1979:244], коль скоро это именно объект. Надо непременно различать денотацию и десигнацию, поскольку только последняя тянется к представлению об уникальности (интенциональности). 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 [Малиновская 1974:50].

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 действия при когнитивном понимании оказывается важным не только для понимания научной и учебной литературы, но и для понимания одного из аспектов художественного произведения, а именно аспекта сюжетопостроения.

При течении процесса схемообразования для когнитивного понимания выделяются в тексте некоторые "смысловые опорные пункты" [А.А. Смирнов 1966]. В более рациональной форме эта идея была развита в представлениях о процессе как выявлении денотатной структуры текста [А.И. Новиков и др.]. Это представление - одно из наиболее важных для трактовки процесса когнитивного понимания. Оно позволяет объединить в единых схемах все составляющие этих схем, каковыми являются (1) Единицы анализа, (2) Стандарты соотнесения, (3) Эталоны упорядочивания данных. [Чамокова 1984:15]. Все эти составляющие можно представить в виде пропозиций. Пропозиции образуют в тексте иерархию, которая и является "мысленным представлением текста" [Sandford, Garrod 1982:148]. В собственно денотатном графе эта иерархия и эта связь показаны линиями, соединяющими денотаты. Как пишет автор этого способа А.И. Новиков [1983:139], "образуется целостный семантический комплекс, состоящий из совокупности

денотатов, связанных предметными отношениями", т.е. показывается содержание процесса когнитивного понимания в момент остановки той или иной схемообразующей нити в связке с какими-то другими близлежащими нитями. Связка показана пунктирами, а связь в рамках развертывания одной нити - сплошной линией. Содержание представлено в виде графа денотатной структуры, обеспечивающего связь необходимых представлений такого рода в некотором тексте:

**** (приложение)

Кривая линия - это то, что не номинировано в тексте, но соответствует отношениям, необходимым для его понимания, т.е. имеет место более трудная рефлексия, тогда как прямым линиям может соответствовать легкая рефлексия или даже до- или пострефлексивность процедуры.

То, что показано на этом рисунке, составляет ситуацию для когнитивного понимания. Эта ситуация состоит в данном представлении из частных, элементарных содержаний, хотя нет никаких препятствий к тому, чтобы включить в граф и смыслы. Удобство этого способа изображения заключается в том, что компоненты, сближающиеся в ситуации, сближены пространственно, что и передает "мысленные модели" развертывания, бытования и актуализации содержаний [Glenberg 1987]. Развертывание схем действия при когнитивном понимании есть постепенное развертывание и уяснение ситуации, представленной в тексте. Ситуация нащупывается в ходе развертывания схемообразующих нитей либо через связку между целевым пунктом и непосредственно предшествующим пунктом (дорефлексивный вариант), либо через связку между целевым пунктом и более ранним контекстом (рефлексивный вариант) [Vuchinich 1980].

Вообще схемообразование для действия при когнитивном понимании есть восстановление ситуации, заданной единицами текста, а не только всем текстом.

По мере развертывания схемообразующих нитей имеют место как сложные ходы рефлексии, так и наиболее простые - обобщение, подведение под категорию, отыскание главного. Впрочем, даже обобщение требует достаточно сильной рефлексии: оно строится не на эмпирии познания, а на категориальных ориентациях познания. Э.К. Лиепиль [1986] в этой связи отмечает: "Множество факторов, обстоятельств, детерминирующих качественное своеобразие познания в некоторой научной дисциплине, концентрируется в используемой субъектом познания категориальной структуре мышления". Опытные читатели фактически пользуются текстом как перевыраженной категориальной структурой мышления. Если переживание имеет характер "Сейчас будет резюмирующее предложение", происходит замедление чтения. Когда же переживание имеет вид "Сейчас будет важное предложение", происходит увеличение внимания, но без замедления чтения. Это экспериментально показали [R.F. and E.P. Lorch 1986]. Рефлексивность подобных мыслей не вызывала сомнений у Канта [1966:178]: "Если дано только особенное, для которого надо найти общее, то способность суждения есть чисто рефлектирующая способность".

Отметим также, что иерархичность, наблюдаемая в денотатном графе и других подобных частях динамических схем, во многом обязана своим существованием важнейшим каузальным связям. В экспериментальных исследованиях [Van der Brock, Trabasso 1986] это подтверждается тем обстоятельством, что испытуемые статистически достоверно предпочитают включать

эти связи в резюме. Целевые иерархии, представленные в предложениях, играют подчиненную роль. Особенно важны пропозиции, содержащие утверждение о каузальной цепи - даже сравнительно с теми указаниями каузаций, которые не вмещаются в каузальную цепь.

Овладеть готовностью строить динамические схемы действия при когнитивном понимании - это значит овладеть следующими готовностями:

1. Редуцировать авторское целое к частям.
2. Актуализировать наиболее важную и таким образом выделенную по ситуации часть.
3. Подтянуть остальные части к этой важной выделенной части, т.е. обработать остальные части по стандарту этой части.

Очевидно, когнитивное понимание - процесс во многом имитационный, особенно в той части, которая соотносительна с (3). Эту имитационность в значительной мере обеспечивает и селективность внимания [А.М. Baker 1980:303-304], 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 [1981:70] 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. Структуры знаний реципиента, с которыми соотносятся факты текста, Д. Румельхарт [Rumelhart 1977] не случайно назвал именно схемами. М. Скривен [Scriven 1966] разделяет ситуации процесса когнитивного понимания:

1. Подведение под закономерности, категоризация материала.
2. Разложение материала на компоненты для установления того, как эти компоненты относятся друг к другу в качестве частей системы.

Последнее требование отчасти удовлетворено появлением метода денотатного графа [А.И. Новиков], другая же сторона этого требования удовлетворяется при установлении "главной идеи" текста или его дроби. Действительно, когнитивное понимание, взятое в форме динамического схемообразования, выводит реципиента к "ключам и сигналам релевантности" в отношении "важных мыслей" - подобно тому как в процессах распрямляющего понимания от метаединиц переходят к художественным идеям. Джоанна Уильямс [J. Williams 1988] справедливо полагает, что соответствующим готовностям следует специально обучать - например, требовать перенести "главные мысли" в новые контексты.

Работа с "главной идеей" имеет большую развивающую ценность: нахождение "главной идеи" каждого абзаца способствует лучшему запоминанию прочитанного. При этом в подавляющем большинстве текстов и текстовых дробей нет эксплицитно номинированной "главной идеи" [Bridge 1984]; поэтому поиск "главной идеи" есть

средство не только научения рефлексии, но и мобилизации рефлексии по ходу чтения данного абзаца. Следует подчеркнуть, что вся эта работа способствует запоминанию прочитанного, а не запоминанию "суперординатного в текстовой иерархии". Даже при чтении учебно-описательной прозы в учебных пособиях гипотеза о запоминании лишь суперординатного (*level hypothesis*) подтверждается весьма редко. Нормальное действие в рамках схем для когнитивного понимания позволяет запомнить не только верхушечные определения, но и ход процесса вывода, выводящего, кстати, к разным граням понимаемого, в пределах которых каждый раз будет новая "главная идея". Представляется очень важной работа [Bauman 1981], опровергающая гипотезу об особой роли суперординатного в текстовой иерархии, хотя это отнюдь не значит, что усмотрение "главного" как-то теряет из-за этого свою роль в когнитивном понимании.

Развертывание схем действия при когнитивном понимании протекает от одного частного элемента к другому, и это иногда 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. Понимаются слитно, но при этом и отдельно: (1) эти слова - (2) это сообщение. (1) присутствует во (2) в снятом виде. Когнитивное понимание начинается с перехода от направленности (установки) на знаковую ситуацию к направленности на объективно-реальностную ситуацию. При этом когнитивное понимание обеспечивает выход к смыслу как "той конфигурации связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается" реципиентом [Щедровицкий 1974:93].

В когнитивном понимании существует тенденция к бытованию конечного метасмысла в форме вывода. Схемы действия при когнитивном понимании отчасти суть получения выводов на основе эксплицитных или, в другом случае, имплицитных указаний текста [Kaiser 1982:236]. Импликация в ситуации когнитивного понимания есть "требование вывода", выполнимое только на основе схемы действия, обеспечивающей "пропозициональное достижение" [Vendler 1972], "преобразование объективной информации в субъективное ее осознание" [Кузьменко 1984:59]. Когнитивное понимание может быть и движением от общих представлений к понятиям.

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.

Разумеется, это движение к выводному понятию имеет множество признаков и множество условий. Успех когнитивного понимания зависит от

1. Типологизирующего сознания реципиента, от категориальности его восприятия.
2. От его самоопределения в качестве исследователя.
3. От его СМД-замещений.
4. От его затраты времени на обдумывание.
5. От хода его рефлексии.

[Все пункты - из устного сообщения Г.П. Щедровицкого в 1983 году]. Очевидно, "понять - значит собрать работающую модель", но эта сборка зависит не только от субъекта, но и от текста: схемы действия в значительной мере заданы текстом. Соответственно, во многих текстах для когнитивного понимания "все их элементы однозначно представлены в том смысловом качестве, в каком они только и могут быть поняты читателем, располагающим должны тезаурусом" [Брудный 1975:114-115]. Значительную роль в развертывании схем действия играет также и особое средство деятельности - объяснение.

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 мышледействия. Когнитивные схемы - во многих случаях схемы для когнитивного понимания, причем для обоих способов схемообразования важны такие дискурсивные операции: отбор; определение, детерминация; уяснение средств; суждение; впрочем, эти операции описываются по-разному. А.А. Яковлев [1984:81; Vignaux 1985] так описывает когнитивное понимание: (1) вычленение рефлексии продуцента (предположительно); (2) выдвижение гипотезы; (3) проверка или опровержение; (4) проверка всех предположений относительно несоответствия гипотезы тексту-оригиналу.

Можно добавить и другие требования к когнитивному пониманию:

- 1) найти главные факты;
- 2) найти главный вывод;
- 3) выявить важные подробности;
- 4) определить последовательность событий;
- 5) определить связь вещей и событий;
- 6) отличить факты от мнений;
- 7) соотнести экспектацию с текстом;
- 8) установить статус реципиента;
- 9) отбросить идиосинкразии реципиента.

Хотя логический вывод занимает значительное место в процессах когнитивного понимания, еще более важное место занимает рефлексивные процессы, образующие схемы, организующие, в свою очередь, "персональные акты скрытой интеграции знания". Эти акты "не основаны на эксплицитных операциях логики" [Polanyi, Prosch 1975:63]. Здесь - "молчаливое знание" [Polanyi 1962:605] выступает как центральный акт освоения мира. При этом чем богаче и разнообразнее рефлексивная реальность, тем эффективнее схема действия для когнитивного понимания. У этой схемы нет единого принципа, она строится на опыте больших количеств разнообразных видов знания в ходе процедур освоения [Goldstein, Papert 1977]. Конечно, схема находится под влиянием того, что привычно для субъекта - как результат рефлексии над опытом применения нормативов, образующих границу данной науки. Однако когда нормативы перестают помогать субъекту, возникает необходимость выйти за пределы парадигмы данной науки [Розова 1983:36]. В случае нормативности, по терминологии С.С. Розовой, имеет место "фиксирующая рефлексия", в случае выхода за пределы парадигмы - "проектирующая рефлексия".

А.И. Авраменков и Н.Г. Алексеев [1986:199] отмечают, что рефлексивный процесс проходит две стадии: 1. Рефлексивные процессы "предметизированы", не

отрываются от "конкретных особенностей материала действия, способов оперирования с ним и т.д. В такой рефлексии опыт осмысливается только как частичный". 2. Появляется возможность перенесения опыта. Это "обусловливается рефлексивным выходом по отношению к тому или иному типу мыследеятельности и построением идеального его изображения с фиксацией в схеме".

Хотя эти процессы рефлексивны, субъект рефлексии может и не знать или не осознавать того обстоятельства, что он участвует в рефлексивном процессе. М. К. Мамардашвили [1984:7] называет "ухватывание сознанием в любом осознаваемом содержании самого факта, что "Я его сознаю", термином "когитальное сознание". Однако *Cogito* Декарта не универсально, поэтому существует и некогитальное сознание: сознаю, не сознавая факта сознания. Эти типы сознания "надстраиваются одно на другое" [там же: 45]. "Мы можем знать или понимать, не зная собственное состояние ума" [там же: 68]. Картина Сезанна - не о яблоках, а - "яблоками о чем-то", но мы не осознаем (при рецепции), как устроено претворение в "яблоки" чего-то другого. На других уровнях сознания ответ есть, но ведь не в момент рецепции! [там же: 68].

Это - пример "неклассической рациональности".

Сознание очень многомерно и многослойно и многопротяженно, у него много "органов" (вроде обыденной рефлексии).

Рефлексия в процессе когнитивного понимания протекает как

1. Сопоставление между собой тех или иных пропозиций.
2. Соотнесение и перевыражение рефлексии Р/мД и Р/М.

При этом когнитивное понимание течет и как знаковая деятельность, и как содержательная деятельность.

В когнитивном понимании, задействованы знания - как готовые, так и планирующиеся, создаваемые:

- 1) практико-методические;
 - 2) конструктивно-технические;
 - 3) собственно научные
- (Г.П. Щедровицкий).

При этом: фиксируют рефлексии 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 [1983:85], "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.

Иногда активация когнитивных структур такого рода идет параллельно с обработкой частных элементарных единиц, что очень полезно с когнитивной точки зрения, поскольку время обработки единиц при этом практически не возрастает [Krause 1981].

Схемообразующая рефлексия при когнитивном понимании есть "активизация знания". В ходе этой активизации строятся гипотезы, которые суммируются, поскольку они построены на различных базах рефлексивных данных, связанных с рефлексивной реальностью и со всеми другими базами данных [Haton 1987]. Эти базы данных - и рефлексивная реальность продуцента, и рекомендованный начальный круг знаний по такой-то специальности и т.п. В этой связи субъект когнитивного понимания для "активизация знания" должен решать такие задачи, как [Petitot-Cocorda 1985:147-148]:

1. Представить установку продуцента.
2. Представить альтернативный мир продуцента и его способ феноменологической редукции.
3. Установить меру и способ имплицитности, неявности воспринимаемого.
4. Дробить отрезки речевой цепи по критерию "растягиваемая категория" или "наращиваемая категория".
5. Рассмотреть полученные результаты дробления с точки зрения "ухода в форму", т.е. с точки зрения роли экспрессивности формы, поскольку последняя тоже есть инобытие рефлексии.
6. Соотнести материал (5) со своей собственной рефлексивной реальностью.
7. Различить формы - держатели синтаксиса и держатели семантики.

Во всех этих процессах обращения к рефлексивной реальности смысл в конечном счете преобладает над формой, что связано и с неартикулированностью рефлексивной реальности. Прочитав письмо, человек тут же забыл, на каком языке оно писано [Полани 1985:134]. Очевидно, следы рефлексии, фиксированной в разных поясах СМД-схемы, можно забыть или держать в неподотчетности в тех или иных ситуациях деятельности. Иногда, как в примере М. Полани, теряются следы Р/М-К, иногда же забвение следов Р/мД-деталей помогает помнить парадигму или закономерность смыслообразования из пояса Р/М. Отсеивается то, что не дает знания, тогда как схема действия развивается по мере того, как элементы и единицы, полученные из предшествующих сегментов текста, выступают именно как знание, способное быть рефлексивной реальностью и тем самым влиять на последующее когнитивное понимание при дальнейшем чтении или слушании текста [Frederiksen 1977]. При этом развертывании когнитивное понимание отчасти опирается и на импликации собственного логического характера ("Если...то"). Например, Луна сегодня вечером красная = завтра будет дождь. Смотри: зеленый цвет! = В этом растворе есть соли меди [Мулуд 1979:281]. Мулуд называет это вторичными референциями, "ретро-референциями".

Во всех этих и подобных случаях решающая роль, естественно, принадлежит фиксациям рефлексии в поясе мышледействия (Р/мД), т.е. упорядочения предметных представлений. Принадлежность этих действий именно когнитивному

пониманию создает отличие от простого "понимания ради запоминания" в рамках семантизирующего понимания. Как показано в экспериментах [Aguilar Villalobos, Olmos Roa 1986], освоение содержания макроструктуры (900 слов на биологическую тему для студентов-психологов) успешнее, коль скоро идет именно схемопостроение для понимания, а не фрагментарная семантизация.

Существенна и Р/М-К. В этой части схематизмы обеспечивают опору на читанное для прогноза и ориентировки в еще непрочитанном. Эта ориентировка меняет и отношение к ранее прочитанной части текста. Когда же, отмечает К. Штирле [Stierle 1980:95], обе части (читанное и нечитанное) объединены, можно увидеть любой изолированный кусок как часть концептуальной иерархии. Усиление Р/М-К позволяет более рационально мобилизовать и внимание, и готовность к выходу в рефлексивную позицию. Так, например С.М. Приходько и Е.Ф. Скороходько [1987] показали, что при текстах длиной 30-100 предложений есть закономерности в размещении информации:

1. Информационное насыщение сильнее в средней части текста сравнительно с начальной и конечной третями.
2. Чем короче отрывок, тем больше в нем мера неопределенности (= информации).

Весьма важна для развертывания схем действия и Р/М. Йекс Людтке 1983 [Ludtke 1983] видит рефлексивность как проблему лингвистики текста для когнитивного понимания в следующих конструктах:

1. Семантическая, то есть лингвистическая репрезентация предметов, событий, состояний, к которым делается отсылка с помощью существительных типа "предмет", "процесс", "состояние", "явление", "событие", "феномен", "действие", "деятельность", "операция". (Важно также, чтобы реципиент был в состоянии подвести все новое под эти и подобные конструкты, т.е. готовность к Р/М должна быть еще и "готовностью к осознанности рефлексивного акта").
2. Интертекстуальность, т.е. метаединицы для обозначения типов текста своей коммуникации или текстовых функций; типов аргументов; типов текста.

Вообще когнитивный процесс - это рефлексивная переброска между формальными знаниями (объектом Р/М) и знаниями практическими (Р/мД). Когнитивное понимание - это установление связей между этими двумя типами знаний [Щедровицкий 1984:97]. Связь устанавливается путем выявления общих определений, причем всегда начинают с формальных знаний. Если это взято вместе, то получается очень важная для всякой когнитивной работы связка фиксации рефлексии Р/мД+М.

Наличие рефлексии как определяющей силы когнитивного понимания приводит к тому, что экстенциональность, свойственная результатам совокупности семантизирующего и когнитивного понимания, может вытесняться интенциональностью или сосуществовать с интенциональностью. Поскольку есть рефлексия, минимальные единицы "субстанции содержания" - это ноэмы, категоризирующиеся некоторыми обозначаемыми - таковы в когнитивном понимании (уже в нем, а далее - и в распределительном) ноэмы модальности, ноэмы аспектуальности, ноэмы утверждения и отрицания [Sabrsula 1985:109].

В целом, мы видим, что когнитивное понимание строит концепты и как содержания, и как смыслы, но для появления в понимании именно смыслов надо, во-первых, чтобы смыслы были и в тексте, во-вторых, чтобы были какие-то отношения между концептами. "Большой" имеет смысл, если ему противопоставлен некоторый "маленький" [Шрейдер 1974:42]. Очевидно, когнитивное понимание - совмещение экстенционала с интенционалом путем эксплицирования, а также снятия "непрямоты" (имплицитности) [Ortony, Anderson 1977].

Как мы видим, рефлексия позволяет двигаться от экстенциональности к интенциональности или совмещать экстенциональность и интенциональность. Сказанное относится к рефлексии, характеризующейся фиксацией в любом из поясов СМД. Вообще говоря, схемы действия при когнитивном понимании должны быть направлены на создание у реципиента мысленного представления, которое является моделью целого, но при этом остается достаточно конкретным [см. об этом: Johnson-Laird 1983]. Рефлексия в ходе когнитивного понимания не вытесняет чувственных образов, но вовлекает их в наращиваемые смыслы и обогащает новыми функциями [об этом: Уваров 1967:109]. Это заложено в языке: А.А. Уфимцева [1977] отмечает, что предметные имена, особенно референтные, включают в свое номинативное содержание также и элементы чувственной стадии познания. Разумеется, в обращении человека к рефлексии над предметным представлением - не столько понимание, сколько узнавание знакомого в порядке припоминания [Ковалевская 1980]. Припоминание - "воспроизведение основных признаков объектов данного класса" [Шехтер 1967:9]. В. Вундт [Wundt 1983:96] отмечал в конце прошлого века, что главная черта концептов (общих представлений) есть их способность вступать в логические отношения с другими концептами.

Концепт подобен атому: он может покинуть одну молекулу только для того, чтобы присоединиться к другой. Концепты вообще встречаются только в соединениях, как атомы [Frege 1893:97-98]. Когнитивное понимание - это "понимание смыслов", но смыслов единиц, существующих только в предикативных отношениях. Концепты "возникают одновременно с суждением, в котором они приписаны вещам" [Frege 1983:18-19]. Весь процесс когнитивного понимания - это перевод линейной последовательности знаков в представление, а далее - в "воспроизводство, реконструкцию и узнавание их смысла", то есть смысла предметных представлений. [Кримский 1981:91]. Эти представления не даны непосредственно, они даны в переживании, интенционально, и эта интенциональность возникает благодаря чтению или слушанию цепочек языковых знаков. Интендирование здесь выступает как направленность рефлексии на память о тех или иных предметных представлениях, что, конечно, отнюдь не приводит к тому, что представленные текстом концепты "проплывают перед воображением" в виде "изображений предметов". Чтение знаковых цепей интенционально, поэтому оно задействует участки рефлексивной реальности (= души), где и "хранятся" представления, и из этого хранилища ничего не надо "вытаскивать": задействование - не "вытаскивание" и не "выдача информации". Обратились к душе - душа приняла в качестве участка рефлексивной реальности для потенциальной фиксации Р/М. Стог сена так же не надо воображать и заставлять "проплывать" в виде "образа", как ничего не надо такого делать с неличными формами глагола, пробуждающими Р/М-К, или с патриотизмом текста, пробуждающего Р/М. Пианино в данном случае играет правильно, но абсолютно без звука. И если силлогизмы легче понимаются, когда в них вводятся предметные представления [R.L Williams 1979], то это происходит не потому, что силлогизм становится "наглядным", а потому, что задействуется герменевтический круг, соединяющий точки фиксации Р/М и Р/мД.

Вообще дидактический принцип наглядности заслуживает того, чтобы и его рассмотреть с точки зрения рефлексивности человека. Именно по только что названной причине общее понимание (измеряемое количеством и качеством свободно припоминаемого) оказывается лучше при требовании "построй образ", чем при требовании "читай внимательно" [Gagne, Memory 1978]. Ведь "читай внимательно" - это равно тому, как потребовать "пробуждай только Р/М-К", а "придумай образ" - "пробуждай Р/мД+М." Со всеми командами, даваемыми в школе с дидактической целью, также следовало бы разобраться с точки зрения рефлексивности человека, а не с точки зрения философского натурализма.

При появлении "образности" (= при пробуждении Р/мД) возникает сочетание не только типа Р/мД+М, но и типа Р/мД+(М-К), что иногда называют "сочетанием уровня представлений и уровня лингвистического" [Vrbkova 1977]. Соответственно, может быть и Р/мД+(М-К)+М. Это и есть сущность того, что в эксперименте [Чистякова 1980:48] выступает как "дистраивание" ситуации за счет предметных представлений, что приводит к появлению "индивидуального концепта" - общего представления, проецированного на конкретную ситуацию. Если возникает успешный набор определений к этому концепту, возникает возможность прорваться к Р/М, то есть возникает тот оптимальный случай, о котором Г.Д. Чистякова говорит: "Понимание характеризуется полнотой смысловой переработки - объединением в концепте всей сообщаемой информации" [там же]. Обычно при этом забывают, что к такой полноте при понимании нельзя выйти без рефлексии, без ее фиксации, без определенной мозаики фиксаций и без переживания человеком всего того, что приводит к этой мозаике. Вообще в когнитивном понимании, в схемах действия при когнитивном понимании происходит развертывание имплицитных речемыслительных форм в эксплицитные. Одновременно переход от концепта (общего представления) возможен и к понятию по мере появления новых и новых определенностей представленного в тексте предмета.

Итак, мы видим, насколько важна в процессе когнитивного понимания Р/мД - важнейшее орудие интендирования тех участков рефлексивной реальности (души), в которых седиментированы осмысленные представления предметов. Одновременно очень важна и Р/М-К, пробуждаемая формами текстообразования, перевыражающими опыт действия с текстами, включая и опыт действия с данным текстом. Иначе говоря, здесь следовало бы рассмотреть проблемы интертекстуальной, а одновременно - и интротекстуальной рефлексии.

Рефлексия в ходе когнитивного понимания обращена на опыт знания, но поскольку знание существует в вербальной форме, рефлексия над знанием не свободна и от этой формы. У рефлексии можно выделить две стороны - обращенность на форму и обращенность на содержание. Содержательная сторона рефлексии при когнитивном понимании обращена на рефлексивную реальность как вместилище ситуаций, а не знаков; формальная же сторона рефлексии обращена на рефлексивную реальность как вместилище знаковых сочетаний, а не ситуаций познания. Вместе с тем, совершенно ясно, что эти последние хранятся в рефлексивной реальности только в силу своей означенности. Это обстоятельство и приводит к тому, что связи между наличными, мыслимыми или строящимися ситуациями образуются при смыслообразовании (конфигурировании связей и отношений!) вербальным путем, с помощью вербальных коннекторов, имеющих вид "связывательных средств" типа *indeed, in fact*, как бы там ни было, вместе с тем, *It es vrai aue*, и т.п.

Коннекторы семантически широки, аморфны, содержат нозмы как предложения-антецедента, так и предложения-консеквента [Хамам Абдель-хак 1992]. Коннекторами представлены смыслы, возникающие как ипостаси Р/М-К: конъюнкция, дизъюнкция, противопоставление, сравнение и другие, существенные для знания, составляющие его костяк. Коннекторы создают контекст, общий контур ситуации знания. Они связывают текст как систему смыслов с личностью автора, с ее когнитивным стилем, с ее отношением к роли сообщения (роль бывает вводная, последующая, заключительная, подтверждающая, альтернативная, подчиненная, вывод, следствие, соизмерение, включение, исключение, уточнение и др.) Получается, что при когнитивном понимании Р/мД вкупе с описанной только что Р/М-К - это и есть рефлексии над знанием: ведь знание состоит из упорядоченных предметных представлений и представлений о связях и отношениях в мыслимых ситуациях. Коннекторы могут иметь также и характер соединителей содержания: "А в это время", "Но прервем... и перейдем", но и эти средства - пробудители Р/М-К. Перечислим некоторые индикаторы в Р/М-К, ведущей к Р/мД применительно к когнитивному пониманию: ценность, связь, общность, добавление, причина, условие, уточнение, следствие, спецификация, способ построения парафразы, объяснение, заменимость, выделение, возврат к теме, заключение.

Один из компонентов процесса схемообразования для когнитивного понимания - слова-ключи, то есть часто повторяющиеся слова, имеющие тенденцию обслуживать переход от частных, элементарных единиц к метаединицам. Это одно из главных средств, обслуживающего динамическое схемообразование со стороны средств выражения. Другое важное средство - когезия, включающая следующие формальные приемы: общность референта, субституция, эллипс, союз, лексическая когезия (семантическая общность), что особенно важно [Suzuki 1985]. К этому надо добавить формальные средства, позволяющие принять решение о способе понимания. Когда говорят "Мне холодно", задействуется не рефлексивная реальность типа Р/мД, а реальность типа Р/М-К, напр., "Обычно так говорят, когда надо закрыть форточку". Изучением таких эффектов занимается лингвистическая прагматика.

В рефлексивных процессах, сопутствующих когнитивному пониманию, значительна роль рефлексии, фиксирующейся в поясе чистого мышления (Р/М). Это объясняется тем, что схемы действия при когнитивном понимании предполагают не соединение понятых слов, а соединение понятых предикаций и соотнесение этих соединений с представлением о правилах истинности, то есть обоснованности сказанного. Отсюда - указанность и идентифицированность объекта [Дегулис 1984:99-120]. Отсюда - множество идеальных объектов для рефлексирования.

Здесь имеет место определенная герменевтическая ситуация: когнитивное понимание выступает в роли одной из организованностей Р/М. В этой ситуации объектом когнитивного понимания являются и "события в тексте" в том отношении, что когнитивное понимание выступает как интерпретация события на основе того факта, что оно упоминается в тексте, что и позволяет выходить к метасмыслам типа "признаки событий" [см. Демьянков 1983]. Среди этих "признаков событий":

1. Статичность: - динамичность: снег растаял. - снег таял.
2. Контролируемость: - неконтролируемость: Я упал, чтобы спрятаться - бутылка упала со стола.
3. Моментальность - длительность.
4. Моментальность - повторительность.
5. Достигнутость цели: - недостижимость: неписал - писал.

6. Степень достоверности, например: модальности вероятности.
7. Рольевые функции участников события, например: указание на агенса.
8. Известное - желательное - предположительное событие.
9. "Способ существования", например: "у Деда Мороза".
10. Пространственная локализация - временная.
11. Квантифицируемость события, например: 17 раз -многократно.
12. Причинность -беспричинность.

Все эти метасмыслы когнитивного понимания происходят непосредственно из семантизирующего понимания и играют роль далее не только в когнитивном, но и в распредмечивающем понимании. Их особенность заключается в том, что это смыслы явные, НЕ составляющие специфики распредмечивающего понимания. Именно в когнитивном понимании эти смыслы суть организованности Р/М, тогда как в семантизирующем понимании они суть организованности Р/М-К, а в распредмечивающем - организованности Р/мД. Всего лишь! Когда говорят, что "я упал, чтобы спрятаться", семантизация дает нам представление о способе говорения, подобном говорению в ситуации, означенной как "я принес товар, чтобы его продать", "я пришел туда, чтобы узнать об успеваемости моего младшего брата" и др. примеры следов Р/М-К. В распредмечивающем понимании "Я упал, чтобы спрятаться" - организованность Р/мД, т.е. кусок из герменевтического круга, соединяющего фиксацию рефлексии:

Р/М "трусость"
 М-КР/М-К "речи самооправдания"
 мДР/мД "как герой выглядел в действительности в момент сражения"

Только в рамках когнитивного понимания "способ контролируемости того, что можно наблюдать" ("нечаянно упал" и "упал, чтобы...") выступают в роли метасмысла.

Наличие таких именно метасмыслов тесно связано с грамматическим строем языка как системой метасредств для репрезентации таких именно "грамматизованных" метасмыслов ("общее", "причина", "ситуация" и пр.) Характерно, что когнитивное понимание в научном познании использует эти "грамматизованные метасмыслы" сходным образом. Среди грамматических репрезентантов смыслов здесь важны формы модальности; так, метасмыслы "разрешено", "обязательно нужно" и прочие, выделяемые не на основаниях логической системы, а на основаниях прагматических схематизаций, играют в когнитивном понимании важную роль: ведь эти смыслы составляют целую зону в рефлексивной реальности, соотносительной с опытом когнитивного понимания [Cheng, Holyoak 1985]. Этот опыт есть опыт установления отношений между пропозициями и опыт функций пропозиций [Wilss 1987]. Отношения бывают: причинные, условные, адверсативные, констативные, функции же пропозиций бывают: когнитивные, экспрессивные, аффективные, аппелятивные, указывающие на действие, контактоустанавливающие. Знание о таких отношениях и таких функциях (именно знание "о", а не соотнесение с референтом и не переживание) есть то, что делает субъекта когнитивного понимания человеком, работающим с метасмыслами и осуществляющим Р/М. Сюда же относятся и такие смыслы-знания: знание об авторитете автора, об авторитете мнения, об авторитете направления, об авторе как "нашем" или "не нашем". Знание такого рода может быть как готовым, так и приобретаемым. Среди случаев приобретаемого смысла-знания: наличие "здорового смысла"; наличие приемлемых суждений; способность текста провоцировать

приемлемые суждения; тот факт, что продуцент имплицитно опирался на эти суждения. К метасмыслам, соотносительным с когнитивным пониманием, относятся и такие, как: прошлость - нынешность, одновременность - разновременность и многие другие, связанные с грамматическими характеристиками глагола. На грани когниции и грамматики стоят и такие конструкты, как экзистенциальность (бытийность): на свете есть хорошие люди [см.: Бондарко 1984:100].

Наряду с "грамматизованными" метасмыслами существуют метасмыслы "логизованные" - например, "объяснительность, обращенная на теорию", включающая более частные смыслы - такие, как "доказательность", "аргументированность", "наглядность" и др. Таковы же метасмыслы "выявленность целостности в содержании" [Зорина 1984:70], установление "участия отправителя в описываемом событии" [Матвеева 1984] и неопределенное множество других. Метасмыслы поддаются дальнейшей категоризации путем "стяжки" (Г.П. Щедровицкий). Эта "стяжка" есть условие возникновения понятий в результате когнитивного понимания. Один и тот же смысл получает целый ряд определений, что позволяет раскрыть разные аспекты понимаемого, дающие "правило", по которому и должно возникнуть понятие как перевыражение конкретной ситуации [Ильенков 1960:159-160]. Понятие возникает не из набора предикаций, а из методологически обоснованного построения все более категоризованных метасмыслов из метасмыслов с меньшей категоризованностью.

Именно в процессах такого рода, включенных в систему когнитивного понимания, выдающаяся роль принадлежит Р/М. Этот тип рефлексии сопровождает субъекта когнитивного понимания на всем его пути к понятию. Это объясняется тем, что именно Р/М выводит к новому опыту в области метасмыслов, конструктов. Однако новое можно получить только в том случае, если вся рефлексивная реальность человека задействуется в системе. Единство нового знания и систематизированного прежнего опыта и есть гарантия того, что одной из организованных Р/М, соотносительной с когнитивным пониманием, окажется именно понятие. Появление понятия предполагает "вхождение в теорию" (или науку), которой принадлежит текст [Геворкян 1980:127]. Наука состоит из наличных знаний, и действие с этими знаниями может выступить (на пути к понятию) как понимание знания: "Сущность понимания состоит в таком преобразовании познаваемой информации, при котором она приобретает для субъекта свой определенный смысл, выражающий активное отношение к содержанию знания, дающий возможность его дальнейшего использования в соответствующих данному смыслу ситуациях" [Гурова 1989:52]. Это и есть подход типа "когнитивное понимание ради творчества", в том числе и творчества в форме производства новых понятий.

Это творческое производство новых понятий имеет характер "понимания в форме вывода", "выводного понимания". Экспериментально показано [Omanson 1978], что "выводное понимание" (на материале рассказов с сюжетом) может быть независимым от поверхностного понимания сюжета. При этом выводы больше характеризуют процесс когнитивного понимания, чем припоминание. Для людей определенного типа (среди них - и автор этих строк) обычно забывание сюжета при сохранении в памяти выводного знания и выводов по оценке, то есть Р/М вытесняет Р/мД.

При установке на "выводное понимание" схемы действия при когнитивном понимании включают реорганизацию материала, что проявляется в

изложении текста. Замечено, что тексты с низкой связностью имеют более значительный активизирующий эффект для школьников: они в большей мере меняют "структуры знания" [Kielar 1978], то есть актуализация связей в тексте способствует более творческому поведению учащихся. Эти подлежащие изменению "структуры знания": последовательность во времени изложения; соотношения между компонентами, участвующими в изложении; гибкость при адаптации к требованиям задания [Danks 1978].

При этом ни предложение, ни пропозиция не дают достаточного простора для развертывания схем действия при когнитивном понимании: эти форматы недостаточны для получения нового [Churchland 1980].

Очевидно, схемы действия при когнитивном понимании развертываются в целом тексте; при этом при обычно линейной организации действия понимающего рассудка у реципиента возникает стремление расположить интегрированные метасмысловые единицы в одном отрезке текста, а сигналы делимитации поставить между совокупностями интегрируемых единиц [Coseriu 1984:20]. Впрочем, процесс схемообразования может быть и спиралевидный:

На рисунке показана сближенность повторов. Как и случае с линейностью, мы наблюдаем здесь тенденцию к построению макропропозиции - основной темы, стоящей в начале или конце эпизода или абзаца. При смене макропропозиции ставят сигнал этой смены - вроде такого: "А тем временем в Амстердаме" [Ван Дейк 1987:59]. Реципиент обычно знает, что перед ним "основная тема" (макропропозиция) [Kieras 1980], и довольно быстро начинает сам строить свои собственные макропропозиции [Kintsch, Kozminsky 1977]. При превращении пропозиций в макропропозиции имеют место следующие отношения между пропозициями [Dijk, Kintsch 1983:122-123]:

0. Нет отношений.
1. Косвенная когеренция (факты принадлежат к одному и тому же эпизоду альтернативного возможного мира).
2. Прямая когеренция. Факты соотносительны по времени и/или по условиям, причем предложения (простые и сложные) расположены линейно.
3. Координированная связь: как в (2), но еще и следующее: факты стоят во взаимных отношениях, как причина и следствие и др.
4. Подчинительная связь: как в (3), однако факты упорядочены не по последовательности, а по иерархии.
5. Интеграция: как в (4), но теперь один факт определяет не другой факт, а лишь один аспект факта.
6. Редукция: как в (5), но этот аспект атомизирован - например, в виде прилагательного.

Все эти способы установления отношений основательно способствуют появлению значительного числа макропропозиций. Как пишет Ван Дейк [1989:63]: "Признавая особую направляющую роль макропропозиций, следует предположить, что пользователи языка стремятся вывести релевантную макропропозицию из отрывка как можно скорее, хотя они и не всегда могут сделать это. Так, пользователи языка не ждут до тех пор, пока они не поняли локальной связности всей последовательности предложений, а начинают строить макрогипотезы после

интерпретации одного предложения или части этого предложения". Так реализуется стремление к "выводному пониманию", к построению нового, в том числе к построению понятий.

В силу этого и получается, что схемообразование в когнитивном понимании имеет тенденцию к образованию систем, причем система заменяет собой "несистематизированное множество отдельных утверждений. Пожалуй, самыми главными преимуществами (систематизации) являются уточнение смысла отдельных положений и повышение степени их проверяемости" [Карпович 1984:9]. "Осмысленность и проверяемость - это два аспекта проявления системности" [там же: 11]. Понимание теории - это освоение ее системности, поэтому одно из высших достижений когнитивного понимания - освоение знания как системы. Среди признаков системности - целостность объекта, взятого как предмет. Здесь важна интериоризация (уровень 2 языковой личности, см. выше) как 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.

При движении к этой организованности как аспекту системности появляются новые герменевтические конструкты. А.И. Уемов, А. Цофнас [1981:144] пишут: "Понять что-либо можно лишь приписывая непонятному понятное. Объяснить явление - значит представить его в виде системы, структура которой понятна. Внесистемное "объяснение" исключает понимание".

Системность понимания органично связана с системностью текстопостроения для когнитивного понимания. В.Н. Карпович [1984:90] пишет: "Системность научной теории проявляется как в ее синтаксических, так и в семантических аспектах, т.е. на формальном и содержательном уровнях... Содержательная системность задается общим указанием отдельных составляющих теоретического знания".

Именно когнитивное понимание выводит реципиента к творческому освоению научных теорий в самых разнообразных научных дисциплинах. В.Н. Карпович [1985:72] пишет о новой трактовке теоретического знания: "Традиционно теория рассматривалась как дедуктивно организованное множество предложений в некотором языке". Иначе говоря, ориентировались на онтологический тип рефлексии. В новом понимании теории произошла переориентировка на рефлексивный методологизм: "В новом понимании теория трактуется как своеобразное определение некоторой системы объектов, и как всякое определение, она не является сама по себе ни истинной, ни ложной. Истинными или ложными оказываются лишь эмпирические утверждения, формулируемые с помощью теории".

После того как реципиент при построении схемы действия для когнитивного понимания разобрался с предикациями, начинается наращивание смысла. Наращивание - это движение к накоплению определений. На пути этого накопления есть момент, когда начинают оперировать не общими представлениями, а понятиями. И это накопление может идти ДО работы с ЭТИМ текстом, и качественный переход к понятиям может случиться ПОСЛЕ чтения этого текста. Так что материал для когнитивного понимания есть как бы глобальный единый текст, приобщающий реципиента к культуре (в ее знаниевой форме).

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 [Кон 1964:115] "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 [В.В. Приходько 1990:100]. При этом для разных наук, представленных в тексте, потребуются не совсем одинаковые герменевтики [Kamlah 1973:131]: 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 [Habermas 1970:78]. Высшей формой знания являются идеи, ставшие понятными [Евдокименкова 1984:84].

Идеи являются формой понятий в момент превращения понимания в знание. Когда говорят, что при понимании происходят "артикуляция, соединение и разделение материала при помощи понятий" [R.L. Franklin 1983:314], часто упускают из вида то обстоятельство, что не только высшее понимание достигается с помощью понятий, но и сами *понятия получаются из понимания*. Существует, особенно в бывшем СССР, теория, которая, вообще говоря, не согласна с этим. Эта теория не знает разницы между общим представлением и научным понятием, а также исходит из того, что все знания - это знания о том, что уже "существует объективно" и подлежит лишь "адекватному отражению". Ничего нового в знании поэтому фактически как бы не может быть: если люди этого не знали, то это все равно как бы было известно - то ли Богу, то ли "природе". Всякое познание трактуется как обращение к стереотипам и присоединение к ним других стереотипов. Когнитивное понимание, согласно этой теории, тоже строится на "объективно существующем и затем стереотипно отражаемом". Понимание мыслится как простая семантизация вкупе с "использованием фоновых знаний" [Бухбиндер 1983]. 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.

Хотя эта теория наиболее популярна на территории бывшего СССР, она начиналась (а затем и кончалась, чего у нас еще не заметили) в США. Один из главных авторитетов в этой области М. Минский [Minsky 1980:1] развивал эту теорию следующим образом. То, что извлекается из опыта при встрече с той или иной герменевтической ситуацией, есть "фрейм", готовый стереотип. Познание заключается в том, что люди приспособливают этот "фрейм" к реальности, заменяя его детали по мере необходимости. Трудно возразить Минскому: многие люди, в том числе и многие "люди науки", так именно и делают. Как и Минский, они считают все без исключения ситуации понимания и познания стереотипными, поскольку им якобы известно заранее все, что в принципе может входить в ситуацию: (1) как использовать фрейм; (2) чего можно ожидать, т.е. что случится дальше; (3) как поступать, если эти ожидания не подтвердятся. Фреймы образуют фреймовые системы, где между фреймами происходят трансформации. Внизу фрейм имеет терминалы - "цели", которые должны (слово "должны" берется "объективно", независимо от существования мятежной человеческой субъективности) заполняться образцами или данными. "Различные фреймы системы имеют одни и те же общие терминалы". Благодаря этому становится "возможным координировать информацию, собранную при различных подходах". Например, фрейм "надо поддерживать

золотишком" некую партию. Одна точка зрения - у швейцарского банкира: "Мы всегда всех поддерживаем определенным процентом годовых". Другая точка зрения: "Надо вывезти из банка государства побольше золота в Швейцарию и оформить счета на подставных лиц, дабы они всегда были богаты". Третья точка зрения отличается от второй только в последнем целевом придаточном предложении: "Дабы они построили царство божье на земле". Три точки зрения имеют общий терминал: "Ну и пусть из госбанка России золото переходит в частные банки Швейцарии". Самое интересное здесь заключается в том, что так именно "отражается объективная действительность" и, следовательно, "теория фрейма" (она же "теория отражения") - очень правдивая теория. По этой теории жить можно, ее тезис: раз грабят, значит так и надо. Всякие субъективистские претензии типа "Грабитель свой народ - подлость" во внимание не принимаются...

Коварство этой ситуации заключается еще и в том, что как формальный язык для упрощенного описания герменевтических ситуаций когнитивного понимания теория фреймов, что называется, "соответствует реальности". Она враждебна только одному - установке на улучшение понимания, на просвещение и улучшение человека. Исходное положение: "Новое не создается, лишь варьируется старое" применимо к построению схем "извлечения" простейшего опыта из рефлексивной реальности. Этот прием может действовать лишь в рамках представления о том, что "опыт лежит в готовом виде". Уже в 1980г., когда в СССР только слышали об этой разновидности "ленинской теории отражения", П. Хейз [Hayes 1980:58] писал: "Теория фреймов хороша только тем, что напомнила о рефлексивном мышлении: мышлении, включающем описания себя".

Хейз полагает, что больше ничему в области мышления фреймы как теория не помогла. Они уже к 1980г. были фактом истории науки (включая и герменевтику). На советской почве они оказались новинкой. Х. Ыйм [Oim 1981] из г. Тарту так описывал процесс когнитивного понимания:

1. Сначала предложения анализируются, разделяясь на элементарные высказывания, и образуются структуры знания, репрезентирующие действия и ситуации, непосредственно описанные в тексте. (При этом не проводится границ между семантизирующим и когнитивным типами понимания. Поэтому автору не видно, что семантизируются в семантизирующем понимании куски разной протяженности и с разнообразнейшими типами границ, а вовсе не структурированные фреймы).

2. Эти схемы знания сопоставляются с обобщенными структурами знания, и в соответствии с тем, как идентифицируются подходящие концептуальные схемы, строится вторичная интерпретация событий. (Но ведь текст либо понимается сразу, либо сразу же делается непонятным, никакой дискурсивности нет ни у кого, кроме профессиональных логиков).

Беда теории фреймов - в том, что происшедший технический прогресс в области производства и применения компьютеров обеспечил примитивное считывание информации машинными средствами, а *не примитивное* человеческое когнитивное понимание было принято за чуть усложненный вариант машинного примитива. Между тем, разница в том, что у человека есть рефлексия, действие, деятельность, у машины же - процедура. Для машины процедура - это работа, для человека - бездействие. Когда "по фрейму понимают" текст в учебнике биологии: "Постепенно кошачьи изменялись - и вот получилась кошка домашняя" - опираются

на стереотипный образец "Постепенно юный плотник, пытаюсь сделать табуретку устойчивее, укорачивал ножку за ножкой - и вот получилась загубленная табуретка".

С исходным стереотипом все ясно, а вот "работа по фрейму" может привести как к дарвинизму, так и к неоламаркизму, что чаще всего и случается при изучении биологии на основе дефектного когнитивного понимания учебных биологических текстов. Фреймы, как и "сценарии", толкают учащегося к процедуре, а не к действию, хотя сторонники фреймовой теории полагают, что фрейм получается на основе логического вывода [Freundlieb 1982:26], не осознаваемого субъектом. В действительном оптимальном случае когнитивное понимание - активный процесс, включая и построение вывода, но вывод *не* строится так:

Он копал яму.

Значит, лопатой

Итак, он копал яму лопатой.

Процесс имеет принципиально более творческий характер [A. Corbeet, B. Doshier 1978], хотя есть миллионы людей, которых устраивает "жизнь по готовому фрейму".

Сказанное не отрицает роли фреймов, стереотипов, прецедентов. В когнитивном понимании фреймовый принцип сохраняется в случае, если происходит узнавание условий построения вывода из структур с дефектным недостаточным выбором, с ограничением свободы выбора. Здесь (и только здесь) возможно "заполнение щелей в структуре" [Whitney P. 1987].

Установка "фреймовой теории" на отсутствие новизны в образце, воспроизводимом "по фрейму", сочетается с установкой на то, что и тексты относительно сходны по большинству показателей, особенно по показателю когнитивному. Между тем, "метатекстовые элементы научного текста, избыточные по отношению к его когнитивной информации, являются специальным средством общения с читателем" [Мечковская 1982:29]. Тексты, даже научные, решают самые различные задачи, и при переходе от одного типа задач к другому стереотипы, заданные во фрейме, коренным образом меняются. Переключившаяся из текста с одной задачей в текст с другой задачей, фреймовый стереотип становится совершенно другим компонентом деятельности. Задачи бывают двух принципиально разных типов [Мильман 1985:92]:

а) Поисковые. Они задаются противоречием проблемной ситуации, разомкнутостью ее структуры. Здесь цель когнитивного понимания - найти непротиворечивое замкнутое смысловое пространство, частью которого является проблемная ситуация. Ход решения - выбор основных элементов этого пространства. Это - наиболее обычная задача, и если бы все задачи были только таковы, фреймовые стереотипы были бы единственным способом найти решение. Например, в свое время телефонизация фреймовым образом решала вопрос о проволочной связи:

Материал (а) хорош, потому что в марте казался самым электропроводным; теперь материал (б) хорош, поскольку в июне он кажется самым электропроводным.

Материал (б) имеет главный признак (а) - самую большую электропроводность на последний момент.

б) Задачи преобразовательные. В основе проблемной ситуации лежит не столько противоречивость, сколько неясность. Например, в какой-то момент стало неясно, можно ли вообще обойтись без проводов в делах передачи сообщений на большие расстояния. Смысловое пространство задано, но его надо преобразовать. И тут приходит торговец фреймами и несет еще один провод. Он сделан из серебра, скрученного особым образом. К счастью, появляется кто-то, вводит в задачу преобразование: необходимо создать беспроводную связь. Фреймовик, однако, тащит еще лучше скрученный серебряный кабель и не советует А.С. Попову изобретать радио.

К счастью, наука и техника в оптимальных случаях развиваются не "по фрейму". Однако, кроме оптимальных, есть и другие случаи: один "ученый" списывает у другого. Все же не все поступают только так. Поэтому задачи бывают не только поисковыми, но и преобразовательными. Для последних характерен ход рефлексии над планами преобразования, над методологией. Отсюда - предрешения о морфологических и функциональных инновационных преобразованиях, затем - функциональный морфологический проект, в котором от прежних стереотипов может вообще ничего не остаться. Впрочем, что-то от фрейма может и остаться, но в таком контексте, в котором уже нет "фреймовости". Например, фреймовик читает в книге, что дальность передачи зависит от уменьшения активного сопротивления как единственного электрического параметра. Человек, действующий творчески, тоже все это читал, но он как бы не перестраивает свою мозаику стереотипизаций. Так, М. Пупин в 1900 году воспользовался идеей О. Хевисайда о возможности уменьшения потерь энергии сигналов, передаваемых по кабелю, посредством не дальнейшей стереотипизации задачи, а подбором определенного соотношения сразу четырех основных электрических параметров, каковыми были: активное сопротивление, индуктивность, емкость, проводимость изоляции. Все эти параметры были взяты из расчета величины, приходящейся на единицу длины линии. Было установлено, при каком именно соотношении четырех параметров потери энергии в линии будут минимальные потери связи. Если бы действовали по фрейму, М. Пупин ничего бы не изобрел. Но его метод "пупинизации" уже давно изобретен. Если действовать "по фрейму", его надо и дальше применять при увеличении дальности городской и пригородной связи. Однако появление многоканальной связи не позволяет бесконечно действовать "по фрейму Пупина", и приходит некто, кто отказывается от этого "фрейма" и вводит на кабельных линиях промежуточные усилители. Теперь "по фрейму" надо вроде бы делать это и только это, но придет некто, работающий не "по фрейму" и т.д. Если бы все шло "по фрейму", история остановилась бы на одной из ранних страниц.

Вообще разнообразие текстов и методов текстопостроения приводит к совершенно различным модальностям действия при понимании. Например, тексты характеризуются меняющейся пропорцией новых и старых сведений, причем в текстах для детского чтения старые сведения резко преобладают над новыми [Ного 1986]. Теория фреймовости близка к взглядам Витгенштейна, полагавшего, что "значение слова есть его употребление". Если известны употребления, то известны и значения, причем все это вместе образует "сценарий" как "комплекс фреймов". Однако если некто крикнет "Кофе подано" для того, чтобы кого-то разбудить, то употребление этих слов будет давать значение "разбудить человека" [Lehrer 1970:6]. Или кто-то шутит при неприятном появлении чего-то неожиданного на дороге: "Вот те раз: кофе подано". Вообще люди могут придумать нечто весьма далекое от стереотипии, и все время появляются новые модальности, существование которых не представлено в ранее появившихся стереотипах. Более всего это присуще именно

когнитивному пониманию, где противопоставление сомнительного и несомненного очень важно [Декарт 1950:282]. При этом стереотип мог вводиться в одной модальности, а затем возникала ситуация сходная, но с другой модальности, так что для субъекта уже не было стереотипии. В одном случае дело касалось необходимости, в другом - невозможности. В одном случае научная ситуация прямо представлялась в тексте, в другом - в порядке сравнения с нынешней научной ситуацией. Одна и та же ситуация может встречаться, будучи покрытой разными метасмысловыми шапками - описательностью, нормативностью, идеологичностью, причем эти метасмыслы могут быть даны не только открыто, но и скрыто [Мамытов 1984:107]. Различны и возможные миры, в которых повторяется или якобы повторяется стереотип, данный ранее: это может быть сейчас/ всегда/ в будущем/ тогда-то; это может быть здесь/ везде/ там-то; это может характеризоваться количественно/ только качественно. Нечто может быть дано в качестве стереотипа. а затем повториться, но уже под шапкой новой гипотезы, но ведь гипотеза "связывает разрозненные явления в одну каузальную цепь" [Демьянков 1988:36], поэтому прежний стереотип может оказаться ближе к компонентам втянувшей его гипотезы, чем к исходному фрейму. Как показал Б.Г. Юдин [1984:142], понимание ради познания, ради знания (когнитивное понимание) предполагает *реконструкцию* элементов той социокультурной ситуации, в которой был создан текст. Если не делать этой реконструкции, потребуется *реинтерпретация* в терминах ситуации реципиента.

Миф об универсальной стереотипности понимаемого и вовсе улечивается, когда мы соотносим когнитивно-герменевтические акты с интеллектуальными чувствами и значащими переживаниями субъекта: ведь эти чувства и переживания образуют (в когнитивном и распределенном типах понимания) единство модальностей, идущих от текста, с модальностями, идущими от реципиента. Например, очень важно "переживание удивления", "переживание догадки". Процесс идет по-разному в зависимости от наличия/ отсутствия "удивления - первой из всех страстей" [Декарт 1950:625]. Другой двигатель когнитивного понимания - сомнение [там же: 282]. В. Джемс [1922] считал, что слова типа "но", "если", "после" и пр. - стимуляторы интеллектуальных чувств, как и слова "будущее", "условный", "отрицание". Однако в стереотипе-фрейме они могли еще не иметь такой именно стимуляционной способности. Стереотип мог вводиться без некоторых показателей, которые выступают как компоненты смыслового мира реципиента лишь позже - например:

- частотность/ информативность единицы,
- фигуративность/ прямая номинация,
- импликация/ полная номинация,
- глубокая/ мелкая партитура в организации речевой цепи.

Фреймовой неизменности противостоит изменчивость интеллектуальных чувств и значащих переживаний по ходу процесса когнитивного понимания. То, что называют словом "информация", способно разворачивать себя и в субъективности реципиента, и здесь информация становится "внутренней структурой образа реальности", "структурой, навязанной миру человеком" - носителем рефлексивной готовности [Dervin 1976]. В этом потоке субъективного - и "научные убеждения в функции метасмысла", и "убежденность в том, что такая-то задача решается так-то", и всякая убежденность - в том числе убежденность в том, что такая - то из субъективных установок реципиента "работает" именно при таком-то материале. Уже в когнитивном понимании человек усматривает не только мир, но и себя в нем.

Глава VIII.
РАСПРЕДМЕЧИВАЮЩЕЕ ПОНИМАНИЕ КАК ПРОЦЕСС

**1. Общность и различие в схемах действия для когнитивного и
распредмечивающего понимания**

Различные типы понимания стоят друг другу как в отношениях противопоставленности, так и в отношениях взаимоперехода и взаимодействия. Начнем с отношений противопоставленности между распредмечивающим и когнитивным типами понимания.

Принципиальное отличие распредмечивающего понимания от когнитивного заключается в следующем. Когнитивное понимание требует рефлексии над опытом фактов, получившихся из истинных пропозиций. Распредмечивающее же понимание требует очищения акта сознания, направленного на рефлексивную реальность, от "переплетения с природой": смысл должен быть чистым смыслом [Husserl 1950:§§38,50,51]. У Гуссерля поэтому и перцепция - не такая, как у профессора Шептулина из содружества позитивного лжематериализма. "Видеть" - это видеть без разглядывания физических отношений между реципиентом (субъектом) и объектом. "Видеть - это видеть не верблюда со всеми блохами, а видеть самое верблюдность" - смысл, пережитый таким образом, что он выступает в рефлексивной реальности как репрезентант всего того, что может быть получено из всех верблюдов путем категоризации [Dennett 1969:24-25; Armstrong D.M. 1968:229-231]. Говорят даже, что в распредмечивающем понимании "факт" есть "артефакт" [напр., А.Н. Васильева 1986:11]. Да и схемы действия для чтения художественной литературы - совсем не то, что схемы для когнитивного понимания: текст для когнитивного понимания можно исправить нашим знанием реальности, художественный текст - нельзя [Stierle 1980:83]. Кроме того, "слова "Закрой дверь" исчезают, как только дверь закрыта, поскольку их функция выполнена... Поэзия же не исчезает, как только принят и понят ее смысл, но стремится быть повторенной в той же форме" [Frye 1980:190]. Далее, текстам для распредмечивающего понимания присущ топологический характер смыслов, тогда как когнитивному пониманию присущ логический характер смыслов, и эта антитеза соответствует различению наращивания смыслов и их растягивания.

Главные противопоставления текстов для когнитивного и текстов для распредмечивающего понимания идет по линии тенденций текстообразования для этих типов понимания:

Когнитивное	Распредмечивающее
--------------------	--------------------------

Основные характеристики:	
категории наличны	метаединицы находятся в процессе созидания
под них подводят	их развивают
получение части из	только целое из частей

целого столь же часто, как и получение целого из частей	
связи получаются часто посредством вывода	вывод не делается, усмотрение безвыводно
<i>Смыслы:</i>	
наращивают ся	растягивают ся
перестраива ется в логическую линию	остаются в голове реципиента разветвленн ыми схемами
уточняются в терминах семантизиру ющего понимания (или в метафорах)	уточняются в терминах когнитивног о понимания
усваиваются парцеллярно	усваиваются в порядке "реконструк ции вербального объекта в соответстви и со сложностью его внутренней организации
<i>Преобладают:</i>	
эксплицитн ость	имплицитно сть
экстенциона льные контексты (замена формы не меняет истинностно й оценки)	интенционал ьные контексты (форма меняет истинностну ю оценку)
<i>Постигаются:</i>	
знание или	смысл

цель	
Усилия реципиента направлены на:	
интеллектуальное содержание, на цели действия и на успешность/неуспешность их выполнения	выражение переживания - от произведения искусства до произвольных и неосознаваемых актов и отдельных актов поведения
Читатель занят тем, чтобы:	
что-то "взять" из текста	пережить читаемое
Связь значения со смыслом:	
означение	намекание
Форма текста:	
вскоре забывается	долго сохраняется в памяти
Схемы действия приводят к:	
узнаванию	усмотрению
Используемые типы динамического схемообразования:	
некоторые	все
Точка зрения:	
понятно при любой точке зрения	надо найти точку зрения, при которой возможно наделение текста смыслом

Очевидно, разные типы понимания имеют принципиально разные признаки, и справедливо отмечено [Arel 1971], что стремление к "единому знанию" не оправдалось, что позитивизм ошибся хотя бы уже потому, что понять причину - одно, а понять смысл - совершенно другое. Понимание художественного текста должно [Britton 1977:35-36] протекать иначе, чем при других видах коммуникации. До сих пор в исследованиях имеет место произвольное смешение когнитивного

понимания с распредмечивающим, что подвергается справедливой критике [Stetter 1979:61 и др.].

Сложность положения заключается здесь в том, что одновременно существенны (герменевтические релевантны) два положения:

1. Распредмечивающее понимание - принципиально не то, чем является когнитивное понимание.
2. Когнитивное понимание имеет тенденцию к превращению в распредмечивающее понимание.

Последнее связано с той общностью, которая присуща всем трем типам понимания - семантизирующему, когнитивному, распредмечивающему. Эта общность - наличие смыслов во всех трех типах понимания. В распредмечивающем понимании смыслы наиболее субъективированы, хотя и здесь представленность субъективного не абсолютна. Вместе с тем, тексты для распредмечивающего понимания - это тексты художественной литературы, шире - тексты искусства. Они отличаются от других тем, что здесь сам текст - часть ценностного действия (напр., любви, нелюбви, обновления духа и т.п.), тогда как, например, юридический текст сопряжен с оценочным действием только при применении [Mihaila E. 1986]. Если в когнитивном понимании противопоставляется истинное и ложное, то в распредмечивающем - и это, и многое другое [Meutsch, Schmidt 1985:556]. То, что достигнуто в мире предметных представлений когнитивным пониманием, так или иначе присутствует хотя бы в рефлексивной реальности в любой момент распредмечивающего понимания. То, что попадает в интенциональном акте в онтологическую конструкцию при чтении текста для распредмечивающего понимания, в той или иной форме непременно присутствует и при первом явлении смысла - в рефлексивной реальности. Когнитивное понимание обеспечивает ноэзис - формирование рефлексивной реальности, распредмечивающее - формирование души и духа. Здесь образование ноэм приводит к задействованию топосов духа.

При чтении текста художественного произведения трафаретная схема из раздела рефлексивной реальности "опыт слушания и чтения рассказов" совмещается или параллельно существует с новыми актами как когнитивного, так и распредмечивающего понимания. При этом строится иерархический набор уровней пропозиций, от микро - до макропропозиций. При припоминании и при других видах репродуцирования происходит движение от метасмыслов к элементарным смыслам, причем наблюдается стремление восстановить в этом иерархическом движении все микропропозиции. Эти процессы одинаковы для слушания и для чтения [Krems, Asenbauer 1987].

Примером такого единства может быть когнитивная работа с фабулой, распредмечивающая - с сюжетом: "Фабулу мы узнаем, сюжет - открываем: сходным образом узнавание лингвистического облика слов сопровождается открытием снующего между ними эстетического смысла" [Вайман 1987:125]. При этом знание фабулы - часть у смотрения сюжета. Метасмысл выводит нас не только вверх, к художественной идее, но и вниз - к "положению вещей", к "ситуации действия" [Dragos 1985]. Такая герменевтическая практика позволяет при когнитивном понимании видеть в тексте представленный объект, при распредмечивающем понимании - и этот объект и представляющего его субъекта. Последнее предполагает "личное отношение" к автору или к образу автора, "влезание в ситуацию" автора, отказ реципиента от противопоставления и даже отрыва от автора [Berenson 1981:80].

Как говорил Г.П. Щедровицкий [устное выступление в 1983 г.], смысл есть везде, где понимание объективирует, то есть создает объект. Одновременно с этим происходит и субъективизация. Именно это единство и позволяет результату семантизации выступать в каких-то ситуациях как результат распредмечивания.

Взаимодействие способности смысла создавать объект и создавать субъективность приводит к тому, что каждый смысл имеет "горизонт" - превышение числа свойств смысла над числом выводимых из смысла значений. Это развертывание "горизонта" начинается именно с семантизации и действует далее так, что все следы развертывания остаются и не исчезают при дальнейшем продвижении понимания. Это трансценденция свойств за пределы того, что дает первоначально данный смысл. Очевидно, именно трансценденция выводит нас к весьма высоким смыслам. Отчасти это связано с тем, что "в художественной структуре текста происходит актуализация общезыкового эстетического потенциала лексики" [М.Ю. Новикова 1988:145].

При всех взаимопереходах и взаимовыражениях типов понимания происходит каждый раз преимущественная реализация ценности того или иного типа понимания. Так, когнитивное понимание может при взаимодействиях и взаимопереходах оказаться ценностно богаче, чем понимание распредмечивающее. Далее, распредмечивающее понимание беднее потенциями пробуждения рефлексии над истинностью, оно не требует доказательств, тогда как когнитивное понимание требует их. Распредмечивающее понимание не обязательно рационально, то есть очень по-разному идет процесс как организованность принятия/ непринятия чего-то вокруг разных Я. Когнитивное же понимание рационально, поскольку оно есть момент познания мира, а познание требует оценки истинности [Попович 1986:31-32]. "Истинность" - один из метасмыслов когнитивного понимания, менее обязательный для распредмечивающего понимания, предполагающего переход из реальности житейской в реальность художественную. Истинность же последней зависит не от истинности утверждений, а от соответствия элементов внутри реальности, т.е. от того, насколько лингвистически, эстетически, социально адекватна художественная идея текста. В.В. Неверов [1962:15] отмечал, что трудности школьников при понимании "Горя от ума" бывают обусловлены незамечанием фабульного хода, т.е. материала когнитивного понимания. Ход же таков: Чацкий появляется, шутит и случайно бросает в ответ на реплику Лизы обидную характеристику Молчалина. Пропозиция для когнитивного понимания: Чацкий оскорбил любовь Софьи, и это изменило ее отношение к Чацкому - не менее важна, чем проникновение в художественную фактуру реплик диалога. "Систематичность текста" - это приспособленность текста к когнитивному пониманию [Stierle 1980:90]. При этом сила текста для когнитивного понимания не сводится к обилию, средств, пробуждающих рефлексию типа Р/мД: у Т. Манна и ряда других писателей художественные произведения часто имеют теоретический характер и именно этим стимулируют когнитивное понимание [Putz 1975:56].

Если существуют ситуации, имеющие грань "Когнитивно-понимающее начало как преимущественный носитель герменевтической ценности", то еще чаще встречаются ситуации, имеющие противоположную грань - "Распредмечивающе-понимающее начало как преимущественный носитель герменевтической ценности". Так, для когнитивно-понимающего акта достаточно "грамматики предложения", для распредмечивающе-понимающего акта нужна "грамматика текста", "грамматика дискурса". Без этого не может происходить растягивание смысла как снятие простой суммации предикаций. Благодаря этому материал для распредмечивающего

понимания актуален там, где текст есть то представляемое, которое должно быть так показано, "чтобы оно само о себе сказало" [Lubbock 1957:62]. Схемы действия здесь - схемы переживаемых смыслов, а не "смыслов вообще для всех людей и всех случаев", т.е. в распределении резко возрастает личностное начало в смысле. Тексты не просто "имеют смыслы", а "готовы сделаться осмысленными". При когнитивном понимании реципиент относительно нейтрален к материалу, при распределительном - резкий рост аксиологической ориентированности, не говоря уж об активности, провоцируемой самой задачей "дорисовывания образа" и его распределения. При этом художественная идея - единственная идея художественного текста, вбирающая при этом в себя "все другие идеи, но существующие теперь уже в переплавленном, в снятом виде" [Гильбурд 1984:26].

Назовем некоторые признаки (черты) распределительного 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" [Бахтин 1976:132, 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 № побежденный под Ватерлоо - в силу разных концепций, обращенных на одну реальность [Husserl 1968: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.

2. Процессуальная сторона распределительного понимания

В итоге распределительного понимания реципиент знает нечто, относящееся и к социальности, и к культуре. и к индивидуальному значащему переживанию. Однако было бы неверно сказать, что распределительное понимание имеет три фокусировки. Фокус один, но фокусировщик уже социализован и окультурен. При этом нет полного разрыва между когнитивным и распределительным пониманием. Схемы действия при распределительном понимании приводят к общему представлению о предмете обоих пониманий, к "структурной системе". Последняя однако *не* есть результат дискурсивной работы логического вывода [Hodges 1944:43]. Вместе с тем известно, что тексты для распределительного понимания не исключают из своего состава и прямых номинаций смыслов, то есть говорят о смыслах так же, как о вещах материальных:

- У него был в это время **дом** в деревне.
- У него было в это время **чувство странного отчуждения** от всех.

Язык художественной литературы - не единственный язык, достигающий максимума концентрации. Скорее можно говорить о том, что математический язык и язык художественной литературы - две полярно противоположные формы человеческого языка, в которых выразительность достигает максимума концентрации. Сравнительная особенность языка художественной литературы заключается в том, что здесь синтагматика и парадигматика принципиально не совпадают - в отличие от языка науки и особенно языка математики [Marcus 1970]. Кроме того, в текстах для распремечивающего понимания представлен не только объект, но и субъект деятельности, а изобразительное и выразительное начала неразделимы [С. Василев 1970:403]. В силу всей этой специфики и парадоксальности представления действительности распремечивающее понимание - средство исследования многого из того, что нельзя исследовать никаким другим способом. При этом распремечивающее понимание включает в себя многое и из понимания когнитивного, поскольку содержание непременно и неизменно вторгается в систему смыслов. Художественный текст одновременно референциален (дает реципиенту содержание) и рефлексивен (выводит реципиента к смыслу). Иначе говоря, есть соотнесение и с тем, что есть в представленной реальности, и с тем, что есть в ситуации реципиента.

При этом имеет место множество особенностей понимания, замирающего в знании. Так Кассирер [Cassirer 1945:147] отмечает возможность непереживаемости чувств, возможность "прозрачных страстей": страсти Макбета не переживаются, а лишь усматриваются зрителем. "Заражение" искусством - не единственная характеристика искусства. Есть и другие и среди них важна интенсификация свойств действительности.

Если процесс рецепции происходит оптимальным образом, то рефлексия одновременно фиксируется также и в поясе невербального мышления, репрезентирующем опыт переживания "парадигм" (типа противоположностей "прекрасное/ безобразное", "прогрессивное/ ретроградное", "закономерностей", "типов конфигурирования", схематизированных изображений, географических карт, производственных чертежей и пр.

Исходным поясом во всей этой системности понимания (как и в других системностях работы духа) является пояс мысли-коммуникации: рефлексия непосредственно обращена именно на опыт действий со средствами выражения, с коммуникативными ситуациями, в которых реализуется множество субститутивных потенций речевого поведения. С этой точки зрения стилистический материал занимает в схемах действия абсолютно необходимое место.

Схемы действия при распремечивающем понимании есть способ ориентироваться во всем том материале, который не сводится к содержанию прямых номинаций. В случаях рецепции произведений литературного искусства схемы действия - средство ориентации в устройстве каждой данной художественной реальности. Разумеется, схемы бывают оптимальные, неоптимальные и, наконец, негодные, но, так или иначе, понять текст в рамках распремечивающего понимания - это усмотреть не столько смыслы, сколько метасмыслы. Растягивание смыслов приводит к тому, что процессы понимания через более долгий отрезок времени могут, применительно к той же ситуации, так же отличаться от начального понимания, как кратковременная память отличается от долговременной [Spiro 1982:78]. Схема растягивает не только смыслы, но и отношения, в том числе и

оценочное, роль которого повышается по ходу развертывания схемы. Новая глава обычно вносит новую тональность, новые приемы изображения [Бугаенко 1959:137].

Сила, которая заставляет человека разворачивать схемы действия при распрямляющем понимании - это "социальное подтверждение и уверенность в наличии смысла в образно-аффективной, чувственно-воздейственной знаково-обобщающей форме" [Franz 1984:195]. Содержание явно, это - "объявленный концепт" (как в басне), и его легко воспроизвести. Смысл же надо восстановить или построить. Это дается труднее, даже если смысл объявлен в тексте [Брудный 1986:61]. Движение от содержания к смыслам - главный признак схем действия при распрямляющем понимании. В рамках распрямляющего понимания "язык не рассматривается как набор знаков с фиксированным значением. Скорее он рассматривается как динамическая система коммуникационных "инструкторов", как вариабельный смысловой потенциал, определяемый конкретизирующими со-текстами и контекстами" [Schmidt 1975:401]. Смыслонаполненные тексты не нуждаются в "декодировании": ведь в таких текстах нет определенного кода. Здесь - "бесконечность кода" [Kristeva 1969:176], позволяющая оптимально использовать все возможности семиотического (знакового) материала. Литературный дискурс - НЕ законченный продукт, состоящий из конечного числа смыслов. Смыслы бесконечны, поскольку они создаются по ходу текстопроизводства, что первым отметил Ж. Деррида [Derrida 1967:16, сл.], причем [Derrida 1968:56, сл.] смысл возникает не сразу, а с задержкой. При этом растягивание одного и того же смысла может выполняться на десятках страниц.

Именно тексты для распрямляющего 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. Схемы действия при распрямляющем понимании могут быть направлены на усмотрение - в акте интендирования - некоего нового топоса в онтологической конструкции понимающего субъекта, причем этот топос может быть не только не представлен средствами прямой номинации, но даже и вовсе непредставим такими средствами. Попытки охватить все топосы духа, весь материал интендирования средствами "нарративной грамматики", а пуще того - "фреймами", не позволяют разумно интерпретировать те творческие и инновационные процессы, которые у человека органически сопряжены со смыслообразованием, интенциональностью и интендированием. Фреймы могут, конечно, трактоваться и как рефлексивная реальность, но при этом фрейм предполагает запрограммированную и точную направленность рефлексии, тогда как в действительности распрямляющего понимания вовнутрь-направленный луч рефлексии лишь ищет в онтологической конструкции свою точку или даже свою не очень точно очерченную зону.

Эксперименты показывают [Darnham 1983:СК], что обучаемый ничего не выигрывает от знания "грамматики рассказа", разве что обещание "помочь понять" сбивает школьника с толку. В действительности каждый новый текст приходится читать заново. Р. Виленский [Wilensky 1983] показал, что источник заблуждения - отождествление грамматики предложения и "грамматики рассказа": ведь схемы действия в этих двух случаях принципиально различны хотя бы уже в силу самоценности смысловых структур рассказа. В. Дильтей [1987:138] первым показал, что не грамматика, а герменевтика должна стать объяснительным принципом

художественного текстопроизводства, а отсюда - и всей творческой деятельности человека. Более того, "Художественное творчество может трактоваться как восстание против обыденных способов познания реальности" [Natanson 1968:81]. Традиционность преодолевается путем переживания реальности при распредмечивании, выступающем в роли смыслового акта рефлексивной реконструкции комплекса смыслов. Существенно учитывать, что сила воображения автора, сочетающаяся с эксплицирующей детализацией, может "трансцендировать реальность", превзойти ее. Например, О'Генри не просто "изобразил реальность", он включил в эту реальность еще и мир действительности авторов дешевых журналов, и мы очень мало скажем об этом писателе, если признаем, что этот классик американской литературы полемизировал и пародировал журналы за культивацию банального языка и пошлого сюжета (одним из первых это заметил А. Лейтес [1937]). Все это есть у этого писателя, но его художественная реальность превосходит и реальность описываемого быта, и реальность принятых описаний этого быта, потому что писатель выталкивает нас в пояс чистого мышления, где нам еще только предстоит построить парадигму американского бытия и сознания эпохи О'Генри. И это - нечто совершенно новое, созданное писателем и понимающим его читателем.

То новое, которое рождается в ходе развертывания схем действия при распредмечивающем понимании, и есть художественная идея, поскольку художественная идея может существовать только как продолжающийся по ходу понимания процесс. В "Критике способности суждения" Кант писал, что эстетическая идея - это "представление воображения, которое дает повод много думать, хотя никакая определенная мысль, то есть никакое понятие, не может быть вполне адекватным ему". Действительно, процесс рефлексии по ходу развертывания схем не осознается, но итог этого развертывания очень важен для индивида и общества. Понимающий человек не формулирует художественной идеи, хотя и усматривает ее и имеет "повод много думать". 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. "Художественное мышление... лишь относительно противоположно мышления понятийному" [Синицкий 1974:83]. Эта целостность категоризованных смыслов в единстве с категоризованными средствами оказывается в художественной идее первичной по отношению ко всем элементарным смыслам и средствам - и результатом, и процессом схем действия при понимании [Гиршман, Громьяк 1971:9-10]. Когда человек начинает "думать по поводу" того общего смысла, ради которого создано произведение, он, например, почти обязательно убеждается в том, что [Макаровская 1973:38] в "Бесприданнице" А.Н. Островского лишь кажется, что суть такова: "Паратов обманул, Карандышев застрелил". Скорее суть надо видеть в конфликте метасмыслов "идеал" и "всеобщий поиск выгоды". Поэтому "Карандышев, Кнуров, Паратов - все обращают к Ларисе свое "лучшее". Но чем полнее, до дна обнаруживаются все благие побуждения, на которые способны окружающие Ларису люди, тем с большей неопровержимостью доказывается полная невозможность счастья".

Впрочем, только что сказанные слова дают формулировку, а художественная идея существует не в формулировке, а в переживании, по отношению к последнему формулировка есть всего лишь эпифеномен. Функция выражения и передачи переживаний - одна из функций языка [Gawronski 1984]. Англоязычная аналитическая философия не обращала внимания на эту функцию языка, но уже Тадеуш Котарбиньский считал эту функцию главной. Ф. Кликс [Klix 1980:151] отмечает, что потребность в смыслах - это инобытие потребности в мировоззрении как "своего рода объяснении мира", но в то же время отмечают [напр., Erzenberger 1981:59] обязательность переживания смысла как конструкта, объединяющего разум, волю и чувство. Это единство смысла и чувства (*Sinn und Sinnlichkeit*) может быть передано лишь в форме средств текстопостроения.

Разумеется, усмотрение смысла не равно переживанию смысла: видеть любовь другого - это еще не то же самое, что любить самому. Однако рефлексия над этими ситуациями позволяет преодолеть разрыв между сознанием и бытием, и, читая произведение искренне верующего, подлинный атеист может, заняв рефлексивную позицию, побывать в мире своего собеседника - автора текста, не сливаясь с этим автором своими чувствами. Во всяком случае, здесь "невидимое делается видимым", поскольку значащее переживание распредмечивается на основе тех же средств текста, рефлексия над которыми может давать и такую организованность, как собственно "значащее переживание". "Знание" и "значащее переживание" - разные организованности рефлексии, но они способны к взаимному перевыражению: я могу знать о значащем переживании, но я же могу и переживать собственное знание. Эти возможности существуют в моей рефлексивной реальности, поэтому их ипостаси для меня сближены. Так, возможно и "переживание незаконченности отрезка текста", и знание об этой незаконченности. В обоих случаях "необходимость понимать больше, чем написано" есть ведущий смысл ситуации - как при переживании, так и без него. В обоих случаях автор переводит содержание в смыслы, а читатель - смыслы в содержание переживаемого. Та сторона метасвязки, которая берется как провокатор чувствований, называется "тональностью". Возможно переживание тональности, но возможно и знание о ней - например, при явном повторении автором актов провоцирования чувства. Например, это можно отнести к элегической тональности у Инн. Анненского [см. В.В. Федоров 1984:96].

Эстетическое наслаждение может быть вызвано переживанием, но оно же может быть вызвано и "знанием о возможном переживании". Характерно, что значащие переживания возникают и в последнем случае, но переживается собственное отношение реципиента к форме в условиях работы понимания, то есть преобладает как раз Р/М-К, тут же перевыражающаяся в Р/мД и Р/М; субъективные состояния здесь:

1. Вижу идею, вижу много метаединиц.
2. Пользуюсь техниками понимания.
3. Участвую в категоризации элементарных единиц, превращаю их в метаединицы.
4. Свободно играю с метаединицами по принципам типа "Я так хочу", "Я такой", "Это - моя свобода", "Именно я вот так понимаю".
5. Делаю открытия - например, усматриваю художественную идею.
6. Наслаждаюсь своей способностью делать эти открытия.
7. Чувствую единство взаимосвязанного - особенно смыслов и средств.
8. Переживаю феноменологическую редукцию.

9. Одновременно с этим переживаю и некоторую отчужденность от материала.

Последнее не бывает у того, кто непосредственно переживает смысл и/или метасмысл. Существенно, что отсутствие этой непосредственности переживаний отнюдь, как мы видим, не лишает человека переживаний, значащих переживаний, чувств. Характерно, что собственно эстетическое состояние оказывается сильнее, чем в состояниях непосредственного переживания запрограммированных смыслов.

Независимо от того, имеем ли мы дело с непосредственным переживанием смысла или же только со знанием о возможном переживании смысла - в обоих случаях имеет место неявность рефлексии. Человек отдает себе отчет не в факте рефлексии, а лишь в наличии каких-то ее последствий. Практически никто не строит дискурсивным путем умозаключений типа "Я рефлектирую ради понимания, я рефлектирую над чем-то определенным; следовательно, я понимаю то-то и то-то". Последствия рефлексии при распремечивающем понимании могут переживаться как чувство ("чувство освежающей новизны", "чувство чего-то щемяще-пронзительного") или как знание о таких чувствах, но не как рефлексия, дающая при фиксации такое чувство. Таких 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 [1966:306] 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.

Обыденная, безотчетная рефлексия над смыслами и формами текста в наше время, как и во времена Канта, по-прежнему переживается человеком как "чувство", а подотчетная (дискурсивно осознаваемая) оказывается "высказанной", то есть выступает как интерпретация текста. Схемы интерпретации существенно отличаются от других рефлексивных схем, лежащих в основе понимания, и строятся на рационально-дискурсивной основе. Однако и обычные, обыденные, не-интерпретационные, схемы действия для понимания текста не даны "природой", а обусловлены социально-коммуникативной практикой. При этом они вообще не "даны", а закономерным образом создаются в ходе действия при понимании текста - тем более что последний также строится автором в расчете на то, что реципиент начнет работу понимания с рефлексивного схемопостроения (Разумеется, писатели об этом не "думают", но для нас намного важнее, что они фактически *делают так*, чтобы пробуждение рефлексии читателя разворачивалось оптимальным образом, а это недостижимо без динамических схематизаций). Сходство и различие интерпретационных и не-интерпретационных схем, сходство и различие схем действия для разных типов понимания (семантизирующего, когнитивного, распремечивающего) и т.п. - все эти соотношения так же обусловлены социально-коммуникативными нормативами, как и само существование схем действия при понимании (при решении, при проблематизации, при собственно человеческом чувстве и т.п.)

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 творчества в схемостроении - 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. Развитой реципиент оперирует при построении схем действия для понимания не только элементарными, но и категоризованными смыслами. В схему действия, построенную ради распредмечивающего понимания, входят метасмыслы, метасредства и метасвязки, возникающие при категоризации в ходе усмотрения смыслов и разговоров о смыслах и опредмечивающих эти смыслы средствах. Последние являются средствами литературного и всякого иного искусства. Л.М. Веккер [1974:1:57] справедливо отмечает, что "за искусством остается и навсегда останется целостное и всестороннее непосредственное изображение эмоциональной жизни человека". Психологическая наука не может этого сделать, поскольку она рефлектирует над *знанием* о психическом: ведь культура, осваиваемая этой наукой, дана в форме знания, а не непосредственного переживания. Именно искусство выступает как программа распредмечивающего понимания, то есть непосредственного освоения индивидуальной субъективности путем переживания ее представленности в тексте. Кстати, это объясняет не только необходимость филологической герменевтики как средства построить методологию рефлексии над искусством: это объясняет общественный смысл самого искусства как чего-то вторичного и производного по отношению к великой социальной задаче - задаче иметь распредмечивающее понимание как единственный ключ к индивидуальности, к индивидуальной субъективности, к другим "Я", к онтологическим конструкциям, к "душе". Свойства, лежащие в основе распознавания смыслов, личностных черт, черт субъективности разных людей, значащих переживаний людей и пр., настолько сложны, что не улавливаются осознанием, но при этом и настолько важны, что влияют на деятельность реципиента. Кстати, это же проявляется в "физиогномическом эксперименте": испытуемые легко различают "злое лицо" и "доброе лицо", хотя материальных различий объяснить не могут [см. Бассин, Рожков 1975:100]. Фактически мы имеем здесь дело с непосредственным усмотрением сущности - усмотрением, полученным путем восхождения от абстрактного к мысленно конкретному, но восхождения не по ступеням создаваемых понятий, а по крошечным камешкам ноззиса, состоящего из нозм и смыслов, метасмыслов и их категоризаций, представленных в виде художественных идей.

Усмотрение истины возможно потому, что она представлена, сущность же даже не представлена, к ней надо "продираться" через усмотрение истинностных смыслов. Эти смыслы не даны ни прямыми номинациями, ни пропозициональными средствами "отражения действительности": содержания в материале для распредмечивания как раз и не соответствуют действительности. Н. Фридман [Friedman 1975:199] писал, что при создании "образа труса" автор не может ввести столько смысла "нетрусливости", сколько в рамках реальной жизни бывает у труса. "Объективная действительность" скрывает сущность, а не выявляет ее, искусство же должно ее выявлять, поэтому оно реальнее реальности. "Истина может быть более странной, чем литература, но литература может быть правдивее правды" [там же: 200]. Г.-Х. Гадамер [1988:40] также отмечает: "В произведении искусства постигается истина, недостижимая никаким иным путем".

При этом восхождение от абстрактного к конкретному происходит не путем выделения понятий из цепочек суждений и умозаключений, а на основе категоризации смыслов при их растягивании. При этих категоризациях происходит все тот же выход к сущности, а последние перевыражаются в понятиях, поэтому в конечном счете остается верным положение о "предопределенности мышления понятиями" [Гадамер, там же]. Однако в непосредственном ходе контакта человека с текстом все выглядит принципиально иначе, и прав Рэнсом Д.К. [1987:177-178], когда говорит: "В лице поэзии мы имеем дело с революционным отрицанием законов логического высказывания". Действительно, смыслы сопряжены с сущностями, "плотный" мир которых осваивает поэзия. Смыслу присуща тенденция к превращению в сущность, но и средствам текстопостроения свойственно, в отличие от текстов науки, претендовать на осмысленность. "Размер теснит смысл" даже у А. Поупа [там же: 185], не говоря уже о прочих. Художественный текст - единство пропозиционального, смыслового и формального начал, в отличие от природы, где такого соотношения нет. Как говорит О. Бальзак, [1955:375]: "Задача искусства не в том, чтобы копировать природу, но чтобы ее выражать... Иначе скульптор выполнил бы свою работу, сняв гипсовую форму с женщины... Нам должно схватывать душу, смысл, характерный облик вещей и существ".

На абсолютную взаимозависимость средств, смыслов и содержаний особым образом указал Хайдеггер [1987:283]: Вещность вещей познается из усмотрения творения (т.е. материала для распредмечивающего понимания), без этого вещи не видны. "Стоя на своем месте, храм впервые придает вещам их вид, а людям впервые дарует взгляд на самих себя". Действительно, увидеть воздушное пространство и небеса нельзя, если отсутствует "прочное и неподвижное, вздымающееся ввысь здание". Персонаж в произведении искусства "изображается не для того, чтобы легко было принять к сведению, как он выглядит; изображение - это творение, которое дает богу пребывать, а потому само есть бог". Если есть слова о борьбе, то это уже и есть борьба, и "всякое существенное слово берется теперь этой борьбой". Смысл и средство не имеют принципиальной разделенности: "сделанность" усмотрима во всех изделиях [там же: 275]. Например, это относится к башмакам на картине Ван Гога. Здесь - и "сделанность", и "служебность" и "дельность", и "приверженность земле", и "жизнь в труде", и "нужность". Благодаря этому мы получаем возможность усматривать сущность и истину, истинную сущность и сущностную истину: [там же: 278] "Сущее вступает в несокрытость своего бытия". Оно становится усмотримым: "Бытие сущего входит в постоянство своего свечения". При этом [там же: 279] "в творении речь идет не о воспроизведении какого-либо отдельного наличного сущего, а о воспроизведении всеобщей сущности вещей" - их способности быть сущими. Поэтому [там же: 280] "художественное творение раскрывает присущим ему способом бытие сущего". С такой точки зрения нет разницы между "Тихим Доном" Шолохова, "Троицей" Андрея Рублева и "Белой гвардией" Михаила Булгакова. Чтение и рассмотрение ведут к одному - к усмотрению сущего.

Очевидно, 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" [Г.В. Степанов 1988:149].

В распредмечивающее понимание входит все из понимания когнитивного, но остается некий остаток, благодаря которому схемы действия при распредмечивающем понимании не сводятся к схемам действия при когнитивном понимании: искусство - это не теоретическое мышление, на это обратил внимание еще М. Хайдеггер [Heidegger 1967], который определил искусство как становление и осуществление истины [там же: 99], причем вне зависимости от продуцента. Иначе говоря, Хайдеггер пришел к выводу, что бытие само говорит через произведение искусства. Материал для распредмечивающего понимания, в отличие от материала для когнитивного понимания, есть лицо целой нации. Именно этот материал, по мнению Хайдеггера, несет в себе народное самосознание, которое не может быть выражено каким-то другим способом. Художественная реальность не тождественна системе понятий. Процесс опредмечивания идет на фоне актуализации художественной реальности в сознании реципиента [Восканян 1983]. 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].

В.В. Кожин [1970:116] отметил, что "поэзия есть не высказывание о жизни (что присуще всякой речи), но инобытие жизни в специфической художественной форме". Поэтому метасвязка "реализм" не относится к числу каких-то абсолютов: хотя реальность оказывает давление на искусство, искусство постоянно совершает трансцендум от реальности к идеалу, вследствие чего происходит разрыв реальности, и реальность уступает место истине. В этом и заключается трансценденция к идеалу от "социоисторической арены... Правда искусства заключена в его власти сломить монополию установленной реальности (то есть тех, кто установил ее) для того, чтобы определить, что же именно реально" [Marcuse 1977:9]. В той реальности, которая была установлена властью Джугашвили и т.п. не может быть ситуации для существования вот такого Козлодоева:

*Сползает по крыше старик Козлодоев,
Пронырливый как коростель.
Стремится в окошко залезть Козлодоев
К какой-нибудь бабе в постель.
(Б.Б. Гребенщиков).*

Подлинная художественная реальность Козлодоева не в том, что старики стали лазить по крышам и искать, в какое окошко влезть в чью-то постель. В реальности, предустановленной начальством, все довольно нереально: старики одержали великие победы, осчастливили все последующие поколения, в результате чего возникли временные трудности с продовольствием, длившиеся подряд 75 лет. Приходит поэт и, по воле своих потенциальных читателей и слушателей нового поколения, начинает устанавливать действительную реальность. Ее удастся расслышать, только как нереальность Р/М-К в момент, когда слышно старческое ворчанье:

Вот раньше бывало гулял Козлодоев.

Здесь слышен "голос поколения", а реальность, стоящая за голосом "поколения героев", нуждается в определении:

Глаза его были пусты.

*И свистом всех женщин сзывал Козлодоев
Заняться любовью в кусты.*

Козлодоевские подвиги более всего видны из его похвалыбы. Это он, вождь в полувоенном, так сильно нравился, но все больше дамам, и потому когда он приходит рассказывать про свои подвиги "к нам в десятый класс", мы-то знаем, что

Занятие это любил Козлодоев

и что он любит рассказывать, как он

И дюжину враз ублажал.

Ну, конечно, в той реальности, которая у Козлодоева (казеннодушного классного руководителя, Джугашвили и пр.), эти мужчинки в полувоенном видят себя так:

*Кумиром народным служил Козлодоев,
И всякой его уважал.*

Даже слово "всякой" произносится в духе стилизации под старомосковский говор, ближе к "народу". Но приходит другой народ, носитель другой реальности, который не может без смеха слушать "искренние" речи старого похабника и лжеучителя в полувоенном: ведь это речи человека тупого, жестокого, безнравственного, вечно плачущего по поводу каждого шажка в сторону улучшения чьей-то жизни. Ведь мужчина в полувоенном совершал "подвиги" только благодаря тому, что одна половина страны жила в коммуналках, а другая - в общежитиях. Вот искренность Козлодоева:

*А нынче, а нынче попрятались, суки,
В окошках отдельных квартир.*

Мы все слышим начальственный голос товарища в полувоенном, но мы уже видим, что пора его начальствования, похабничанья и лжеучительства приближается к концу. В новой, правильно определенной, реальности, перед нами грязный старик, который пытается всех учить, всеми и всем руководить, но уже не может, поскольку сил у него уже не осталось. Как бы он ни бравировал, он уже не сможет сделать зла ненавидимому им человечеству:

*Ползет Козлодоев. Мокры его брюки.
Он стар, он желает в сортир.*

Разрыв реальности и открытие реальности - два акта трансценденции, необходимых в подлинном распредмечивании ради выхода к художественной идее. Но прежде чем выйти к художественной идее, надо войти в художественную реальность, поскольку в ней больше правды, чем в реальности бытового бытования.

Очевидно, схемы действия для распредмечивающего понимания важны для всех вообще процессов понимания и всех схем в силу "универсализма эстетического" [Молчанова 1984:80]. Эстетизация коснулась всего того, что есть в языке и может быть в тексте - даже системы имен собственных [Суперанская 1973; Щетинин 1966]. В целостности художественного произведения "необходимо

увидеть... новый, в ней появившийся и осуществившийся индивидуальный закон", а не "вариации сходств и отличий в осуществлении общих законов", [Клебанова, Гиршман 1984:30]. Начальное предложение "Тихого дона" - "Мелеховский двор на самом краю хутора" как объект понимания не состоит из "знания о том, где находился этот двор" или из "знания того, что такое "двор". Текст говорит о многом. Не говорит же он об "объективной истине": подлинно художественный текст говорит о *своей* художественной реальности. Существуют разные закономерные пути превращения реальности "как она есть" в художественное представление о ней.

В результате целенаправленного опредмечивания и грамотного распределмечивания приводит к метасмыслам, превращающим знаковые системы в системы художественные [Лихачев 1979:37]. Вопрос о специфическом характере художественной коммуникации в текстах культуры исторически восходит к Гердеру [см. Жирмунский 231]. Позже было открыто множество черт существования художественной реальности. Например, Л.Г. Фришман [1968:210] 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. Прозерский 1983], что делает тексты для распределмечивающего понимания текстами на "специально организованных языках" [Лотман 1970:9]. При этом чем сложнее материал смыслов, тем сложнее и язык, и читать современный роман почти так же трудно, как писать его [Kermode 1983:103]. Процесс распределмечивания идет от того, что ближе к метаединицам, к тому, что ближе к элементарным единицам. М. Герман [1983:19] писал о картине Е.Е. Моисеенко "Земля" [1963-1964]: "Сила воздействия "Земли" выростала из ее глубинных живописных качеств, из колористического драматизма, тревожно-напряженных композиционных ритмов; за внешним слоем первого впечатления, где прочитывались ситуации и характеры, открывался сложнейший пластический цветовой и пространственный мир, где зрительское восприятие проходило путь от тягостности эффекта угрюмых и торжественных созвучий темных оттенков к небу вздымающейся, бесконечной, словно бы необозримой пашни до медлительного проникновения в таинство все более очеловечиваемой доброй и ласковой природы, в глубину прозрачного неба, бросающего серебристые блики на землю, сумрачные тона которой по мере вхождения в картину как бы наполняются переливами мягких светоносных цветов, что были скрыты от поверхностного, "несопричастного" беглого взгляда".

В художественной реальности текста все единицы текста оказываются втянутыми - через Р/мД - в смыслообразование. В словах возрождается внутренняя форма, опредмечивающая образность. Следы прежних предметных представлений хранятся в рефлексивной реальности и возрождаются в интенциональном акте. Очевидно, каждое слово к своей знаковой функции добавляет функцию создания художественного текста. Однако рефлексивная реальность при действиях распределмечивающего понимания отнюдь не сводится к соотношению с пережитой прежде реальностью предметных представлений человека. Ничуть не меньше места занимает в рефлексивной реальности опыт текстопостроения, то есть рефлексивная реальность с этой точки зрения есть интертекст. В традиции М. Риффатерра литература есть мимезис и репрезентация литературной реальности, результат и следствие Р/М-К. При этом литературная реальность каждого данного текста в значительной мере "размывается в процессе окольных путей интертекстуальности через обращение к другому тексту" [De Feijter 1987-1988]. Наряду с Р/мД и Р/М-К действует и Р/М, поскольку перед читателем постоянно стоит задача освоить такие

конструкты художественной реальности, как смысл, концепция, интенция, креативность, опредмеченные в тексте [Coric 1977:556]. Эффекты рефлексии разных типов достаточно сильно расходятся. Так, при чтении с Р/М весьма часто нет необходимости в Р/мД, то есть в рефлексии над экстралингвистической реальностью как главным "поставщиком" предметных представлений. Смыслы могут строиться на основе обращения к внутренней структуре текста как пробудителя интенциональности [Dobre 1987].

Вообще процесс чтения - вовсе не процесс перехода от предметных представлений к парадигматическим структурам. Чтение протекает намного сложнее, интереснее и труднее: сначала читатель видит слова вместе с их референцией, затем - смысл этих слов у автора, только после этого - стиль как выбор собственных правил для передачи смысла, и тогда "автор частично исчезает" [Empson 1951:98]. При этом стилевые черты не "существуют", а возникают в ходе развертывания схем действия при распремечивающем понимании, при превращении средств в метасредства по программе, отчасти разделенной между автором и читателем. Стилевая черта выступает как репрезентант коммуникативной ситуации [Hoffmann 1987]. Вообще развертывание схем действия при распремечивающем понимании - это схемы развертывания не только смыслов, но и средств текстопостроения. Эти средства - связующие языковые указания, намеки и координаты, формирующие читательские усмотрения и оценку персонажей, на которые обращена читательская эмпатия. Таковы, например, средства синтаксиса - сложное подчинение и пр., способ номинации, использование дейктических средств - от четких до нечетких (местоимение *it* в английском) [Toolan 1985]. Постоянно идет процесс, в котором художественная речь "и распадается на отдельные предложения или фонемы и в то же время связывает эти единицы в более крупные единства" [Григорьев 1969б:183].

Вообще источник эстетического потребления следует искать в распремечивании, в частности - в распремечивающем понимании. Оно первично по отношению к опредмечиванию: автор опредмечивает смыслы средствами ради реципиента, ради его действий распремечивания. "Конституция языкового знака есть результат того процесса, в котором ему приписывается смысл: только в процессе конституирования смысла знак понимается как эстетическое определение" [Fischer-Lichte 1981:23]. Особенность эстетического текстового средства есть сохранение знаковости при приобретении эстетической потенции. Поэтому средства текстообразования создают иллюзию соприкосновения с реальностью [Молдавская 1964:6].

Вообще говоря, предметом понимания для множества людей оказывается не только содержание повествования, но и структура повествования. Психологически доказуемо то, что структурные модели используются реципиентом для того, чтобы лучше понять текст. Поэтому модели можно оценить также и с точки зрения их адекватности планам автора [Mandler, Johnson 1980]. Вообще при понимании именно схема действия для распремечивающего понимания оказывается самой богатой из всех динамических схем. Здесь текстообразующие средства больше переплетены разнообразнейшими отношениями, чем в схемах действия для когнитивного понимания, и поэтому именно здесь более всего материала для разных техник понимания. Однако и при этом все эти сложнейшие средства текстопостроения не теряют своей генетической связи с самыми обыденными средствами, от которых они произошли на долгих путях формирования литературного искусства из материала субъязыка разговорной речи и иных субъязыков [Burke 1962б:2]. Однако эти связи

могут быть и незаметны: ведь процесс распредмечивающего понимания развертывается в условиях партитурной организации речевой цепи, причем действуют сразу две партитуры - партитура смыслов (смыслообразования) и партитура формообразования. Пользуясь партитурностью, реципиент опирается в своем действовании на следующие факторы:

- 1) изоморфизм репрезентации смыслов и средств;
- 2) привычные корреляции смыслов и средств, заложенные в маркерной (ассоциативной) сети родного языка;
- 3) зависимость средств от смыслов.

Например, такое средство, как автоматизм может быть виден не потому, что где-то уже именно он именно в данном воплощении встречался данному реципиенту, а потому, что он подпадает под схему смыслообразования, допускающую такие встречи. Например, речение "его благородство равно его смелости, а преодолеваемые им трудности так же велики, как его благородство" может быть для данного реципиента новым речением, но если есть схема действования со смыслами для понимания Сервантеса, пародировавшего рыцарские романы, то факт автоматизма будет усмотрен. Пример взят из: [Степанов Г.В. 1952:27-28]. Характерно, что пародируемый здесь F. de Silva писал подобное вполне серьезно, а "Дон Кихот" подражал Ф. де Сильве таким образом, чтобы спровоцировать рефлексию над автоматизмом: *"La razon de la sinrazon que a mi razon se hace de tal manera mi razon en laquece que con razon me quejo de la vuestra formosura"*.

Можно привести множество примеров подобных корреляций между смыслами и средствами - корреляций, дающих пищу для действий в соответствии с техникой распредмечивания. Разные направления искусства дают разный баланс соотношения "смысл/ средство" для техники распредмечивания. Например, в экспрессионизме вес средств меньше, чем в импрессионизме (собственно реализме) на равную долю смысла. Экспрессионизм заведомо дает актуализацию как противоядие против привыкания реципиента к развертыванию схем действований: "Здесь выражению предстояло детерминировать форму и более не быть обязанным являться в образе нимф, героев и аллегорий" [Dube 1979]. Смысл сразу получает рефлексивное перевыражение в средстве. Так, у Вас. Кандинского, Эрнста Кирхнера, Пауля Клее везде смысл "выразительность" опредмечен непосредственно, без метафоризаций.

Соотношения смыслов и средств, средств и смыслов характеризуются чрезвычайным многообразием - от ясности, однозначности и "понятности с самого начала" (в основном, в мертворожденных произведениях) до неполной понятности, многозначности, многовариантности интерпретаций. Нередко произведение строится так, чтобы реципиент "дорисовывал" каждый компонент подлинно художественного материала. Например, при рассматривании "Октябрьской идиллии" Добужинского само это рассматривание провоцирует вопросы: когда это происходит? чья это кровь на стене? чьи это очки? При этом вопросы поставлены не для ответа, а для построения метасвязки "пронзительность и проникновенность переживаемого", что и говорит о том, что "дорисовывание" выполняется. Вообще неявность акта усмотрения процесса распредмечивающего понимания довольно обычна.

Наука мало занималась изучением подобных ситуаций, но искусствами они исследованы. Так, в рассказе А.П. Чехова "На святках" дана ситуация: неграмотная крестьянка Василиса просит "грамотея" Егора написать от нее письмо ее дочери, а Егор пишет разную чепуху про "первейшего внутреннего врага". Чехов говорит о Егоре: "Это была сама пошлость, грубая, надменная, непобедимая, гордая тем, что

она родилась и выросла в трактире, и Василиса хорошо понимала, что тут пошлость, но не могла выразить на словах, а только глядела на Егора сердито и подозрительно". В других же случаях, напротив, существенна явность усматриваемых смыслов. Так, для развитого реципиента процесс применения техники распредмечивания выглядит отнюдь не как простое движение от средств к смыслам, а как непосредственное усмотрение наиболее высоких конструкторов, 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 [Heidegger 1967:43], 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].

Хайдеггер с этой точки зрения дает интерпретацию картины Ван Гога, изображающей крестьянские башмаки [там же: 29-30]: "Из темного истоптанного нутра этих башмаков неподвижно глядит на нас тягостность шагов во время работы. Грубая тяжесть башмаков вобрала в себя вязкость долгого пути через широко раскинутые и всегда одни и те же борозды пашни, над которой стоит пронизывающий ветер. На их коже лежит влага и сырость почвы. Под их подошвы забралось одиночество пути человека через поле в наступающие сумерки. В башмаках отдаются молчаливый призыв земли, ее спокойное одаривание зреющим хлебом и ее необъяснимая самоотверженность в опустевшем поле зимой. Через эти башмаки сквозит не знающая жалоб боязнь за будущий хлеб и радость без слов, когда нужда уже пережита, трепетный страх в ожидании родов и дрожь перед близящейся смертью" [перевод сделан в книге: Анкиндинова, Бордюгина 1984:109-110]. Столь же сложны и красивы и другие интерпретации, причем каждая интерпретация делается заново. Я.З. Голосовкер [1963] показал, что "Братья Карамазовы" есть развертывание схематизма "диалектическое противоречие." Это, кстати, выражено словами Ракина и прокурора: Мите нужны "две бездны, две бездны... в один и тот же момент". Противоречие берется как основа жизни, а центральным образом оказывается "ад интеллектуальный".

Очевидно, распредмечивающее понимание - сложный и трудный процесс. Его облегчает растягивание смыслов. В определенный момент все смысловое богатство, представленное одной смысловой нитью, все же оказывается обозримым: при растягивании смыслов реципиент испытывает трудность в начале растяжки, облегчение - по ее ходу. То же надо сказать и о растягивании формально-средственных систем: дольник в начале авангардистской поэмы труден, но по мере развертывания формы все время происходит сладостное облегчение - важный момент наслаждения пониманием.

Впрочем, некоторые облегчения в распредмечивающем понимании сопряжены и с преодоленностью ряда когнитивных трудностей. Это, в первую очередь, относится к историзму смыслов и метасмыслов. Знание истории, представление об исторических ситуациях позволяют исторически адекватно относиться также ко множеству как смыслов, так и форм. Самое значимое значение смысла есть величина историческая [Брехт 1972:213]. Распредмечивающее понимание обогащается историзмом, но и изучение истории обогащается распредмечивающим пониманием. Изучать историю следует как текст "всемирно-исторической драмы", где "за каждым фактом - судьба человека". Изучение истории включает в себя процессы распредмечивающего понимания в той мере, в какой дело касается ценностей, существенных и для нынешних людей [Гулыга 1974]. Вообще

распредмечивающее понимание как готовность языковой личности прогрессирует так:

1. Проспективный горизонт эстетического восприятия (схемы развертываются так, что можно охватывать и эстетически осмысливать те смыслы и формы, с которыми предстоит встреча).
2. Ретроспективный горизонт (включение интертекстуально-рефлексивных готовностей интерпретативного понимания).
3. Историческое понимание и историческое эстетическое суждение [Jauss 1982]

Смыслы почти всегда имеют историческое лицо. В "Гамлете" развертывание схем действия при понимании все время дает столкновение смысла "светлый человек" (каков человек должен быть) и смысла "темный человек" (каков он есть), то есть мы имеем доело со смысловой контроверзой 16-17 веков - историческим фактом культуры начала нового времени [Th. Spencer 1942].

Как уже сказано выше, исторические события могут читаться как вербальные тексты, причем - именно как тексты для распредмечивающего понимания [Исупов 1990:104]. А.И. Герцен придумал термин "историческая эстетика" и пользовался такими выражениями, как "Горе... тощему художественным смыслом перевороту" ("К старому товарищу"). Достоевский ("Петербургская летопись"): "Жить - значит сделать художественное произведение из самого себя". Историю можно читать как книгу, но и художественную книгу можно читать как историю. Фразы "Евгений Онегин" - энциклопедия русской жизни", "Понять Пушкина значит понять Россию" имеют глубокий смысл, причем не только тот, что в "Евгении Онегине" рассказано о разных (якобы всех) слоях русского общества. Дело в другом: партитурная организация речевых цепей Пушкина включает строки, пробуждающие рефлексии над способами презентации знания о действительности, способы переживания действительности людьми того времени, когда писался гениальный роман Пушкина. Пример Р/мД:

*Зима! Крестьянин, торжествуя
На дровнях обновляет путь...*

Здесь назывное предложение пробуждает у читателя нашего времени рефлексии над ситуацией человека того времени, выглянувшего из окна и увидевшего снег, которого вчера еще не было. Это был тот мир, в котором и крестьянин, и император замечали, в какой же день снег первый и свежий лег на землю, то есть мир исторически обусловленный, например, мир, лишенный автомобилей. Это - пробуждение Р/мД. А вот - Р/М-К как напоминание о тогдашней текстовой действительности образованного человека: *Мой дядя самых честных правил* (С аллюзией на басню Крылова: *Осел был самых честных правил*). В стихе: *Пред ним фореитор бородатый* реализуется знание о Р/мД+М у людей времен Пушкина: и видно, как на мальчишеской должности сидит зрелый потенциальный работник, никак не включаемый в серьезную работу, и понятно, какова парадигма соотношения доходов, расходов и претензий (Р/М).

Иначе говоря, Пушкин создал оптимальные условия для современной рефлексии над всеми вариантами тогдашней рефлексии - как той, которая была разделена между всеми тогдашними людьми, так и той, которая порознь была присуща разным тогдашним классам и сословиям, возрастам и поколениям в русском

обществе. Но подобные успехи могут быть присущи и работе ученого-историка. Историография - это отчасти уже и есть распредмечивающее понимание - "образное воспроизведение прошлого" [Ельчанинов 1975].

Все сказанное позволяет видеть, что распредмечивающее понимание - не только "передача эмоций", "образное отражение действительности", "образное мышление" [Бассин и др. 1985:99]. Эти термины так же односторонни, как односторонне "восприятие" литературы в школе. Ведь восприятие - это все же совокупность примерных ощущений, а дело в школе должно бы касаться понимания явных и неявных смыслов, интерпретационной готовности, взаимообмена понимания и интерпретации (высказанной рефлексии), оценки, усмотрения интертекстуальности, освоения содержания и смысла и противопоставленности содержания и смысла и проч. Художественный текст читают и понимают не для того, чтобы получить "образную информацию" [Зарецкий 1963:77]. Вообще до сих пор некоторые филологи принимают перцептуальную непосредственность за "самое главное", хотя этот взгляд критиковался уже сорок лет назад [напр., Реппер 1965]. Действительная сила искусства - в способности увести человека в "закрытые системы" [Filipes 1966:260], "альтернативные миры". Часто вместо схем действия для распредмечивающего понимания фактически строят схемы полного непонимания, тупиковые схемы действия. Это бывает, когда вместо художественной идеи видят ценность в "подведении под "общий закон" ("художественный метод", "направление", "политическая партия в искусстве"); когда не различают типы понимания, а распредмечивающее понимание, например, трактуют как "декодирование текста"; когда не видят изменчивости смыслов по ходу растягивающего их процесса чтения, слушания, понимания, рефлексии и пр.; когда, презирая свободу, исключают плюрализм пониманий или когда, вопреки всякой культуре, абсолютизируют этот плюрализм; когда не учитывают родового характера понятия "рефлексия" по отношению к понятию "понимание".

Все эти заблуждения могут и должны быть преодолены в филологии и педагогике, в организации школы и культуры, всего просвещения.

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПОСОБА ЧТЕНИЯ В КОНКРЕТНЫХ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ

РАЗДЕЛ I.

ЭКСПЕКТАЦИЯ И ИНДИВИДУАЦИЯ - ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ ТЕХНИКИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА.

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. Неправильности и непонимания в данной области приводят к тому, что текст, удачно построенный для одного способа мыследеятельности, пытаются использовать для того, к чему текст просто не приспособлен. Отсюда - значительные потери как в смыслах, так и в содержаниях читаемого или слушаемого. Отчасти эти потери можно трактовать как недоиспользование ценностей текста, отчасти - как недостаточную реализацию установок самого реципиента. В рамках герменевтической ситуации эти установки перевыражаются в экспектациях, то есть ожиданиях, читателя или слушателя. В экспектациях своеобразно соединены объективные характеристики текстового материала и субъективные характеристики реципиента, и учет всех этих характеристик - важнейшее умение читателя.

Начнем рассмотрение проблемы определения способа чтения в конкретных герменевтических ситуациях с описания средне-оптимальных экспектаций.

Глава I.

ЭКСПЕКТАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНИК ПОНИМАНИЯ

1. Общие характеристики экспектации при чтении

В ходе динамического схемообразования, при построении схем действия для понимания смыслов и во многих других процессах понимание выступает как анализ через синтез: идентификация любых данных, не говоря уже об индивидуации целых текстов и целых произведений, требует привлечения каких-то добавочных данных. Собственно говоря, даже идентификация тех или иных фонем требует синтаксических и семантических данных. Синтезирование всех данных о тексте происходит непрерывно по ходу его развертывания, точнее - по ходу развертывания схем действия при понимании текста. "Схватывание" данных сочетается, конечно, и с "проскакиванием мимо", но первое все же в норме преобладает, причем это зависит от экспектаций - ожиданий того, что содержание будет соответствовать уже прошедшей рефлексии над знаниями, мировоззрению реципиента, его мотивации и пр. [Ноетманн 1981]. Схемы действия выступают как структуры мыследействия, представляющие "абстрактное знание о прототипических свойствах переживаний индивида.... Схема функционирует путем руководства над понимающим человеком в деле конструирования экспектаций в отношении того, с какими данными предстоит встретиться" [Anderson, Lorch 1983:6].

Разумеется, весь этот процесс можно описать как процесс предположений и подтверждения или неподтверждения этих предположений: "Тот, кто хочет понять текст, постоянно осуществляет небрасывание смысла. Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он 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. Понимание того, что содержится в тексте, и заключается в разработке такого предварительного наброска, который, разумеется, подвергается постоянному пересмотру при дальнейшем углублении в смысл текста" [Гадамер 1988:318]. Если реципиент не замечает собственного предварительного мнения, не рефлектирует над своим предварительным переживанием, это "предмнение" застывает и затормаживает весь процесс понимания. "Тот, кто хочет понять, не должен отдаваться на волю своих собственных предмнений во всей их случайности, с тем чтобы как можно упорнее и последовательнее пропускать мимо ушей мнения, высказанные в тексте". Очевидно, нужна "восприимчивость к инаковости" текста [там же: 321]. 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.

При этом существенно, чтобы экспектация не "сохранялась" и не "возникала": она должна строиться по ходу развертывания схем действия при понимании [Gowie, Powers 1979]. При этом экспектация обоснованна, коль скоро она обусловлена одновременно

- a) самой структурой текста;
- b) исторической ситуацией чтения;
- c) субъективностью коллективного реципиента;
- d) идиосинক্রазиями и предпочтениями реципиента индивидуального.

Очевидно, "горизонт ожидания" принадлежит публике [Jauss 1970], хотя и зависит от характера текста. 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. При этом, как и вообще в решении задач, "в жизни никто не развешивает для нас этикетки с указаниями типа задач" [Славская 1968:140]. 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. Эта предсказуемость базируется как на известных фактах, касающихся известных реальностей, так и на закономерностях и нормах, управляющих построением текстов определенного типа [Oim 1981].

Если предвидимо содержание, то, соответственно, предвидимы и дальнейшие переживания, связанные с данным объектом Д. Смит и Р. Макинтайр [D.W. Smith, McIntyre 1982:XVI], развивая идеи Э. Гуссерля, отмечают, что круг возможных дальнейших переживаний данного предмета образует горизонт. Эти дальнейшие переживания могут представить тот же предмет с разных точек зрения, из разных позиций, но способами, так или иначе совместимыми с данным переживанием. Другое определение горизонта - [там же: XVII]: "круг возможностей, оставленных открытыми при данном переживании, возможные обстоятельства, при которых предмет, представленный в переживании, обретает дальнейшие свойства и отношения к другим предметам способами, которые совместимы с тем, что предписывает содержание данного переживания". Иначе говоря, 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.

Горизонт также определяется как "система типичных ожиданий и вероятностей" [Husserl 1968:26-36]. Э. Гирш [Hirsch 1973:123] в свою очередь считает, что цель всякой интерпретации - установить горизонт автора и исключить случайные собственные ассоциации интерпретатора. Поскольку экспектации могут носить как содержательный, так и смысловой характер, следует учитывать способность экспектаций иметь структуру. Эта структура есть упорядочивание ноем на границе онтологической конструкции перед актом интендирования (см. выше).

Ожидаемые способы упорядочения нозем как раз и определяют структуру экспектации, например, экспектации заказчика портрета структурируются в соответствии с нравственно-эстетическими позициями заказчика, художник понимает нозматику заказчика [Плетнева 1979:58], а зритель - нозматику как художника, так и заказчика. Вообще состав нозем и бывает образован ожиданиями. Д. Фоллесдал [Follesdal 1972] отмечает, что феноменология анализирует ноземы для того, чтобы понять, как мир манифестирует себя в структурах сознания, т.е. "как мир приобретает смысл" для данного сознания. С противоположной стороны к той же проблематике подошла аналитическая философия, анализирующая не ноземы, а опредмечивающие их языковые выражения. Так или иначе, вопрос о составе и способах упорядочения нозем является главным при решении вопроса о том, к чему приводят экспектации при изменении человеческой онтологической конструкции.

Вопрос о ноземах, об интендировании - вопрос о следствиях экспектации. По-другому решается вопрос об их причинах. Эти причины следует искать в планах деятельности реципиента, в планируемой схеме использования получаемых данных [Суховская 1975]. Экспектация - форма антиципации [Adams 1982]. Экспектация строится в соответствии с ситуацией действия и коммуницирования, хотя несомненно и обратное: уже в устном общении 11-12-летнего подростка возникает тенденция коммуницировать в соответствии с экспектацией [Надирашвили 1973:269].

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 возможных ответов на вопрос "Как мне следует жить?" и т.п. Диапазон разнообразия поразителен: человек ждет повтора или модификации красивого ритма, например: Galsworthy. *The Man of Property*, ch. 5 "A Forsyte Menage": *The light from the rose-shaded lamp fell on her neck and arms*. Ожидается продолжение чарующего ритма и красивого предметного представления, вместо этого - обрыв, заполнение текста напоминаниями о зависти, самомнении, бравировании богатством. Однако через минуту чтения ожидаемое все же дается читателю: *Under that rosy light her amber-coloured skin made strange contrast with her dark brown eyes*.

После этого могут начинаться экспектации совершенно другого рода - экспектация ответа на социально значимый вопрос: как может человек, так сильно любящий красоту, одновременно вытеснить эту красоту отношениями универсализируемого собственничества? Читатель получает разрешение этой экспектации очень сложным образом, с повторами, возвратами, обрывами, введением новых схемообразующих нитей и пр. Все это построение средств провоцирования экспектаций, средств их нарушения и средств их разрешения - 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 [например, при рецепции текста со сцены в театре - Staiger 1946] и связанные с интеллектуальным

отношением, "знанием об эмоциях, которые можно бы и пережить", представляющие собой экспектации нормативного [Fix 1986] 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 [напр., D'Haen 1983]. Менее примитивно, с внесением некоторой вариативности, представляют фреймовую экспектацию последователи М. Минского. Этот автор исходит из того, что из ситуации извлекаются прецеденты для дальнейших процедур - "фреймы" [Minsky 1980:1]. Далее субъект познавательных процедур приспособливает фрейм к реальности, заменяя детали по мере надобности. Все ситуации представляются в этой теории как стереотипные и предполагают готовность ответить на три стандартных вопроса:

- 1) как пользоваться фреймом;
- 2) чего можно ожидать - что случится дальше;
- 3) что делать, если ожидания не подтвердятся.

Весь мир якобы состоит из фреймов, которые образуют системы, где между фреймами происходят трансформации. Внизу фрейма находится терминал - прорезь для наполнения примерами и данными. Различные фреймы в системе имеют общие терминалы, благодаря чему становится "возможным координировать информацию, собранную с разных точек зрения".

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. Для того чтобы экспектации на основе Р/М действительно имели какие-то ценные и значимые последствия, необходимо, чтобы реципиент разделил с автором экспектации получаемого смысла [Lerchner 1982:13]. 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. Так, Ст. Гайда [1986:24] пишет: "Жанр функционирует как горизонт ожиданий для слушающих и модель создания для говорящих, как существующий интерсубъективно

комплекс указаний, регулирующих определенную сферу языковых поведений (текстов) и имеющих разную степень категоричности". Последнее означает, что есть "жанры, в которых игра необходимости и возможности допускает множество реализаций".

Проблема жанровых экспектаций возникает тогда, когда имеет место непонимание. Впрочем, Э. Гирш [E.D. Hirsch 1967:75] полагает, что причина и следствие здесь могут обменяться местами: без жанровой ориентации в начале текста может получиться социальная и эстетическая неадекватность дальнейшего чтения данного произведения. Жанр - это форма плюс "место", т.е. место, где ожидается та топология, топография, где надо ждать, например, появления сонета [Kibedi-Varga 1984:37]. Жанровое ожидание - условие индивидуации текста, а это в свою очередь условие адекватной оценки [Чернец 1981:202].

В лингвистике экспектация обычно изучалась как антиципация окончания предложения [Сабурова 1973:40-42] или другого отрезка речи, и надо признать значимость подобных научных интересов. В этой книге, однако, построение экспектации не связано с "содержанием конца сообщения", вообще с "содержанием" в такой трактовке. Для нас здесь более интересно то, что экспектация 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 из техник понимания. Особенность схемы действия как экспектации сравнительно со схемой действия при понимании заключается в том, что при экспектации роль прецедентов увеличивается [Busse 1986], хотя это и не делает понимание "фреймовым процессом". При этом различна и роль выбора конфигурации - будет ли это конфигурация переменных обязательных и необязательных [Schallert 1983]. Обязательные переменные являются более ожидаемыми, тогда как при схемообразовании разница между закономерным и случайным не столь важна. Но так или иначе, экспектация - всего лишь ипостась схем действия при понимании, "снежный ком, подминающий все частности", особый способ категоризаций. Эта ипостась динамического схемообразования есть, по Гуссерлю, реализация горизонта возможных ноэматических актов.

Как указывает Дж. Каллер: [Culler 1981], "горизонт ожиданий" определяется (1) предшествующим пониманием текстов такого рода; (2) формой и темой предшествующих текстов; (3) различием между поэтическим и обыденным языком. Все эти источники "горизонта ожиданий" имеют подчеркнuto рефлексивный характер. Они могут восходить к совершенно различным упорядоченностям онтологических картин, и способ упорядочения рефлексивной реальности есть способ экспектации. Такая рефлексия дает "ритм образа" [Чичерин 1973:205-109], причем этот ритм чрезвычайно различен: "Тургенев строит свои произведения на основе ясных линий, Достоевский - на крупных зигзагах, эффектах закрученного сюжета и неожиданных срывах".

Известно [Crothers 1979; Clark 1977; Warren 1979], что динамические схемы действия разворачиваются и вперед, и назад по тексту, смыслообразование происходит в обе стороны. Движение назад увеличивает когерентность (благодаря ретроспективной внутритекстовой рефлексии); движение вперед модифицирует экспектации реципиента в отношении предстоящей когерентности [Schank, Lebowits

1980]. Растягиваться могут любые метасмыслы - от категоризованных родственных до переживания социально ролевого статуса автора.

Экспектации 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. Если сказано: "Стучат", - то экспектация включает в себя представление о том, что кто-то стоит у входной двери [M. Black 1962:120]. Текстовая дробь понятна лишь при наличии подобных экспектаций, которые выступают уже здесь как антиципации, момент опережающего усвоения. Как пишет Касевич [1988:248], "процесс восприятия в принципе начинается с гипотезы о семантической характеристике воспринимаемого высказывания, затем эта гипотеза верифицируется и одновременно конкретизируется путем обращения к информации, относящейся к свойствам, признакам нижележащих уровней". Гипотеза "выдвигается" в силу втянутости реципиента в схему действия при понимании текста.

В малом тексте, в текстовой дроби 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. В рамках одного жанра, коль скоро это жанр дроби, а не книги, догадка обращена и на содержания, и на смыслы, и на метасмыслы (например, в связи с представлением об отнесенности текста к некоторой национальной культуре) [R.O. Freedle 1979; Chafe 1979; Sanchez, Blaunt 1975].

Дробь текста строится таким образом, чтобы, во-первых, было то, что "понятно и без понимания", во-вторых, то, ради чего надо преодолевать непонимание. Отсюда - средства затруднения понимания, например, задержка ожидаемого [Rimmon-Kenan 1983:122-123]. При этом средства текстопостроения позволяют усмотреть смысл как нечто такое, что не дано прямо [Lefebvre 1965:267]. "Ожидание соседствует с неизвестностью, с наличием выбора" [Медушевский 1975:25]. Преодоление этой неизвестности есть преодоление рефлексивной задержки (термин В.П. Литвинова). Экспектация с этой точки зрения бывает логической, т.е. в рефлексивной реальности пробуждается опыт действий с некоторым знанием, и непосредственной, основанной на собственно человеческих чувствах [Carlsen 1982:4-14]. Экспектация затрудняется прямо пропорционально мере отчужденности текста от реципиента [Link, Link-Heeg 1980:180], отсюда - переживание дистантности/контактности текста. Примером контактности в связи с экспектациями можно считать средства, обеспечивающие "ритмическое ожидание" [Зарецкий 1965:65].

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 рефлексии ретроспективную и рефлексии внутритекстовую, что открывает возможность интеграции функций схем действия и тем самым оптимизирует рефлексии как начало художественности,

как эстетическое начало понимания. При повторном чтении происходит модификация смыслов, частичное освобождение их от давления последовательных пропозиций как носителей содержаний. Позиция элемента в тексте как последовательности становится рефлексивной реальностью, помогающей установить позицию элемента в системе смыслов и в системе средств, что помогает и технике распределечивания, и эстетизации всего процесса [Meyer 1975; Kintsch, Vipond 1979]. Существенно, что вся эта работа - типичное и обыденное перечитывание понравившегося читателю эпизода, дроби текста (или прослушивание магнитофонной пленки).

И антипация, и ретроспекция - виды рефлексии, неизбежные в действовании реципиента. Схемы действований, стимулирующие экспектацию, протекают либо под контролем Р/мД, Р/М-К, Р/М либо под контролем разных комбинаций этих видов рефлексии. Э.А Чамокова [1984:16] отмечает, что экспектации - явление, бинарное по отношению к обычной рефлексии: рефлексия возвращает к сказанному, экспектация дает проспективность, прогностичность, стремление вперед. При этом возврат к тому в рефлексивной реальности, что предметно родственно экспектации, переживается как нечто знакомое. При этом есть связь:

**** (недавно непосредственно только что прошедшее будущее)

Так происходит рефлексивное перевыражение наличного опыта и экспектации. Характерно, что рефлексивная реальность включает не только опыт прошлого, но и опыт нарисованных на этой схеме связей. Это обстоятельство делает процесс с антиципацией и экспектацией не только "получением", но и "формированием" материала, что уже предлагалось как трактовка рецепции музыкальной мелодии [Moog 1982].

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. По Гуссерлю, схемы с экспектациями разворачиваются во времени как первичные временные фазы:

- 1) Осознание вот-сейчас-данной точки во времени;
- 2) Удержание этой точки, первичная память о ней - ретенция;
- 3) Первичное предвосхищение - протенция.

Ретенция удерживает первичную точку, протенция "подхватывает приходящее". Протенция - главная форма оживления и пробуждения рефлексивной реальности.

Сходным образом описывает течение схем с экспектацией Р. де Богранд [Beaugrande 1983:94]:

1. Сначала делаются универсальные предварительные суждения авансом.
2. Путем вывода получают глобальные парадигмы (например, художественную идею).
3. Таким образом порождают непрерывные предсказания относительно того, что должно случиться на своем месте в каждый момент.

Без экспектации же порядок осмыслений будет такой (3)-(2)-(1). Когда схема разворачивания экспектаций совмещается со схемой действований как таковой,

происходит совмещение тенденций к последовательности (1)-(2)-(3) с тенденцией к последовательности (3)-(2)-(1). Добавим к этому, что (3) знаменует Р/мД, (2) - Р/М, в (1) совмещается Р/М и Р/М-К. Соединение техники растягивания смыслов с техникой экспектации дает и одновременность Р/М и Р/мД, и их последовательность [Das e.a. 1979].

Оценивая рефлексивный характер экспектаций, следует разделить близость/отдаленность извлечений материала для рефлексирования из рефлексивной реальности. Ф. Гербер [Gerber 1964:189] дает представление об отдельных экспектациях. Так, в "Американской трагедии" Т. Драйзера рефлексия над прежними текстуально отдаленными эпизодами есть состав таких схем с экспектацией: "Бедственное положение Роберты видно в ясной перспективе, когда мы припоминаем (рефлексивно проходим повторно) ту старательность, с которой позор Эсты - ее бегство, беременность и последующее безразличие к бытию - описан в Книге Первой. *A Sontra-Roberta chapters* пробуждают рефлексию над увлечением Клайда Гортензией Бриггс - над его наивной чувствительностью и влюбчивостью, обращенной на хорошенькое личико и над его жадной жертвовать всем для того, чтобы сделать это личико своей собственностью".

Такие же отдаленные экспектации могут иметь место и при восприятии человека человеком. Здесь экспектации могут иметь ролевой характер. И в этих случаях, и в случаях чтения и слушания текста экспектация реализуется в трех ипостасях:

1. Минимальное пробуждение рефлексии: экспектация оправдалась. Например, узнав, что Джим хочет стать свободным, Гекльберри Финн возмущен, чего и следовало ожидать.
2. Средняя мера: экспектация не оправдалась, что приводит к актуализации: Ожидалось, что Гекльберри будет жалеть раба, а он не жалеет.
3. Полная мера: Экспектация оправдалась, но ее продукт дает эффект "остранения" (Я получил-таки ожидаемое, но оно уже не совсем похоже на самого себя): Как и ожидалось, Гекльберри Финн возмущен свободолюбием раба Джима, но то, что возмущает Гека - этот не столько то, что Джим намерен выкупить или в крайнем случае украсть своих детей у владельца, сколько то, что он посмел вообразить себя неким "Я", имеющим независимую и автономную волю.

Здесь, возможно, следует говорить о варианте экспектации, а именно о предпонимании. Предпонимание - дотекстовая и менее культурная экспектация, чем экспектация, получаемая из текста на основе внутритекстовой рефлексии. Более культурно работает экспектация, построенная на рефлексивных возвратах к тому, что только что прозвучало в тексте. Во всяком случае, комическое возникает благодаря невыполнению именно такой экспектации, поскольку здесь имеет место нарушение не предпонимания, а ожидаемой мозаики фиксаций рефлексии. Конферансье (серьезно): "Сейчас выступит ученик десятого класса номер со стихотворением "Зима"", - и когда на сцене после этого появляется маленький семилетний мальчик, все участники школьного вечера смеются. Ожидалось:

Продуцент Реципиент

- Р/М Знаю про "хотение устроителей вывести Усматриваю "взрослость"" Взрослого

- Р/М-К Устроитель говорит о таком именно Слышу сообщение о большом намерении мальчике
- Р/мД Они имеют в виду большого мальчика "Сейчас я увижу кого-то из больших мальчиков, чьей фамилии не знаю."

При нарушении ожидания получилось так:

Продуцент Реципиент

- М Шутка построена на различии: Парадигматическое различие: "правда/ ложь" "взрослость/ детскость", "большой/ малый"
- М-К Индивидуация: Слышу сообщение о большом "Это - шутка" начало мальчике
- мД У конференсье и было Нарушено ожидание, представление поскольку вижу о маленьком предметно: мальчик - маленький

Смешно не потому, что вместо большого мальчика пришел маленький, а потому, что круг должен быть идти в одну сторону, соединяя фиксации рефлексии, а круг пошел в противоположную сторону. А это и есть переживание смешного. Нарушен алгоритм:

1. "Читай, строя экспектацию, ориентирующую на тему или вывод.
2. Прочитав, сличи результат с целью - экспектацией, проверь, сходятся ли установка и реальность.
3. Определи эффективность избранной процедуры"
[Lane 1984].

Смешно не то, что вместо большого пришел маленький, а то, что вообще нельзя было сразу выйти на фиксацию Р/М, а пришлось сразу сличить результат с экспектацией.

При исследовании экспектации как одного из средств индивидуации несомненный интерес представляет вопрос об источниках экспектации, мере ее устойчивости и сменности. Вне литературы в качестве экспектаций могут выступать текстообразующие метасредства. В таком случае экспектации - это ожидания-требования к определенной роли. Эти экспектации восходят к экспектациям, обращенным на социальные роли людей в обществе (раз в белом халате - значит, врач).

Контрбалансом по отношению к экспектациям является творчество продуцента. Продуцент одновременно программирует экспектации и строит программы их отмены. Экспектации подсказываются:

- a) декларацией в заголовке, в предисловии, в аннотации, в предшествующем тексте;
- b) условиями прихода текста к реципиенту;
- c) сюжетными ситуациями в уже воспринятых пассажах произведения;
- d) сведениями и предположениями о личности продуцента.

Сохранение или смена экспектаций по ходу текста дает особый экспектационный узор (творческое комплектование метасредств текста). Однако было бы неверно считать это чередование реализованных и нарушенных экспектаций совершенно беспорядочным: существуют объективированные нормы ожиданий, и из

системы этих норм, как показал Г. Яусс [Jauss 1977:177], образуется горизонт экспектаций. Состав горизонта:

- 1) Известные нормы или имманентная поэтика жанра;
- 2) Имплицитные отношения к известным произведениям литературно-исторического окружения;
- 3) Предполагаемая противоположность литературы и действительности.

К этому добавим: предсказуемость/ непредсказуемость событий, представленных в тексте. Ведь экспектации - момент переживания процесса действия по схемам действия для понимания. Процесс в схемообразовании протекает по принципу обратной связи, то есть зависит от взаимодействия ожидания и коррекции ожидания [Piaget 1970:15]. Экспектация либо выполняется (и тогда развертывание схемы действия получает "поправку", "выпрямление") [Buck 1978:36]. Схема действия выступает и в роли плана, равно как и в роли контекста, в пределах которого преодолевается непонимание. У. Найсслер [1981] показал диалектичность схемообразования: схема и используется, и преодолевается (и видоизменяется), что и создает перцептивный цикл.

Статус экспектации бывает разный [Jauss 1975:393-394]:

1. Преформативный, нормонаделяющий и нормообразующий.
2. Мотивирующий (ожидаются пояснения по поводу того, почему, скажем, Базаров ведет себя так-то и так-то).
3. Трансформативный (нормонарушающий).

Последний тип лежит в основе приема "смена ожиданий", актуального одновременно и для области средств, и для области смыслов - в качестве "риторической черты" [Nida 1984]. Эту "риторическую черту" более всего следует относить к схеме действия при понимании, поскольку схематизм действия при понимании и система экспектаций в процессе понимания - два фактора взаимодействующих. Так, 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. Добавим к этому, что нарушение экспектации всегда обращено на конкретную экспектацию, оно не разрушает схематизма в целом [Buck 1978:37]. Если подтверждение экспектации есть удовлетворение потребности в Р/М-К, то функция нарушения другая. В. Медушевский [1975:25] считает, что нарушение экспектаций - это не удовлетворение потребностей, а их развитие. Смена экспектаций открывает новые пути интерпретации, интерпретации на основе "пересмотренной экспектации" или даже "дважды пересмотренной экспектации" [Danneberg, Mueller 1981:135]. Смена экспектации позволяет появиться новым схемообразующим нитям, знаменующим уже изменение не только развертывания, но и переживания смысла. В этих случаях иногда говорят о "смене горизонта переживаний" [Buck 1978:38]. При этом, как говорит Х.-Г. Гадамер [1988:537], реципиент должен "освободиться... от связанных с его собственными предрассудками смыслоожиданий, как только они будут опровергнуты смыслом самого текста". Примером смены горизонта переживаний может служить драматическая ирония, воплощаемая в перипатетии - неожиданности, дающей пьесе движение и вмещающей все локальные варианты иронии [Dunn 1984]. Существенно, что внимание реципиента удерживается как после подтверждения, так и после неподтверждения ожиданий.

Социокультурная значимость нарушений экспектации столь же велика, как и значимость сохранения некоторой нерушимой целостности в схемах действия. При ломке экспектаций возникает целая система преобразований, ведущая, в конечном счете, к тому, что было до ломки - к новой саморегулирующейся целостности. Возникающие при нарушении экспектации "отсутствия и непонятности" иногда считаются злом [Hamon 1973:422; Hamon 1974:118 сл.], но более основательной представляется точка зрения В. Изера [Iser 1976:284 сл.], считающего, вслед за Ингарденом, что "пустые места" очень полезны. Действительно, незаполненности, возникающие при нарушении экспектации - пробудители рефлексии, пробудители также и действия как условия изменения материала. Отмечают [напр., Daellenbach 1980:438], что заполнение ингарденовских "пустых мест" происходит автоматически, в рамках обыденной рефлексии, так что реципиент при этом наслаждается игрой своих умственных сил и отнюдь не страдает.

Как отмечает В. Кинч [Kintsch 1980:95], удовлетворение всех экспектаций привело бы к скуке, неудовлетворение всех экспектаций - к скуке и претенциозности, тогда как модификация и коррекция многих экспектаций способствует интересу людей к чтению, к тексту. Часто модификации и коррекции возникают в форме метафоризаций как источников нарушения экспектаций и утверждения творческого начала в текстопроизводстве и текстовосприятии. Как пишет П. Рикер [Ricoeur 1978:131], "сила метафоры - в прорыве через прежние категоризации и в построении новых логических границ на развалинах прежних". Это можно отнести и к экспектации. Вообще же нарушение экспектаций - такая же универсалия повествования, как и их соблюдение [Barthes 1981:29]. Единство ожидаемого и неожиданного, единство схематизма и актуализации начинается с семантизирующего понимания - например, с дистаксии, когда *ne jamais + a pardonne* дают предложение *Elle ne nous a jamais pardonne*.

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 схемы действия для понимания; (б) нужно видоизменение совмещения экспектаций; (в) нужно объединение экспектаций. [Danneberg, Mueller 1981:135]. Иногда нарушение экспектаций столь значительно, что слабые читатели перестают понимать ведущие смыслы текста. Например, С. Пистунова и В. Пистунов [1984:161 сл.] отмечают, что от прозы Б. Окуджавы ждали добротной реставрации старины, а он пошел по совсем другому пути и... потерял слабых читателей. Смена горизонта экспектаций имеет самые различные эффекты - например, такой эффект: "Сорок первый" Б.А. Лавренева построен на нарушении читательской экспектации "счастливого конца" [Скобелев 1982]. Здесь мы имеем дело со сменностью жанра или в крайнем случае жанрового своеобразия. Это своеобразие не всегда учитывается читателем, который по своему невежеству говорит, например: "Ах, до какого пессимизма Пушкин дошел":

*Кто жил и мыслил, тот не может
В душе не презирать людей
[Евгений Онегин V:29]*

Однако текст продолжает разворачиваться, и после пяти строк в только что представленном роде стоят еще две строки:

*Все это часто придает
Большую прелесть разговору.*

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. В. Изер [Izer 1975:438] приводит пример: уже Филдинг придумывал своеобразия такого рода, как "комическая эпическая поэма в прозе".

Очевидно, проблема экспектаций - это введение в проблему индивидуации. Нетрудно показать, что только что сказанное можно отнести ко всем типам понимания - начиная с семантизирующего.

2. Экспектация в семантизирующем понимании

При построении текстов для семантизирующего понимания хорошо просматривается тенденция к организации экспектаций: "А вот что я тебе скажу"; "А вот что сказал Петя"; "Сейчас расскажу, как мы отдыхали у бабушки".

Дело касается, как мы видим, тенденции к озаглавливанию текста, и при этом озаглавливание есть методологическое пособие для переживания экспектаций. Принадлежит изначально семантизирующему пониманию, эта тенденция постепенно, в течение веков, распространилась и на понимание когнитивное и распремечивающее, однако удобнее обсудить эту - теперь уже почти универсальную - тенденцию озаглавливания при рассмотрении именно того типа понимания, в котором впервые наметилась и победила эта тенденция, ставшая одной из универсалий всех процессов понимания.

Совершенно ясно, что озаглавливание производится для придания направленности схемам действия при понимании текста. В реализации схем действия определенную роль играет сильная позиция в тексте, то есть заглавие, эпиграф, начало текста, конец текста [Арнольд 1978]. Это - частный случай актуализации формы. При этом надо иметь в виду, что заглавия могут быть смысловнесущими и задавать, в частности, способ рефлексирования, фиксированного в поясе мысли-коммуникации. Заглавия бывают аллюзивные, пародийные, сосредоточивающие на носителе имени, тропеические ("Улисс" Дж. Джойса), типизирующие ("Американская трагедия"), предизирующие ("Тихий американец" Грэма Грина). Схемы обеспечивают экспектацию, экспектация - индивидуацию. Как мы видим на только что приведенных примерах, индивидуация - продукт метаязыковой рефлексии. Это, как легко можно видеть, относится и к заглавию как к семантизируемому текстовому объекту, способному пробуждать программируемые ожидания [Rothe 1986:324]. Заглавие - это всегда акт антиципации понимаемого. При этом понимаемое может быть сложным и подлежать распремечивающему пониманию, тогда как заглавие часто - всего лишь простая единица, обладающая способностью связаться со многими метаединицами или выводить к ним по ходу динамического схемообразования.

Заглавия появились тогда, когда число метаединиц, усматриваемых с помощью динамических схем действия при понимании, начало резко возрастать. Поэтому заглавия появились только с началом книгопечатания [Каплан 1984:137].

Затем начинается типологизация заглавий, частично - их метафоризация. Изобретение заглавий, ориентирующих на запрограммированную экспектацию и индивидуацию - одна из трудностей литературного труда.

Сходную с заглавием роль могут в научных текстах играть ключевые слова, выводимые обычно уже из заглавия [Алисултанов 1985]. В текстах для когнитивного понимания экспектация как бы запланирована с самого начала, а ключевые слова с самого начала служат для построения динамических схем действия.

Заголовки, вообще жанровые индикаторы - это метатекстовые индикаторы, относящиеся и к смыслу и к средствам текста, поскольку и те и другие являются идентификаторами предстоящих и подлежащих метаединиц. В архитектуре тоже есть схемы действия как источника экспектаций типа "Это - театр, а потому", "Это церковь, а потому..." Очевидно, в случае с архитектурой ожидания относятся лишь к структурным характеристикам композиции, тогда как в литературе предмет ожиданий много шире [Валлис 1973:21-25].

Заглавие - "знак" текста, имеющий идентификационную функцию. Поэтому при начальном школьном обучении озаглавливание текста и его композиционных частей есть первая попытка интерпретации. Метатекстовая функция заглавия есть средство для облегчения индивидуации и экспектации как средств определения способов чтения. Возможна также и интертекстуальная функция заглавия: заглавие может указывать на интертекстуальность (а) нижестоящих текстов; (б) самих заглавий [Mihaila R. 1985]. А.Н. Мороховский [1978:71] рассматривает заголовок как премоделю текста. В этой премоделе задаются разные схемы действия, выражающие либо идейно-тематическую основу произведения, либо его сюжетно-композиционную основу [Коробова 1975].

Как мы видим, заголовок выступает и как сигнал содержательности (единства содержаний и смыслов). Он задает своими метаединицами характеристику простых единиц тексто- и смыслопостроения - парадоксальность, экспрессивность, приземленность, соотнесенность с другими текстами [см. Джанджакова 1979]. Заголовок может вводить и аллюзивные средства ("Хождение по мукам" А.Н. Толстого). Если же название метафорично, то этим уже задана экспектация метафор, да и вообще вся схема действия, ориентированная по метасвязке "метафоризованность". М.Л. Новикова [1983:11-12] отмечает, что "метафорическое заглавие образно фокусирует композиционную структуру и основное содержание текста, настраивая читателя на многоплановое восприятие текста". Иначе говоря, в метафоризации есть потенция увеличения смысловой партитуры. Метафоры в начале текста (напр., "Седьмой спутник" Лавренева) образуют системы, направляющие схемы действия при понимании по необходимым автору программам. Метафоры в заголовке - отнесение к новым целостностям [Robbe-Grillet 1976]. Заголовки могут также быть типизирующие ("Жизнь Клим Самгина"), загадывающие и аллегоризирующие ("Путешествие дилетантов"), иронизирующие ("Тихий Дон") и мн. др. Заголовок может быть обозначением смысла, напоминанием о смысле, провоцированием смысла, эпифеноменальным совпадением со смыслом. Заголовок может подтверждать или опровергать ("обманывать") ожидание.

Это богатство возможностей заголовка привело к тому, что многие писатели шли к заголовку дискурсивным путем, тем более тогда, когда сразу планировалось противоречивое начало и в экспектации, и в индивидуации. Так, не случайно Д.С. Лихачев [1981:138-139] отмечает жанровые поиски Н.С. Лескова: многие

произведения имеют жанровый подзаголовок, указывающий на жанровую необычность: "Юдоль" - рапсодия; "О русской иконописи" - научная записка; "Некуда" - роман в трех книжках; "Тупейный художник" - рассказ на могиле.

Это своеобразие указаний - средство пробуждения рефлексии. Иногда заголовок дает установку ("Железный поток" А. Серафимовича), тем более это заметно в текстах для когнитивного понимания, где чтение заголовка задает не только установку, но и тему, проблему, интерес [Елизарова 1982]. Впрочем, это случается и в рамках распредмечивающего понимания - например, в живописном произведении смыслы иногда усматриваются только из названия. В подобных случаях экспектация развивается. "Двенадцать" - название поэмы - первое слово в поэме Блока. "Исус Христос" - последнее. Развитие такового же рода задают и заголовки газетных статей, поскольку эти заголовки имеют ритмику, сенсационность, аллюзии на литературные бестселлеры, указания на недавние события. Очевидно, развитие экспектаций затрагивает как смыслы, так и формы с содержаниями [Novakova 1962/63:49-53]. Экспектация развивается вместе с развитием формы.

Иногда особая программа экспектаций складывается благодаря введению в экспектацию противоречий - напр., "Дама с собачкой". Предмет экспектации - "про досужих", при чтении же оказывается - про измученных (концовка - "Мы отдохнем"). Р.А. Будагов [1954] показал, что уже Сервантес в "Дон-Кихоте" помогал строить схемы действия для понимания с помощью заголовков глав. Например, глава LVI, 2 повествует о том, как Дон Кихот собрался сражаться за честь женщины с другим рыцарем, однако уже заголовок "выдает ошибку" героя, поскольку сообщает, что дело касается поединка с лакеем Тосилосом:

Capitulo LVI.

De la descomunal y nunca vista batalla que paso entre don Quijote de la Mancha y el lacayo Tosilos, en la defensa de la hija de la duena dona Rodriguez.

Схема "художественная идея" работает так: главное - противоречиво, прекрасное - заслуживает иронии. В главе LVII, 2 заголовок вообще объединяет противоположные характеристики служанки

Capitulo LVII.

Que trata de como don Quijote se despidio del Duque y de lo que le sucedio con la discreta y desenvuelta Altisdora, doncella de la Duquesa.

Здесь ведь и весь жанр такой: роман о том, "как я писал бы рыцарский роман в том духе, как это может понравиться Вам, замечательная публика. Вам нравятся скромные? И развязные тоже? Пусть будет по-Вашему, а вы уж экспектируйте то, чего заслужили - а именно, что попало".

Каждый раз устанавливается некая начальная строка, от которой ведется отсчет и от которой программируется экспектация. Это начало может быть найдено в замечании о "скромной и развязной" Альтисидоре, это может быть зачин главы, это может быть и эпиграф. Часто "эпиграф вступает в семантическую оппозицию с заглавием и корпусом текста" [Храмченков 1983:3]. Одновременно эпиграф обеспечивает и интертекстуальную рефлексии. Он может даже и дублировать зачин, поддерживать ключевую фразу и пр. Сам же по себе зачин дает разные смысловые, формальные, содержательные эффекты: введение в тональность, введение в художественную реальность, введение в мир смыслов, введение в мир метасмыслов,

введение в содержание "ряд событий", введение представления об историческом фоне, антиципация художественной идеи, антиципация концовки, пробуждение рефлексии над сходным и несходным, указание на топос духа..

Экспектация обеспечивается зачинами разного рода. Иногда неясно, что мы имеем дело именно с зачином: просто в начале (начальность которого также может быть относительна) даются определения, указываются существенные свойства предметов, долженствующих появиться в дальнейшем развитии текста. Тем самым обеспечивается "включение читателя в реальность текста", чаще всего - в его художественную реальность. Это включение часто зависит от восприятия начального предложения в тексте [Лисовицкая 1984]. Начало произведения литературы - "не только разновидность действия; оно также расположение духа, способ работы, отношение, способ осознания. Оно прагматично, когда мы читаем трудный текст и хотим узнать, где начинать усилия для понимания или где автор начал эту работу и почему" [Said 1975:XI]. Х. Дуброу [Dubrow 1982:1] приводит пример действия схемы в рамках отрезка "Заголовок плюс текст". Дается начало произведения

The clock on the mantelpiece said ten thirty but someone had suggested recently that the clock was wrong as the figure of the dead woman lay on the bed in the front room, a no less silent figure glided rapidly from the house. The only sounds to be heard were the ticking of that clock and the loud wailing of the infant.

Здесь возможны два варианта подтверждения/ опровержения экспектаций и, соответственно, два принципиально различных пути индивидуации:

1. Если заголовок - *Murder at Marplethorpe*, то часы понимаются как ключ для следователя. Женщина кажется убитой, уходящий - убийцей. Младенец помогает колориту.
2. Если заголовок - *The personal history of David Marplethorpe*, то это не детектив, а роман воспитания. Тогда: женщина умерла от родов или болезни, ушел молчаливый врач, а младенец - это наш главный герой.

По справедливому замечанию А. Брудного [1978:99], "текст как бы управляет процессом понимания: начиная с первых же осмысленных единиц деления у индивида формируется установка, связанная с прогнозированием дальнейшего содержания". Каждое композиционное подразделение - это источник установки (= экспектации). Вся проблема - в том, чтобы писатель сумел запрограммировать нужные ему рациональные экспектации, помогающие разворачиваться читательским схемам действия так, чтобы читатель гарантированно шел бы к художественной идее; равно как и в том, чтобы читатель имел достаточное развитие, позволяющее ему как-то использовать предложенную ему динамическую схему действия с заложенным в нее прогнозированием, антиципированием, экспектацией в самом широком смысле. В этом процессе ведущая роль должна принадлежать опоре реципиента на композицию текста - на "эффект Кулешова": ведущий фактор понимания фильма - монтаж, то есть "соотношение кусков, их последовательность, сменяемость одного куска другим" [Кулешов 1929:16]. Композицию в этой связи следует понимать очень широко - от композиции фонем в слове до композиции эпизодов в большой главе большого романа. Действительно, эффект экспектаций начинается уже в семантизирующем понимании: например, очень ограниченное число классов слов могут закончить предложение с началом *I saw him at...* [Levin 1962:21-22]

Действование по динамическим схемам - это всегда действие с экспектациями, антиципациями, прогнозированием, без этого рецепция текста потеряла бы связность. Как пишет У. Найссер [1981:42-43], схема действия "обеспечивает непрерывность восприятия во времени. Поскольку схемы суть предвосхищения, они являются тем посредником, через которого прошлое оказывает влияние на будущее; уже усвоенная информация определяет то, что будет воспринято впоследствии". По Найссеру, схемы действия - это "сбор информации", содержащейся в "среде". Это обеспечивается также тем, что "предвосхищающие схемы воспринимающего могут быть приведены в соответствие с информацией, получаемой от среды". Соображения У. Найссера существенны если не для всех типов понимания, то по крайней мере для понимания семантизирующего. При этом этот автор не абсолютизирует ни экспектации, ни антиципации, а лишь указывает на их необходимость при развертывании схем: "Мы не в состоянии воспринимать, если нет предвосхищения, но мы вовсе не должны видеть только то, что предвосхищено... Восприятие направляется предвосхищениями, но не управляется ими" [там же: 63, 64]. О невозможности развернуть схему действия при неготовности что-то предсказать пишет Л. Джерот и [Jerot 1985], указывающий еще и на такую причину экспектации, как наличие рефлексивного отношения между контекстом ситуации и языковой системой. Владение языком позволяет восстанавливать контекст ситуации при развертывании схем действия, поэтому хорошее обучение требует наличия экспектаций при схемопостроении, а одновременно - и хорошего знания языка.

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. В этом процессе и возникает экспектация [Stierle 1975:348]. Существуют и другие трактовки причин экспектации. Так, Дж.-Ти. Маккерди [MacCerdy 1925:475] в период увлечения общества бихевиоризмом полагал, что экспектации - это "реагирование по шаблону", протекающее якобы автоматически. Экспектация - это "тенденция" в рамках реакции на стимул. Хотя подход этого автора представляется сейчас устарелым, он не лишен рационального зерна:

1. При плохом письме возможны стандартные реакции, переживаемые как программы экспектаций.
2. При плохом чтении экспектации могут иметь тенденцию к шаблонизации.
3. Как уже известно с 1950-х годов, тенденция к реагированию может осознаваться, но может и не осознаваться [см. Meyer L. 1957:24].

Во всяком случае, неосознаваемые экспектации не только существуют, но и вполне эффективно модифицируют процесс схемообразования. Разумеется, еще более важна работа реципиента со смыслами, причем уже в рамках семантизирующего типа понимания. Действительно, чтение - активный встречный процесс [Норман 1979:65-66]: реципиент предвосхищает сообщение продуцента и получает опережающий смысл высказывания. При этом первые же слова приводят к появлению синтаксической (словосочетательной) модели предложения [Берман 1977:57]. При этом реципиент не чужд задачам выбора. В частности, при чтении постоянно наличествует задача - выбрать интонацию [Старжинская 1988:58].

Знание этих фактов повлияло на педагогические взгляды: Л.К. Хонг [Hong 1978] предлагает вырабатывать экспектационные готовности у учащихся начальной школы. Полагают, что начинать надо с предсказывания слова, или приближающегося образа, или концента. Отмечается [Leu 1986], что предсказуемые тексты легко читаются сильными первоклассниками благодаря готовности идентифицировать слово независимо от контекста, слабыми - благодаря автоматическому использованию ими повторяющегося контекста предложения ради облегчения узнаваемости слова. Обычно же слабый ученик занят простой рекогницией слова. Поэтому предсказуемые тексты - хорошее методическое средство для перехода ребенка из слабо читающих в сильно читающую группу. Нормальное чтение - это постоянное смысловое прогнозирование текста, на чем и держится схемообразование. При этом нарушения прогноза - особая форма построения динамических схем действия [Скалкин 1981:24], но все же всего лишь одна из многих форм: ведь прогнозирование имеет шкалу вероятностей - от полного угадывания до полной неопределенности. В целом же известно, что чем лучше первоклассник читает, тем больше он опирается на предстоящий контекст, чем хуже - тем больше на предшествующий контекст. Это проверено экспериментально [Potter F. 1982]; вероятно, это относится и к взрослому читателю.

Как мы видим, экспектация оказывается существенной уже в рамках семантизирующего понимания. Если ожидают один ритм, а получают другой, то семантизирующего понимания может не получиться [Dooling 1974]. Вместе с тем, то же самое отклонение может способствовать более сильному формированию рефлексии над разницей ритмов. Точно так же и повтор может пробуждать рефлексию тем, что напоминает о том, что вводилось в зачине и теперь лишь повторяется в том или ином варианте. С другой стороны, пробуждение рефлексии может получиться и потому, что повторяемое, благодаря включенности в новый контекст, нарушает экспектацию как антиципацию развертывания схемы действия. Одновременно известно, что при понимании предложений напряженность рецепции колеблется. Конструкции типа "Подлежащее - сказуемое (глагол в личной форме) - прямое дополнение" отчасти снимают это напряжение, поскольку экспектация и привычна, и надежна, и реализуется. Если же синтаксис не дает определенных реализаций экспектации, начинаются флуктуации в напряженности [Carroll 1979].

Как мы видим, при пробуждении рефлексии для семантизирующего понимания полезны как реализации экспектации, так и ее нарушения.

Общая тенденция реципиента, разумеется, заключается в преодолении "эффекта неожиданности", и если учащиеся II класса при отсутствии контекстных подсказок опознают многозначные слова в произвольном значении (с произвольной референцией), то с VI класса включается представление о метасвязке "частотность" и реципиент выбирает самые частотные референции [Simpson, Foster 1986]. Если при этом происходит мысленное исправление текста реципиентом, то происходит также переход от семантизирующего понимания к когнитивному [Egerer-Moslein 1983].

3. Экспектация в когнитивном понимании

Иногда говорят [напр., Ивин 1987:40], что "понятное" - это ожидаемое или ожидавшееся. Понятность фабулы существует благодаря действию антиципаций, приводящих к фабульной предвидимости. Эта предвидимость психологически связана с "коммуникативным напряжением" (усиленным ожиданием реализации

сообщения) [Тихонова 1976:79]. "Ожидаемость"/ "неожиданность" выступают в роли важнейших метасвязей текстопостроения. Сказанное относится и к сюжету, и к художественным и другим идеям, и к выбору формы (например, рифмы). В тексте есть и предсказуемое, и непредсказуемое. Разница между ними как раз и дает напряжение текста, реализующееся как выполненное или, наоборот, "обманутое" ожидание [Яacobсон 1965].

Не только с точки зрения экспектации, но и с точки зрения индивидуации тексты делятся по критерию предсказуемости. Диапазон - от формульных структур до полной непредсказуемости. В последнем случае справляется только самый компетентный читатель [Kent 1985:138]. Читатель стремится к "контролю над тем, что случится дальше" [Sinclair 1980], но полная надежность существует скорее в отношении выводов на основе прочитанного, а не того, что еще предстоит прочесть. Здесь все выводы менее надежны [Singer, Ferreira 1983], поэтому чтение - нечто вроде работы по отысканию ключей к отсутствующим звеньям, к причинным отношениям [McCullough 1976], что особенно заметно именно в ходе когнитивного понимания. При этом выделяют [Scheiffele 1979:525] три типа горизонтов экспектации: (1) горизонт, закодированный в произведении; (2) горизонт ожиданий нынешней публики в исторической связи и зависимости; (3) горизонт ожиданий нынешнего интерпретатора, стоящий в некотором отношении к горизонту ожиданий своего предшественника или современника. Общий смысл текста формируется по мере реализации экспектаций: Оценка вероятности перехода от одного элемента текста к другому отражает процесс формирования концепта (т.е. "общего смысла" текста). Иначе говоря, метасмыслы и даже (отчасти) художественные идеи слагаются из реализованных экспектаций [Брудный 1977:102].

Выбор того, что ожидается при том или ином акте экспектации, осуществляется по тому же принципу, по которому происходит выделение граней понимаемого. Так, распространен поиск того, "к чему ведет повествование", это - случай подталкивания экспектации к сути сюжета. Но может быть и экспектация, ориентированная на события, в другом случае - на знание [Vipond, Hunt 1984]. Это может быть и желание перейти от смутного предвкушения к точному - например в "Преступлении и наказании", где, впрочем, с самого начала романа видно, что Раскольников убьет ростовщицу [Н.М. Чирков 1963:160]. Иногда же и писатель, и читатель в организации экспектаций стремятся к фиксации Р/М, причем конструкт может быть и самым неожиданным - скажем, "способность любого из нас совершить преступление".

В рамках когнитивного понимания антиципация и экспектация часто выступают в виде транспозиционной готовности, что включает способность: (1) видеть связь приращений смысла, развертывающихся по тексту последовательно; (2) видеть нарушения связи в изложении; (3) компенсировать нарушения путем мысленной перестановки. Эти столь необходимые операции опираются на гипотезу в содержании целого понимаемого. Гипотеза выступает как очередная ипостась экспектации. Д.Т. Садыкбекова [1984] много экспериментировала в области транспозиционной способности, то есть резала последовательное изложение (включая сюжетные повествования) на 10, 12, 20, 30, 45 карточек, которые реципиент должен упорядоченно разложить. Учащиеся с заданием справляются весьма успешно даже при 40 карточках. Очевидно, если бы не была некоторой общей гипотезы о содержании целого текста, это было бы невозможно. Экспектация - это (для когнитивного понимания) есть опережающая гипотеза реципиента [см. Рузавин 1983а:6]. Реализация этой гипотезы дает переживание смыслов типа

"непрерывность", "плавность", отклонение текста от гипотезы переживается как "резкий переход", "новизна". Если удастся совместить переживаемые смыслы "плавность" и "новизна", начинает переживаться метасмысл "гармония".

Как отмечает Т. Шибутани [1970:95], "область восприятия организована так, чтобы максимально замечать сигналы, относящиеся к гипотезам, и минимально реагировать на другие сигналы". Поэтому одновременно присутствует не одна гипотеза, и схемообразование при когнитивном понимании в значительной мере строится путем перебора гипотез. 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, а эти экспектации еще и окрашиваются субъективностью самого реципиента [Graff 1979:5]. При этом гипотезы при чтении возникают буквально ежесекундно. А.Р. Лурия [1969:349] писал по этому поводу: "Читающий схватывает значение (смысл, конечно) какого-либо комплекса букв, а иногда слова или группы слов, которые вызывают у него определенную систему связей, становящуюся подобием гипотезы. Эта "гипотеза" создает известную установку или "апперцепцию" и делает дальнейшее чтение активным процессом, в котором поиски ожидаемого значения (смыслы!) и анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой гипотезой начинают составлять едва ли не основное содержание всей деятельности читающего".

Психологический коррелят гипотезы есть переживание антиципации [см. Ломов, Сурков 1980]. Гипотезы имеют такой характер:

- 1) предположение реципиента об условиях дальнейшего действия;
- 2) предвидение повторения форм;
- 3) предвидение наращивания смысла и наращиваемого смысла;
- 4) предвидение растягивания смысла и растягиваемого смысла.

Психологически релевантна модель опробования гипотез, конструктивная интерактивная модель, другие модели [Kleiman e.a. 1984]. Множественность гипотез - одна из причин появления многих граней понимаемого по ходу развертывания схем действия для понимания [Structure in Science 1980:42]. Эта текстовая ситуация и создает "контексты, которые надо найти на основе знания о жанре, направлении, социальном фоне" [Nordin 1978:170]. Гипотеза для понимания строится на основе наличного контекста. Если контекст сохраняется, а экспектация не оправдывается, то возникает смешное. Иногда же контекст сохраняется, но требуется перебор ряда граней понимаемого. Эти грани, по Гуссерлю, образуют внутренний горизонт в той рефлексивной реальности, благодаря которой происходит выход к смыслу. Внутренний горизонт - это набор всех тех граней понимаемого, которые постепенно открываются по мере постижения смысла. Эта постепенность в развертывании внутреннего горизонта также переживается как экспектация. В ходе этой экспектации реципиент имеет "явленности смысла", связанные с уже данными явленностями и предвкушающие, антиципирующие те явленности смысла, которые еще только предстоят. Каждое такое появление частного смысла есть ноэматический смысл [Husserl 1938]. Переход же смыслов в метасмыслы есть "последовательная актуализация потенциальных явленностей одного и того же объекта" [Bruzina 1970:70]. Внутренние горизонты ожидания многочисленны и различны, поэтому В. Изер [Iser 1972] неправ, полагая, что романы Филдинга не удовлетворяют требованиям читателя Дж. Джойса. Конфигуратор при чтении этих двух авторов выявляет разные грани понимаемого. Подлинно развитая языковая личность строит не одну, а много схем-экспектаций ("горизонтов ожидания"). Не обязательно каждому человеку иметь "любимое художественное направление", и отнюдь не

обосновано "обвинение во всеядности", обращаемое на людей, одновременно любящих Дж. Джойса и Джона Филдинга. Если даже называть всесторонность "всеядностью", она все же не перестает быть всесторонностью.

В процессе когнитивного понимания нередко бывает и так, что реципиент оказывается не в состоянии самостоятельно "нащупать" индивидуацию. Поэтому часто эта индивидуация выполняется автором, причем предельно эксплицитно. Автор прямо указывает, как читать дальше, поэтому он указывает в начале: "комедия", "роман". Иногда это делают иронически, - например, у Некрасова: "Колыбельные песни", "Песни о свободном слове". Иногда такую же преднастройку читатель может получить и от чтения аннотации [Воскресенская 1985; Spyridakis, Standal 1986; последние два автора проверили это экспериментально, работая с аннотациями типа "превью"]. В. Дроп [Drop 1976] отмечает сходную особенность когнитивного понимания: выигрыш в понимании получается также при резюмировании абзаца, главы, книги. Это есть (1) установление темы; (2) установление вопросов (для пробуждения рефлексии), на которые текст уже дал ответ. Суммарным эффектом (1) и (2) является (3) базовая пропозиция текста (с учетом выбора грани понимаемого). В текстах для когнитивного понимания это обычно и есть "главная идея". Когнитивное понимание протекает, в основном, линейно, что обеспечивает и эффект экспектации как средства регулирования схем действия: та же экспектация, выступая как антиципация, направляет и внимание субъекта на дальнейшие компоненты развертывающейся схемы действия.

В когнитивном понимании экспектация и антиципация взаимодействуют с представлениями о каузальности. Поэтому в когнитивном понимании материалом схемообразования часто оказываются элементарные каузальные связи, а метаединицей - "экспектация каузальности в ее развертывании". Элементарные средства текстообразования в этой ситуации - это предложения как носители предикаций, указывающих на участие этих предикаций в той общей каузальной связи, которая представлена в экспектации для когнитивного понимания [Duffy 1986]. Нормальный процесс когнитивного понимания построен на балансе экспектаций и их нарушений - актуализаций, вводящих новые экспектации, соотносительные с новыми каузальными отношениями. Процесс когнитивного понимания по-разному протекает при рецепции текстов, с разной силой стимулирующих каузальные экспектации. При чтении текстов с высокой мерой экспектативности реципиент более легко видит, что то или иное последующее предложение нерелевантно. Как показал С. Даффи, такое предложение читается медленнее, чем предложение, реализующее уже заложенную автором и потому ожидаемую читателем причинную связь.

Каузальная экспектация является достаточно сильно переживаемой, и есть произведения, в которых каузальность как раз и создает состояние взволнованного ожидания, заряд волнения при чтении текста (например, текста детективного жанра). Переживание каузальных и всяких других экспектаций совмещено со значащим переживанием ненарушенной или нарушенной связности. При переживании связности содержания, смыслы и средства (например, звуковые группы в музыке) воспринимаются как "естественно", "логически" вытекающие одно из другого в ходе текущего времени. Если рассказ читается только для когнитивного понимания, то проблемы понимания сводятся к следующему: "На каком шаге рассказа читатели схватывают суть повествования? Когда они замечают связность? Когда они догадываются, о чем ведется повествование?" [Meijsing 1980:213] Так выглядят проблемы понимания, когда экспектации оказываются адекватны содержанию. Тем

более это так, если аннотационные предложения, подчеркнутые подзаголовки, логические коннекторы и другие средства, улучшающие когнитивное понимание, поддерживают экспектацию [Loman, Mayer 1983:402-412]. Улучшение понимания проверяется в этой связи через концептуальное понимание и через качество решения задач.

Так протекает экспектация в норме: продуцент ее планирует, реципиент выполняет, причем предметом экспектирования являются простые частные смыслы. В тех же случаях, когда возникает пробел, неполнота, нарушение экспектации, предметом экспектации становится метасмысл [см. L.V. Meyer 1967:9].

Нарушение экспектаций может иметь такие облики:

- 1) в Р/мД ожидается различие, а в тексте получается, что рефлексия есть перевыражение сходства;
- 2) экспектация при развертывании схем антиципирует сходство, в тексте же дано различие;
- 3) в Р/М-К ожидается "бесстилевое" развертывание схемы действия, в действительном же тексте схема развертывается также и как развитие стилистически маркированных средств выражения;
- 4) в Р/М экспектация развертывания схемы действия предполагает, что некоторое а) будет сильнее (б), в тексте же (б) сильнее, нежели (а);
- 5) в Р/М ожидается рефлексия методологизма, а в тексте - онтологизм типа "Лошади кушают овес и сено", "Пони тоже кушают овес и сено" и пр.;
- 6) экспектация предполагает, что герменевтический круг пойдет по одному типу, а в тексте провоцируется движение круга по другому типу.

Разного рода нарушения экспектаций применительно к мыследействию читателя многократно описаны [напр., Кораблев 1977:67]. Удивляющая концовка - один из таких типов нарушений, при этом она обладает способностью актуализации через нарушение экспектации. Известный тип концовки называется "пуант". Например у С Маршака:

*Писательский вес по машинам
Они измеряли в беседе:
Гений - на "Зиме" длинном,
Просто талант - на "Победе".*

*А кто не сумел достичь
В искусстве особых успехов,
Покупает машину "Москвич"
Или ходит пешком. Как Чехов.*

Слова "Как Чехов" и образуют пуант. Такие "концовки для удивления" - начало двух несовместимых схем действия, момент ветвления схем, причем часто первая схема после ветвления исчезает [Iran-Nejad 1986], хотя и оставляет след в памяти. Иногда нарушается также и масштаб ожиданий - метаединицы вместо ожидаемых элементов и наоборот, "разгадка" вместо "загадки" (и наоборот). Последнее обычно при когнитивном понимании детектива. Встречается также вторжение совершенно не ожидавшегося смысла, появление схемы ради смены другой схемы. Гуссерль называл это "изменением горизонта" - именно изменением, а не отрицанием [Buck 1975:169-176]. Вообще процесс когнитивного понимания обогащается как при подтверждениях, так и при нарушениях экспектации.

4. Экспектация в распремечивающем понимании

В распремечивающем понимании, как и в когнитивном, экспектация - это "переживание ведущей антиципации". В когнитивном понимании имеет место фальсификация некоей гипотезы [Buck 1978:37], что не столь часто бывает в понимании распремечивающем. Несходство экспектации в когнитивном и в распремечивающем понимании заключается в следующем:

1. В когнитивном понимании при экспектации есть определенная тема ожидаемого, в распремечивающем понимании этого нет.
2. Экспектация в когнитивном понимании имеет характер значащего переживания типа "Там есть то-то", в распремечивающем - "там есть что-то".
3. В когнитивном понимании экспектация мало зависит от индивидуации, тогда как в распремечивающем понимании взаимозависимость экспектации и индивидуации является определяющей [M.R. Jones 1981].
4. В распремечивающем понимании роль неосознанной антиципации выше, а рациональной оценки связей и отношений - ниже, чем при экспектации в рамках когнитивного понимания.
5. В обоих типах понимания действует правило: разные текстовые средства пробуждают в нас разные экспектации. Однако в распремечивающем понимании важную роль при этом играет также и среда каждого текстового средства, окружение этого средства [Maier, Reninger 1933:36-37; Crane 1967:I:182-183, II:142-144]. Так, для хорошего режиссера сцена выступает в роли условной среды, особой для каждой поставленной пьесы.

При построении среды для выразительных средств получают особые системы организации экспектаций. Так, у Ю. Любимова в спектакле "Добрый человек из Сезуана" [1968] неприкрыто стояли на сцене прожектора. Г. Месхишвили у Р. Стуруа в Театре им. Руставели сделал такую декорацию для "Кавказского мелового круга" Б. Брехта: мишень с каплями крови - символ войны. Условность как предмет экспектации подчеркнута средой заведомо натуралистических деталей.

Экспектация может трактоваться как переживаемая антиципация, тогда как антиципация есть переживание развертывающегося и подтверждающегося жанрообразования (индивидуации). Очевидно, антиципация должна иметь какое-то определенное место среди мыследействий, она не может быть и не бывает единственным мыследействием. Она есть часть той "конвергенции текста и читателя", которая и "дает жизнь литературному произведению" [Iser 1974:274-275]. Процесс смыслообразующего действия включает и рефлексивные действия селекции, и рефлексивные действия организации, и действия антиципации (плюс процедуры антиципации), и действия (и процедуры) ретроспекции, и, наконец действия формулирования и модифицирования экспектаций. Будучи переживанием антиципаций, экспектация тем самым становится и состоянием готовности к конкретным состояниям, то есть состоянием готовности к значащим переживаниям. Все вообще ожидаемые элементы и единицы - средства, смыслы, метасредства, метасмыслы, метасвязки, метаметаединицы, идеи - способы антиципирующим способом провоцировать значащие переживания, обязательные при развертывании схем действия, всего процесса понимания вообще. Соответственно, и экспектация - неременный участник всех схем действия реципиента при распремечивающем понимании. Развертывание схем действия при распремечивающем понимании обеспечивает "перцептивное предвосхищение"

[Арутюнова 1988:314]. При это "ожидаемый ужас не перестает ужасать, ожидаемая радость - остается радостью". Разумеется, более основательное знание значащих переживаний заставляет думать, что чаще не "радость остается радостью", а просто не исчезает способность усматривать радость несмотря ни на какие антиципации, то есть подсказки и предупреждающие подтверждения.

В рамках распредмечивающего понимания существенно антиципирование формы, системы средств текстопостроения, равно как и манеры чтения, включая его темп. Так, интонирование при чтении зависит от антиципации как "забегания вперед", т.е. базируется на одном из показателей скорости чтения. В более сложных случаях большую роль играет (как и при когнитивном понимании) гипотеза, но гипотеза в рамках распредмечивающего понимания редко осознается дискурсивно. Например, Голсуорси в цитированном месте из "Собственника" пишет: *The happy pair were...* Это дает основание для (а) гипотезы о наличии в динамической схеме метасмысла "отчуждение"; (б) развертывания экспектации того же метасмысла по ходу развертывания динамической схемы. Как будто читатель может ошибиться, да не тут-то было: писатель сразу же подтверждает гипотезу: *Were seated*; и опять деталь: *not opposite*; и опять латынь: *rectangularly*.

Очевидно, все растягивание смыслов и метасмыслов, все развертывание динамических схем строится так, чтобы постоянно повторно подтверждать заданную гипотезу, одновременно поддерживая экспектацию реализации этой гипотезы. В этом - народность таких текстов. Они написаны для всего народа, для любого внимательного и доброжелательного носителя данного языка.

Эффективному развертыванию экспектации способствует и рефлексия интертекстуального типа, дающая материал для опоры в виде обыденного припоминания других читанных текстов. Это имеет место как при подтверждении экспектации, так и при нарушении ее: в этом случае возникает обращение рефлексии на другой (адекватный этим девиациям) интертекст; [Net 1988]. Один из регуляторов развертывания рефлексии - стиль, заданный в начале дробы текста. Если брать стиль как метасредство экспектации, то актуализируется соблюдение и нарушение схемообразования с экспектацией путем повторения и перекомбинирования элементарных стилеобразующих средств [Levy 1969]. Стиль выступает при нарушении экспектации как разрыв между действительностью текстообразования и экспектацией формы. П. Гиро [Guiraud 1959:16] предлагал измерять этот разрыв, исходя либо из норм языка в целом, либо из общей стилевой тенденции данного автора. При этом измерению подлежит не абсолютное число, а тенденция [Dolezel 1969].

При распредмечивающем понимании объектом экспектации является не только набор форм и содержаний (предикаций в рамках пропозиций), но и контекст, то есть ситуация мышледействования автора (данного нам в "образе автора"). Вхождение или даже вращение в эту ситуацию, использование "контекстно-зависимой вариации" дает возможность также предвидеть какие-то средства текстопостроения, а отнюдь не только смыслы [Andersson 1975:20].

Вопрос об участии в экспектационном развертывании динамических схем не только смыслов, но и текстообразующих средств, никогда и нигде специально не рассматривался. Между тем, есть такие текстообразующие средства, которые опредмечивают не всякие вообще смыслы, а только такие смыслы, которые имеют характер (а) методологического указания по дальнейшему мышледействованию с

текстом; (б) результата метарефлексии над рефлексивным процессом, приводящим к появлению смыслов и метасмыслов. Среди них: "средства, создающие представление о наличии вопроса, оставшегося без ответа"; "средства, выражающие или перевыражающие неполноту смысла в отрезке речевой цепи", "необходимость того, чтобы (субъект чтения или слушания) дополнил смысл", "средства, показывающие, что здесь - *suspended thought*" [Ohmann 1967:410]. Среди конкретных средств текстопостроения, провоцирующих рефлексия такого рода (методологическую) - многие синтаксические конструкции, начинающие предложения таким образом, чтобы сначала была рефлексия над возможным вопросом, затем - рефлексия над полученным ответом. Это имеет место, например, тогда, когда ремой в русском предложении оказывается грамматическое подлежащее:

Неожиданно в комнату вошли два странно одетых гренадера. Средством, провоцирующим рефлексия в ходе развертывания и реализации/ нереализации экспектации, являются здесь, во-первых, инверсия; во-вторых, отсрочивание ремы. Даже в английском языке четверть предложений начинается *ne* с подлежащего [Christensen F. 1967:46-47]. В. Тафф [Tuffe 1971:127] показывает, что обстоятельства *do* подлежащего делают сообщаемое "*deliberately vague, unresolved, and even suspenseful*". Например, "*Suddenly there appeared in the path ahead of there a rude door cut together from stout planks.*" (Jean Speiser. *River in the Dark*). Здесь легко усматривается смысл таинственности, но есть и методологический смысл "усматривать кое-что в тумане". А вот методологический смысл "индивидуация сказочности" связан с приемом втягивания в сказочность, в ожидание сказочности. Для этого до подлежащего даны обстоятельства со значительной экспликационностью: *In a hole in the ground there lived a hobbit* (J.R.R. Tolkien *The Hobbit* - Зачин повествования). Существенно, что в качестве примера мы привели лишь один прием использования лишь одного средства из миллионного инвентаря средств текстопостроения при развертывании экспектаций в рамках растягиваемых динамических схем действия при понимании.

Экспектация организует интенциональный акт. Все смыслы и метасмыслы, все средства и метасредства, задействованные в схематизациях с экспектацией, появляются постольку, поскольку действует "презумпция осмысленности" [Касевич 1988:249] всего того, что подлежит дальнейшему чтению и слушанию. 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 [Levinas 1930:104]. В зависимости от того, на что направлена (обращена) рефлексия, получаются разные "возможные миры". Выбор же этой направленности на тот или иной "возможный мир" зависит от того, какова экспектация в составе схемы развертывания - иначе говоря, зависит от того, каково переживание предстоящего развертывания горизонта в рамках определенного или подлежащего определению возможного мира.

Если же нет никакой экспектации, то может исчезнуть (для данного реципиента) целый возможный мир, что и происходит при чтении множеством людей последней строки в первой строфе "Евгения Онегина": Когда же черт возьмет тебя? Эта сильно актуализированная строка задумана для реализации экспектации альтернативного мира. Это мир читателей литературы с демоническим сюжетом - людей, которые еще не научились читать "Евгения Онегина". Сюда входит [см. Лотман 1979:95]:

- 1) реминисценция "Мельмота-Скитальца" Ч.Р. Метьюрина: там племянник покидает столицу, едет к умирающему дяде, а дядю уносит черт;
- 2) рефлексия над литературой романтизма: "демонический" сюжет;
- 3) ироническая организация экспектации демонического сюжета;
- 4) ирония Пушкина по поводу демонической литературы.

Система экспектаций определяет не только интенциональность, не только выбор альтернативного мира, она еще определяет и интерес реципиента: например, ожидаются удобные реципиенту метаединицы; эти метаединицы неизвестны, но зато отчасти известны некоторые метаметаединицы. Экспектация в этих условиях определяет и направленность и меру напряженности интереса. Вообще, по Гуссерлю, движение частных единиц, особенно смыслов, к превращению их в метасмыслы - это ноэматические сущностные грани понимаемого, которые разворачиваются в двух направлениях:

- 1) К ныне-прошедшему ("Констатирующая" схемообразующая рефлексия);
- 2) К имеющему быть (Прогностическая схемообразующая рефлексия).

Каждая явленность смысла есть подтверждение прежних явленностей и предвестие новых явленностей. (1) есть ретенция, (2) есть антиципация. Вместе они суть протенции [Husserl 1938] Протенции и образуют "внутренний горизонт" - интенциональность [Husserl 1930:28].

Существование граней понимаемого уравнивается в жизни реципиента существованием экспектаций. Последние в условиях многогранности понимаемого выступают как важнейшее средства самоконтроля реципиента. Так, устные двусмысленности типа *ice creamig seream* различаются не только по частотности, но и на основе экспектации, причем, как показывают экспериментальные работы психологов [напр., Sperncer N.J., N. Wollmann 1980], не происходит никакого *top-down analysis*. Экспектация лежит также и в основе чтения стихов: "Мы следуем за последовательностью строк, постоянно оценивая каждую новую строку как объединение положительных и отрицательных ответов на экспектации, порождение положительных и отрицательных ответов на экспектации, порожденные предшествующими строками" [Egeberg 1987:147]. Вообще при рецепции поэзии возрастает напряжение между ожидаемым смыслом и реализованным смыслом. Это восходит к аналогичной ситуации при рецепции полисемии в ходе семантизирующего понимания. В силу напряжения каждый акт процесса превращается в "смысловое событие" [Bayersdorfer 1967:207-208].

Экспектации переживаемы, и весь процесс схемообразования с экспектациями - несомненный объект переживания [Buck 1987:34], причем мы имеем здесь дело с "герменевтическим переживанием". Герменевтическое переживание какое-то время остается нечетким. Оно не есть гипотеза: гипотеза обращена на определенную тему, а не на смутную всеобщность. Так, персонаж не виден физически, поскольку метафоричное не видно, но все же несоответствие образа персонажа экспектациям фиксируется сразу, что особенно заметно при экранизациях: "А Григорий Мелехов был не такой!"

Интересно соотношение актуализаций со схемами действия, включающими экспектацию. Так, актуализация, примененная в одном месте, влияет на понимание целого текста в его функции репрезентировать модель мира [Spillner

1976]. Один "актуализационный намек" строит долгодействующую экспектацию и служит сигналом: "Понимай НЕ по рутине" [Mukarovsky 1964; Coseriu 1971]. 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. Невыполнение экспектаций есть второй способ актуализации - второй после первого, каковым является нарушение привычной сочетаемости.

Если первый (нарушение сочетаемости) способ является источником художественности и при этом все **** не является абсолютно обязательным, то второй способ актуализации в принципе обязателен, коль скоро мы находимся в рамках распредмечивающего понимания. Это объясняется тем, что при развертывании схем действия происходит постепенная седиментация частных смыслов и частных форм, т.е. наказывание "привычности" в отношении смыслов и средств по мере динамического смыслообразования

*Схема *****

Поскольку нечего ждать, то нечего и антиципировать, то есть невозможны все три действия - антиципация как переживание экспектации, экспектация как планирование схемы, индивидуация как определение способа дальнейшего чтения (развертывания схематизма). Если все уже седиментировано и нечего антиципировать, то ничто уже не может быть в такой мере новым, чтобы пробуждать рефлексию, то есть обеспечить художественность, интерес, движение, развертывание схем действия. Останавливается действие, и чтобы изменить это положение, прибегают к актуализации. Или же не прибегают к ней - и тупеют в своем легковерии и ритуальности. В отношении привычного хода текстопостроения. Схематизм способствует наличию экспектаций, экспектации способствуют наличию схематизмов, при прекращении этого взаимодействия нужно нарушение одновременно и схем и экспектаций, что и составляет актуализацию второго типа. Как и актуализация первого типа, актуализация второго типа начинается с формальных преобразований. Это отмечено и для литературы, и для других искусств. "Великие писатели создают новые экспектации в языке или вводят старые экспектации в свежие сочетания и поразительные взаимоотношения" [Roloff 1973:269]. Применительно к музыке о сходных явлениях текстообразования говорит Л. Майер [Meyer L. 1967:9]: "Чем более определенно мы убеждены в том, что предстоит такая-то и такая-то последовательность, тем более значителен эффект неопределенности". Признак поэзии - нарушение экспектаций и одновременно - экспектация неожиданного, и не случайно существует точка зрения, согласно которой актуализация - это не столько нарушение сочетаемости, сколько "нарушение ожидания" [Peckham 1965; Platt 1961]. Разумеется, при изучении актуализации надо учитывать оба типа актуализаций, но при изучении экспектаций, антиципаций и индивидуаций следует учитывать только второй тип.

Второй тип актуализации может приводить не к тем последствиям, которые привычно связываются в памяти филолога с первым типом. Так, второй тип актуализации может приводить к смещению жанра [например, придание жанра колыбельной в "Мазепе" П.И. Чайковского - см. Назайкинский 1972:282]. Может происходить также смещение ожидаемого субъязыка - как, впрочем, смещение

любой текстообразующей формы. Смещение точки зрения писателя относится сюда же; характерно, что в местах ЭТОГО смещения затрудняется и замедляется процесс чтения [J.V. Black e.a. 1979]. Нарушив экспектацию у реципиента, продюцент устанавливает эмоциональное расстояние между читателем и эпизодом [Danner 1977], но в целом отклонения от жанра все равно оставляют текст понятным: он понятен в своей соотносительности с ЛЮБОЙ жанровой экспектацией [Kent 1985:134].

Невыполнение экспектаций бывает:

1. Привычное, похожее на предшествующие нарушения в данном тексте или в других привычных текстах. Это невыполнение может иметь характер неожиданного выбора языка, подязыка, вида словесности. Оно возникает в ходе наращивания содержания или растягивания смысла.

2. Необычное, непривычное нарушение, особо актуализированное по таким причинам: "слишком много" содержательных форм; (б) эти формы актуализированы; (в) появление неродственных смыслов; (г) очень энергичное формирование метаединиц, (д) что оставляет впечатление не просто не ожидаемого, но и впечатление чего-то совершенно неожиданного.

3. Самое сильное нарушение экспектации - остранение. В этом случае:

Нарушаются плоскость времени и плоскость повествования, привлекаются совершенно посторонние метаединицы. При остранении всегда присутствует метасмысл методологического типа - "критичность". Но эта книга - не прямая, она дана в виде иронии [Helmets 1968]. Остранение всегда включает элемент комического, равно как и смыслы "странное", "неожиданное" и пр.

Актуализация второго типа сопряжена с чередованием стилей, чередованием традиционных жанров - вроде вплетения драматического диалога экспектации: меняются и схемы действующего, меняется весь "горизонт экспектаций" [Jauss 1970], и перед реципиентом может открыться не совсем тот, а то и вовсе совсем не тот альтернативный мир, на который можно было бы рассчитывать. Метасвязка "нарушение ожидания", одновременно относящаяся и к смыслам и к средствам, стягивает в себя простые единицы типа *enjambement* [см. Лузина 1980], возможная частная неожиданность становится долей некоторой более крупной неожиданности.

Вообще все актуализации второго типа строятся на довольно честных нарушениях в области средств, но эти нарушения делают переворот в смыслах. Такова, например, актуализация композиционная: в стихотворении Пушкина "Я вас любил..." совершенно неожиданна последняя строка: Как дай вам Бог любимой быть другим, - композиционно противопоставленная всеми предшествующими стихами. Именно эта неожиданность и создает индивидуационную схему - "переход поэта от элегической исповеди к трогательному и горестному пожеланию счастья отвергнувшей его женщине" [Шанский 1982:54] Аналогичным образом в произведении "В ожидании Годо" Р. Беккет программно нарушает экспектационную схему "диалог в европейской драме", равно как и схему "натуральный диалог". Это нарушение - особое текстообразующее средство для опредмечивания особых смыслов - "застой как онтологическая проблема", "время как относительный феномен" [В. Ryan 1984]. Возможно, такие неожиданности в развертывании экспектационных схем лежат в основе юмора [L. Meyer 1956], особенно в музыке. Жан-Поль [1981:128] считал, что "смешное состоит во внезапном разрешении ожидания чего-либо серьезного в смешное ничто". Превращение

ожидаемого в другое (или ничто) считает одним из источников комического и Т.Б. Любимова [1980:114].

Актуализация второго типа - это появление своеобразного "шва" между противопоставляемыми схематизмами. Этот "шов" сам по себе образует схему - схему смены схем. Например, в "Конармии" Бабеля переходы к разным схемам презентации неожиданны и случаются где угодно, включая и середину предложения [Grongard 1979:47]. У Бабеля: "Оранжевое солнце по небу, как отрубленная голова" - "шов", т.е. нарушение экспектации, актуализация второго типа, причем прямо в середине предложения "шов" разделит романтическое/ натуралистическое. Такие же "швы" возможны между "психическими" и "физическими" [Фомин 1978:9] между субъязыками "изысканным" и "арготическим" [Peres 1985]. Сочетание этих субъязыков обеспечивает не только нарушение экспектаций, норм, -- так сказать, постоянно действующий "обман ожиданий". В сущности, весь способ индивидуации текста может ограничиться таким набором нарушений. Послание Пушкина к Чаадаеву (1818) по тем временам предполагало риторизм, но здесь его не оказалось, что сразу привлекло читателей, построило схему интереса [Томашевский Б.В. 1956:190].

Оба типа актуализации оказываются мощным средством оптимизации рефлексии и тем самым --интенсификации художественного начала в тексте.

Глава II. ИНДИВИДУАЦИЯ ДРОБИ ТЕКСТА КАК ОДНА ИЗ ТЕХНИК ПОНИМАНИЯ

1. Сущность индивидуации

Экспектация есть нащупывание индивидуации и одновременно - одна из техник понимания текста. При этом она лишь *одна* из техник, а по отношению к индивидуации она есть только начальный, хотя и необходимый этап. Понимание зависит от совпадения ожидаемого и действительного данного жанра [Harth 1970], но при этом еще надо определить, что же такое есть "действительно данный жанр". Даже если совпадение имеет место, есть основание удостовериться в том, что это именно так: ведь в противном случае чтение будет неадекватно сущности текста. Добавим к этому, что при совпадении, т.е. при выполненности, оправданности экспектации она гарантирует адекватность развертывания лишь какой-то одной или нескольких нитей в динамической схеме действия при понимании; другие же нити, участвующие в образовании той же схемы, могут и не подтверждаться в ходе экспектации, причем различить подтвердившиеся и не подтвердившиеся нити можно только при интерпретации текста, но не при его непосредственном чтении. Даже при интерпретации бывают серьезные генологические ошибки, а ведь "предварительная жанровая концепция интерпретатора несет формирующую функцию по отношению ко всему тому, что он в дальнейшем поймет - во всяком случае это так, пока жанровая концепция не изменится" [E.D. Hirsch 1967:74]. Не говоря уже об интерпретаторе, легко понять, что на основе одних экспектаций реципиент получает довольно неадекватное представление о способах дальнейшего чтения. Индивидуация постоянно вносит коррективы в то представление, которое получено благодаря экспектации.

При индивидуации реципиент начинает с того, что вольно или невольно, осознанно или неосознанно ставит перед собой задачу типа "Я должен определить способ дальнейшего чтения, шире - дальнейшей работы с текстом". Здесь возможны разные варианты не только чтения, но и вообще действия, в которое входят "образование, преобразование и интерпретация знаковых выражений" [Ладенко 1981:24]. При этом "избыточность" потенциального знания и соответствующая жанровая сверхопределенность требуют классификаций скорее полицентрических, чем монолитных, т.е. построенных по одному критерию [Hernadi 1978]. Действительно, моноцентризм классификации жанров - серьезный источник ошибок в организации действия реципиента. Поэтому-то хороший читатель и хороший слушатель так внимательны: они начинают индивидуацию не с определения жанра, а где-то иерархически ниже - например, при преодолении двусмысленностей в устной речи. При этом производится "поиск зацепки" для индивидуации. Такой "зацепкой" при слушании двусмысленных речений может, например, оказаться ударение [Pratt 1981]. Среди таких "зацепок" в разных конкретных герменевтических ситуациях будут вид словесности, неоправдание экспектации, особенности в средствах выражения и пр.

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. При этом показывается существование особого объекта освоения в подлежащем тексте и наличие в этом тексте особого набора взаимосвязанных свойств и признаков, "наличие общего

универсума рассуждения" [Карпович 1984:91]. При чтении с установкой на распремечивающее понимание можно отметить и "наличие общего универсума переживания".

В самом широком смысле индивидуация есть "процедура, которая позволяет отличить одну вещь от другой" [Петров 1977:12]. Принципиально различаются действия при индивидуации содержаний и при индивидуации смыслов. Экстенциональные объекты индивидууются по "принципу подставимости", то есть частные случаи "подставляются" под более общее представление о типе действия при рецепции текста. Что же касается интенциональных объектов, в том числе текстов как носителей смыслов, то здесь возникает потребность еще в чем-то: "В интенциональных контекстах происходит нарушение принципа подставимости тождественного" [там же: 14]. Далее В.В. Петров пишет: "Поэтому ясно, что кроме процедур, направленных на сравнение или дифференциацию объектов, нужны процедуры, описывающие индивидуальность каждого конкретного объекта" [там же: 15]. Совершенно ясно, что индивидуация способов дальнейшего чтения есть дифференциация вкупе с индивидуализацией. Здесь две проблемы: одна есть сравнение и различение, другая - описание индивидуальности способа действия читателя или слушателя. Последняя проблема также может быть разделена на две:

1. Проблема свойств и достоинств индивидуатора.
2. Проблема способа индивидуирования, т.е. связи объекта и индивидуатора.

Действительно, очень важно, на какие черты текста, на какие смыслы и метасмыслы направит индивидуатор свое внимание, как он воспользуется техникой интендирования. Индивидуацию можно выполнить подведением под представление и имя этого представления ("Это - социальный роман эпохи империализма"), но значительно богаче и содержаниями и смыслами индивидуация, выполненная дескриптивно ("Это - книга о целом великом народе, живущем в кредит и не знающем об этом"). Дескриптивность индивидуации напоминает нам о множественности жанров. Не случайно индивидуацию сравнивают с упорядочиванием множественности научно-физическими теориями [напр., теорией квантомеханических законов - Новоселов 1984:71]. Вообще обязательное существование у текста свойств, необходимых и достаточных для индивидуации текстов, есть постулат, сопоставимый с "чистыми постулатами существования в математике". М.М. Новоселов называет этот постулат "абстракцией актуальной различимости" [там же: 73]. Вообще говоря, в конкретных науках роль индивидуации часто недооценивается. Между тем, элемент индивидуации встречается чаще, чем это нам кажется в обыденности: ведь в любом вообще изучении или освоении чего бы то ни было уже есть доля типологических обобщений. Действительно, любое обращение к явлению есть уже выбор типа [Кулешов 1982]. Подавляющее большинство указаний о дальнейшем чтении или слушании не переживается как четко выделенный жанр, поэтому такие жанры не будут иметь имен, хотя каждый из них и является особенным, и позволяет различать этот жанр и соседний жанр. Это особенное развивается, оно будет индивидуализироваться и, следовательно, будет подлежать индивидуации. Поэтому при жанроуказании некоторые признаки текста, являющиеся в других герменевтических ситуациях случайными, оказываются в силу индивидуации вовсе не случайными, а необходимыми. Единичное, став функционально существенным, становится жанроопределяющим [Лиепинь 1986:144-145]. Поэтому реципиента - представителя гуманитарного знания индивидуация освобождает от страха, беспокойства и беспомощности в ходе понимания

[Бернштейн 1986:306-308]: исчезает переживание некоей исключительности герменевтической ситуации, она становится обычной ситуацией освоения единичного, переставшего быть якобы "несущественным".

Распространенные в отечественном литературоведении представления о жанре содержат ряд серьезных заблуждений. То, что жанроуказание является процессом, не признается, а если и признается, то исходят из того, что схема действий с текстом есть система апперцепции, выраженной в "первичных характеристиках произведения", каковыми являются род, вид и жанр [напр., Озмитель 1984]. При этом не учитывают, что индивидуация не есть раз совершившийся акт, после которого "все ясно". В действительности индивидуация имеет место и в начале чтения, и в ходе понимания читаемого, и в результате прочтения. При этом существенно, обращена ли индивидуация на целое произведение или на его дробь. Если она обращена и на одно и на другое, то чтение, понимание и вывод из процесса понимания будут социально адекватны задаче чтения и понимания. Если же жанроопределение делается только эпифеноменально, то получаются совершенно малоценные результаты, восходящие к случайностям индивидуальной психики носителя эпифеноменальной рефлексии.

Индивидуация дробей текста, дробей произведения совершенно обязательна при культурном чтении книг, особенно художественной литературы, причем процесс индивидуации может, при достижении высокого читательского уровня, актуально не осознаваться, оставаясь при этом вполне сознательным (сознание - отнюдь не синоним осознанности и вербальной сформулированности). Разница между жанроуказанием, обращенным на целое уже прочитанное произведение, и индивидуацией дроби весьма велика. Это объясняется тем, что процесс развертывания схем действия с текстом никогда не бывает "идеально чистым" развертыванием одной и той же метаединицы. Схемобразование контаминировано множеством частных смыслов и частных средств, так и не поддавшихся категоризации. Поэтому дроби текста никогда не имеют в хорошей литературе "чистого" жанра - в отличие от вмещающего их целого произведения, про которое, прочитав его, почти все опытные читатели скажут, например, что это был "социальный роман, стилизованный под детектив" или "роман разочарования человека, живущего вместе со своим обществом в кредит, но неожиданно столкнувшегося с той истиной, что отвечать человеку приходится за свои поступки лично, что за все каждый платит сам - независимо от того, на что надеется общество" ("Американская трагедия" Т. Драйзера; под детектив же стилизованы некоторые социально-психологические произведения Ф.М. Достоевского). Суждение о целом произведении может оказаться социально адекватным ("правильным") иногда и в случае, когда индивидуация дроби произведена поверхностно. Это - случай, когда говорят, что читатель "кое-что понял" или "понял чуть меньше половины", "понял больше половины" (и др. шуточные определения). Очевидно, в таких случаях перед нами - реципиент, не овладевший конкретной герменевтической ситуацией.

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. Поэтому к результатам индивидуации дроби текста применимы слова Ж. Деррида [Derrida 1980:206-212]: "Я бы скорее говорил о чем-то вроде участия без принадлежности - об участии без превращения в часть, без членства в множестве. Это... многократность без

номенклатуры... Дополнительная и различительная черта, знак принадлежности или включенности еще не относится собственно к какому-то роду или классу... Жанроуказания не могут быть просто составляющими корпуса материала" (т.е. таксономия не является ни полной, ни обычной, хотя и является необходимой). Число жанроуказаний в отношении дробей текста и бесконечно, и неопределимо, система этих указаний совершенно открыта и поддается бесконечному расширению. Коль скоро усматриваются и исчисляются жанры дробей, составляющих книгу, то "книга более не принадлежит жанру" [Blanchot 1959:293], зато появляется новая метасвязка - "отношение текста к системе включенных в него жанров". Каждая индивидуация дроби при этом основывается на определенном наборе жанровых особенностей этой дроби. Особенности такого рода часто бывают очень многочисленными. Каждая единица этого своеобразия отнюдь не является при этом независимой от других единиц, образующих своеобразие. Эти единицы взаимно определяют друг друга и тем самым ограничивают возможность "по-другому увидеть" жанровое своеобразие, благодаря чему плюрализм жанроуказаний становится таким же неабсолютным, как школьное "абсолютное указание". Это ограничение как раз и служит указанием (= индивидуацией) на содержательное единство набора всех утверждений относительно жанрового своеобразия. Это единство - основа общего указания. Общее указание и есть индивидуация, референцированность текста к жанру. Жанр же генеративен по отношению к тексту, он "работает", т.е. подобно всем другим динамическим схемам действия как бы "занимается деятельностью" по отношению к тексту при его встрече с читательской субъективностью [Gerhart 1983].

Индивидуация есть одна из ипостасей рефлексии. Именно эта ипостась одновременно дает переживание свободы читателю, фактически ограничивая плюрализм пониманий. На это обратил внимание еще Гердер: [Herder 1770], писавший о рефлексии ("Besonnenheit"). "Человек доказывает наличие рефлексии, когда сила его души действует так свободно, что может, так сказать, отделить одну волну чувствований от океана чувствований, проходящего через его чувственность - выделить, остановить, направить на нее внимание и осознать это свое направление внимания". Тогда можно "остановиться на одном образе, ясно его рассмотреть", то есть произвести индивидуацию. Действительно, внешне-направленный луч рефлексии имеет, в силу своей обращенности на определенную точку рефлексивной реальности, функцию ограничения, индивидуации, конкретизации. Это очень важно не только для ученой, но и для обыденной рефлексии - начала понимания. Гердер считал, что рефлексия стала возможна благодаря речи - в силу того, что речь конкретизирует рассматриваемый объект, индивидуируя его уже в силу его индивидуального названия.

Учитывая вышесказанное, нетрудно понять, что индивидуация в конечном счете должна быть обращена как на минимальные, так и на максимальные протяженности одного и того же текста. Когда индивидуация односторонне лингвистична, сосредоточиваются на уровне предложения, упуская уровень целого текста. Последний включает повествовательную точку зрения, исторические количественные характеристики стиля, социологические аспекты текстопроизводства [Maig 1985]. В свою очередь, существует "литературоведческое" жанроуказание, полностью построенное на произволе эпифеноменализма и полностью отрешенное от любого реально данного отрезка рассматриваемого текста. Поэтому в "литературоведении СССР" жанроуказание постоянно расширялось, и понятие "жанр" было пополнено еще более широким понятием "метод". Например, к "методу" социалистического реализма относили "Тихий Дон" М. Шолохова и "Суд памяти" Е.

Исаева, невзирая даже на то, что первое произведение есть произведение художественной литературы, а второе в этот тип текстов ни по каким признакам не входит. Однако эпифеноменализм всегда находит общности там, где это кому-то надо - например, "верблюд материален" и еще к тому же "язык материален" и т.п. Разумеется, при эпифеноменалистской установке кажутся неприемлемыми жанроуказания, обращенные на ситуацию встречи реципиента с дробью текста: ведь внутренний жанр по мере чтения и по мере интерпретации как раз суживается [E.D. Hirsch 1967:103]. Характерно, что именно такое сужение открывает возможность и для очень широких трактовок жанра. Так, узко трактованные признаки дроби текста могут стать основанием для представления о "последовательности дробей", а эта "последовательность дробей" станет жанроуказанием для всего произведения: "поэтическая последовательность дробей", "фантастическая последовательность дробей" и т.п. Если пусть и разрозненный материал попал в такую систему "последовательности", возникает некоторое "поэтическое пространство", "фантастическое пространство". Текст будет переполнен посторонними образами, впечатлениями и воспоминаниями, но все же он будет един именно в силу единства соответствующей "последовательности" как жанрообразующего элемента [Rosenthal, Gall 1983]. Это хорошо можно проиллюстрировать на материале детских книг издательства "Детская литература" в Москве с основания издательства до 1992 г. включительно. Например, в книге: Марина Москвина. Моя собака любит джаз. - М.: Детская литература, 1992. - Худ. В. Буркин - обложка, оборот обложки, титул и оборот титула сразу задают пространство фантастического, уже - пространство детского фантазирования как объекта самоиронии, причем это пространство авторам удается задать без слов, одной цветной графикой. Фантастическая последовательность оказывается сильным жанроуказанием, поэтому читая в этой книге начало рассказа, где мать говорит сыну: - Все, Андрюха. Мы теперь одни. Папа меня разлюбил. Он сегодня утром в девять сорок пять полюбил другую женщину, - юный читатель не воспримет это как момент трогательной или страшной семейной драмы: в драму это не может войти; драма - другое пространство.

В. Шкловский [1967:220] следующим образом определяет жанр: "Жанр - конвенция, соглашение о значении и согласовании сигналов. Система должна быть ясна и автору и читателю". Автор, обозначая жанр в начале текста, "как бы указывает способ слушания вещи, способ восприятия структуры произведения". Структура обычно осуществляется как не вполне предвиденная, удивляющая, находящаяся в исследованной области, но "другая". Это определение фундаментально, поскольку привлекает внимание и к тому, что индивидуация как акт разделена между продуцентом и реципиентом, и к тому - и это особенно важно - что индивидуация есть указание о способе *дальнейшего* чтения. И хотя определение приспособлено к жанроуказанию в отношении целого произведения, оно вполне подходит и к жанроуказанию в рамках дроби текста. Жанр есть структурированная форма художественной реальности. Близко к пониманию этого подходил П.М. Левит [Levitt 1971:10-11]. Одновременно жанр - "образец, модель художественного мышления" [Бальбуров 1985:60]; предвкушение рецепции как упорядоченного процесса; конструкт, вырастающий из "интеллектуального своеобразия" [По 1977:106]; реализация фамильного сходства текстов.

Жанр организует не только дальнейшую рецепцию, но и дальнейшую - от такого-то дописанного места в тексте - продукцию. "Делая текст своим пределом, текст определяет себя" [Derrida 1980:65]. Эта ситуация имеет глубокие исторические корни: жанр - первое собственно различимое явление текстообразования, существенное уже при ранних формах словесного искусства [см. Мелетинский

1983:41]; примером может служить явная уже в древности противопоставленность мифа и сказки. "Жанры - своеобразные сосуды общекультурной преемственности" [Сухих 1982:49], они выступают как методологические схематизмы, имеющие общность при любых занятиях художника: Шонберг как портретист перевыражает Шонберга как композитора, индивидуация в обоих случаях дает сходные результаты [Ashton 1980]. Вопрос о жанре - это вопрос о понимании всех родов искусства [Wollheim 1970:60].

Жанроуказание - не только указание способов дальнейшего чтения, понимания, письма, речевого воздействия. Как пишет С.С. Аверинцев [1986:107], "от объема понятия жанра всякий раз зависит не только объем другого фундаментального литературоведческого понятия - понятия авторства, но и реальный объем самого понятия художественной литературы". Впрочем, эти зависимости можно представить и в порядке, обратном тому, о котором фактически говорит С.С. Аверинцев:

1. Художественность литературы есть оптимум пробуждения рефлексии.
2. Авторство и автор - система средств пробуждения рефлексии в рамках сверхсистемы "художественность". Система "автор" есть средство "расслышать, чьим голосом говорит текст".
3. Жанр - "инструкция как слушать", дабы оптимально пробудить рефлексию, усмотреть художественность, получить точку зрения.

Вообще учет жанра важен для всех видов как понимания, так и дискурсивно ведущейся интерпретации, осознанной и высказанной рефлексии. Например, представление о жанре обязательно для риторической критики текста, которая должна учитывать уникальность каждого риторического события [Starosta 1979].

Когда мы говорим: "Жанроуказание есть указание того способа, к которому следует прибегнуть для дальнейшего ("с места жанроустановления") чтения и понимания текста" - что мы понимаем под словами "следует прибегнуть"? Не означают ли эти слова того, что мы навязываем некий "обязательный и единственный способ дальнейшего чтения"? Нет, не означает. Мы не покушаемся на свободу понимания, мы только говорим о возможности *культуры* понимания. Каждый читатель волен строить схемы действия для понимания текста, каждый волен по-своему наращивать и растягивать смысл и по-своему выходить к идеям текста, в том числе и тем более - к идеям художественным. В этом заключается свобода. Культура же заключается в том, чтобы способ переживания каждого встречаемого смысла и метасмысла был адекватен избранному схематизму понимания. Это уже некоторая несвобода, но человек не должен быть свободен от самого себя, от собственного чувства, знания, понимания, решения и переживания. Уж если некто начал растягивать схематизм "плохое отношение к тому, который выскользнул в сумерки из дома" (см. предыдущую главу, пример с варьированием индивидуаций), то уж тогда извольте читать далее эту книгу как детективное повествование, уж тогда сердитесь на злого разбойника, а не на доброго акушера. Если автор имел в виду доброго акушера, а читатель хочет иметь дело со злым разбойником, то это расхождение еще кое-как вмещается в рамки свободы. Но если читатель хочет иметь дело со злым разбойником, то он не должен путать разбойника и врача, эта путаница - превышает свободы. впадение в неразумие.

Жанр - метаязык филологии по отношению к развертывающимся метасмыслам и вообще "по отношению к тем языкам, на которых формулируются

знаковые модели" [Ладенко 1981:22]. Поскольку "некоторый метаязык и соответствующие ему объект-языки образуют гибридный язык", при любой мере разумной свободы жанроуказание должно обеспечивать место в схеме действия не только метаединицам, но и частным единицам. В нашем примере нельзя считать "выскользнувшего в дверь" разбойником, если признать, что женщина умерла при неудачных родах: разбойник должен был убить ее, пощадив при этом младенца. Самое интересное, впрочем, может начаться в следующем абзаце, где средствами прямой номинации "вдруг" да и будет написано, что доктор пришел опять, что все понимали, что он не спас несчастную женщину лишь потому, что она была обречена по физиологическим показателям, что все этого доктора знали, любили и ни в чем дурном не подозревали. Неясно, что в этом случае "делать" с "неограниченной свободой понимания". Вообще есть основания полагать, что адекватность понимания может иметь еще и форму частичного совпадения схем действия реципиента со схемами действия продуцента. Это никоим образом не лишает читателя возможности при восстановлении схемы действия продуцента считать, что эта самая схема не соответствовала идейной убежденности нашего реципиента. Можно презирать И.А. Бунина за не вполне пролетарское происхождение, не соглашаться с его "излишне сексуализированным" взглядом на половую любовь, но при этом желательно как-то понять, что в произведении "Деревня" взгляды персонажа Кузьмы все же ближе к взглядам И.А. Бунина, чем взгляды офицера, убившего девушку в рассказе "Темные аллеи". Вообще можно быть свободным, понимая взгляды, переживания, решения и пр. других людей, в том числе и читаемых авторов. С этой точки зрения можно признать, что индивидуация, сделанная культурно, ограничивает свободу в понимании, оставляя полный простор для свободы в интерпретации; последняя тем свободнее, чем реже интерпретатор заглядывает в тот текст, над которым он высказывает рефлексии. В значительной мере свобода в этой ситуации есть свобода, обращенная на процедуру заглядывания в текст, но это уже другая тема, фактически довольно далекая от свободы или несвободы в акте непосредственной (и чаще всего не осознаваемой) индивидуации, где мера культуры, в которую человек врос, могла бы трактоваться как особая разновидность свободы: Я свободен прожить, кроме своей, духовную жизнь И.А. Бунина; видеть то, чего не видят многие другие; быть солидарным в рефлексивном акте со многими другими, особенно с И.А. Буниным и т.п.

Кстати, когда говорят о свободе понимания, отнюдь не всегда учитывают, что выбранный вариант понимания часто оказывается совпадающим с тем, что написано в дурном школьном учебнике, в не очень понятливой критике. Между тем, при собственной индивидуации, допускающей совпадение жанроопределения с таковым у Ивана Алексеевича Бунина, понимающий субъект всегда проводит индивидуацию сам, это свободная индивидуация. Она не перестает быть свободной даже в том случае, когда читатель имеет дело с текстом писателя, сознательно стремящегося к точной индивидуации текста, как это имеет место у Чехова. Реципиент, перевыражающий эту точность, отнюдь не лишается свободы считать, что скрипка хуже альты (или наоборот) - лишь бы он понял, что же все-таки написал Чехов А.П. в "Скрипке Ротшильда" - [это наблюдение над Чеховым - см. Соболевская 1983:6]. Этот вопрос не имеет прямой связи с вопросом о свободе иметь свое собственное мнение о Ротшильде, скрипках, евреях и чем угодно. Абсолютному плюрализму духа никак не мешает культура понимания, отчасти гарантируемая индивидуацией.

Хотя совершенно ясно, что жанровосприятие зависит не только от текста, но и от ситуации индивидуирования [Fish 1970], тем не менее индивидуация имеет не только техническую ценность, но и ценность истинности, коль скоро индивидуация

производится социально и эстетически адекватно, т.е. указывает, что же именно референциально по отношению к самым крупным метаметаединицам динамических схем действия при понимании текста. 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 [см. Kent 1985:137-138]. Именно неориентированность читателя в вопросе о том, чем текст НЕ является, часто приводит к тому, что за плюрализм принимается обыкновенное глухое непонимание. Между тем, индивидуация - это селективность - и со стороны продуцента, и со стороны реципиента. "Жанр, избранный художником - это та единственная, неповторимая форма, в которую отливается пережитое, осмысленное писателем содержание действительности при свойственных лишь его творческой индивидуальности принципах восприятия и понимания жизни" [Белкин 1973:99]. Поэтому научение индивидуации - важнейший компонент всякого гуманитарного образования, именно знание о жанре более всех других знаний обслуживает практику культурной интерпретации [Левинтова 1990:46].

В результате определенного опыта индивидуации культурный читатель не только понимает текст в соответствии с жанром дробы, но и превращает жанроуказание в компонент своей психики, в способ восприятия. Уже П.Н. Медведев [1928:177] отметил, что жанр - это "способ реагирования" реципиента, позже эта идея позволила определить жанр как "специфическую модель восприятия" [Страшнов 1983:6]. Жанр определяет восприятие каждого элемента, и тот же П.Н. Медведев [1928:175] писал, что "конструктивное значение каждого элемента может быть понято лишь в связи с жанром". Было также отмечено, что жанр - "основная коммуникативная клетка в искусстве" [Коралов 1976:97], важнейшее средство конкретизации художественного восприятия - например, конкретизации национальных и региональных особенностей текста. При этом жанр выступает и как средство "открытия знакомого в незнакомом" [Gombrich 1963:95]. Гомбрич дает пример: Манцу сделал скульптурный натюрморт - вызов в сторону живописцев, указание на возможность скульптуры делать такие чисто живописные произведения, как натюрморт. Однако без связи образов Манцу с образами Ван Гога скульптура Манцу много теряет. Пастозный мазок Ван Гога - жанровый ход в сторону скульптуры в живописи, работа Манцу - жанровый ход в сторону живописи в скульптуре. Это конкретизировано нашим столетием: ведь в Средние века скульптура-натюрморт могла бы показаться бессмысленной [там же: 97]. Гомбрич трактует жанр как ситуацию, в рамках которой мы, т.е. реципиенты, способны приписать смысл актам продуцента по выбору средств выражения. Как мы видим, жанр получает все новые и новые определения, и хотя нет уверенности, что мы уже имеем дело с подлинным понятием, все же есть надежда, что мы как-то можем пользоваться этим не до конца достроенным понятием и достраивать его уже в ходе практической деятельности в герменевтических ситуациях.

Индивидуация есть жанроуказание, а жанр является одной из частных интеллектуальных систем. И.С. Ладенко [1973:5] так определяет интеллектуальную систему: "Совокупность информационных природных органов и технических устройств при выполнении некоторого интеллектуального процесса". Интеллектуальные процессы - последовательные состояния некоторых интеллектуальных систем. Общая система - это "Человек - текст", человек во взаимодействии с текстом, более подробно - человек во взаимодействии с текстом определенного жанра. Это взаимодействие является имитационным. Имитация есть приближение некоторой модели к основным свойствам воспроизводимых объектов и

реальным условиям их функционирования. Жанровая определенность есть один из имитационных компонентов в процессе распремечивающего (отчасти - и когнитивного) понимания. Начиная читать текст, надо решать, под какую имитационную схему подходит дальнейшее, "от этого места и дальше". "Процессы жанрового опознания, в сущности, является основой процесса чтения." [Fowler 259]. Читатель действует соответствующим образом, причем жанр оказывается средством коммуникации между текстом и реципиентом вне зависимости от того, осознает ли реципиент наличие какого-то конкретного жанра. Все схемы действия ради понимания имеют, в конечном счете, также и жанровую функцию. Первейшая функция схемы действия - индивидуация. жанровое распознавание, вторая - указание (а иногда - и именование) жанра, третья - подчинение жанру.

Жанры - частные проявления системы норм, а система норм есть культура (Ю.М. Лотман). Поэтому схемы растягивания метасмыслов и метасредств занимают серьезное место в интеллектуальной культуре. Обучение усмотрению жанра есть обучение готовности формировать модели проблемных ситуаций и модели действия в проблемных ситуациях. Как уже сказано, жанр - частная подсистема в интеллектуальной системе "Человек - текст". Научить жанрообразованию - это значит способствовать поддержанию данной интеллектуальной системы. Это один из моментов трансляции культуры. В первую очередь жанроуказывающие схемы нужны для "подчинения текста определенному типу чтения" [Todorov 1980:67].

Индивидуационные схемы - начало, упорядочивающее и систематизирующее процесс понимания. Это - *Sui generis conceptus mentis* [Trzynadlowski 1982:37]. Жанроопределение влияет на (1) разное отношение к разным элементарным единицам текста; (2) оценку средств текстопостроения: либо они суть дань языковой традиции либо проявление инновации; (3) способ преодоления "познавательного барьера". Иначе говоря, "жанр - код поведения" [Dubrow H. 1982:2], т.е. код мыследействия. Нарушение этого кода имеет особые функции. Эстетическая оценка и эстетическое наслаждение также зависят от жанровой определенности: "Жанр - это перспектива, в которой видно произведение при установке на эстетическую оценку" [Olsen 1980:158].

Вопрос о жанре - один из важнейших вопросов формирования нормально развитого читателя. Жанровая характеристика читаемого должна быть требованием уже к ученику начальных классов: она определяет характер чтения и понимания [Dawkins 1977]. Жанр - это и есть указание на то, как именно следует читать. И хотя жанроуказание есть одна из схем действия при понимании текста, все же остальные схемы этого не указывают. Вера в то, что все средства текста дают это указание ["гипостазирование текста", по выражению Van Rees 1985]. не имеет оснований. Разумеется, при обучении жанроразличению в рецепции должно основательно подкрепляться активной формой работы - жанроопределением при письме [Rotherz, Gerat 1986]. Внимание обучаемого к жанрам должно распространиться и на другие виды словесности. Например, при рецепции произведений разговорной речи важно усматривать не только тему, но и род (жанр) разговора [Daly e.a. 1985]. Музыкальное восприятие также организуется жанрами [см. Коралов 1976:97]. Жанр и жанровое своеобразие - "основная коммуникативная клетка в музыкальном искусстве".

Среди многих критериев, по которым различаются акты индивидуации, заслуживает внимания различение по принципу осознанности/ неосознанности собственно акта. Отсюда - различении индивидуации (а) научно-интерпретационной,

полученной на основе дискурсивного осознания текстовой ситуации; (б) непосредственно-реципиентской. В обучении желательно сближение обоих типов. Осознание необходимо для интерпретации, прямое усмотрение - для быстрого чтения и скорого понимания. Мера осознания различна, да и тип осознания отнюдь не одинаков. Например, усмотрение жанра бывает внешним: на обложке написано "поэма", "роман", - отсюда определенное облегчение при усмотрении внутреннего жанра [Pleynet 1968:95-96]. Но такая жанровая таксономия бедна и обманчива, надо пережить, найти через значащее переживание и другие критерии - функциональные категории, организующие восприятие [см. Culler 1977:137]. Например, уже зная внешний жанр, читатель видит, что внутренний жанр дробно необходимо сузить, отрегулировав жанровые границы с помощью смысла (или метасмысла) "неуверенность, неопределенность". [Todorov 1970:26]. Таких модификаций жанра частными смыслами может быть очень много, все они разные, и всеми ими реципиента (как, впрочем, и продуцент) может окончательно модифицировать жанр. В действиях такого рода - огромные возможности для плюрализма в жанроопределении.

2. Плюрализм нитей в индивидуационных схемах

Когда говорят, что интерпретаций текста может быть много, не всегда задумываются над тем, что интерпретаций может быть в принципе столько, сколько может быть найдено жанров. Жанр - это "не мир, в котором произведение функционирует, а способ, которым оно функционирует в этом мире" [Wassermann 1953:7]. Поэтому самое дурное, что можно сделать при трактовке жанра - всунуть проблему жанра в "теорию отражения", как, например, делает А.З. Васильев [1987:169]: жанр - "своеобразный художественный генетический код, который программирует способ моделирования действительности художником". В действительности программы такого рода отнюдь не закодированы, они реализуют соотношение между дискурсом, субъектом и ситуацией. Последняя - это "обстоятельства чтения" [Chambers 1984:19], не рассматриваемые в "нарративных грамматиках". Последние считались [напр. у Barthes 1966] как бы "вещью", анализируемой по имманентным законам. В это долго верили и другие [Todorov 1969; Bremonf 1973; Prince 1973], лишь позже возникли вопросы для интерпретатора: "кто говорит?", "чей голос слышен?", "кто усматривает так и в силу каких обстоятельств?" Выяснилось, что жанр - это набор специфических действий при чтении. Тот же Ц. Тодоров [Todorov 1970] даже полагает, что жанр зависит от того, какую грань понимаемого выберет реципиент: так повернет объект - будет реальное изображение, иначе - будет мистика, еще по-другому - фантастика. Как мы видим, одни и те же авторы довольно легко перешли от представления о "точных структурных соответствиях" к представлению о безбрежном, ничем не ограниченном плюрализме при выборе способа чтения и понимания.

Если не универсализировать крайности, то обе тенденции имеют основание, и к проблеме жанров можно подходить без особого "методологического трепета". Единственное обязательное правило здесь: проблема разрешима только *вне* рамок прескриптивизма, остальное "дозволено". Жанровые определители строятся на знаковых средствах, поэтому они имеют несколько вариантов "прочтения". Вероятностное начало в жанроуказании - то условие, благодаря которому и возможно имитационное моделирование актов индивидуации. Начиная читать "Американскую трагедию" Драйзера, реципиент должен непременно пройти через какие-то жанровые двусмысленности: без такого "чередования горячей и холодной воды для купания" трудно сформировать установку на чтение высокоидейного, избыливающего

художественными идеями и одновременно высокосодежательного (содержащего много предикаций, образующих сюжет) произведения. Даже предложение должно побывать в статусе двусмысленного перед тем как реципиент определит жанр дробы, начинающейся со слов *The mass will expand* - то ли это научно-физическое сообщение, то ли текст революционной политики [McPeck 1981:24].

Принцип "неисключения другого способа" связан с историзмом жанра: реципиент понимает, что вопрос о способе чтения "с этого места" существует, но решался по-разному в разные эпохи. Схемы действия и - тем более - их отдельные растягивающиеся нити изменчивы, историчны, по-разному взаимодействуют с жанром в разные исторические периоды. да и сами жанры исторически меняются [Lejenne 1975]. Интерпретация ради жанроуказания является в таких ситуациях сознательной - в противоположность наивной: здесь преобладает стремление к "демистифицированному прочтению", к "подлинной деконструкции" [Saldivar 1984:23]. Жанр тем самым получает и синхронное измерение (систему кодифицируемых условий) и измерение диахронное (постоянно меняющийся культурный артефакт) [Kent 1985:133; также Firmat 1979].

Плюрализм означает многоликость, но и сам плюрализм многолик. Эта последняя многоликость заключается в том, что существует много плоскостей, в которых может быть проведена индивидуация, много критериев для подтверждения индивидуации, много оснований для ее осуществления. Жанрообразование зависит и от условий появления и бытования текстового материала, и от смыслов и содержаний текстов, и от способа предметного представления этих смыслов и содержаний средствами текста, и от отношения автора к реципиенту, и от множества обстоятельств существования реципиента, особенно от обстоятельств его действия с данным текстом с самого начала чтения. Жанрообразования возникает на высоком и продвинутом уровне использования схем действия при понимании, когда реципиент пользуется уже не метаединицами, а метаметаединицами, растягиваемыми в этих схемах. Однако в каких-то герменевтических ситуациях могут быть индивидуированы не метаметаединицы, а лишь метаединицы, и этого будет достаточно для жанроуказания. Тем более это может быть в случае прозрачности потенциальных индивидуаций, обращенных на дробь текста. При этом чем ниже иерархический уровень категоризации задействованных единиц, тем больше вероятность того, что данная дробь текста поддастся индивидуации на основе какого-то одного очень частного жанроуказывающего признака [см. Скребкова-Филатова 1981:41]. Л.В. Чернец [1982:4] вводит понятие "объем жанров", имея в виду количество жанровых признаков, необходимых для постулирования наличия жанра. Впрочем, этот автор относит задачу жанроуказания все же к целому произведению; предложенное понятие не менее существенно и при индивидуации дробы текста. А. Фаулер [Fowler 1982:88] полагает, что "почти любая черта может функционировать как часть жанрообразующего репертуара". Среди черт он отмечает: (1) жанровый намек - напоминание о другом факте художественности (например, начало трилогии К. Симонова "Живые и мертвые" пробуждает рефлексию над опытом чтения начала "Анны Карениной" Толстого; несомненно Симонов хотел этого); (2) заглавия; (3) зачины, указания тем.

Список таких черт предлагается многими авторами, причем в перечне всегда оказывается не то, что предлагает любой другой из писавших по этому поводу. Поэтому удобнее классифицировать эти черты не как "вещи", а как компоненты действия реципиента. Это жанрообразующее действие достаточно

разнообразно. Остановимся на некоторых типах жанроуказывающего действия реципиента. Все эти действия могут, разумеется, весьма разнообразно совмещаться или не совмещаться.

Первый из наиболее распространенных типов жанрообразующего действия - узнавание (рекогниция) жанра известного (уже известного). Такое действие противоположно действию по познанию жанра творимого. Овладев представлением об известном жанре, реципиент может подводить некоторые простые единицы под метасвязку "жанровая условность". Если жанр обозначен, то это переживается так: "То, что я читаю - это пародия". Фактически таким образом выполняется метаметакоммуникативная установка [Osolsobe 1973]. Некоторые авторы считают, что только такое - нормативное - жанрообразование является действительным нормообразованием: "Лишь в терминах данного правила можем мы приписать словам определенный смысл" [Winch 1967:27]. Сила известных и социально "согласованных" жанров - в их функциях, импонирующих множеству людей - от авторов до читателей: эти функции - инструмент литературной классификации; знак литературной традиции; обозначение устойчивого комплекса признаков произведений [Чернец 1982].

Авторы, ориентированные на жанры известные, в настоящее время отнюдь не настаивают на конечном числе жанров. Поэтому способ подведения под "известный" жанр стал важной разновидностью жанроустанавливающего действия, а сторонники концепции признают и влияние жанрового ожидания на жанр, проделывают жанровые эксперименты, главное же - признают подвижность жанровых признаков. Так, Л.В. Чернец [там же] отмечает, что стихотворный размер перестал влиять на жанр. И напротив - пафос произведения попал в число этих признаков. Признается и полицентрический принцип классификации современных жанров.

Хотя творимые жанры при интерпретации дробей текста оказываются важнее жанров "уже известных", все же рассматриваемая концепция и выводимые из нее формы действия играют огромную роль в культуре. Именно благодаря таким установкам в изучении жанра филология сумела выйти к идее интертекстуальности. Жанр - единство памяти как ипостаси рефлексии над другими текстами, с одной стороны, и инновациями, с другой. Инновация - тоже ипостась рефлексии (типа "изобретения"). Очевидно, мы имеем здесь один из случаев оптимального использования схем действия в качестве важного стимула пробуждения рефлексии. М.М. Бахтин [1963:141-142] писал: "Жанр живет настоящим, но всегда помнит свое прошлое, свое начало. Жанр - представитель творческой памяти в процессе литературного развития. Именно поэтому жанр и способен обеспечить единство и непрерывность этого развития".

Второй тип жанрообразующего действия - привязка способа дальнейшего чтения к тем способам, которые вырастают из рефлексии над лингвистическими признаками вида словесности, представленного в тексте. Если "звучит простонародно", то надо и дальше делать так, "чтобы звучало простонародно" - таково здесь переживание жанроустанавливающего субъекта. Соответственно имеет место ориентировка жанроустанавливающего читателем либо на язык, либо на его варианты, либо на постоянные признаки вида словесности, либо на такой материал описания, как представленная в тексте внешняя ситуация (история и пр.) [см. Pasternack 1983:202]. Общим во всех случаях является то, что жанр дробит ищут и находят по признакам более мелкого, более короткого, более дробного речевого

подразделения - речевого акта. Вообще второй тип жанрообразующего действия имеет сходство со схемообразованием в устной коммуникации: некто начал "так со мною разговаривать" - значит, и я должен "так же разговаривать". Эта манера динамического схемообразования переносится и на печатные тексты. Например, читается некоторый морализирующий текст, начало которого напомнило читателю отчасти текстопостроение как "средство фиксации перспективы" (например, в речевом акте: "Мне хотелось бы, чтобы вы..."), отчасти - как "смягчение просьбы" ("Как ты смотришь на то, чтобы...") и никак не пробудило рефлексии над "усилением просьбы" ("... и точка!") [термины и примеры из: Ыйм 1990:59]. Очевидно, жанрообразующее действие реализуется в условиях неосознаваемой рефлексии над способами образования "речевых актов" (вопрос, просьба, извинение, требование, угроза, стремление убедить и множество др.). Действование жанроустановления есть рефлексия над прагматическим осмыслением отдельного предложения, исходя из того, что каждое предложение способно [см. Larson 1967:16-18]: излагать, переизлагать, объяснять, давать детали, давать примеры, определять, описывать, повествовать, ограничивать смысл уже сделанного утверждения (*to qualify*), делать уступку, поддерживать, отвергать, оценивать, устанавливая причину или результат, сравнивать или противопоставлять, резюмировать, заключать.

Каждая из этих способностей предложения может превратиться в основание для схемопостроения ради выхода к жанроопределению. Это особенно существенно с точки зрения дел учебных: пока языковая личность не достигла уровня адекватного синтеза [см. Богин 1975], реципиент, вообще говоря, не выходит к целому тексту, а выходит лишь к предложению. Тогда последующие явления текста предстают перед ним только в виде преобразований предложения. Собственно герменевтическим уровнем в действовании 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.

Третий тип жанроуказывающего действия - "нащупывание" жанра на основе коррелирования смыслов и средств их предметного представления. Здесь техника индивидуации максимально сближается с техникой распремечивания, но не становится ею в силу различия в целях: здесь ищут не смысл, а жанр. Одновременно, если таким типом действия для жанроустановления занимается литературная критика, стараются установить соотношения самых крупных метаединиц, участвующих в текстообразовании. Ю.М. Проскурина [1984:4] пишет по этому поводу: "Метод, стиль и жанр не принадлежат "к числу слагаемых произведения искусства", а осуществляют "связь форм", вступают друг с другом в определенные соотношения, основанные на взаимопроникновении сопрягаемых ими компонентов и выполняемых функций". В разные исторические времена стиль по-разному соотносится с жанром, зависит от него и влияет на него. Учитывая все эти факторы, литературная критика дает "модельные реакции на литературные тексты", строит "жанровые модели", а встроенная в критику интерпретация высказывает рефлексию (интерпретирует) над моделями отношений типа "текст/ мир", причем модели последнего рода даются разными способами выражения [Beaugrande 1983:95]. Одновременно прodelывается следующая работа при действовании жанроустановления такого рода [Auerswald 1982]:

1. Специфическая актуализация коммуникативных условий (между продуцентом и реципиентом и пр.).

2. Нарративная перспектива (развертывание процесса схемообразования на основе растягивания и наращивания смыслов и содержаний, а также средств выражения).

3. Установление специфических повествователей.
4. Установление техник повествования.
5. Вертикальная и горизонтальная дистрибуция слов.
6. Связанность (*glutinosity*) и рекуррентность.
7. Комбинации способов представления материала.
8. Восприятие устройства текста - партитурной организации речевой цепи и - одновременно - сегментации речевой цепи.

Четвертый способ действия при жанроуказании заключается в переживании (обычно неявном, неосознаваемом), которое, в случае его подотчетности актуальному осознанию, звучало бы так: "А от кого я все это слышу?" Явные ответы обычно бывают только при интерпретации, да и то не всегда: большинство советских критиков десятилетиями не могли расслышать голоса писателя, вызванного "на ковер" и пытающегося доказать: "Это написал я, но это не мои слова". Глухота интерпретатора в таких ситуациях может, как показывает отечественная история, оказаться преступным деянием. Если же читатель полагает, что "Пушкин не прямо говорит, что к нему постучался презренный еврей, то есть он евреев презирал", то это характеризует читателя как не очень грамотного, но может не менять и того положения, что при чтении "Черной шали" тот же читатель все же слышит автора как некоторое внутритекстовое построение, а вовсе не живого Пушкина как историческое лицо. При правильном и культурном чтении часть метаединиц пробуждает рефлексию над художественной системой данного писателя ("А ведь красиво Пушкин тут написал..."), часть - над образом мира (мира как комплекса ситуаций) ("А тогда дворяне такие права имели..."), часть - над образом автора. Из этих трех источников последний является ведущим в "системном макроконтексте", включающем и интертекстуальность, и индивидуальную манеру писателя, и - главное! - тот источник, из которого "непосредственно слышится" нечто. Этот источник и есть образ внутритекстового автора [Гончаров 1983:63]. Даже если в тексте нет "образа автора", все же его присутствие будет заметно по мастерству или бездарности, по интересности или скучности текста. Переживается так: "Читать неинтересно", - а не так: "Некий писатель Петров пишет неинтересно". Мера наличия внутритекстового автора, его соотношение с представленным в тексте миром, персонажами как носителями прямой речи, с рассказчиком - все это образует достаточно сложную мозаику выбора приемов действия при жанрообразовании. Фактически жанр здесь складывается как своеобразная конструкция, построенная из "точек зрения".

Пятый способ действия при жанроустановлении заключается в типологизации тех схем действия, которые и дают - при максимальной категоризации метаединиц - жанровое своеобразие текста. Схемы действия развертываются по-разному, а именно эта разница развертывания схем и образует - в рамках этого способа действия - различие жанров.

Например, различаются схемы действия при понимании текста:

- a) схемы с ясно выраженной временной последовательностью;
- b) схемы с нарушенной временной последовательностью;
- c) схемы с аналогичной последовательностью действий.

По другому критерию:

- d) схемы, обосновывающие стабильное присутствие данного жанра;
- e) схемы с подвижными границами между жанрами (например, документальный текст при растягивании смыслов переходит в текст художественного характера).

Еще по одному критерию:

- f) схемы развертываются от заголовка, без заголовка, в противоречии к заголовке.

Еще по одному критерию:

- g) схема ради усмотрения составляющих ее метаединиц;
- h) схема, готовящая к рецепции всех новых жанровых своеобразий, то есть схема жанроустановления несет в себе основание методологической имитации при встрече с подобными или неподобными дробями.

При этом опыт жанроопределения на одном языке, в одной культуре, обеспечивает успех жанроопределения и в другом языке, в другой культуре.

Шестой способ жанроустановления основывается на определении мозаики фиксаций рефлексии, пробуждаемой текстом данного жанра, в трех поясах СМД (по модели Г.П. Щедровицкого). Разница в мозаичном расположении и в соотношении точек фиксации рефлексии приводит к разнице переживаний очень разных типов: "И вот я вижу как буквально из капли воды вырастает целый новый мир...", "И по тому, как она это сказала, стала видна вся система ее нравственных воззрений...", "И когда я начинаю видеть этот идеал, перед моими глазами сразу выплывает деревня Козулино на Мсте..." Дело касается фактического переживания разных субконструкций герменевтического круга. Лирическая поэзия - для "автора" - "просто то, что воспринимается", говорит Герберт Рид [Read 1926]. Однако "автор" - это рефлексия, фиксированная в поясе, перевыражающем опыт текстовосприятия, а "непосредственное восприятие" - рефлексия, фиксированная в поясе, перевыражающем при фиксациях рефлексии предметные представления субъекта. Философская лирика отличается не по критерию "эмоциональности" (ее здесь не меньше), а тем, что здесь - "чувственное восприятие мысли", что дает другую форму герменевтического круга.

Лирическая поэзия переживается как отдельный жанр на основе сильного использования для фиксаций двух поясов СМД: М-К и мД. Философская поэзия предполагает постоянные и многочисленные фиксации рефлексии в поясах М и М-К.

Перед нами шесть способов действия при жанроуказании. Все они различны, но имеют и общности:

А. Все они задействуют "черты коммуникативности" [Scholes 1977], каковыми являются

- 1) ситуация;
- 2) идея (художественная, научная);
- 3) источник (автор/ писатель/ рассказчик);
- 4) реципиент (действительный/ воображаемый);
- 5) способы общения читателя и писателя, продуцента и реципиента;
- 6) единицы (частные, мета-, метамета-).

Везде переход от жанров текстов, построенных по содержанию, к текстовым жанрам, связанным с текстопостроением по смыслу, происходит путем усложнения названных составляющих - например, удвоение или утроение источника, или замена прямо высказанной идеи "подслушанной идеей", или способ общения прямым зрительным актом заменяется на способ описания.

Б. Все способы действования:

- а) обозначают текст (или целое произведение), причем обозначают так, чтобы и массовый читатель мог понять, как именно ему следует читать "далее с этого места";
- б) улучшают отношения между продуцентом и реципиентом [Casadei 1980].

Все сказанное - причина того, что все вообще признаки текста так или иначе захватываются для использования при жанроопределятельном действовании по тому или иному способу, а способов у нас получилось шесть. Соответственно, в тексте все, что в нем есть, превращается в жанрообразующие содержания; в жанрообразующие смыслы, метасмыслы, идеи; в жанрообразующие комплексы средств и метасредств текстопостроения; в жанрообразующие комплексы средств и метасредств для других (кроме словесного) искусств.

Жанр есть то, что есть в тексте, но то, что есть в тексте, можно представить как граненый прозрачный шар, каждая грань которого просвечивает и проецируется на все другие фаски шара. Среди этих фасок -

- Организация системы связей между представленными в тексте реальностями (включая пространство, время, людей).
- Организация системы растягиваемых смыслов, бытование в тексте одновременно категоризованных и частных смыслов.
- Характер развития идеи, в том числе художественной.
- Характер категоризации частных единиц.
- Информативность.
- Причинность.

[Тураева 1986]

Хронотоп, причем характерна повышенная активность времени. "Художественное время устанавливает особую связь между событиями и героями, выражает авторское представление о развивающемся мире, становится формой его познания" [Белькинд 1972:147].

- Структура стиля в зависимости от субъектной организации.
- Структура читательского восприятия, запрограммированная автором, "настройка на волну" образа автора [Скобелев 1982:42].
- Обращенность текста к разуму, к чувствам, к нравственному чувству - "этосу".

[E.P. Corbett 1963:162].

Все эти и многие другие факторы текстообразования и текстовосприятия действуют на жанроустановление одновременно. Кроме того, на жанроустановителя влияет буквально все: наличие/ отсутствие особой формальной структуры; характер коммуникативной структуры текста; хронологические и/или логические основания структуры; тип лексики; элементы, создающие смысл [Petofi 1975:124]; соотношение смысловой и экстенциональной структур; соотношенность категорий текста с

"синтаксисом мира" [Negrutiu 1980:68-69]; отношения "реципиент/ продуцент"; предметная сфера, представленная в тексте; отношения "текст - действительность"; система средств текстопостроения; способы репрезентации текста (со сцены, путем чтения, пения) [Raible 1980].

Этот список можно было бы продолжить. Добавим к этому, что индивидуация может меняться по ходу развертывания текста, особенно если текст синтетичен, а его автор многолик. Кроме того, при инсценировке текста театр может дать столько своих метаединиц, что подавит метаединицы исходного текста [см. Умаров, Пал 1981]. Все это создает "жанровый диапазон", возможность "жанровых переключений". При этом "оригинальность" может перейти во "вторичность", а "идейный текст" - в "кич". Театральная постановка в "жанре сопереживания" может заменяться "жанром театра действия" [об этом: Юденич 1982; сам этот автор - режиссер, одновременно с Ю.П. Любимовым произвел вытеснение "сопереживательных" жанров МХАТ'а 1960-х годов театром действия]. "Жанровый диапазон" еще более увеличивает влияние всех текстовых ценностей на жанроопределение; в частности, жанроопределяющими становятся собственно художественные, внутрипрофессиональные ценности, например, фактическая достоверность, автобиографичность, многомерность, живописность, кинематографичность и т.п. Такое множество влияний, имеющих место при жанроустановлении, делает определение жанра достаточно противоречивым. Жанр -

- 1) совершенно индивидуален;
- 2) напоминает о традиции;
- 3) взятый как часть некоторой общности, он вообще очень традиционен.

Противоречивость этих определений восходит к многогранности действия при жанроустановлении. Этой противоречивости способствует и то обстоятельство, что есть тексты лишь со словесным рядом (слово, предложение и т.е.) и тексты еще и с надсловесным рядом (композиция, идея и пр.). [Лотман 1963]. Проблематика той или иной деятельности, той или иной реальности, внехудожественные идеи также пополняют этот ряд. Пополняет этот надсловесный ряд и создаваемая реципиентом характеристика деятельности продуцента: "текст развивает философию самостоятельно", "художественные цели здесь важнее остальных"; "текст изуродован цензурой (или опасением цензуры)"; "политическая идея здесь важнее поэтики"; "созданный автором альтернативный мир важнее для него, чем мир реальный"; "написано, чтобы получить гонорар"; "адаптировано для средств массовой информации"; "о профессии пишет профессионал/ непрофессионал".

Надо сказать, что надсловесный ряд в жанроопределении восходит к своеобразной жанровости в элементарных устных коммуникативных актах, содержащих, кроме словесного ряда, некоторые надсловесное прагматическое задание; в этой связи Д.Г. Богушевич [1989:22] пишет о ролевых характеристиках речевого произведения в устной коммуникации: "Общими (ролевыми) параметрами можно признать отношение коммуниканта к следующим компонентам общения к:

- a) факту общения;
- b) относительным статусам коммуникантов;
- c) цели общения;
- d) действию, для которого осуществляется общение;
- e) постулатам общения;
- f) конвенциям общения;
- g) классам

h) и категориям общения.

Впрочем, как бы ни влияли прагматические задания на начальное жанроустановление, все же стилистика текста влияет еще более заметно. Стил, несомненно, диктуется жанром, но есть и обратное влияние: "Стилистическая характеристика - один из признаков жанровой определенности" [Лилов 1976:53]. Здесь особенно важны те стилистические средства, которые обеспечивают тип образности. Стилистические средства жанроустановления выглядят как некоторые подсистемы, обеспечивающие изображение натуральное, или выразительное, или эгоцентрическое (импрессионистское), идеализирующее (романтическое), пародирующее, передразнивающее или еще каким-то сходным образом пробуждающее рефлексию типа Р/М-К, гротескное, формально-игровое, намекающее на общность с чем-то ("ассоциативное"), провоцирующее эмпатию.

Соответственно, выразительность бывает импликационная, экспликационная, развернутая/ свернутая, открытая/ умалчивающая, построенная на игре противоположностей. Кроме того, на жанроустановление влияют и более общие стилистические признаки текста: ориентированность на тот или иной тип понимания (семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее); число и разнообразие персонажей или предметов первоочередного авторского интереса; многоплановость, многоплоскостность построения; разностилевая характеризованность совокупной речевой цепи; система "голосов", включая "голос" внутритекстового автора; мера стилистических реминисценций, шире - мера интертекстуальности; частота смены подязыков; частота смены видов словесности; мера использования экспликационности/ импликационности; мера экономности/ избыточности текста; мера актуализации/ автоматизации; мера прямой/ косвенной номинации; мера метафоризованности; мера частотности/ информативности единиц; мера новизны.

Все это - признаки "внутреннего жанра" [Е. Hirsch], обладающего способностью суживать понятие "жанр", одновременно делая использование жанра более практичным. Метасредства жанра - тематика, манера изложения, выбор нужных субституентов из ряда, общая стилистическая принадлежность единиц [Ruszkiewicz 1979].

Любое текстообразующее средство как-то влияет на жанроустановление, и это относится и к другим искусствам в их взаимодействии с искусством литературным. Так, жанр может устанавливаться на основе киномонтажа, перенесенного в вербальный текст [роман Дос Пассоса - см. Москвина 1978]. Сами киножанры также различаются иногда по средствам построения зрительного ряда: иллюстрация; фильм по мотивам; адекватная кинематографическая интерпретация [Магалашвили 1984:12].

Влияние на жанрообразование со стороны текстообразующих средств очевидно. Менее очевидно аналогичное влияние со стороны содержания как суммы предикаций в рамках предъявленных пропозициональных структур. Отчасти эта неясность связана с тем, что в "эпоху социалистического реализма" в практике культурных учреждений существовала тенденция к отождествлению жанра с содержанием: "книги про войну" как противоположность "книгам про любовь" в системе работы массовых библиотек; преимущественное награждение орденами тех актеров, которые в театральных спектаклях исполняли роли политически положительных героев и т.д. В. Цуккерман [1974:25] откровенно писал, что "в жанре воплощается типизированное содержание". В действительности соотношение

содержания и жанра, конечно, не столь прямолинейно. Влияние содержания (именно содержания, а не смысла!) на жанроустановление тем сильнее, (1) чем ближе текст к тексту для когнитивного понимания; (2) чем ближе текст по общей содержательности к отдельному предложению.

Действительно, индивидуация текста для когнитивного понимания определяется содержательной системностью, а "содержательная системность задается общим указанием отдельных составляющих теоретического знания" [Карпович 1984:90]. Близость текста к предложению, в свою очередь, приводит к тому, что жанроустановление начинается еще до появления целого текста, причем именно содержательный компонент - предмет изображения - оказывается крупной составной частью жанра. Индивидуация в принципе возможна везде, где есть предикация. И в случае этой индивидуации мы найдем жанровый плюрализм уже в текстах, предназначенных всего лишь для семантизирующего понимания. Например,

"Собаки лают"

**** Слово указывает, каков Слово

Индивидуальный указывает, что здесь предмет усмотрения Множество индивидов, и тем самым участвует в индивидуации [Carlson 1982].

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 генологически релевантных предложений как носителей именно содержания, а не смысла. Е.В. Падучева [1986:23] справедливо считает, что денотатом (референтом) предложения является "не истинностное значение, а ситуация реального или нереального мира". На таком допущении может быть построена особая логика [Barways, Perry 1983]. 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. Так, в рассказе И.А. Бунина "Митина любовь" преобладает одна и та же ситуация: Митя безумно полон любви. И именно это содержательное единообразие приобретает в рассказе жанроопределяющую функцию.

Смысл влияет на жанроопределение несравненно больше, чем содержания, поскольку дело касается способов усмотрения, форм сознания, системы представлений. М.И. Шаблий [1980:111] вообще строит жанровую классификацию по смысловому и только по смысловому критерию:

- 1) способ раскрытия конфликта;
- 2) представление о человеке;
- 3) формы авторского сознания;

4) взаимосвязь временных и пространственных отношений - хронотоп.

Добавим к этому:

5) проблемно-тематический аспект;

6) идейно-художественный пафос;

7) авторские идеи и принципы, касающиеся композиции и сюжетосложения;

то же в отношении

8) избыточности/ экономии;

9) экспликационности/ импликационности;

10) актуализации/ автоматизации;

11) акцидентальной/ субстанциальной формы;

12) субъективная/ объективная установка автора - как она дана автору;

13) она же как она видна читателю;

14) система смыслов как значащих переживаний;

15) система смыслов как система новых идей и чувств;

16) игровой компонент текста, игра.

Отдельно от влияний на жанроустановление, исходящих от средств, содержаний и смыслов, стоят влияния от особого конструкта. Этот конструкт - приспособленность текста к использованию на его материале различных техник понимания. С этой точки зрения существуют

1. Тексты с явным или почти указанием того, "как это следует читать дальше"

2. Тексты, по поводу которых можно ответить о жанре, лишь проведя специальную работу индивидуации.

3. То же, но индивидуация преимущественно проводится после экспектации.

4. Тексты, поддающиеся жанроустановлению только при применении техники распремечивания или при применении техники герменевтического круга, техники феноменологической редукции, техники растягивания смыслов (или наращивания содержаний), техники разрыва круга, при применении одной из этих техник вкупе с техникой интендирования, при более сложных сочетаниях техник понимания.

Приспосабливая текст к таким установкам, многие писатели ориентируются на "жанровую вариативность стиля" [Синдеева 1988:248], как бы подсказывая способ обращения к технике.

Жанров вообще столько, сколько может быть концептуальных классификаций, т.е. бесконечность. Жанры образуют не матрицу, а сеть типов. Однако тот факт, что мы можем все же нечто сказать о жанре дробя текст во многих случаях - это фактор обнадеживающий. Вероятно, есть или может быть придуман какой-то способ упорядочения множества - хотя бы в силу упрощающей потенции языка.

Множественность жанров выступила, причем довольно неожиданно, вместо старого представления об определенном узком наборе жанров. Это привело к некоторому теоретическому кризису: стало казаться, что жанры - это артефакт или что они исчезают в новой литературе. М. Бланшо [Blanchot 1959:136] первым отметил, что жанры исчезают: "Книга более не относится к какому-то жанру, каждая книга принадлежит единой литературе". В этом проявляется стремление литературы

"укрепиться в своей сущности, разрушив различия и границы" [Blanchot 1955:229]. Цв. Тодоров [Todorov 1978:45] возражает: "То, что произведение "не подчиняется" жанру, еще не делает жанр несуществующим". Тексты воспринимаются на основе стержневой жанровой нормы, которая может выявляться также и в нарушениях. Тодоров [Todorov 1971:244] пишет о чтении "единичного текста" с целью "тем самым показать систему", увидеть ее особенности. Это достигается, пишет он далее [там же: 152], через постижение внутри- и межтекстовых сходств: ведь "некоторый новый жанр - это всегда преобразование одного или нескольких старых жанров" [Todorov 1978:47]. Поэтому, в отличие от М. Бланшо, Ц. Тодоров считает, что каждый текст имеет жанр, и с этим нельзя не согласиться. Другой вопрос заключается в том, сколько произведений "подминает под себя" жанрообразующая динамическая схема действия при понимании. Существенно, что легко "подминаются" под некоторые жанрообразующие метаединицы лишь тексты крайне незначительные. Что же касается текстов значительных, то они вполне могут и "ни подо что не подминаться". Гердер [1959:16] еще в 1771 г. отметил, что каждая пьеса Шекспира (а) имеет "индивидуальность как особое мироздание"; (б) имеет "то особенное главенствующее чувство, которое царит в каждой пьесе и наполняет ее, подобно мировой душе". В том же духе о жанровой специфике хорошей литературы писал в свое время А.Б. Гольденвейзер [1922:93]: "Каждый большой художник должен создавать и свои формы. Если содержание художественных произведений может быть бесконечно разнообразно, то также - и их форма. Как-то в Париже мы с Тургеневым... припоминали все лучшее в русской литературе, и оказалось, что в этих произведениях форма совершенно оригинальна". Такой же подход встречается и при рефлексии писателей над собственным творчеством. Так, Беранже считал, что для того, чтобы стать писателем, надо (1) определить и разработать *свой* жанр; (2) "Затем рыться в себе самом" [Данилин 1973:316].

Очевидно, такой подход не случаен. Добавим к этому, что каждая книга моделирует своего оптимального читателя. Тезис "Новый текст - новый жанр" утвердился по двум причинам: (1) каждый писатель хочет по-своему организовать у читателя пробуждение рефлексии; (2) культурная филология рассматривает все литературные формы не как "соответствия реальности", а как равноправные означивания реальности [Jakobson 1971].

Отношения между жанрами текстовых дробей асимметричны и отчасти иерархичны. При этом у каждого жанра есть множество свойств, поэтому читателю по ходу чтения дроби и при переходе от дроби к дроби текста приходится буквально "купаться" в жанрообразующих смыслах, средствах и содержаниях, включенных в динамические схемы действия при понимании [Pratt 1981:193]. Один жанр может маскировать или заимствовать жанрообразующие компоненты каких-то других жанров. При этом одно жанрообразующее средство может доминировать с точки зрения занимаемого времени читателя и интереса читателя, а другое - доминировать с точки зрения эффективности в выведении данной дроби к ее запрограммированным целям [C.R. Smith, Craig 1979]. Вообще между жанрами самые различные соотношения складываются и на синтагматической, и на парадигматической осях. Во всем этом множестве свойств и средств, вступающих в самые различные отношения, есть некое ядро наиболее характерных жанровых свойств и средств, которые "задают тон" в произведении, но и без периферии, лежащей за пределами ядра, текст принципиально модифицировался бы. Синтез жанров каждый раз дает некоторую новизну своеобразия, то есть получается новая жанроопределяющая динамическая схема действия при понимании. Соединение трагического и комического каждый раз имеет некую новую пропорцию и некоторую

новизну фона, состоящего из нетрагического и некомиического. Число жанров растет вместе с ростом всех вообще метаединиц, поддающихся втягиванию в схемы действия при понимании. Жанр - метаединица, развивающаяся в XX веке бурно, но ведь бурно развивалась и вообще вся сфера средств. Да и сфера содержаний развивалась. Новые жанры - источник новых способов чтения [Ricardou 1974].

Вопрос о жанре - это вопрос о том, каким образом понимание одного произведения помогает пониманию другого произведения. Этот вопрос ставился [Wellek, Warren 1947:216]. Однако хотя это положение трудно опровергнуть, старое представление о возможности "подведения нового произведения под известный жанр" требует в настоящее время серьезных модификаций в связи с размытостью жанра. Размытость жанра не осталась незамеченной, и в последние десятилетия появились целые теории опровержения самой возможности существования жанров [напр., Champigny 1981]. Этот жанровый нигилизм его сторонники объясняют современной ситуацией: границы жанра нечетки, у каждого возможного жанра слишком много своеобразий, нет единого критерия. Фактически же единственным критерием является критерий не историко-литературный, как было в свое время, а критерий герменевтический: жанр существует ради жанроуказания, а не жанроуказание существует ради жанра. Жанр не есть "отражение объективной действительности", он есть конструкт в СМД при рецепции текстов культуры. Другая принципиальная общность всех жанров и жанровых своеобразий: они суть указания способа дальнейшего ("от того места, где поперечный срез динамической жанроуказующей схемы действия позволил увидеть жанр") чтения или слушания текста, что, конечно, не дает гарантии того, что именно это жанроуказание окажется действительным и для последующих дробей.

Этот динамический статус жанра - не определение "вещи", а единица действия - многих смутил, и фактическому положению вещей стали искать "оправдание" в том, что вот нынче главное есть "тема", причем будто бы именно и только тема "переходит в жанр". [см. Ларцев 1985:12]. Вера в то, что кроме темы ничто больше не "переходит" в жанр, очень удобна при разработке историко-литературных концепций, ориентированных на "теорию отражения". При этом очень "удобно" не замечать влияния, оказываемого на жанрообразование всеми без исключения компонентами развертывающихся схем действия при понимании - от наращиваемых и растягиваемых смыслов до используемых в опредмечивании текстовых средств. Исходя из "единства темы и идеи", Д. Лукач [Lukacs 1920] так определяет жанры: "Дон Кихот" - абстрактный идеализм; "Обломов" - психология; "Вильгельм Майстер" - образование; "Сентиментальное воспитание" Флобера - психология и т.п. В том же духе определяли жанры Л. Гольдман [Goldmann 1964] и множество советских литературоведов. Однако если рассуждать подобным образом (оставим в стороне вопрос о дробях текста, из которых все же состоит произведение), то "Сентиментальное воспитание" - тоже "про воспитание", т.е. если подходить к делу с описанной точки зрения, этому роману место рядом с "Вильгельмом Майстером". Однако в действительности Флобер строит роман иронически, да и везде у него и у всех других образцовых писателей много такого, что "не подлезает" под "жестко определенный идейно-тематический жанр", поскольку запрограммированные схемы действия все время подбрасывают читателю нечто новое, не вмещающееся в то, что Д. Лукачу и многим другим казалось жанром. Мы уже не говорим о том, что эти авторы определяли жанр эпифеноменально, без рефлексии над дробями текста, а лишь имитируя рефлексии после прочтения целого произведения. Характерно, что в "истинном литературоведении" считается ничуть не ззорным определять жанры, прочитав текст в переводе, хотя последний конфискует

у оригинала великое множество текстовых средств, участвующих в жанровом схемопостроении.

Все антидинамические, недеятельностные подходы при определении жанра, какими бы "новаторскими" они ни казались их авторам в силу "установки на усмотрение идейной сущности", все же являются данью воспоминаниям о тех временах, когда, как иногда выражаются [напр., Геворкян 1983:15], жанр "диктовал" автору. В настоящее время нельзя сказать, что это правило полностью перестало действовать: жанры, конечно, сильно размыты, но детективный и приключенческий жанры все еще что-то "диктуют", особенно таким авторам, которые не в состоянии ввести жанровую инновацию. В остальном же жанровая теория уже не нормативна, а дескриптивна. Поскольку представление о "жанре этого текста" изменчиво, то требуется некоторая неопределенность жанроуказания. Это - тоже своего рода правило, действующее, правда, одновременно с таким правилом, подсказываемым кванторной логикой: разговор об объектах возможен только в том случае, если объект поименован [Петров 1977:118]. Баланс поименованности (так или иначе "точной") и неопределенности достаточно сложен. Индивидуация обладает и должна обладать достаточной мерой неопределенности. У. Куайн [Quine 1969:23] полагает, что следует ослабить каноническое требование "ни одной сущности без определенности", возможны даже "сумеречные полусущности", но при этом нельзя допускать ни логической деградации, ни всеобщей безымянности. Жанровая неопределенность выступает как схемообразующее средство, точнее - метасредство. Вариативность пониманий увеличивается при подчеркивании жанровой неопределенности [как у Н.С. Лескова - см. об этом: Лихачев 1984:138-141].

Неопределенность в жанроустановлении имеет несомненные лингвистические корни в способах предикирования при текстопостроении для исходного типа понимания - семантизирующего. Предикации здесь строятся заведомо неопределенно. Когда говорится "он - молодой" или "он маленький", предикаты берутся как абсолютно, тогда как логически они могли бы быть только конвенциональными. Например, при собственно логическом подходе надо было бы составлять договор или достигать договоренности о том, кого следует считать

- очень молодым 13-16
- молодым 17-30
- не молодым и не старым 31-45
- пожилым 46-70
- старым 71-89
- очень старым 90 и более лет

С логической (но не герменевтической!) точки зрения "еще лучше":

- 13-16: считать всех очень молодыми;
- 16-35: считать всех молодыми;
- 36-45: считать всех и не молодыми, и не старыми.

К счастью, пока еще нет такого покушения на свободу словоупотребления, люди имеют возможность строить предикации по своему желанию и по своему мнению. Это явление - одно из свидетельств человеческого благородства, и логика не могла отказаться от удовольствия описать и это "антилогическое" явление вполне "логическим способом". Л. Заде [1976:90] в связи с этим вводит, в качестве необходимого компонента логического описания речевой деятельности вообще (включая и всяческое понимание), понятие "нечеткая лингвистическая логика". Это логика - основа "приближенных рассуждений", а таково вообще-то большинство

рассуждений на земле. Эти рассуждения важны для понимания "гуманистических систем", т.е. систем, зависящих от восприятия. Жанр выделяется, в частности, только на основе "приближенного рассуждения". Это никак не отменяет того положения, что жанры при интерпретации должны именоваться, нечто подобное именованию возможно и в понимании, причем именованию соответствует представление о каком-то "правиле".

Жанровую категоризацию - базовая операция в понимании вообще: "правила" жанра попадают в рефлективную реальность реципиента, и благодаря этому понимание наступает при статистической подтверждаемости этих "правил" признаками текста [Schauber, Spolsky 1986]. Вся эта сложная картина еще более усложняется благодаря тому, что для современной литературы характерен "жанровый симбиоз" [Танев 1984], во многих произведениях и искусства имеют место "ансамбли жанров" [Бурлина 1984]. В "Силезских ткачах" Г. Гейне есть и баллада; и политическая песня; и (крестьянская) песня-жалоба; и заговор (заклятие); и мифологическая образность; и трудовая песня [Травушкин 1979:95]. Жанры не имманентны, не может быть абсолютной классификации жанров [Лейдерман 1979:120]. Жанр - условие творчества. Отношение текста к жанру - отношение активной модуляции, имеющей коммуникативную ценность. 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" [Fowler 1982:22]. Жанры абсолютно подвижны, каждое новое произведение есть появление нового жанра. Что же касается "застывших жанров", то их лучше называть "родами" литературы, внутри которых и развиваются действительные жанры современного текстообразования. Жанры изменчивы, они обновляются, что приводит к появлению своего рода антижанров ("Дон Кихот"), отсюда - включение одного жанра в другой, смешение жанров, их гибридизация. Действительно, читая "Дон Кихота", надо понять по крайней мере три метаединицы:

1. Насмешка над рыцарскими романами, хотя и не только это.
2. Роман в жанре "описание путешествий", но не только это.
3. Пародирование двумя героями друг друга, но не только это.

Вообще же здесь "двойной образ", взятый в качестве одного героя [Гейне 1958:150]. Отметим, что то, о чем мы говорим "но не только это", и есть материал для построения собственно жанрообразующей схемы для данного текста.

Все эти тенденции в развитии жанра как момента практики письма и чтения оказали определенное влияние и на теорию жанра. Первоначально "основой выделения жанра служили не литературные особенности изложения, а самый предмет, тема, которой было посвящено произведение" [Лихачев 1986:60]. Впоследствии под разными предлогами ("важность содержания", "идейность соцреализма" и т.п.) многие литературоведы и искусствоведы способствовали сохранению именно такого взгляда на жанр. Они продолжали делать это даже тогда, когда передовые филологи уже говорили о том, что одна из функций текста - разрушение системы жанров [Барт 1989:416]. Творчество - это новация, она не может не разрушать чего-то уже в силу того, что нечто обновляется, то есть перестает сохраняться. Сторонники универсальной жанровой сохранности стали искать, как отмечает П. Павис [Pavis 1980:186-187], источники этой сохранности, абсолютные жанровые критерии буквально везде - в содержании, типах персонажей, в эффекте воздействия на публику и даже в "направлении" (см. выше о Д. Лукаче).

Сожаления по поводу "разрушения вечного жанра" высказывали, впрочем, далеко не все. Так, уже В. Дильтей [1987:136] еще в 1887 году писал: "Нас теснит пестрое многообразие художественных форм самых разных эпох и народов, вызывая распад всех границ между поэтическими жанрами и всех канонов". Здесь мы видим одно из первых высказываний, обусловленных сменой подхода к жанру: жанр перестает быть понятием, связанным со стабильным началом в истории литературы, превращаясь в термин герменевтики как теории понимания. Впрочем, Вильгельм Дильтей также не был пионером в этой области: процесс распада единого определения жанра начался еще в XVIII веке [Formen der Literatur 1981]. Действительно, "первые ласточки" перехода понятия в область герменевтики мягко вступили в жизнь более двухсот лет назад, когда появились авторы, не желавшие анализировать целый жанр и заменявшие определения описанием тенденций. В течение всего этого более чем двухвекового периода константность структуры жанра все больше становится признаком тривиальной литературы. Что же касается актуализируемого понятия герменевтики "жанр дробит текст", то здесь появляются новые жанрообразующие полюса: (1) эстетическая ценность; (2) мера творчества и новаторства писателя; (3) тип текста с точки зрения герменевтической типологизации текстов, мера понятности и понимаемости; (4) соотношение "текст/ читатель"; (5) внутритекстовый автор; (6) художественность как оптимум пробуждения рефлексии; (7) запрограммированные и незапрограммированные схемы действия читателя при понимании дробит текста; (8) адаптированность текста к набору техник понимания; (9) взаимодействие всех факторов, влияющих на жанроопределение. По поводу последнего пункта следует отметить, что с 1980-х годов "жанр", "стиль", "форма" стали рассматриваться смежно, "они открыты в сторону друг друга" [Комина 1983:3], и в таком подходе есть много обнадеживающего и для герменевтической трактовки жанра как способа, орудия, инструмента дальнейшего чтения текста с того места, где осознанно, полuosознанно или неосознанно произошла индивидуация.

РАЗДЕЛ II.

СПОСОБЫ ДЕЙСТВОВАНИЯ ПРИ ИНДИВИДУАЦИИ ДРОБИ ТЕКСТА

Глава I. ПОДВЕДЕНИЕ ПОД ИЗВЕСТНЫЙ ЖАНР

Исходный культурный вид действия при индивидуации дроби текста - подведение представления о жанровом своеобразии текста под некоторый жанр, известный из школы, культуры, прежнего чтения, знакомства с литературной критикой и т.п. Это исходное положение данного вида действия отнюдь не случайно: подавляющее большинство читателей каким-то образом учитывает ("чувствует") ту огромную, поистине гигантскую работу, которая в течение веков была проделана множеством людей при определении жанра и жанрового своеобразия безграничного множества текстов. Об этой работе можно догадаться и по множеству упоминаний жанра в школьном обучении, и по интересу критиков к жанру, и по прямым и косвенным высказываниям писателей, и по житейским разговорам, воплощающим рефлексию над увиденной телепередачей в виде вопроса типа "А что такое это было - то ли опера, то ли спортивное мероприятие, то ли вечер комической эстрадной песни с танцами и цирковыми номерами? Похоже немного на то, как в прошлом году..." Нетрудно заметить, что такой ход рефлексии строится на некотором "наработанном материале", на фактическом знании культурного человека о жанрообразовании. При этом такое знание опирается на какие-то впечатления, воспоминания, опыт разговоров - вообще на рефлексивную реальность, в которой уже "наработаны" полочки (ячейки, уголки) для каждой разновидности компонентов жанрообразующего материала. И на каждой полочке материала рефлексивной реальности приделана этикетка: индивидуальность, диалект, время действия писателя, способ участия продуцента в производстве текста (писал, списывал, придумывал и т.п.), область занятий и интересов продуцента, его социальный статус, модальность (целенаправленность речения, текста), оригинальность текстопроизводства, своеобразие [Crystal, Davy 1969:65-77]. Отметим попутно, что названные два автора остановились только на тех "палочках" рефлексивной реальности, на которых размещены характеристики действия продуцента. Однако таких разделов в рефлексивной реальности достаточно много и за пределами характеристики действия продуцента.

Эта наполненность "полочек" при наличии коллективной памяти о находящемся на них материале приводит к тому, что жанр оказывается одновременно и динамическим понятием, и одновременно - носителем некоторой стабильности, что приводит к тому, что определение "стабильность" входит и в понятие "жанр", и в общекультурное общее представление о жанре. Это противоречивое бытование понятие давно описано в литературе [см. обзор: Копыстьянская 1987:178-204]. Эта противоречивость лежит в основе того плюрализма определений, которое сложилось в настоящее время в отношении жанра. Например, жанр определяют как "форму тяготения к образцам", и как "единство изменчивых и устойчивых элементов", и как "отвердевшее, превратившееся в определенную литературную конструкцию содержание" [Утехин 1982]. Эти определения не вызывают никаких сомнений, но надо учитывать, что автор этих определений скорее представляет историко-литературный подход, что нетрудно видеть по такому замечанию: "Вероятно, следует признать, что жанр - это прежде всего не форма изобразительно-выразительной или содержательной сторон литературного произведения, а одна из форм бытования, существования рода литературы. Жанр в свою очередь находит выражение, реальное воплощение в типах художественных

произведений. Таким образом, литература как целое внутренне дифференцируется на роды, рода - на жанры, жанры - на типы литературных произведений" [там же: 26]. С другой стороны, лингвиста несравненно меньше интересуют, на какие таксономические уровни классификационных единиц "дифференцируется литература как целое". У лингвиста скорее можно ожидать проявления лингвостилистического подхода с характерной для этого подхода ориентированностью на текст любой протяженности (не обязательно на целое произведение) как на инобытие языка в его потенциях выступать в тех или иных функциях. Тенденции различного образования определений воплощают огромную, накопленную веками культуру трактовки жанра. Эта культура, исходящая от корпуса филологов, безусловно перевыражается в формировании современного человека как читателя, зрителя и телезрителя. Отсюда - способность человека быть не вполне свободным в жанроустановлении при индивидуации дроби текста. Эта несвобода, подсказываемая культурой, является источником действительной, то есть имеющей некоторую содержательность, свободы при индивидуации. Этот процесс перехода от пустой свободы к культуре, а от культуры - к содержательной свободе в индивидуации текстовой дроби имеет очень глубокие исторические корни. В Античности считалось, что жанры не смешиваются [Жоль 1984:71], а "из несмешиваемости жанров выводилась несмешиваемость стилей". (Смещение стилей начато христианством, где самое возвышенное представление - "Бог" - выходит из самого "низкого" сословия нищих бродяг. Последние два тысячелетия были эпохой постоянного нарушения границ как жанра, так и стиля, но при этом школьное образование было ориентировано на несмешиваемость жанров в условиях их крайней малочисленности. Поэтому нарушение границ жанра связано "с осознанием этих границ, с художественным усилием, затраченным на трансформацию и пересоздание "чистой" жанровой модели" [Чайковская 1984:38]. Все же в течение долгого времени не было необходимости различать жанр целого произведения и жанр дроби текста. Жанрообразующие схемы действия при понимании стали окончательно необходимыми для реципиента с того момента, когда авангард в начале века окончательно оборвал (в продукции текста) аристотелевскую иерархизирующую трактовку жанра [см. Gazda 1981:6].

Впрочем, к этому моменту и активность писателей и художников, равно как и усилия школы, критики и науки об искусствах уже построили арсенал готовых жанровых наименований - арсенал, включающий Поскольку низшие жанры входят в высшие [Cohen 1974:35-36], иерархизация начинается с иерархизации жанровых наименований, причем иерархизация имеет характер дериваций:

- Драма
- Символистская драма
- Русская символистская драма
- Русская стихотворная символистская драма и т.д.

Действование путем подведения жанра дроби под известный жанр - надежное средство сближения реципиента с продуцентом. Продуцент хотел, чтобы все знали про него, что он творит в рамках символизма - теперь и реципиент знает это. В этой связи перед реципиентом открывается целый ряд граней понимаемого:

1. Становится возможно понять, как развивалась индивидуационная схема действия у продуцента к тому моменту, когда писатель начал свою писательскую работу над текстом [Schleiermacher 1978:14].

2. Становится возможным понимание особенностей жанра в период творчества писателя и в той местности, где он творил тексты.

3. Становится понятно, каковы для этого писателя были образцы жанро- и текстопостроения.

При действительно культурном чтении жанр рефлексивен: он заставляет помнить не только о репрезентированной в тексте ситуации, но и о том, что перед реципиентом - литература как вместилище жанров, каждый из которых требует от читателя определения модальности - целеустановки речения или целого текста [Crystal, Davy 1969:75], шире - явное или неявное решение по поводу того, *в какой онтологии* следует понимать дальше. Переживание в этой связи имеет вид: "Что это такое я читаю - это рассказ или очерк о реальных людях, без вымысла? Это меняет дело, и мне надо решить..." При таких решениях выясняется, что следить надо больше за ситуацией (рассказ) или больше за характерами, чем за ситуацией (роман) [Уортон 1982:48]. Очень красиво противопоставил типы решений для юмора и сатиры Б.С. Грязнов [1982:231]:

- "Юмор: каково событие на самом деле, Вы и сами знаете, но только посмотрите, как оно *выглядит!*"

- "Сатира: как *выглядит* событие, Вы и сами знаете, но только посмотрите, каково оно *на самом деле!*"

Подобных жанровых противопоставленностей - чрезвычайно много. Некоторые из них являются временными жанровыми различителями. Например, при переходе от 17 к 18 веку в Европе произошел сдвиг жанровых характеристик по двум критериям; они касаются фактически всей европейской литературной продукции:

1. Ирония стала все больше превращаться в преобладающую метаединицу в схемообразовании при производстве множества текстов.

2. Жанр драмы по своей значимости перевесил формальные классические жанровые противопоставления целых произведений [Hughes P. 1977].

Последнее обстоятельство способствовало появлению очень многоплоскостной системы систем противопоставлений, релевантных с генетической точки зрения. При этом существует также убежденность в том, что жанры имеют отношение к чтению, поскольку они - явление сравнительно новое, возникшее несколько столетий назад, а до этого был "дожанровый период" [Кузьмичев 1983].

Иначе говоря, переживание "я современен" требует от читателя интереса к жанроустановлению. Сложившееся в теории литературы представление о жанровой принадлежности во многом вызвано к жизни систематической *Линнея*: все живое должно принадлежать какому-то уже *известному* таксону. Фактически же таксономизация не может быть "готовой", пока не кончилось развитие текстопроизводства. Поэтому подведение под известный жанр часто осуществляется на основе *переживания тенденции* - например, тенденция к драматизации, лиризации, субъективизации [Маркин 1983:29].

При этом существуют определения, вызванные мыследеятельностью только в рамках одной грани явления жанроустановления, например,

- проза - это "форма содержания",
- поэзия - это "форма выражения плюс содержания" [Greimas 1970:272].

Также противопоставляют:

- жанры с денотатом/ с десигнатом;
- сюжетность/ несюжетность;
- лирическая тенденция/ документальная;
- реальная обстановка/ реален образ автора; придумана ситуация/ придуман повествователь;
- и т.д. и т.п.

Необходимо оговорить, что индивидуация текста и дробь текста имеет национальные особенности - например, в странах английского языка жанроопределение несколько отличается от жанроопределения в России. П. Лаббок [Lubbock 1921] дал определение жанра как "точки зрения". Далее [напр., Friedman 1969] занимались тем, что различали "объективную и субъективную манеру повествования" и усиленно хвалили писателей за первую. Впрочем, Уэйн Бут [Booth 1961] показал, что "объективная манера" - признак модернизма, а не "литературы вообще". Д. Мессерли [Messerli 1985] показал, что с 1960-х годов пошла в ход "немодернистская проза", возрождающая старую традицию диалога между реципиентом и рассказчиком. Однако то, что кажется традиционным многим западноевропейским и американским филологам, не обязательно традиционно в России - например, баллада, роман воспитания, рассказ с привидениями, карнавальная пьеса [из списка в работе Formen der Literatur 1981, где эти жанры стоят в одном алфавите с басней и исторической драмой].

Так или иначе, в памяти современного писателя постоянно находятся в качестве рефлексивной реальности представления о жанрах, наименования жанров, жанровые парадигмы, с которыми можно соотносить, если не прямо под них подводить, почти все то, с чем человек может встретиться в рамках совершенно даже по-особому написанной дробь текста. Например, в традиции всегда есть нечто, напоминающее о "сильной трагедии с сюжетом", где "(мифический) самоуничтожитель уничтожает себя орудием самоуничтожения" [Berke 1982:28]. Родственны все последующие трагедии и с таким определением: "Трагическое" - это то, что переживается как "высшее зрение", обращенное на перипетии борьбы добра и зла" [Sewall 1954]. Любая комедия более или менее подводится под жанр комедии, коль скоро последний берется в таком определении: автор "знает" о связи содержания и смыслов текста с внетекстовой деятельностью, значит - знает и о значимости противопоставления сущего и должного, "знает о значимости действительно значимого". Что же касается фарса, то фарс "не хочет знать" об этом значимом, он есть комедия без "знания о значимости". Совершенно ясно, что тексты с таким признаком немедленно пробуждают Р/М-К над всей памятью о фарсах. В сатире автор говорит о своей субъективности, о своем мире ценностей. Поэтому если определение пьесы дается в такой плоскости, то всякое представление о комедиографе с собственным миром ценностей заставит реципиента отнести пьесу к сатирическому жанру. Выделяется жанр "интеллектуальной драмы", продолжающей направление Б. Брехта. Об этом направлении напоминают жанроустановителю парадоксально неожиданные повороты, полемическое обращение к классике. Сходен с интеллектуальной драмой и "интеллектуальный роман по Томасу Манну" [Фрадкин 1969].

Вообще жанрообразующие схемы действия очень сложно модифицируются в связи с индивидуальностью автора. Например, именно у Маяковского есть жанр *лирический фельетон* ["Прозаседавшиеся", "Строго воспрещается", "Пиво и социализм", "Дом Герцена" и др. - Субботин 1980:17]. Все стихотворные жанры обладают особыми свойствами в силу особенностей стихотворной речи. Действительно, стих несет импликацию метасмысла "сильное чувство": "Я так страдаю/ счастлив, что невозможно выразить это обыкновенным языком" [Гюйо 1899:127]. Именно в стихотворной речи коренится тенденция к сильному, метафорически (т.е. рефлексивно) выраженному жанроопределению - например, про стихи Саши Черного сказано: "Маска обанкротившегося интеллигента" - причем это понимается как определение особого сатирического жанра [Чуковский 1967:375].

Впрочем, сильные, эксплицитные и метафоричные жанроопределения бывают обращены и на нестихотворные "уже готовые жанры", что и дает возможность при подведении нового под старое *сильно переживать* акты жанроустановления, опираясь при этом на рефлексии о "крутых" метафорах, интертекстуальностях и определениях.

Например, очень хорошо пробуждают рефлексию над типологией романтического бульварного романа XVIII-XIX веков нынешние его ответвления - комиксы, фотороман, вестерны, гангстерские фильмы и пр., имеющие ту общность с исходным жанром, что во всей этой "паралитературе" центральное место занимает требование справедливости для низших классов - [см. Romano 1977]. Тем самым литература подстраивается под крикливо-завистливый тип мышления и чувствования, находящийся "под особым влиянием романтических представлений. Для этих людей они являются "опиумом", искусственным раем, в отличие от мелочности и ущемленности их реальной жизни" [Gramsci 1966:123].

Огромная разветвленная сеть бульварных жанров восходит к готическому роману XVIII века. Первым собственно бульварным романом М. Романо считает "Парижские тайны" Эжена Сю. Зритель гангстерской кинематографии может и не знать этого факта из истории искусств, но он все равно может правильно подвести гангстерские фильмы под ранее встретившиеся произведения бульварного текстопроизводства.

Сложнее обстоит дело с подведением под известный жанр дробей научно-фантастических произведений. Это объясняется тем, что в литературе этого набора жанров язык берется либо как предмет этого жанра, то есть текст написан для того, чтобы "здорово звучало": например, "Наутилус"; либо как материал этого жанра, приспособленный для создания новых слов и переживаний; либо как напоминание о том, что язык и сам по себе входит в ситуацию, определяющую способ чтения текста. Если написано так, что в собаку превращается именно человек по имени

Шариков, то надо задуматься над тем, что социальный прогресс, представленный в тексте, надо понимать как прогресс не в человеческом мире, а в мире, еще не достойном человека; и Швондер - это ведь вовсе не капитан Немо. Об этой трихотомии участия языка в образовании жанра - см. [Rabkin 1979]; существенно, что все сказанное можно отнести не только к научной фантастике.

Встречается и подведение под известный жанр в условиях, когда этот известный жанр достаточно редок и его надо как бы не припоминать, а припоминать и придумывать сразу - например, жанрообразующие схематизмы для текста, который автор писал "для себя" [Лотман 1973] или же схематизмы для текста жанра *анекдотизма* (рассчитанного на переживание типа "А был вот такой случай - так тоже бывает", как в парижском Салоне, в Академии, - у поздних русских передвижников; жанр как факт производства соответствует *наивному реализму* как способу рецепции).

Вся эта множественность и многоплоскость как уже наличных жанров, так и уже наличных жанроопределений - все это приводит к тому, что возможно подведение одной и той же текстовой дроби под более чем один привычный и известный жанр, явное соединение и смешение жанров. Как пишет Е.Н. Левинтова [1991:31], "можно обсудить не только вопрос, к какому из имеющихся жанров отнести конкретное произведение, но и какие черты разных жанров в нем присутствуют - и таким путем устанавливают новый жанр как данный нам в материале". Сейчас с отношении "Дон-Жуана" Байрона меньше жанровой ясности, чем было при первой его публикации. Что это - роман? поэма? размышление? Ведь жанроустанавливающая схема может быть

- цельной (один жанр);
- перемежающейся (готовность переходить от жанра к жанру);
- объединенной (сначала восприми все в таком-то роде, затем - все в другом;
- партитурной (одновременно работают разные жанры - например, в фильмах Глеба Панфилова).

Партитурного принципа придерживался и В.М. Шукшин. Как пишет О.Ф. Нечай [1989:242], "например, в "Калине красной" В. Шукшина притчевое и трагедийное начала соединены с жанровыми приметам психологической драмы, мелодрамы, комедии, сказки, городского романа".

Иногда целые направления (а затем - жанры и стили) возникают как "объединения необъединимого", что дает схематизм типа "жанровой метафоры". Так, "драматизация прозы" [Родина 1984:7] - ведущая жанрообразующая схема в произведениях Ф.М. Достоевского. Это было замечено только тогда, когда МХТ в 1910 г. поставил "Братьев Карамазовых". Тогда же (в 1910) Вяч.И. Иванов [1916:23] заметил, что у Достоевского - "роман-трагедия": "Изображение психологического развития... сплошь катастрофическими толчками, прерывистыми и иступленными доказательствами и разоблачениями". Именно *поэтому* Достоевский весьма сценичен. Подобные ориентированности текста на два жанра одновременно замечены и зарубежными исследованиями.

- недраматическое повествование;
- трагедия в форме романа;
- дидактическая проза (дистанция между автором и героем, ироническое преломление чужого слова - как у Теккерея);
- импрессионизм (имитация сознания героев в реалистическом повествовании)

[Hobsbaum 1983:35-36].

Поэзия - и развитие образов, и монтаж образов, повествование - и развертывание образов, и протокольность презентации образов [Добин 1961:179], и

жанроустанавливающая схема часто и возникает из мозаики этих и других противопоставленностей. В "Бурном полустанке" Ч. Айтматова Л.М. Целкова [1987:9] отмечает и "неподчиненность сюжета единому развитию", и используемые на этом фоне приемы научно-фантастического жанра как средства раскрытия проблематики психологического жанра. Иногда одна жанровая схема существует не как жанр, а как тенденция, как метаметаединица "вне своей стихии": "лиризм в прозе" и т.п. [см. Бальбуров 1985]. Аналогичным образом наблюдается взаимодействие тенденций документального, публицистического, мифологического и т.п. как средство "приковать внимание читателя к наиболее острым конфликтам и противоречиям" [Кузнецова Р.Р. 1986:78]. Как мы видим, те или иные жанровые и жанрообразующие метаметаединицы используются не по традиционному назначению, а для чего-то другого, причем это наметилось еще в XIX веке. Например, "детективность" у Достоевского или плутовские элементы в прозе румынского писателя П. Истрати [Nistor 1985].

Ситуация, в которой можно подводить одну дробь текста под два и более известных жанра, приводит к тому, что возникают разные особые случаи - например, тексты, намеренно построенные так, чтобы возникла ложная индивидуация. Например, рекламный текст, стилизованный под сказку. Когда становится ясно, что этот текст - реклама, читатель продолжает все же "пребывать в позиции невзрослого и некритического слушания" [Apeldoorn 1982:273]. Это явление совмещения жанровых особенностей, традиционно ранее не совмещавшихся, получило название "жанровый мезальянс" [Барсова 1975:31]. Возможность такого "мезальянса" усиливается благодаря тому, что при подведении под известный жанр легко заметить, что известные жанры также достаточно усложнены и поэтому необходимо учитывать, которая грань этой сложности является ведущей при подведении. Иначе говоря, требуется некоторое конфигурирование при жанроустановлении. С.С. Аверинцев [1986] показывает, как по-разному выделяются ведущие жанроуказывающие компоненты, единицы схем действия при понимании, коль скоро учитывается грань - критерий, по которому выделяется жанр:

1. Жанр выделяется по обслуживаемой внелитературной ситуации (например, "причитания").
2. По авторитету (не по авторству!), т.е. имеет место "дореклексивный традиционализм" ("Давыдовы псалмы", "сапфическая строфа").
3. "Реклексивный традиционализм" Древней Греции. Жанр определяется из собственных литературных норм, кодифицируемых теорией.
4. При жанроустановлении в отношении Шекспира, Монтеня, Паскаля происходило преодоление риторики как основы выделения жанра.
5. XVIII век: роман разрушает единую систему жанроопределения. В XX веке жанроустановление и установление направлений и стилей происходит в зависимости еще и от граней ситуации представления того или иного материала в условиях все более универсализирующейся интертекстуальности. Например, как только большие художники Пюви де Шаванн, Мюнх, Петров-Водкин и еще какой-то маленький художник из парижского "Салона" 1895 г. оказываются размещенными вместе под шапкой "символисты", "символистские жанры", эти художники становятся сопоставимыми по этому жанроуказателю, то есть по указателю-границе. Но если взята такая грань индивидуации, как "Мера заострения противоречий", то жанр будет представлен другим набором художников, т.е. будет "другой жанр". Ведущей гранью является, конечно, форма текста. На это обратил внимание еще А.Н. Веселовский [1940:358-359], отметивший, что жанр фольклора соотноситель с формами текста: например, сказки и обрядовые песни даются на

диалекте, песни-баллады - на наддиалектном варианте языка. Добавим к этому, что жанры устанавливаются уже в рамках предложения: *Place chicken in oven* - это жанр кулинарного рецепта, а не романа, а "Чуден Днепр при тихой погоде" - это почти совсем не может быть формой вне художественной литературы. Достаточно малейшей модификации формы - и мы уже получаем жанровое своеобразие. Например, *тональность* диалога в пьесе [Kennedy 1983:16], *заимствованность/незаимствованность* сюжетов [это дает жанровое своеобразие в комедии дель арте - см. Дживелегов 1954], *импровизированность/неимпровизированность* текста, *последовательное/непоследовательное указание* на движение времени [Reinhart 1984] и пр.

Очевидно, форма - не единственная грань, выделяемая из набора жанрообразующих данных: важен также тот альтернативный мир, который усматривается в тексте. Например, в гротеске и сказке бывает

- 1) Мир, который мог бы существовать;
 - 2) Полная гротескная нереальность;
 - 3) Нереальность внутри реальности (например, нечто реальное происходит во сне);
 - 4) Реальность внутри нереальности (достойное, человеческое поведение чудовища)
- [Balkenhol, Sosaki 1978].

Способ выбора альтернативных миров также релевантен. Ю. Нагибин [1964:5] считает, что жанр зависит от способа восприятия жизни человеком:

- либо "жизнь открывается ему в более или менее широком течении времени и дел человеческих";
- либо - "вдруг, в отдельном событии".

При подведении дроби текста под привычный и известный жанр жанроустанавливающая рефлексия разворачивается не только в зависимости от формы текста, его функции и смысла: определенная роль принадлежит и позиции реципиента в деятельности, и эта позиция во многом зависит от предоставления о том *жанре, под который* предстоит подводить при индивидуации данную конкретную дробь.

Как отмечает Д. Хардинг [Harding 1968:306] между правдивым рассказом и художественной литературой существуют переходные техники письма - такие как рассказ путешественника или рассказ о смешном случае, в которых молчаливое разрешение аудитории принимается и используется для украшений и упрощений, способствующих увеличению эффективности рассказа. Позиция читателя и определяется жанром. и продолжает определять жанр. Происходит взаимодействие жанрообразующих источников - текста и реципиента. Например:

Фантастическое (включая чертовщину, сказки и пр.) выдается за: "на самом деле было", "как средство представить реальность переживания" [там же: 307]. Продюцент сам не верит, шутит, обманывает.

Если фактором жанрообразования признать, среди прочих, и "понятийность", то надо перейти и к представлению о риторической характеризованности жанра или

жанров. Это иногда делается в филологии [в отношении сатиры - Димчева 1981]. Аналогичным образом можно учесть то обстоятельство, что память - также одна из организованных рефлексий, причем она есть *действие*, действие и поэтому воспоминание не тождественно прежней реальности. Это субъективное обстоятельство выступает как объективный жанрообразующий фактор, коль скоро индивидуация, основанная на *этой* организованности рефлексии, дает нам такие жанры, как

- автобиография,
- документальная проза,
- исторический роман.

Как мы видим, подведение акта индивидуации под известный жанр или хотя бы окрашивание индивидуации представлением об известном жанре оказывается серьезной основой жанроуказывающего действия. В большинстве случаев это способствует уяснению представлений о дальнейших способах чтения и дальнейших техниках понимания. Разумеется, в этом действии случаются и ошибки, приводящие к бесполезности действий. Ошибки эти бывают трех типов:

1. Реципиенту или интерпретатору, исследователю, критику кажется, что если дано определение жанра, то "уже все понятно" и действие подменяется простым логическим подведением "части под целое". К.И. Чуковский [1967:456] отмечает, что в 1920-30-х гг. вся "интерпретация" творчества М.М. Зощенко сводилась к повторению фраз типа "Типичен для Зощенко новеллистический сказ".

2. Иногда небольшой набор припоминаемых филологом традиционных жанров единообразно "натягивается" на бесконечное разнообразие возможных индивидуаций. Например, И. Гринберг [1975] подводит *всю* лирику под три жанра - баллада, ода, элегия.

3. Жанр дробит текст подводится - в порядке "развития теории отражения" - под "жанры объективной действительности", каковыми как полагает В.В. Медушевский [1983:21] являются общение, содержание, борьба и т.п.

Неясно только, как определять жанр любого обыденного повествования, где при желании можно найти представленные или якобы представленные в тексте не только общение, содержание и борьбу, а что угодно - лишь бы оно было представлено именем абстрактным. Имена абстрактные можно брать из словника любого русского словаря. Например, в цитированном эпизоде из Голсуорси (Forsyte's Menage) можно при желании найти "объективные свойства", соответствующие тысячам абстрактных существительных, начинающихся по-русски с буквы "Г":

- гадательность,
- гадливость,
- гаерство:
- галантность:
- галстучность:
- гамма (чувств):
- гарантированность:
- гармонизация и гармония (как желанное, но отсутствующее содержание):
- гарнитурность:
- гастрономичность:
- и что угодно другое.

Ни логизация, ни объективизация не являются конечным словом истины - как, впрочем и сама индивидуация на основе подведения нового под относительно знакомое и при этом даже великолепно разработанное в культуре. Без многоплоскостного и разнообразного действия ничего нельзя ни узнать, ни понять. Поэтому индивидуация на основе подведения под известное непременно должна заполняться всеми другими способами индивидуации.

Глава II. СООТНЕСЕНИЕ ИНДИВИДУАЦИИ С ТИПОЛОГИЕЙ ТЕКСТА

Если действие жанроустановления, осуществляемое посредством подведения под известные жанры, базируется на рефлексии читателя над опытом действий с литературой, над опытом учения, опытом чтения, то соотнесение индивидуации с типологией текста базируется на рефлексии над опытом пользования языком, над опытом своего и чужого создания речевых произведения, над обрывками где-то услышанной речи, над чьими-то рассказами об услышанной - в обрывках или связно - речи, над опытом фантазирования по поводу переживания "Вот пойду и вот так скажу", причем даже и этот опыт может быть и личным, и разделенным с другими людьми. Соотнесение индивидуации с типологией текста так же, как и подведение под известный жанр есть скорее действие, обусловленное культурным прошлым человека и коллектива, нежели действие чисто творческое, однако малейшие отклонения текстообразования от нормативного сопоставимо - по критерию интеллектуального усилия - с придумыванием новых, творчески созданных отрезков текста. В Твери надо уметь расслышать особенности речи людей, произносящих русские слова по школьным нормативам, но делающих исключение для немногих слов ("Тролебус" вместо "Троллейбус"). Хотя отклонения в текстопостроении здесь ничтожны, все же речь такого человека о его политических предпочтениях образует особый жанр, и надо знать, каким образом лучше слушать эту речь с того места, где Вы поняли, что это особый жанр - с насыщенностью числами, обозначающими изменения в цене продовольствия и водки, и с полным отсутствием чисел, касающихся изменений в заработной плате.

Поведение слушающего диктуется жанром: поддакивая по вопросу о ценах, можно нажать друга; аргументируя на темы заработной платы, можно нажать врага. О ценах и зарплатах могут говорить все, но есть разница: если человек не произносит "троллейбус" как "тролебус", то действие слушающего может быть несравненно более свободным. Различая случаи между произносимыми это слово, мы рефлектируем над несравненно более широким опытом нашего ежечасного купания в обломках русских социальных диалектов. Эти обломки в случаях, подобных описанному, никак не упорядочены в нашей памяти и для удобства нашей рефлексии, но нетрудно видеть, что хорошие писатели умеют упорядочивать и память и рефлексию, то есть направлять их, а не только оптимально пробуждать. Оптимальное пробуждение рефлексии дает художественность, а вот ее направленность - это уже уравнение интернациональным актом на базе схематизмов жанроопределения. Поэтому описываемый способ действия так важен и должен быть описан подробно.

Разумеется, были в прошлом филологи, которые заметили возможность жанроуказания на основе лингвистических различий текстов, но часто внимание к данному виду действия сочеталось с непризнанием остальных видов действия, и жанроуказание начинало представляться как чисто лингвистический акт [напр., в работе Hamburger 1957]. Разумеется, подход к этому виду действия должен сочетаться с признанием и всех других способов жанроуказания. Именно при этом условии становится видна специфика данного вида действия, использование которого есть решение ряда проблем:

- 1) проблемы различимости текстов;
- 2) проблемы использования найденной различимости для теоретического различия жанров;

3) проблемы их практического различения для самоорганизации процессов понимания, особенно понимания когнитивного и распредмечивающего.

Введением такой практики филология во многом обязана М.М. Бахтину, который виды словесности назвал "речевыми жанрами" [Бахтин 1978:201] и отметил необозримость, разнородность речевых жанров. Соответственно, драма, научное исследование, роман и пр. трактовались в этой концепции как "вторичные (сложные) жанры", тогда как виды словесности - это "первичные жанры". Бахтин учитывал, что жанры делятся и по многим другим признакам - в частности, по степени выявляемости индивидуального в текстообразующей работе автора текста. Было отмечено также единство стиля и жанра. М.М. Бахтин трактовал эту проблему таким образом, что становилось ясно, какого рода рефлексия способствует удержанию некоторого единообразия жанрообразования на относительно большой протяженности текстовой дробности. Единство Р/М-К на относительно большой протяженности текста возможно потому, что в текстах в рамках одного вида словесности слова берутся не из языка как целостной системы, а "из других высказываний, и прежде всего из высказываний, родственных нашему жанру (= виду словесности), то есть по теме, по композиции, по стилю; мы, следовательно, отбираем слова по их жанровой спецификации" [там же: 215-216]; эта спецификация сказывается, конечно, и на понимании, поскольку понимание есть одна из сторон общения. "Жанры соответствуют типическим ситуациям речевого общения, типическим темам, следовательно, и некоторым типическим контактам значений слов с конкретной реальной действительностью при типических обстоятельствах" [там же: 216].

О единстве учения о жанрах и "стилистики типов высказывания" (= стилистики речи) [там же: 25] говорит В.В. Виноградов [1963:33]: "Стилистика речи должна включать в себя не только учение о формах и типах речи, о социально-речевых стилях или о типических тенденциях индивидуального речетворчества, но и учение о композиционных системах основных жанров или конструктивных разновидностей собственной речи".

Аналогичные тенденции наблюдаются и за рубежом. Начиная с Р. Барта, семиотисты заменяют жанр как *литературно-эстетическую* категорию "лингвистическим" понятием *дискурса*, то есть типа текстовой организации речи" [Хованская 1980:113]. Ц. Тодоров [Todorov 1976] полагает даже, что "жанры возникают как любой речевой акт... именно речевой акт лежит в основании жанров". Собственно, и способность быстро производить жанроопределение, наблюдаемая у многих читателей и слушателей, связана с тем, что жанроустанавливающие схемы лежат во многом вне опыта чтения и письма, вне литературного опыта, а скорее в опыте разговора, паралитературы, рекламы, фильмов - того, что чаще встречается массовому потребителю [Fowler 1982:45]. Как уже сказано выше, жанр - та метаединица, которая узнаваема даже и на уровне предложения. Тем более узнаваем жанр на уровне дискурса. Тип дискурса выбирается в зависимости от типа отношений между собеседниками.

Оригинально разработал теорию типологических вариантов речи А.А. Холодович [1967]. По Холодовичу, получается что устная речь может иметь определенное число типов - 2⁵, т.е. 32. В действительности таких типов, несомненно, больше, но важна основная идея типологизации, построения на дихотомиях типа "контактность - дистантность".

Во всяком случае, после Холодовича большинство авторов, типологизовавших дискурсы, пользовалось дихотомизациями. Например, Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт [1974] предложили такие бинарные противопоставления в типологии текстов:

- индивидуальные - коллективные,
- естественные - искусственные,
- моноадресатные - полиадресатные,
- поликодовые - монокодовые,
- художественные - нехудожественные,
- отмеченные - неотмеченные,
- клишированные - неклишированные,
- полные - неполные,
- базовые - производные (напр., либретто),
- монофункциональные - полифункциональные.

Ю.М. Скребнев [1974] выделяет также текст, маркированный (стилистически значимый)/ немаркированный. Г.В. Шатков [1974] выделяет тексты индивидуально-образные/ обобщенно-образные/ обобщенные. В этих терминах сопоставлены речевые произведения о единичных предметах, однородных единичных предметах, разнородных единичных предметах.

Г.П. Щедровицкий [1974] обоснованно связывает типологию речевых произведений с проблемой вплетенности текста в *разные* виды деятельности. Смысл и содержание текстов неопределимы без определения деятельности. Он предложил [там же: 204] анализировать системы деятельности и описывать функции текста в *этих* системах [см. также Stschedrowitzki 1972].

Добавим к этому, что виды словесности разнообразнее в старописьменных языках - потому, что у соответствующих народов благодаря более длительному опыту письменного общения, чтения, книжной культуры и проч. оказались более сложными виды письменно зафиксированной социальной практики. В старописьменных обществах письменный текст *переживается* как "исходный", из которого закономерно порождается звучащий. В бесписьменных же сообществах престиж такого же рода принадлежит звучащему тексту, мастерство в пользовании которым нередко бывает весьма престижно [Vachek 1973].

Ю.В. Рождественский [1970] разделяет тексты на два типа и указывает филологические дисциплины, которые изучают тексты каждого из типов:

Тип текстов	<i>Ими занимаются</i>
<i>Производимые</i>	<i>Науки о правилах речи:</i> - грамматика - поэтика - стилистика - риторика
<i>Воспроизводимые</i>	<i>Науки о прецедентах речи:</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - лексикология - фразеология - фольклористика - литературоведение
--	--

Ю.В. Рождественский [1971:14] дает и другую редакцию этой дихотомии. Здесь тексты делятся так:

- 1) тексты духовной культуры;
- 2) тексты, "не входящие в духовную культуру, а только использующие ее.

Такие знаковые произведения построены только для текущего использования".

Иногда неявность соотнесенности между средством и смыслом направлена на индивидуацию тайного, эзотерического характера, эта неявность и непрямота - момент "эзопова языка". Слащавое "описание хорошей жизни в сельскохозяйственной коммуне" - особый жанр. К нему принадлежит написанный в 1960-63 г.г. рассказ талантливого писателя Чжоу Ли-бо "Гость из Пекина". Вот как описывает этот рассказ С.Д. Маркова [1975:111]: "В народную коммуну приезжает руководящий деятель из Пекина, он беседует с крестьянами, которые, конечно, очень довольны нововведениями, особенно бесплатным питанием, и беспокоятся лишь, надолго ли все это. Гость заявляет, что это - навсегда, а в будущем вообще все будет распределяться бесплатно; крестьяне расходятся удовлетворенные. Все это написано слащаво, примитивно.... Невольно задумываешься: что это - результат запуганности писателя, придушенности его маоистским установками, или же тонкое иносказание, скрытая сатира на все происходящее в стране в результате маоистских "курсов"? Вряд ли можно исключить последнее предложение". Если последнее предположение верно, то все средства текста являются средствами запрограммированной индивидуации ради создания особого жанра - "сатира на социальную действительность для умных читателей, построенная таким образом, чтобы партработники не могли определить жанра". Не исключено, что роман П. Павленко "Счастье" также принадлежит к этому жанру, но в таком случае Павленко еще и пользуется особыми приемами интертекстуальности: сцена "Воропаев у Сталина" композиционно сходна с некоторыми ходами стихотворения Апухтина "Сумасшедший" ("Войдите. Я вам рад. Откиньте всякий страх и можете держать себя свободно" и т.д. по тексту).

Соглашаясь в принципе с полезностью всех этих типологизаций, сразу оговорим, что при разных критериях классификации получаются разные подразделения. Вообще очевидно, что типология должна "соглашаться" с существованием других типологий, подсказанных задачами той деятельности, в которую вплетено действие жанроуказания по тому или иному критерию. Критерием может служить, скажем, в письменной речи, субъект авторства, объект презентации, избранный вид печатной продукции, ее предназначение (производственная, учебная и т.п.), характеристики речи внутритекстового автора (преобладающий социальный диалект, роль актуализаций и автоматизаций), **типы отношения текстовых средств к процессам значащего переживания.** На последнем критерии можно остановиться подробнее. Здесь приходится учитывать такие факторы:

1. Выявленность значащего переживания.
2. Объясненность значащего переживания.
3. Его регулированность (Fiehler, 1986).

Неготовность читателей и критиков к ориентированию по этому критерию приводит к существенным недоразумениям. В настоящее время критикуют М.А.Шолохова за то, что в первом томе «Понятой целины» он «поддерживал коллективизацию». При этом исходят из того, что автор действительно выявлял, манифестировал свое значащее переживание. Делал он это следующим образом:

Опухшая от слез курносыя хозяйская дочь ревела белугой, прислонясь к двери. Возле нее металась и кудахтали мать, а Игнатенок, весь красный, смущенно улыбаясь, тянул девку за подол. – Ты чего тут?! – Андрей, не разобрав, в чем дело, задохнулся от гнева, с силой толкнул Игнатенка. Тот упал на спину, задрал длинные ноги в валяных опорках. – Тут кругом политика! Наступление на врага, а ты девок по углам лапаешь?! – Да ты постой, погоди! Ты погляди, она на себя девятую юбку натягивает! Я не допущаю к тому, а ты – пихаться...

Только предельная недалковидность и малограмотность могут привести к тому, что текст будет читаться под знаком жанроопределения «апологетические тексты в поддержку беззакония». Для действительного жанроопределения следует найти другой тип отношения текстовых средств к процессам значащего переживания, запрограммированного в тексте. Для решения этого вопроса необходимо обратиться к такой плоскости классификации жанров, как характеристики речи внутритекстового автора «образа автора». Здесь, например, мы находим бинарное противопоставление «роль актуализаций/автоматизаций». При этом нам известно из опыта чтения Шолохова, что он специализировался как раз в актуализациях текстовых форм и смыслов. Между тем, в приведенном отрывке мы видим почти сплошную автоматизацию (подчеркнуто прямой линией), тогда как немногочисленные актуализации (выделены жирным курсивом) касаются того, что алогично – соотношения между наступлением на врага и тисканьем девок по углам или соотношения между стремлением натягивать юбку и начальственным «недозволением к тому». Несомненно эта картина вызывала отвращение как у читателей, так и у автора, и последний шел по пути не столько выявления этого отвращения, сколько препятствования его причинам, что и делает этот отрывок устойчивым компонентом художественного развития русской культуры, тогда как современные критики, «разоблачающие» Шолохова за «службу властям предрержащим», столь же неустойчивы в русской культуре, как и те критики, которые хвалили Шолохова за «службу родной партии». Впрочем, и хвалившие, и разоблачавшие – это одни и те же лица, что говорит об их этических установках, тогда как этическая установка Шолохова заключалась в том, чтобы открыто говорить страшную правду, но говорить ее на столь высоком художественном уровне, который просто не был доступен критикам – и восхваляющим, и разоблачающим. Например, в приведенном тексте экспликационность абсолютна, импликационности нет – вообще текст заслуживает серьезного анализа даже с этой точки зрения.

Остановимся хотя бы на жанроопределяющем характере баланса экспликационности/импликационности в рамках действия при жанроопределении на основе типологизации текстов. Эти конструкты связаны и с конструктом «актуализация / автоматизация». Дело в том, что Шолохов в «Поднятой целине» строил альтернативный мир, пробуждаемая рефлексия над которым показывала основные рычаги этого мира – дикую пошлость, восторженную самовлюбленность власть имущих, алогизм и бессмысленность их действий, связанную с их крестьянским происхождением диалектальность грамматики при казенности фразеологии; кто-то (но отнюдь не профессиональный писатель), мог поверить, что «партиец теперь политически грамотно заговорил», и эта беспощадная претензия – тоже часть построенного писателем альтернативного мира. Шолохов

достигал этих эффектов, насыщая текст автоматизмами и изредка вводя актуализации при представлении наиболее глупых действий и мыследействий. Общая тенденция текста - экспликационность (импликаций в рамках отдельных предложений нет). Позиция внутритекстового автора ("образа автора") внутри конфискатора позволила писателю дать объективно-реальностную характеристику ситуации как ситуации торжествующего конфискатора - центрального носителя пошлости, подлости, глупости, мстительности, жестокости и - главное - бравирующей явности всего этого, даваемой читателю в виде предметного представления "шум и беспорядок" и метасмысла "претензия конфискатора на единомыслие с народом".

Тексты Шолохова не были поняты критиками (и школьными методистами литературы) в силу того, что жанроопределение никогда не давалось: существовала линейная схема "Если нет публицистически заостренных высказываний против проделок КПСС, то автор есть верный рупор КПСС, когда пишет о коллективизации, коренизации, индустриализации, электрификации плюс химизации всей страны". Подведя Шолохова под эту схему, сначала получили концепцию "Шолохов - герой, ибо своим талантом поддерживает великие начинания ума, чести и совести нашей эпохи", затем - ту же концепцию, но с другим начальным приговором: "Шолохов - злодей, ибо поддерживал КПСС". Сейчас еще трудно поверить, что похвалы и разоблачения Шолохова за "любовь к коллективизации" - пустые и ни на чем не основанные разговоры. Но в таком же положении был в 1920-х годах, до того как его отправили на каторгу, другой образцовый писатель - В.Д.Антоненко-Давыдович. Про него до его ареста партийные критики писали, что он якобы одобрял "выкованных из единого металла - человеческой воли" партаппаратчиков и рекомендовал молодым интеллигентам "уподобиться им и внутренне переродиться ... через кровь" (Литературная энциклопедия. - М., 1930. - Том 3, с. 132, автор статьи - М.Чирков: см. также: Василенко В. За життя расплата только кровью //Критика, 1928, №5). Очевидно, жанроопределение в отношении и этого писателя тоже никогда не проводилось, хотя это было интересно даже с точки зрения различия средств текстопостроения при создании текстовых ситуаций, уже известных у других образцовых писателей. Так, описывая, подобно М.А.Шолохову, сцены конфискации собственности, Б.Д.Антоненко также строит свой жанр, отличающийся от шолоховского, но также исключаяющей самое возможное "читать с данного места" в духе веры в то, что, по выражению М.Чиркова, "только кровь, жертва приводит ... к полному разрыву с прошлым". Рассмотрим эпизод: партработник Кость Горобенко конфискует у частных лиц пианино и рояли" для дела Партии":

він

перший кидався до піаніно, актуалізація
розчищаючи собі дорогу
смысла "боевитость"
при выполнении
конфискационной
задачи" настоящим партийцем

від

тільців, столиків та кріселонок,

імплікація нормального уюта

приймав

із піаніно, як у себе
в господі, "для настоящего
партийца
нет разницы между своим
чужим домом"

актуализация смысла

якісь портрети,
кілька книжок

импликация постоянства
семейной жизни в провинции
і одсував

піаніно в знесищеного місця,
импликация постоянства жизни
де воно

покоїлось протягом довгих
спокійних, років.
импликация разрушительности
вмешательства Костя

А ну, товарищу , підсобіть...
импликация "слиянности
партии с народом"

з правого боку заходьте... то же и
партийца сберечь имущество
для родной Партии
разом! Ще раз... Тихше,
тихше! Обережно...

Горобенко чув, як хрущали импликация ограбления детей

заломлені в безвихідній
тузі чиїсь дівочи пальці,

відчував, що хазяйські

вуста намагаються
й ніяк не відважаються
актуализация смысла
страх, парализующий
губы"

щось сказати, але він

1. Зосередковано й старанно
"духовное

актуализация смысла

слияние с ломовиками “
допомагав вантажникам

втягати з кімнати піаніно,
імплікація верности
ломовикам как “класу”
немов, крім них, тут не було
більше нікого

· При двухэкранном повествовании образ автора максимально приближен к каждому персонажу, поэтому "слышна " раздвоенность Горобенка на "сильную партличность, в миг борьбы с классовым врагом опирающуюся на плечо пролетария-ломовика", и на комплекс имплицитно представленных нозм неопределенной человечности ("Я виноват в жалости к людям", "Я виноват в хорошем знании родного языка", "Как бы не обвинили в национализме", "Как бы не обвинили за то, что я учился в

гимназии " и т.п.), Импликационно представленная онтологическая конструкция героя - средство пробуждения внутритекстовой рефлексии над только что прочитанным внутренним монологом Костя Горобенка:

- Треба вбити ... Мушу, власне, не вбити, а розстріляти. І тоді ... сміливо й одверто, без жлдних вагань і сумнівів можна буде сказати самому собі: я - більшевик.

Сравнительно с тематически родственным текстом Шолохова, в тексте Б.Д.Антоненко-Давыдовича преобладают не столько "явности", сколько "неявности": украинский советский писатель просто не мог себе позволить писать о пошлости и подлости с той мерой явности, которая "сошла" русскому классику в условиях герменевтической неграмотности его контролеров. Да и украинский конфискатор, как это виделось писателю, имел больше оснований к самоконтролю, рефлексии и умолчаниям, чем конфискатор российский. Объективно-содержательная характеристика ситуации заменяется характеристикой субъективно-смысловой, а образ автора становится во "всевидящую позицию". Роль автоматизмов резко снижается, резко повышается роль актуализаций. Стратегия повествования оказывается раздвоенной: на одном "экране" многими импликационными средствами показывается игра индивидуальной субъективности конфискатора, на другом - пересыпанная актуализациями "з'іхавша з глузду" социальная действительность.

Таковы формальные характеристики жанрового своеобразия двух содержательно (но не жанрово) сходных дробей текстов классических восточнославянских литератур.

Мы подробно остановились на лишь одной из плоскостей, подлежащих учету при использовании формальных средств для действия при индивидуализации. Есть и другие плоскости (например, ситуация как основа жанрового своеобразия - см. Эсалнек, 1985, 91).

В пределах каждой из плоскостей, в пространстве которых проходит типологизация, естественно, возможны многочисленные противопоставления индивидуированного жанрового материала. Типы противопоставлений бесчисленны, классификация их в настоящее время затруднительна. Поэтому назовем и прокомментируем лишь некоторые из противопоставления. Так,

текст может быть создан для сведения/чтения вслух.

Последняя задача также поддается делению для чтения вслух вообще/ для чтения вслух, как будто это импровизируется, а не читается (радио и пр.) (Gregory, 1967).

Текст бывает, по другой классификации, звучащий/ письменный/ печатный. В тексте может быть представлена речь авторская/ неавторская, литературная/характеризуемая подязыковой принадлежностью (напр., разговорная) (см. об этом: Агабабова, 1985).

Текст есть, по еще одной классификации, модификация субъективности писателя/представление в тексте действительности, выходящей за рамки этой субъективности. Очень интересно деление текстов на "жесткие" / "гибкие". "Жесткие" - это (Гиндин, 1971, 165-166) тексты, образованные по "схеме жесткого построения" - напр., в волшебной сказке (см. Пропп, 1969) сюда же относятся некоторые формы дипломатической документации). В текстах с "гибким" построением ни дробы, ни более мелкие протяженности текста не строятся по заранее данному регламенту. Это приводит к множеству последствий - начиная с необходимости обеспечить "сцепление" кусков с помощью повторов и пр. Иначе говоря, "связный текст есть множество предложений, где любое произвольно взятое предложение отличается от предыдущего некоторой новой порцией информации" (Мурзин, 1971, том 2, с. 593).

Приведем еще ряд плоскостей классификации. Текст

поддается делению на атомарные пропозиции /не поддается;

ориентирован на наращивание содержаний/растягивание смыслов;

ориентирован на декодирование (семантизацию)/распремечивание;

связен/состоит из обломков предложений (Allen, 1966, 216). Может быть и

такая противопоставленность: нечто есть в тексте в силу

вербальной связности/ связности вещей, событий;

в силу новизны/ в силу того, что "все это говорят". Еще:

Нечто в тексте логически вытекает из сказанного / не вытекает.

Более подробное представление видов словесности приводит к более частным противопоставлениям. Например, рекламное объявление может быть метафоризовано наполовину / не метафоризовано. Внутри вида словесности могут противопоставляться документальность / вымысел или даже тенденция к причастиям / к деепричастиям.

Н.К.Онипенко показала (конференция в Даугавпилсе в 1991 году), что причастие скорее передает взгляд из позиции реципиентов:

Вошедший в комнату поздоровался, - (это все видят со стороны), тогда как деепричастие скорее передает взгляд от продуцента, прямо от его Р/мД: Войдя в комнату, он поздоровался. (это видит автор текста).

Эти и бесчисленные другие противопоставления по формальным и иным критериям и создают, действуя совокупно и массово, виды словесности. Иногда вид словесности образует жанр литературы, иногда - род инструментов деятельности, - например, лозунг (Reboul, 1975). Виды словесности часто называют также "видами дискурса", подчеркивая этим первичность устных жанров речевых произведений в рамках человеческой коммуникации. Виды словесности зависят не от "мыслей, которые надо облечь в словесную форму", а от видов деятельности, принятых в данном человеческом сообществе (Robins, 1971). Отсюда - и разнообразие видов

словесности, и наличие "регистров" (ситуаций) в рамках того или иного вида словесности (Hymes, 1971, 65). Виды словесности выступают как своего рода ответы на вопрос о ситуации: "Кто говорит с кем на каком языке или субъязыке и по какому поводу" (см. Language and Social Context, 1972).

Мысль о существовании видов словесности восходит в значительной мере к работам Потебни и Веселовского, а также их последователей. Так, Д.Н.Овсянико-Куликовский (1923, 1) дает общее определение самой словесности: "произведения человеческой мысли, которые получают свое окончательное выражение в слове".

Вообще говоря, в настоящее время виды словесности можно рассматривать и в рамках более свободного определения: это - исторически сложившиеся виды произведений речи, имеющие форму, порожденную задачами представления действительных и альтернативных миров в речевых произведениях, реализующихся в типичных для данного народа ситуациях общения в соответствии с их назначением в личной и общественной жизни представителей этого народа.

М.М.Бахтин (1979, 259-260) называет виды словесности "речевыми жанрами", "формами высказывания". Речевые жанры более "изменчивы, гибки, пластичны" сравнительно с формами языка. "Для говорящего индивидуума они имеют нормативное значение, не создаются им, а даны ему". Многочисленность трактуемых таким образом первичных жанров ни у кого не вызывает сомнений, отсюда - попытки исчислить хотя бы элементы таксонов в возможной классификации.

Классификации такого рода не следует рассматривать как некую самоцель: само бытование видов словесности зависит в определенной мере от принятой в среде реципиентов текста способов классификации. Такую роль играет, например, иерархическая классификация художественных видов словесности в арабской классической литературе средневековья. В стихотворных произведениях меняется стиль в зависимости от социального положения адресата и т.п. (Шидфар, 1974). Несомненна и педагогическая роль этих классификаций (см. Mann R, 1974).

Знание об отнесенности текста к тому или иному виду словесности предотвращает серьезные ошибки. Примеров такого рода можно привести очень много. Классификации важны и теоретически и практически. К числу наиболее глубоких классификаций можно отнести ту, которую предложил Ю.В.Рождественский (1977, 227):

"Точечные тексты, вообще не подвергаемые репродукции, будем называть сообщениями.

Тексты, подвергаемые единичной репродукции, называют обычно молвой.

Тексты, подвергаемые множественной репродукции, обычно называют фольклором".

Ю.В. Рождественский дал также картину классов произведений устной речи:

- (1) по числу участвующих (монолог и диалог);
- (2) по смысловой направленности (филиппика, полемика, панегирик);
- (3) по назначению речи и по другим критериям.

Среди них: и устная речь по отношению к письменной речи

- (а) имеет прототип в письменной речи,
- (б) может иметь и не иметь прототипа,
- (в) заведомо не имеет такого прототипа (есть и переходные формы).

Эти критерии приложимы к устным прозаическим формам: миф, предание (историческое сказание), легенда, героическое сказание, сказка (о животных, волшебная, новеллистическая), анекдот (сближается с бытовой сказкой - см. Сидельников, 1964), устный рассказ (сказ) (имеет характер "побывальщины", новеллы, передачи "слухов и толков). Виды словесности преходящи. Э.В.Померанцев (1974) отмечает, что еще в конце XIX века из форм русской эпической песни были

живы четыре: былина, историческая песня, духовный стих, баллада. У русских в практике за советский период устного общения уцелела только баллада, да и то одной разновидности - жестокий романс ("Как на кладбище Митрофаньевском отец дочку зарезал свою" и т.п.). Виды словесности были очень многочисленны в древнерусской литературе (Лихачев, 1971, 44-45):

азбуковник, беседа, бытие, воспоминания, двоесловие, деяния, диалог, епистолия, житие, житие и жизнь, заветы, сборник, исповедание, история, летопись, моление, обличение, описание, ответ, повесть, похвала, прение, притча, речь, сказание, спор, толкование, хождение и проч., всего около ста жанров - так было до XVII века. Начиная с этого времени усилилась противопоставленность диалогической и монологической речи. Как отмечает В.В.Виноградов (1963, 22): "Монологическая речь вообще характеризуется установкой на словесную логизированную композицию, ослабленностью мимического и пантомимического сопровождения, в отличие от диалога". В этот же период получил разработку и такой вид словесности, как "учебный текст" (см. Потапова, 1976); научный текст начал жанрово характеризоваться тенденцией к указанию "источника информации" (Старченко, 1973). Виды словесности, наконец, образовали свои комплексы в рамках отдельных языков. Если лингвистически те или иные признаки языковых средств оцениваются как стоящие друг к другу в отношении противоположности, то это не обязательно так с герменевтической точки зрения. Например, для герменевтики текст на подъязыке разговорной речи и текст поэтический не могут выглядеть как абсолютно противопоставленные, тогда как для лингвистики - могут. С этой точки зрения существенно, что текст повествования в книге сходен с устным рассказом. Дело в том, что и насыщенная смыслами коллоквиальная субъязыковая форма, и интеллигентный устный рассказ, и художественная литература одинаково далеко отстоят от исходных уровней и компонентов языковой личности. Вопрос о слушателях как субъектах, сопоставимых с рассказчиком или писателем по культуре, также важен для герменевтики. Р.Пытлик (1983, 55) сообщает, что в 1921 г. Гашек ходил по трактирам и рассказывал одну и ту же историю о Швейке, затем сравнивал впечатления и делал выбор варианта. Поэтому "Похождения Швейка" жанрово сходны с устным рассказом. Бахтин высказал важные соображения по поводу таких сходств. Так, проза имеет такую жанровую таксономию:

(1) авторское повествование; (2) стилизация устного бытового повествования (сказ); (3) стилизация письменного бытового повествования (письма, дневники); (4) литературная, но внехудожественная речь (научные, философские, моральные, протокольные и др. тексты); (5) стилистически индивидуализированные речи героев.

Бахтин также отмечает (там же, с. 76), что "роман - это художественно организованное социальное разнообразие, иногда разноязычие, и индивидуальная разноголосица". Как мы видим, лингвистически несоотносимые явления сближены в рамках "большого" жанра романа. Например, как отмечает А.А.Слюсарь (1983, 42) в "Капитанской дочке" Пушкина соединены следующие традиции: сказочная структура, притча о блудном сыне, притча об орле и вороне. Этот круг традиций, сведенных воедино, позволил обеспечить и опредметить смысл "противоречие между нравственностью человека и историческими формами его жизни".

Как уже отмечалось выше, виды словесности преходящи. В 1939 А.К.Мореева (1939) еще отмечала ритмический сказ, а в 1969 г. (Ярневский, 1969) он уже не отмечался при выделении устного рассказа как вида словесности. Отмеченный в середине столетия устный рассказ фантастический (Шурыгин, 1950) уже давно не отмечается. Одновременно с выпадением видов словесности происходят еще два процесса: (1) появление новых видов словесности на основе дифференциации; (2) усиление дифференциации - вплоть до появления несовместимости в отношении некоторых видов словесности, ранее казавшихся близкородственными.

Дифференциация в течение длительного времени увеличивалась очень медленно, что хорошо прослеживается на самых старописьменных языках (см. Лисевич, 1969). Язык новеллы эпохи Тан (618-907) и Сун (960-1279) незначительно отличаются от языка философской прозы (Конрад, 1960). Последующие эпохи все дальше разводят жанры по формальным признакам, поскольку в пределах каждого жанра речевых произведений возможно последующее выделение видов словесности, что блестяще показал Г.Л.Пермяков (1970) при построении типологии паремиологических микротекстов. По некоторым показателям, все больше расходятся жанры фольклора и жанры художественных произведений индивидуальных авторов.

Хороший пример дифференциации видов словесности можно найти в афористике: (1) афоризмы-обобщения, выражающие обобщенное понимание; (2) афоризмы, сообщающие о жизни в форме, требующей немедленного разгадывания и распремечивания; (3) "дидактические" афоризмы - поводы для интерпретаций, поскольку они понятны полностью только при интерпретации. Например, в 1971 году во время юбилея (150 лет со дня рождения) Достоевского К. Федин сказал: "Русский писатель - не только русский и не только писатель". В 1995 году это изречение нуждается в интерпретации в связи с тем, что при демократизации общества социальная роль писателя уменьшается.

Такого рода дифференциации пронизывают все известные в настоящее время виды словесности, даже устные. Например, всегда надо уметь различить диалог натуральный и диалог театральный - даже если последний есть имитация натурального (Wienold, 1986). Тем более это относится к художественной литературе, где каждый раз надо находить подфункцию в данной жанровой системе (Ахманова и др. 1966, 47). Сходные события различно, с жанровой точки зрения, представлены в газете и в книге: газета содержит несравненно больше фразеологизмов.

Художественные тексты поддаются делению на (1) перевыражающие и (2) пересоздающие действительность. Это деление, применительно, например, к персидско-арабской поэзии, может оказаться весьма важным для разумного чтения (вплоть до непонимания одного из типов текста людьми, начитанными в другом типе, см. : Османов, 1974). Хотя тенденция к дифференциации усилилась именно в XX веке, все же история знает периоды и страны, где дифференциация видов словесности была не меньше: что ни автор - то вид словесности. В частности, среди немногочисленных примеров прошлого: "В Древней Греции каждый литературный жанр имел свою собственную языковую традицию". Например, лирика на ионийском диалекте, драма - на аттическом. Это означает, что в определенный период времени в Греции было несколько языков художественной литературы (Гринбаум, 1973, 10). При этих диалектальных расхождениях еще важнее было такое: у Гомера встречается лишь 20% сложных слов, встречающихся у Пиндара. Остальные 80% (около 450) не встречаются ни у одного греческого автора " (Гринбаум, 1966, 64). Эта ситуация вызывает особый тип переживаний у читателя нашего времени: Кеннет Пайк (Pike, 1972, 144) отмечает, что при встрече с греческим текстом бывает переживание такого рода, как будто читатель не в состоянии это прочесть.

Еще больше переживаются при индивидуации различия видов словесности, связанные с тем, что метасредства текстообразования специфичны в каждой культуре. Поэтому значение слов, легко отыскиваемое в словаре при чтении на иностранном, инонациональном языке, может ничего не дать: надо искать смысл внутри всей семиотической конфигурации, например, в структуре текста в целом, в отношениях между далеко отстоящими друг от друга элементами, не связанными грамматически - напр., в старых китайских текстах (Спирин, 1976, 208).

Речевые жанры имеют народные названия, дающие возможность проникнуть в национальную специфику, эти названия перевыражают национальную рефлексивную реальность, участвующую в схемотобразующей рефлексии. Описать эти названия надо на каком-то метаязыке, не принятом ни в одной конкретной культуре, иначе трудно избежать этноцентризма и дать глубокое и стройное описание речевых жанров (Wierzbicka, 1985). Более других в этом преуспели синологи. В китайской литературной традиции она выделяет такие дробные жанры изучают словесности, как, например, цзацзуань - изречения со следующей структурой:

" обобщающее предложение + раскрывающие его смысл однородные предложения или однородные члены предложения" - напр. " не научишься : хорошему голосу ...; бесстыдству;... рожать только мальчишек" (Циперович, 1969).

Носители языка часто и не подозревают, что они владеют национально-специфическими видами словесности. Развитость в русском языке текстов " речевого этикета" становится заметной лишь тогда, когда возникает задача обучать кого-то русскому языку в качестве иностранного (см., напр., пособие: Акишина и Формановская, 1973). При этом существенно, что сама структура языка влияет на комплекс видов словесности. Э.Сепир (1934, 178) писал в свое время:" Языкам эскимосскому и латинскому, с их высоко развитой флективностью, свойственна структура изошренных периодов, которая в английском языке показалась бы несносной". Не случайно долго еще после падения Рима в логике и религии использовался латинский язык.

Некоторые жанры исключены из языковой и социальной практики того или иного народа. Например, для детей суахили участие в пении без сопровождения движениями (хлопанье в ладоши и пр.) слишком трудно из-за давления таких распространенных видов словесности, как песня с игрой, песня с действием (Eastman, 1986). У взрослых суахили - своя система песен. Один песенный жанр для детей и взрослых -- песни- дразнилки, выражающие озабоченность взрослых общественным поведением детей. Соответственно, лишь немногие народы имеют иероглифическую письменность, и это тоже модифицирует систему видов словесности. Н.Т.Федоренко (1974, 126), отметив достоинства и сложности иероглифической письменности и иероглифического текста, отмечает: " Поэтический смысл запечатленных в нем слов часто раскрывается лишь в переходах от одного представления к другому по сходству, смежности, иногда - по противоположности. Поэтому нередко китайский текст как бы домысливается читателем, в сознании которого возникают определенные ассоциации". Добавим к этому, что "для китайской культуры характерен культ письменного слова, литературы" (Алексеев В.М., 1958, 301).

Отсюда, в частности, положение, при котором существует поэзия, пригодная только для зрительного восприятия, не поддающаяся адекватному звуковому воспроизведению (Федоренко, 1958).

Разумеется, при чтении оригиналов (а отчасти - и переводов) с подобными сугубо инонациональными видами словесности необходимо действовать именно по той схеме, по которой на основе индивидуации своего национального жанра действует носитель соответствующего языка, представитель соответствующей национальной культуры. И если этого нет, то нет и понимания.

Жанрообразующее действие имеет место и в связи с существованием субъязыков: реципиент (как, впрочем, и продуцент) способен не только к текстовосприятию и текстопроизводству, но и к стилевосприятию и стилепроизводству, стили же - идеальные конструкции в рамках субъязыков (Ю.М.Скребнев). Кроме вида словесности " устный рассказ о том, как в бедный дом приходил барин", может жанрообразующе действовать в этом же рассказе и некоторый субъязык. В повести Jane Walsh "Not Like This" женщина - жена рабочего передразнивает аристократку, пришедшую в пролетарский дом и в порядке

контактоустановления съевшую спаржу - редкое для этого дома блюдо, специально приготовленное для мужа хозяйки. Потом жена рабочего рассказывает об этом случае, и у нее получается "субъязык передразнивания" с соответствующим стилем. Поскольку стиль ограничивает способ говорения в рамках данного вида словесности, можно сказать, что здесь имеет место "подъязык и стиль передразнивания пролетарской женщиной той аристократки, которая из демагогии разыгрывает друга рабочих и при этом совершенно не понимает их бедности, да еще и говорит на том социальном диалекте, который рабочие 1930-х - 1950-х годов воспринимали на слух в качестве *Bad English*". Этот подъязык и стиль присутствует в книге только один раз, но совершенно ясно, что здесь имеет место некоторое народное представление о стиле, поэтому речевые произведения с этим жанрообразующим стилем могут быть построены неограниченное число раз.

Другие подъязыки, даже очень распространенные, имеют в принципе такое же или сходное прошлое. Б.Гавранек (Návránek, 1932) показал, как "интеллектуализация" письма и разговора привела в прошлом к появлению текстов, характеризующихся точными обозначениями, терминами, наименованиями абстракций - так и возникает общеизвестный стиль научной прозы как идеальное представление о подъязыке с указанными свойствами. Вообще все подобные процессы способствуют увеличению числа подъязыков, их все большему отделению друг от друга в сознании носителей языка - вплоть до того, что, как отмечает А. Соважо (Sauvageot, 1968, 63-67), из подъязыка французской разговорной речи выпало сложноподчиненное предложение, и подобные грамматические модификации в подъязыках известны в большом числе в рамках каждого национального языка. Это объясняется тем, что текст на субъязыке - результат взаимодействия знаковой формы обычного национального языка со знаковой системой того или иного вида деятельности, например, со знаковой системой данной науки (В.В. Иванов, 1962, 92). Подъязыки возникают очень быстро и столь же быстро "входят в жизнь" - напр., подъязык потребителей героина в США (см. Lewy, Preble, 1973). Поскольку число видов словесности очень значительно, а число подъязыков практически бесконечно, жанрообразующее влияние совокупности вида словесности с подъязыком приводит к гигантской мозаике жанрообразования, к огромным потребностям индивидуации, причем вся эта картина осложняется еще и тем, что может иметь место и смешение субъязыков в одном и том же тексте. Например, возможны стили

1. Стиль перевода с другого языка с элементами необоснованной дословности (скажем, при переводе с английского; "Не правда ли, Джек?").

2. Кабун-теку - якутай, т.е. "стиль буквального перевода с китайского" на японский (Конрад, 1954, 33).

Теперь представим себе носителя диглоссии. Явление диглоссии имеет место, когда в разных ситуациях один и тот же человек говорит на разных подъязыках. В Багдаде арабы-христиане говорят между собой на "христианском арабском", в смешанном окружении - на "мусульманском арабском" (Ferguson, 1959). Картина становится еще более сложной, если мы обратим внимание на то, что субъязыки - не конечная единица деления; существуют еще регистры внутри субъязыков. Регистр - это вариация по критерию употребления, тогда как диалект - вариация по критерию характеристики коммуниканта (Hess-Luettich, 1974). Критерии различения регистров предполагают очень дробную классификацию в рамках филологической герменевтики, но интересно, что рядовой реципиент всегда четко отличает один регистр от другого, не прибегая ни к каким наукам. Основные критерии деления: (1) дискурсивное поле (тема); (2) способ построения дискурса (коммуникативные средства); (3) стиль дискурса (отношения между участниками).

Последнему критерию иногда придают особую значимость в связи с теорией ролевых характеристик деятельности. Отсюда - определение регистра как

"переключателя ролей" в представленной ситуации (Glaeser, 1976). В частности, регистры общения фиксируют наличие или отсутствие неравенства общающихся -- социального, возрастного, образовательного (Рождественский, 1977). Регистры также определяются как компоненты "репертуара" средств выражения у "языковой общности". Этот репертуар включает и стили речи, и типичные ситуации коммуницирования, и нормы соотношения стиля речи и ситуации (Hymes, 1974, 53). На письме регистрами являются проявления "этнографии письма" - почерк, письмо печатными буквами, машинопись, типографский набор, а в продуктивной речи регистрами могут быть говорение, речитатив, пение, декламация, шепот и пр. Хануну на Филиппинах имеют письменность (вариант деванагари), но пользуются такой письменностью исключительно в любовных письмах, а в Англии письмо печатными буквами неприемлемо в некоторых ситуациях, в которых оно считается приемлемым в США.

Наличие регистров приводит к появлению новых, дробно выделяемых субъязыков. Так, официальное донесение может суживаться до "малой языковой подсистемы военных донесений" (Городецкий и Раскин, 1971). Обращение по имени вмещает в себя малую подсистему "обзывания". Последняя эмоционально мотивирована как "изменение мира"; раз я тебя так обозвал, то ты и есть таков ("гад", "заснайка" - как в магии, которая превращает людей в не-людей, с названиями которых эти люди и отождествляются). Очевидно, это не просто новый смысл, но целая система - новый смысл вкупе с особым переживанием и специальной малой системой реализации этого переживания в вербализациях. Восприятие "обзываний" жанрово очень выделено; я знаю, что ты считаешь, что я не человек, а "сосиска", но я не согласен с этим, поскольку я знаю, что это не определение, а жанроопределение, то есть след Р/М-К, а вовсе не след Р/мД+М. Иначе говоря, жанровосприятие предполагает, что реципиент усматривает здесь ругань, а не суждение (Hirsch R., Andersson, 1985). Очевидно, жанроустановление может зависеть от риторической установки или от знания о чьей-то риторической установке, равно как и от целевой установки пользователя данным регистром. Здесь бывают и неожиданности. Например, читатель "Русской правды" может безошибочно читать этот документ лишь в случае, если он усмотрит в нем "возникновение зачатков публичной речи, звучавшей при заключении межплеменных договоров и судопроизводстве по законам обычного права" (Филин 1972, 625). Впрочем, учет риторической установки и цели речевого произведения важен при установлении жанра или жанровой разновидности и при чтении произведений речи, намного более близких к нам по времени их появления. Например, при чтении некоторых регистрово характеризуемых произведений Беранже запрограммировано ироническое отношение к персонажам, тогда как песни Беранже, пропагандирующие идеалы демократии, содержат такой жанрообразующий набор: призывы к защите родины; призывы к освободительной борьбе; "бесстрашные выпады по адресу сильных мира сего; героические воспоминания старых солдат; предсмертное слово храбреца; хвала величию человеческого ума" и т.п. (Данилин 1973 305). Ирония же запрограммирована там, где есть такие регистровые характеристики: реакционеры излагают свой символ веры; "отчетные речи депутата; инструктаж сыщика;

полицейские увещания; всякого рода самовосхваления; крики уличных торговцев; обывательские сплетни; пререкания супругов;

иронические похвалы; доверительные признания труса или подхалима; педагогические назидания при порке ученика; проклятия пономаря затянувшейся церковной службе" и т.п. (там же).

Нельзя сказать, что это жанры, жанрообразующий компонент здесь более общий - ироническое отношение, но способность связать такое жанроопределение с определением смыслового поля (темы) делает понимание окультуренным.

Аналогичным образом, наслаждение слышимым или читаемым афоризмом предполагает знание или переживание текстообразующих и при этом регистрово-релевантных формальных ходов афориста: импликация; типизация; сохранность исходного текста (напр. в Евангелии от Луки было: " Отпусти им, Господи, бо не ведают, что творят") или хотя бы сохранность связи с исходным текстом; использование афоризма для аллюзии и реминисценции;

использование афоризма в качестве содержания схемообразующей единицы текста; варьирование меры избыточности афоризма (напр., "лаконизм"); абсолютная актуализация афоризма;

использование афоризма для реактивации предикаций, ранее введенных в тексте; намеренное увеличение воздейственности афоризма и т.п. Каждый из перечисленных признаков определенным образом модифицирует жанр и влияет на дальнейшее развертывание схем действия при чтении последующего текста.

Кроме признаков жанра, имеющих модифицирующую значимость, могут быть признаки многих жанров, имеющие такую же значимость - например, "текст с акцентом". Еще: перечень фактов или, напротив, упорядоченное каузально-оценочное описание;

перечень фактов или, напротив, пропаганда некоторых ценностей;

использование возможностей сокращения (оптимальная запись, аббревиатуры и т.п.) (Медникова 1971); смешение естественного языка с языком массовых коммуникаций (Денисов 1971).

Использование обязательных для данного субъязыка тем, благодаря чему и происходит жанроопределение - например, в тексте по ихтиологии нельзя обойтись без латинского наименования места рыбы в систематике или без указания на ареал распространения рыбы (Герд 1971); ориентированность на понятность текста узкому кругу, "слэнговость"-- особенно в науке (Мульченко, 1971,283);

ориентированность на компрессию текста, особенно в языке науки (Маренкова , 1971, 607).

Все эти признаки свойственны лишь части субъязыков. Вообще же число субъязыков, существенных при индивидуации, очень велико: радиословесность; "тексты улицы" - информационные, рекламные и пропагандистские (см. Школьник,Тарасов, 1977);

радиограммы (см.Василевская, Лебедзь, 1962); язык прогнозов погоды (К.А.Иванов, 1967); язык морских карт (К.А.Иванов, 1962);

язык символических, формульных и сокращенных записей в научных текстах по математике, химии и др. ; язык текстов на слэнгах; газетные жанры (информация, пропагандистская статья, проблемная статья в газете, очерк, интервью, фельетон, рецензия и др.) . Сказовые жанры. Сказ не поддается жанровой определенности без владения подъязыком разговорной речи, то есть жанровой определенность складывается как из разновидности текстопостроения ("сказ"), так и из характеристик подъязыка разговорной речи.

Объединение воздейственной речи с жанроопределяющими коллоквиализмами, конечно, намного старше русского Серебряного века: Аристотель в "Риторике" (1936, 177) писал: " Хорошо скрывает свое искусство тот, кто составляет свою речь из выражений, взятых из обыденной речи". При этом может быть существенна и коммуникативная цель. Последняя строится из того или иного сочетания прагматических смыслов. И.М. Кобозева (1986, 15-16) отмечает, что в речении " Я поговорю с твоими родителями" понятность достигается при индивидуации, которая позволяет усмотреть либо сообщение, либо обещание, либо предупреждение, либо угрозу. При этом любое устное речение и тем более речение с элементами подъязыка разговорной речи должно найти свое место в жанрово-релевантной классификации:

- (1) сказано спонтанно;
- (2) сказано не спонтанно;
- (3) написано для того, чтобы при говорении казалось, что это не было написано;
- (4) подлежит прочтению так, как будто это не прочитано, а услышано и т.д. (Jones ch, 1968, 162).

Что же касается классификации драматических смыслов, то мы ее находим у Д.Ж. Остина (1986,128) Каждый из классов является жанрообразующим, например,

Вердиктивы: реализация оценочного суждения такого рода, как "признание виновным", "осуждение" "оценивание" и т.п.

Значительно интереснее характеризовать жанр текста в целом не только по прагматической целеустановке. Здесь можно найти множество интересных фактов.

Так, например, в некоторых языках устные тексты заметно различаются как "мужские" и "женские". Мужчина, подражая женщине, играя в "создание женского текста", избегает - в частности, в арабском женщины выдвигают вперед все задние и средние гласные (Capell 1966). В языке бурунди мужской голос бывает изошрен в модуляциях, чего не требует от женщин (albert, 1964). В других языках имеются различия в тоне слога (см. Naas, 1944, 142-149) или же речь женщин имеет "урезанный стиль произношения" (Sapti, 1949).

Некоторые регистры выступают как готовые жанры, состоящие из готовых текстов. Сюда входят готовые тексты шуток, обид, обращений, приветствий (см. Cook-gumperz, 1976, 140), игры с участием речи (см. Dundes, e.a., 1972). Все это носители языка хранят в памяти в готовом виде.

Готовые речения составляют в значительной мере и речевой этикет, не совпадающий в разных языках. Отчасти он зафиксирован в пословицах и поговорках о нормативах речевых поступков. Такова же таблично-бланковая стандартизация документов, среди них - условных формуляр договорных актов. На Руси такая стандартизация существовала с древности - жития святых, проповеди (Ефимов, 1961, 36-37).

Исходное происхождение имеют в фольклоре " общие места", стереотипность пассажа как объекта для индивидуационного действования (Рошняну ,1974 СКД). Общие места и формулы в русских былинах -средства индивидуации (Азадовский, 1932); в монголо-ойратском эпосе (см. Владимирцев 1923 СК) общие места - вид словесности, не поддающийся репродукции массового реципиента, но вполне доступный для чтения (Азадовский, 1922), но в свое время в Сибири и в Олонецкой губернии готовность к причитаниями включалась в речевую способность; это касалось только женщин. По - разному ориентированы на рецепцию и репродукцию и разные жанры песен в русском фольклоре (см. Колпакова, 1963).

Если же расширить поле этих наблюдений и перейти границы веков и государств, до способы сопоставления жанров еще более сложнятся. Например санскритский роман очень отличается от современного европейского.

П.А. Гринцер (1963, 15) писал по этому поводу : "форма в романе часто имеет самодовлеющее значение". Так, в седьмой главе "Приключений десяти царевичей" Дандина: здесь " Мандрагупта рассказывает свою историю, не используя ни одного губного звука, так как губы его изранены после ночи любви". Очевидно, трудности индивидуационного действования очень велики: кто из современных авторов что ныне едва ли много найдет реципиентов которые могли бы это хотя бы заметить.

В целом принципы, на основе которых производится индивидуационное действование при опоре на лингвистику текста, характеризуются почти бесконечным разнообразием. Так, миф как произведение речи и произведение повествовательного искусств характеризуется тем, что в миф "надо верить", а сообщения действительные и вымышленные "надо" воспринимать нераздельно (Лосев, 1930). При этом может

иметь место довольно условная поэтика, напр., " уподобление частей тела и частей космоса в силу сближения макро- и микрокосма " (Мелетинский, 1976, 232-233). "Предметы, став символами, не перестают оставаться самими собой и не теряют своей конкретности". Так вот и идет индивидуация, так вот эти тексты и читаются и слушаются. При этом текст, неотличимый от сказки, переживается реципиентом как " строго достоверный" (там же, с. 262). Сравнительно с мифом сказка переживается как вымысел, но " прямая речь в сказках сохраняет в схематизированном виде некоторые ритуально-магические элементы". В фольклоре малых народов Севера сохранились и сказки-песни (героический эпос, объединяющих признаки мифа, сказки и песни).

Даже один и тот же вид словесности достаточно неустойчив. Как свидетельствует Г.А. Белая (1974) , рассказ начинающего Зощенко не был принят редактором - поэтом М. Кузминым. Очевидно, индивидуационное действие не может строиться только на прецедентах жанрообразования.

ГЛАВА III. ИНДИВИДУАЦИЯ ПО ТИПУ СООТНЕСЕННОСТИ СМЫСЛА И ФОРМЫ

Индивидуация по типу соотнесенности смысла и формы - особый вид действия, имеющий характер рефлексии над опытом индивидуатора в применении техники распредмечивания. Важно, что это есть опыт работы со смыслами, а не значениями. Индивидуация происходит на основе смыслов, и это труднее, чем если бы она происходила на основе содержаний. Схема действия при понимании есть схема действия со смыслами, поэтому установление некоторого усмотрения смыслов - начало всей работы схемообразования, развертывания понимания вообще.

Действование при индивидуации строится на рефлексии над особенностями хода распредмечивания средств текстопостроения. Этот способ действия при индивидуации выводит индивидуатора к усмотрению не только жанра или субжанра, но и

качества и значимости произведения, художественной идеи, ценности и новизны построенных смыслов, роли и соотношения текстуального и интертекстуального.

Структурализм много сделал для определения жанрового своеобразия, отыскивая " сокрытые и тайные формы, лежащие под данными эксплицитно" (Rosen, 1971). Эти формы, средства, способы текстопостроения, способы опредмечивания - все это вводится продуцентом, который фактически уже закладывает основы индивидуации. Для него индивидуация - это указание статуса информации, что важно для идентификации средств, опредметивших жанровое своеобразие, и для нахождения реципиентом способов использования результатов индивидуации.

Так, усмотрев художественную идею " футлярность" в " Человеке в футляре" Чехова, реципиент получает возможность представления и переживания метаметасмысла футлярности, равно как и возможность обращения этого представления и переживания на определенный круг и тип людей. Этот круг и тип входит в тему. Таким образом, тема и художественная идея как идеальные конструкторы имеют некоторое общее пространство для мыследеятельности. Обычно это пространство является небольшим, однако оно существует. Получая художественную идею путем распредмечивания средств выражения , реципиент тем самым от части распредмечивает и тему, то есть нечто такое, что входит в состав содержания, а не смысла. Тема иногда буквально давит на жанровую ориентацию текста. Например, тема противопоставленности человека и общества - типичная тема, вторгающаяся в художественную идею. Когда плохой учитель говорит, что идея романа Тургенева " Отцы и дети" есть противопоставления индивида и общества (проблема " лишних людей"), он, конечно, врет, но делает это особо коварным образом: какая-то доля этой темы действительно необходима для бытования художественной идеи этого романа. Тема также характеризуется значительной интертекстуальностью, но поскольку тема захватывает лишь угол художественные идеи, то и интертекстуальность уместается на этом уголке. Когда говорится об общности Базарова с Онегиным и Печориным, здесь есть капля правды, но беда в том, что одну каплю выдают за весь океан художественной идейности. Иногда бывает и так, что если при индивидуации не находят действительной темы, то не могут выйти и к художественной идее.

Аналогичным образом средства выражения в корреляции " смысл / средство" могут быть представлены сюжетом. Отличие сюжета от темы очевидно: сюжет, даже взятый как содержание, динамичен по определению: сюжет есть то, что делает художественную реальность текста или произведения не " наличной", а

становящейся . Развертывание сюжета происходит параллельно с растягиванием смыслов; иногда эти две линии развертывания различаются с трудом. Поэтому вполне мыслимо распредмечивание, направленное на выход усмотренного сюжета одновременно с выходом к смыслам. Соответственно, сюжет оказывается актуальным для индивидуации текста. Особенно это относится к тем частям сюжета, где представлена личная история человека, его поведения в прошлом. Личная история человека опредмечена во внешних ситуациях поведения, которое вводится в сюжет. Вот некто сидит , курит, лицо простецкое - поди и узнай , что этот герой Василя Быкова жил героически, спас сотни мирных жителей от фашистов и пр. Поведение – не только "язык", не только средства, но и " идиолект", по которому можно прочесть сущность. Получается ряд :

Есть биография, личная история человека.

Она опредмечена в поведении этого человека.

Это поведение представлено в сюжете как компоненте содержательном, то есть имеет место не соотношение смысл / средство, а соотношение содержание/средство (см. Romanyshyn, 1975, 441-460). Это содержание сюжета представлено как "найденное противоречие " (Шкловский , 1983).

При сюжетопостроении широко используются пресуппозиции: если " Иванов родился в 1956 году," то предполагается, что он родился после Второй мировой войны, что его жизнь была легче жизни его родителей и пр. Здесь сюжет не столько опредмечивается, сколько опредмечивает (см. Urmson, 1976, 153-157). В целом не подлежит сомнению, что главным соотношением при понимании текстов является соотношение " Смысл/средство". Однако обе позиции могут занимать сюжет, и тема то, есть они попеременно вытесняют смысл (становятся на него место) или средство (сюжет становится частью полученных средств).

Действование при индивидуации на основе набора форм соотношения смысла и средства - это в известной мере определение исходной эстетической установки автора (Savile, 1978, 65).

Обилие средств выражения , опредмечивающих смыслы, после какой-то критической величины становится заметным, причем эта критическая величина зависит от индивида: чем образованнее и поэтически развитее человек, тем меньше эта величина. Наоборот, у людей непродвинутых она может быть очень велика, однако трудно представить, что носитель языка не заметит стихотворной формы, тем более несхожей с привычными для него песенными ритмами, тем более насыщенными словами хоть и родного языка, но малопонятными в силу их архаичности или низкочастотности, тем более насыщенными словами иностранного языка, тем более с необычным переодическим синтаксисом, тем более совсем без знаков препинания (как у некоторых поэтов) и т.д. Тогда даже для этого субъекта обилие формальных средств превратится в индивидуальный регулятор. Развертывающиеся схемы действия, дающие основания для индивидуаций - это "имманентная поэтика" текста (Bartoszynski, 1980, 220). Чем больше в материале поэтических функций, тем больше собственных правил построения текста и тем более строго они соблюдаются.

Форма может выступать двоякј (Золотов, 1984, 63) - либо как форма, имеющая фабульную значимость, либо как форма, предоставляющая свободу поэтической фантазии продуцента. Поэтому картины А. Ватто индивидуируются не так, как картины Репина и Мурильо. При этом в обоих случаях действует единот и даже универсальное правило герменевтики: структура текста есть и источник? и условие его понимания (Бессонова,1983).Поэтому средства опредмечивания, способы номинации в тексте могут образовывать важные для индивидуации "индивидуальные модели интерпретации" (Борухов, 1989, 15). На формирование таких моделей самое непосредственное влияние оказывает стиль речевого произведения. Б.Л.Борухов отмечает , что для Тютчева громкие звуки символизируют живое начало, жизнь; для

раннего Заболоцкого - безумие; у Пастернака же они реализуют семантику экстремальности. Причина именно такой интерпретации в том, что категории живого, безумия и экстремальности являются нормами для каждого идиостиля. " Система таких норм , направляя интерпретацию по определенному руслу, придает ей, с одной стороны, индивидуальное своеобразие, а , с другой, целостность и системность" (там же). Очевидно, при индивидуации текста приходится считаться с системой всех средств текстопостроения, включая и те, которые сопряжены с индивидуальной нормой.

Существуют стандартные ситуации опредмечивания и распредмечивания. Например, такова стандартная смыслообразующая ситуация - ситуация иронии, построенная стандартными же кирпичиками формы: некий подчиненный всегда в глаза хвалит начальника, подмигивая при этом своим коллегам. На тех же правах используются и другие текстообразующие средства. Так, постоянные эпитеты - простые единицы, категоризируемые как жанрообразующий фактор - указание на отношение автора к тому, что представлено в тексте. Среди постоянных эпитетов – прописная "Б" в слове "Бог" - даже в случае, когда это имя произносится атеистом (Успенский , 1970,24). Эффективна и индивидуальная функция средства " намеренное отступление от нормы" (ради экспрессии): " омманываешь", " не пущать". Такова же индивидуальная черта лирической поэзии - семантическая (смысловая) плотность (Groupe, 1977, 66). Индивидуационную функцию выполняет и ритм - средство приращения смысла (Ольшанская , Березняк, 1989, 119). Ритм - " воспринимаемая читателем упорядоченность, закономерность чередования различных элементов текстовой структуры", что обеспечивает, например, такую метасвязку (семантико-синтаксическую доминанту), как " плавность". Так, проза от третьего лица сравнительно с повествованием от первого лица индивидуируется как более плавная. Сказ в английском менее плавлен, поскольку нерегулярен ритмически. Как отмечает В.В.Налимов (1978, 288), ритм открывает " вход в континуальные потоки сознания". Его индивидуальная функция заключается в том, что " ритм в поэзии и песнопении - попытка наложить континуальную составляющую на дискретные носители речи". Тем самым пробуждается рефлексия (внутритекстовая), дающая такой смысл:" Смотри на последующее так, как это подсказывается тем, что только что прозвучало в твоей внутренней речи". Ю.М. Лотман (1970) считает, что ритм служит основой со-противопоставления всех вообще языковых элементов поэтической структуры.

Как мы видим, целый ряд грамматических, лексических и фонетико-интонационных средств текстопостроения оказывается средством индивидуации, поскольку наличие этих средств есть прямое указание на некоторый смысл. Таков же и смысл " Мое понимание внутреннего в человеке ". Этот смысл предполагает коррелят в виде несобственно-прямой речи как противоположности изложению от первого лица (Pascal, 1977). Коррелятом растягивающегося смысла могут служить ключевые слова в художественном тексте.

Все эти средства текстопостроения успешно дополняются средствами, пробуждающими рефлексии в поясе мысли-коммуникации. Так, превосходная степень и гипербола подчеркивают отдаленность между поэтом с его аудиторией и событиями в рамках повествования. А .Хэррис (А. Z.Harris,1988) пишет это о " Беовульфе". В этом произведении литота также играет свою роль –указывает на присущие персонажам надежды на междоусобицу, союзы и объединения, верность, награды, хвастовство, равно как и опредмечивает представление о провале этих надежд. В Библии " учительные места" выделены средствами зачина и концовки. Относящийся к миру средств переход в " учительный Present Tense" опредмечивает переход в особую область смысла - в ту идеальную реальность, к которой

привязывается ситуация верующего читателя. Эти средства - функтуры и индивидуаторы проповеднической риторики (Magass, 1975).

Индивидурующие средства текстопостроения практически незаметны или почти незаметны реципиенту, однако оказывают на него воздействие, настраивая его на индивидуационное схемообразование. Простейший случай - эффект статистических показателей слов при программировании функционального стиля, так или иначе усматриваемого реципиентом. Ч.Осгуд (Osgood, 1960) обратил внимание на то, что стиль переживается носителем языка (а следовательно - и реципиентом) как нечто тем более "официальное", чем длиннее слова. В.С.Горевая (1974, 33) представила таблицу средней длины слов в разных "стилевых рубриках" английского языка (в количестве знаков):

проза 4,15 рациональный регистр 5,08

газета 4,89 диалогическая речь 3,88

наука 5,27 диалоги пьес 3,96

поэзия 4,40 язык в среднем 4,3

эстетич.

регистр 4,275

Неявный характер имеют и индивидурующие средства, сопряженные с противопоставленностью смысла содержанию. У Чехова эта противопоставленность была подчеркнута до такой степени, что В.Л.Львов-Рогачевский (1922, 125) даже поверил, что Чехов невольно подчинился влиянию импрессионизма и что в текстах Чехова "тесная связь воспроизведения с только что полученным впечатлением" - это черта самого Чехова, а не его принципа программирования индивидуации текста. В действительности Чехов, конечно, был рефлексивен, а не импульсивен, и используемые им средства, как было замечено уже в тех же 1920-х годах, - это средство "строга продуманной лирики" (Дерман, 1929, 246). В этом отношении Достоевского можно считать предшественником Чехова, поскольку лиризм косвенно программируется уже у Достоевского: "На шесть с лишним тысяч слов в первые двух главах "Преступления и наказания" приходится более ста ямбических строчек, рассеянных по тексту (около десяти процентов, считая, что в строке четырехстопного ямба располагается обычно от двух до пяти слов)" (Тимофеев, 1982, 28).

Примеры непрямого соотнесения средств и смыслов при индивидуировании весьма многочисленны. Так, можно заметить, что принцип разнообразия, сочетаемый с сохранением симметрии, создает смысл "близость". "Пророк" Лермонтова благодаря рифме с ударениями на звуках а-о-а-о больше индивидуирует "текст, близкий читателю", чем "Пророк" Пушкина: и-и-и-и.

Образ Пророка у Пушкина более отчужден от реципиента в соответствии с идейным замыслом поэта. Точно так же Исаакиевский собор Монферрана с симметрией по всем осям несравненно сильнее пробуждает (через акт обыденного рефлексии) смысл-переживание "отчужденность", чем петербургский Петропавловский собор Трезини с одной осью симметрии. Отчужденности способствует и избыточная ритмизация в академических картинах Ж.-Л.Давида, Бруни и др.

У Шекспира разработана целая система непрямых соответствий между средствами и теми смыслами, которые возникают благодаря рефлексии, пробуждаемой средствами композиции и детализации. Характерны мозаичность сюжета, быстрые смены сцен с персонажами разного "ранга", повторы сюжетных ходов (это пробуждает внутритекстовую рефлексия):

Отелло дает клятву мщения на коленях;

Яго опускается на колени рядом с ним;

Дездемона стоит перед Яго на коленях, клянясь ему в своей верности мужу (Brennan, 1986) . Здесь важная жанровая особенность - указание на неясность противоположности.

Есть два принципиальных способа существенного для индивидуации соотношения между смысловым и формальным началами текста. В одном случае смыслы по объему (логическому) мельче, чем опредмечивающие их средства, то есть соотношение таково: смыслы/ метасредства. Во втором же случае соотношение таково: метасмыслы/ средства. Обе ситуации чреватые свободным порождением множества жанров. Сначала рассмотрим ситуацию "смысл/ метасредство". Эта ситуация давно замечена лингвистами, поскольку в лингвистике периодически возникала идея, что жанрообразование - это построение "контекста ситуации", что является "схематическим конструктом, применяемым к языковым событиям..., группой связанных категорий на уровне, отличном от уровня грамматических категорий, но того же абстрактного характера". Эта группа категорий (метаединиц) создавала "основу иерархии технических приемов для формулировки смыслов. Формулировка смысла не может быть достигнута в один прием путем анализа на одном уровне" [Firth 1964:182-183].

Классик британского языкознания, вообще говоря, прав, поскольку смысл состоит из множества связей и отношений, образующих достаточно сложную, а в действительности и многоплоскостную, конфигурацию. Именно эта многоплоскостность требует того, чтобы одному смыслу соответствовала средствивальная метаединица. Таким способом возникают жанры типа "жанр иронического отношения, достигаемый путем соотношения иронического смысла со множеством соответствующих средств" или "Шутливый жанр, причем шутливый смысл един и прост, а средств его опредмечивания очень много".

В искусствах в связи с такой индивидуационной ситуацией в XX веке происходит быстрый рост количества метасредств, актуальных для развития искусств. Особенно это заметно после II Мировой войны - "плюрализация жанра". Все метаединицы - это средство индивидуации, но все же полноценная индивидуация - это единство множества метаединиц, в данном случае - метасредств. Так, для жанров описательных (с метасвязкой "нет движения") все метасредства имеют тенденцию объединяться в форме "образ пространства". Для жанров повествовательных (с метасвязкой "есть движение") все метасредства имеют тенденцию к объединению в форме "образ времени" [Genette 1969]. Еще банальнее можно сказать, что метасмыслу поэтичности, а отсюда - и частному элементарному смыслу "поэтичное" соответствует система метасредств под названием "стихи". А каждому смысловому акту, реализующему в частном текстовом отрезке "прозаичность", соответствует гигантская система средств под именем "проза". В сатирических жанрах каждому элементарному смыслу отрицательной оценки соответствует огромная система средств имплицитного выражения оценки [Тремасова 1979:5]. Каждому элементарному смыслу-переживанию "чувства порядка" соответствует огромная система средств упорядочения, причем на этом строится все декоративное искусство [Gombrich 1980].

Еще один индивидуирующий фактор - выбор способа высказывания (начиная с высказывания устного). Так, метасредством, задающим жанр, может быть бинарная противопоставленность организации текста - миологической или полифонической.

Из последней выделяется "поток сознания", введенный в культуру, кстати, еще до Дж. Джойса. Такова была речь г-на Джингля в "Пиквикском клубе", речи миссис Никльби, даже некоторые монологи Гамлета [Vallins 1970:111-112].

Индивидуирующих средств, построенных на установлении соотношения "смысл/ метасредство", имеется неопределенное множество, что делает индивидуирующее схемообразование неисчислимым и что обязывает читателя каждый раз самоопределиться в своеобразии схем собственного действования при чтении именно данного автора или именно данного текста.

Так, индивидуирующим может быть принцип "сквозь призму индивидуальности", то есть принцип "субъективизации авторского повествования" [Одинцов 1980:51]. Повышенная предикативность в сочетании с "внутренней речью в письменном воспроизведении" - жанрообразующий признак лирики [Ковтунова 1986:8].

Последний случай - почти полное исчисление признаков "привычного" жанра. Иногда бывают факультативные средства, даже совокупно не покрывающие "полного" жанра, но вносящие своеобразие, как бы "направляющие" в сторону определенного жанра. Так, Е.Г. Эткинд [1958:203] перечислил факультативно присутствующие в тексте жанрообразующие элементы романтизма:

- своеобразная фразеология ("Эти молчаливые слезы");
- сентиментальные штампы ("Это маленькое существо с нежным сердцем");
- "торжественно-поэтические генитивные обороты" ("ночь страдания и безумия");
- "возвышенно-библейская лексика";
- сгущенная метафоричность;
- обилие отвлеченных существительных.

Приведем примеры соответствий "смысл/ метасредство" - соответствий достаточно частных, но все же имеющих индивидуирующую потенцию: Смысл "экзотичность"/ метасредство "нарочитое противопоставление чужого своему" [Бахтин 1974:147]. Смысл "не имеющее автора" ("деавторизованность")/ метасредство "маскировка нового под традиционное" [Брудный, Шрейдер 1977:147]. Смысл "документальность", "мемуарность"/ иллюзия наличия смысла достигается указанием на "наличие издателя текста", "стенографичность" (напр. в "Пиковой даме" Пушкин) [см. Г. Макогоненко 1979]. Родственный всем актуализированным смыслам смысл "уникальность" соотносителен с набором метасредств, образующих жанр "афоризм" [Горелов 1985:69-70].

Смысл "шутливость" коррелятивен с метасредствами: импликация, алогизм, реминисценция (пробуждение рефлексии), причем все метасредства используются одновременно и в комплексе.

Разумеется, эффекты всех подобных корреляций способны оказывать воздействие только в пределах ограниченной протяженности текста, поэтому мы имеем здесь дело не с "жанром произведения", а с "внутренним жанром" небольшого отрезка, и функция этого "внутреннего жанра" - организация экспектаций на небольшой протяженности [Culler 1977:135-139 и ссылки, 145 сл., 192-193]. При этом на смысл обращено переживание типа "Я вижу", "Я чувствую" (как сейчас выражаются, "Я ощущаю"), то есть дело идет об элементарном смысле-переживании, а вот средстваальный коррелят переживается так: "Там все сделано таким образом,

чтобы..." Среди метасредств оказывается почти все, что может быть отнесено к форме, но чаще прочего:

- 1) ритм и симметрия (включая длину слов, предложений, абзацев, композиционных частей), также анаграммы;
- 2) композиционный содержательный ритм;
- 3) глубина партитуры речевой цепи;
- 4) характерные наборы строк партитуры;
- 5) характерные комбинации элементарных смыслов;
- 6) характерные вертикальные сочетания элементарных средств на строках партитуры;
- 7) набор средств, рассчитанных на определенную технику понимания;
- 8) игра на частотности словарных единиц, включенных в текст;
- 9) сочетаемость противоположностей (импликационность/ экспликационность, актуализованность/ автоматизированность и пр.)

Как мы видим, соотношение "смысл/ метасредство" имеет огромную индивидуальную силу, дающую разнообразие всему миру текстов. Однако нетрудно видеть и то, что другое соотношение, а именно соотношение "метасмысл/ частное средство" обладает той же способностью. При этом существенно, что предельным случаем бытования метасмысла, дающим право на существование всем другим метасмыслам, является художественная идея. Именно корреляция между художественной идеей и частным средством рассмотрена ниже.

При этом надо учитывать, что текстообразующее средство - главный указатель жанровой принадлежности текста. Жанр есть форма договоренности между читателем и писателем [Culler 1977:147]. Раз фантастика - то пусть будет летающий человек [Todorov 1975]. Эти договоренности очень устойчивы, причем чем ближе к элементарному средству, чем мельче разряд средства, тем менее средство текста зависит от исторической обусловленности. "Вакхическая песня" Пушкина живет не в силу современных ему исторически обусловленных метасредств поэзии первой трети XIX века, а благодаря очень мощным и стойким ко времени элементарным средствам. Они становятся особенно мощным благодаря актуализациям. Каждый жанр задает свою систему актуализаций. Когда актуализации исчерпаны, жанр отмирает. Сохраняя свой жанр, автор продолжает актуализационное обновление также и по мере развертывания и обновления актуализаций в рамках одного и того же текста [напр., "Ulysses" - об этом: Riffaterre 1959; Riffaterre 1960; также Iser 1980]. Актуализация - "интенциональная актуализация лингвистических проявлений" [Horalek 1964:44]. Она открывает возможность каждому реципиенту по-своему репрезентировать топоры своего духа для интендирования. Жанры же различаются также в зависимости от того, что текст предоставляет/ не предоставляет возможность для индивидуальной интенциональности и индивидуального интендирования, лежащего в основе плюрализма интерпретаций.

Каждый хороший автор мечтает об этой множественности пониманий и одновременно об их единообразии. Он специфицирует текст по множеству жанрообразующих критериев, куда попадают, например, распределение частей речи; объем лексикона; репрезентация базовых семантических полей в пределах первой тысячи слов частотного словаря. В драме и прозе ("личностные" жанры, ориентированные на дискурс) избыточны и части речи, ориентированные на дискурс - местоимения, частицы, союзы. Редки абстрактные существительные и числительные. В прозе - самый богатый, в драме - самый бедный вокабуляр.

"Неличные жанры" избегают слов, ориентированных на дискурс, но избилуют абстрактными существительными [Уокоуама 1986]. Это уже правила, уже норматив сочетаемости, и его соблюдение или несоблюдение (актуализация) - индивидулирующие средства.

Художественная идея как метасмысл может по-разному стоять к элементарному текстообразующему средству - использовать его как обезличенное опредмечивающее средство среди других, выделить его как главное опредмечивающее средство и т.д.. Это же относится и к средствам композиции и к метасредствам, включая меру ритмизованности, поскольку существенно, в каком темпе и ритме художественная идея должна стать усмотримой среди других смыслов и среди внехудожественных идей. Существенно также, подкреплено или не подкреплено усмотрение художественной идеи средствами прямой номинации. Существенны и оценочное отношение автора к средствам текстопостроения, и выбор условий бытования текстообразующих средств (пение у костра - туристская песня, чтение вслух - "Пророк" Пушкина), выбор средств индивидуализации персонажа, выбор типа речи и пр. Все эти средства Н.В. Кашина [1984] предложила расположить по уровням, что было бы очень удобно в силу их неисчислимости. При жанроуказании всякое знание и всякое усмотрение ориентированы на жанр, поскольку и знание и усмотрение связаны с классификацией представлений и направлены на эту классификацию [Hernadi 1978:27-28].

XX век ввел множество новых элементарных текстообразующих средств, например, пародирование того жанра, который представлен текстом. То, что говорят персонажи в "Как важно быть серьезным" О. Уайльда, не является продолжением того, что они делают, и даже смерть дана как нечто смешное [Spinninser 1976], а герои пьес Чехова произносят ответные реплики, которые не являются ответами на предшествующие вопросы и обращения. Еще раньше, у Достоевского, нашло применение такое средство, как деформация физического облика персонажа, "заострение противоположностей в едином образе персонажа" [Чирков 1963:15], "резкое несоответствие между человеком и его внешней оболочкой" [там же: 17]. Достоевский идет к художественной идее через средства, репрезентирующие исключительное, поэтому вся его проза оказывается почти органично актуализированной.

Позже появились и новые парадигмы, включающие и новые метасмыслы и новые элементарные средства, участвующие в их опредмечивании. Среди этих метасмыслов - "явность большого индивидуального сознания", "явность больших обывательских душ" у Зощенко, позже - "явность непригодности идеологической конструкции", "необходимость удара по большому массовому сознанию". Соответствующие средства образовали целые системы поэтики. М. Эпштейн [1988:153] называет соответствующие системы средств текстопостроения "эстетикой косноязычия". В этой эстетике "концепт берется в голем виде", средством выражения оказывается "оголенность концепта". Другие метасмыслы, коррелятивные со средствами такого рода - "связь всего со всем", "множественность реальностей" (поэты А. Парщиков, А. Еременко, и др.), "несводимость разных планов бытия".

В других случаях корреляции проще. "У Драйзера пристрастие к детали - это пристрастие к герою, пристрастный интерес к страданиям человека" [Horne 1971:151].

Уже сложившийся, отчасти даже привычный жанр может модифицироваться благодаря каким-то изменениям в средствах текстопостроения. Л.П. Гришутенко [1984:85] показывает, как модифицируется жанр "сказ" благодаря варьированию доли местоимения первого лица (у В. Астафьева это дает новый жанр, своеобразие которого заметно, это - "авторский сказ").

Как мы видим, любое средство текстопостроения может выступить как жанровая доминанта - "внутренние факторы произведения, под влиянием которых происходят взаимокоординация и стабилизация конструктивных структурных компонентов формы в относительно устойчивой художественной системе" [Лейдерман 1976:7], причем носители жанра - "типы конструктивных компонентов формы". Например, как отмечает Б.Ф. Скиннер [Skinner 1957:50] 40% лирики начинается инициативно-указательно:

- 15%: инструкция читателю (типа "Не говорите мне о ней");
- 15%: инструкция еще кому-нибудь (типа "Вставай, проклятьем заклейменный").
- 10%: выражение желания (типа "Хотел бы в единое слово...")

В еще большей мере жанровой доминантой может быть когезия [Smith R.H., Frawley Wg. 1983]. Синтагматическое деление, длина синтагмы также могут быть жанровой доминантой [Родионова О.С. 1984]. То же - с повторами. Например, если смены мер повтора непредсказуемы, получается жанр "свободный стих" [Овчаренко 1984:17]. При чтении вслух та же роль может принадлежать варьированию высоты тона, организации ударений [Шевченко 1990:23-24]. Граница между стихами и прозой определяется на основе соображений Ю.Н. Тынянова [1965:67-68]: слова в пределах ряда (строки) теснее связаны между собой, нежели в прозе. При смене оценки жанра происходит перегруппировка членений текста.

Жанровой доминантой могут быть и микрожанры речений персонажей внутри текста, состоящего не только из этих речений, но все же получающего жанровую определенность именно из этих микрожанров. А.А. Белкин [1973:185].

Действительно, вне структуры художественная идея немислима [Лотман 1970:19]. Например, такая структура: У Гашека "Народный острослов... Швейк выглядит клоуном, от которого отскакивает абсурд", и без этой композиции не удалось бы представить идею, которая такова [Пытлик 1983:69]: "Ханжество, лицемерие, жестокость, глупость и тупость... в "Похождениях"... были подняты до уровня всеобъемлющего сатирического символа, каким представит перед нами мировая война. Не военные "судьбы" властвуют над Швейком, а Швейк, верша свою судьбу, одерживает верх над войной".

Как мы видим, индивидуация по способу соотнесения смысла и формы выступает в разных вариантах: смысл/ средство, смысл/ метасредство, метасмысл/ средство, метаметасмысл/ средство, метаметасмысл/ метасредство. Предположим, текст уже индивидуировался на основе какого-то из этих соотношений.

Это создает стилевое обличье целого текста, целой книги, целой газетной полосы, и решается этот вопрос в зависимости от того, какие жанры предпочитают [Габрах 1984]. Вообще существует достаточно сложная иерархия жанров - в соответствии с иерархией текстов. Чем больше (крупнее) жанр, тем более вероятно, что внутри этого жанра сложится стилистика жанра.

Жанр взаимодействует со стилем, и в интерпретации одно просвечивает через другое [Лейдерман 1979:5].

Ведь в конечном счете жанр есть метод чтения и метод письма, а стиль, "метод" (соцреализм и т.п.), направление - всего лишь метасредства. Это метасредство можно взять и более дробно - например, способ метафоризации, или типизации и т.п. Со всеми этими понятиями надо обращаться с осторожностью и конкретностью, поскольку стиль и пр. оказывают обратное влияние на индивидуацию. Способ метафоризации или способ типизации свободно задают жанр, но это же можно сказать о любом из литературных направлений. Так, классицизм выступает как ограничение индивидуальных творческих возможностей продуцента [Знамеровская 1975:15], но ведь творческие возможности лежат и в области формы, так что и здесь мы получаем фронтальное жанровое своеобразие всех жанров, включаемых в рамки классицизма здесь стиль нормативен. Нечто подобное относится и к романтизму, и к символизму, и даже к реализму. Ведь в рамках реализма трудно задать то жанровое своеобразие, которое присуще "Улиссу" Джемса Джойса.

Занимаясь схемопостроением по ходу чтения текста и, тем самым, занимаясь и организацией экспектаций и жанроопределением, просвещенный читатель замечает неопределенное множество корреляций смыслов и средств и именно на этом основании приходит к определенным итогам индивидуации в каждый момент своей реципиентской деятельности.

Не надо, однако, забывать, что действие такого рода протекает одновременно и с действием по определению вида словесности, и с действием по привлечению опыта действий с "привычными" жанрами, и с действием "по усмотрению" образа автора и пр.

Глава IV.

ИНДИВИДУАЦИЯ ПО СПОСОБУ УСМОТРЕНИЯ ОБРАЗА АВТОРА

При очень низком развитии читателя (а иногда и лжеписателя) вопрос об образе автора нерелевантен. Такой читатель читает в "Дума про Опанаса" Багрицкого:

"Бить жидов и коммунистов - легкая работа" - и рассматривает эту строчку как "информацию" о том, кого в условиях гражданской войны легко "бить". Такой реципиент полагает, что Багрицкий то ли указывал, кого надо бить, то ли предупреждал о чрезмерной легкости этого занятия, что делает уничтожение названных категорий занятием постыдным. Предполагается, что строки

*Мы на горе всем буржуям
Мировой пожар раздуем -
Мировой пожар в крови.
Господи, благослови! -*

это революционный призыв А.А. Блока в революционной ситуации 1918 года. А слова из рассказа М.М. Зощенко "Пошел я как-то не помню зачем в уборную" даже "главный идеолог КПСС" А.А. Жданов считал собственными словами писателя, которого "идеолог", естественно, обвинил в пошлости.

Читатели более просвещенные усматривают в текстах еще один персонаж - некоего посредника между действительной личностью писателя и тем, что они получают из текста. Для таких реципиентов существует "образ внутритекстового автора" - "того, который говорит тебе то, что написано в данном тексте". Все параметры внутритекстового автора, коль скоро они оказываются мало-мальски заметными, могут играть индивидуальную роль.

Посредничество между реальным автором и реципиентом спорадически проявляется в искусствах с очень давних пор. Как отмечает С.М. Даниэль [1986:268], в картинах, особенно у голландских мастеров, встречается "герой-медиатор", принадлежащий одновременно миру изображения и миру картины. Это не обязательно одушевленное лицо; эквивалентами "пограничного" героя выступают изображения архитектурных проемов (арка, окно, дверь - как "внутренняя рама"), скульптурных кулис и т.п. Введение героя-медиатора может быть понято и как способ предъявления, обнародования картины, и как образец ее восприятия. Фактически образ автора имеет такую же рефлексивную природу "текста в тексте" и "картины в картине", указателя в сторону рефлексивной реальности реципиента: об этом надо говорить так-то, об этом можно думать так-то, кто-то относится к тому-то так-то, ты уже воспринимал подобное таким-то образом и имеешь основания и дальше развертывать схему действия при понимании по такому же принципу и т.п. По В.В. Виноградову [1971:118] "Образ автора" - это "концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей, в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчицами и чрез них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого".

По Виноградову, в структуре образа автора осуществляется переход от проблем художественной формы вкупе с проблемами образов-персонажей в идейную плоскость художественного произведения. Добавим к этому, что пояс Р/мД как раз и трактует предметные представления, включающие образы персонажей, вещей,

образы ситуаций сюжета и описываемых ситуаций (включая пейзаж). а Р/М-К трактует все элементы опыта текстообразования (где преобладает художественная форма). Р/М и есть плоскость метасмыслов, "идейная плоскость". Два приведенные параметра недостаточны для описания жанровых групп, усматриваемых на основе разного функционирования образа автора, необходим также параметр модальности, то есть точки зрения, отношения автора к тому, что есть в тексте. Все три параметра участвуют в жанрообразовании.

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.

"Образ автора" - "единый носитель" точки зрения на мир [Корман 1971:200-201], и поэтому образ автора есть главный образ, почти божественный распорядитель всех усмотрений, включая и жанровые усмотрения: "автор" - это "некий взгляд на действительность, выражением которого является все произведение" [Корман 1972:8]. Поэтому стали синонимическими полутермины: "образ автора", "состояние души художника", "душевная биография", "Я сотворенное". Это, по Виноградову, "своеобразный "актерский" лик писателя" и - одновременно - "концентрированное воплощение сути произведения". Это же - по Бахтину - "авторская позиция". В.Б. Катаев считал "голоса" частью этой позиции. Л.А. Мешкова [1988:5], давшая этот небольшой терминологический обзор, все же предлагает различать "позицию" и "образ" автора: первая - это позиция биографического, первичного автора, второй - образ "вторичного" автора.

Индивидуация может определяться именно образом автора потому, что:

1. Подобно кому, как художественность есть оптимальная мера рефлексии, пробуждаемой средствами текста, так и способ рефлексирования над всем опытом встреч с предметными представлениями, текстами и метасмыслами и есть способ построения и рецепции образа автора. Этот волшебник напоминает нам обо всем том, что есть у нас "за душой".

2. Разработка в искусстве образа автора оказалась в рамках истории культуры XVII - XX веков способом приближения к рефлексивному роману (роману о писании романа) как очередному шагу в развитии искусства текстопостроения (равно как и к рефлексивной поэзии, рефлексивной живописи и рефлексивной музыке).

3. Этот шаг оказался настолько сильным, что старые жанровые критерии в основном отпали, появилась полистилистика.

4. Именно только (или почти только) образ автора - единственное общее, что осталось в искусстве, когда сложилась ситуация, при которой каждое действительно новое произведение имеет действительно новый жанр. Образ автора - это не только "тот, от кого мы это слышим" или "от кого мы это знаем" и т.п., но и целая сложная структура, равно как и сложный комплекс возможностей, центральная категория науки о языке художественной литературы [Иванчикова 1985:124]. Образ автора может получать характеристики и по своему месту в художественном пространстве текста; или по мере слитости/ отдаленности от персонажа; и по мере слитости/ отдаленности от реципиента; и по своей социальной или нравственной сути; и по своим интересам, уму и пр.; и по интеллектуальности; и по стилевым тенденциям (напр., по мере метафоризации).

Эта полифункциональность и одновременно рефлексивная мощь "образа автора" превращает его в принцип организации всего повествования, включая и жанровую определенность [Chatman 1978:33-34]. Именно голос, принадлежащий образу автора, есть тот, *от которого реципиент слышит повествуемое*. В жанроопределенных коротких дробях текста именно образ автора оказывается основным источником воздействия на реципиента, причем его воздейственная текстовая организованность - важный ограничитель плюрализма пониманий и интерпретаций. Это не исключает и того, что к читателю может, наряду с образом автора, обратиться и рассказчик, и реальный автор, но все же "вторичный автор" почти все уже "отсудил" у первичного автора и в какой-то степени даже у рассказчика (там, где он есть). Это так - несмотря на то, что имплицитированный вторичный автор исторически, генетически не натурален, что в нем нет ничего "природного", что это - придуманная роль, причем иногда и достаточно тенденциозная.

Этой роли нет, разумеется, в квазилитературе и в паралитературе, в квазикинематографии, равно как и в той живописи, которая в действительности есть раскрашенная фотография. При этом необходимо учитывать то обстоятельство, что существует подход к текстам культуры, предполагающий одинаковое отношение к искусству и квазиискусству: первое интерпретируется по тем же основаниям, что и второе. Особенно способствует этому ретроградная и антигуманная "теория отражения": если некто написал нечто, то написанное есть "отражение объективной действительности", а если это - не "отражение", то уж во всяком случае "фальсификация объективных фактов". Очевидно, "теория отражения" имеет дело только с "объективным миром" без всякого подмеса зловредной и неустойчивой субъективности, рассыпанной по индивидам и поэтому плохо регулируемой волей Партии. Нельзя сказать, что "теория отражения" в чем-то ошибочна: она ведь не является собственно теорией, научно передающей какие-то данные, она есть методология действия с текстами культуры. А тексты культуры поддаются любому действию. Поэтому в соответствующей системе лжеэстетики всегда можно сказать, что некий лауреат Ленинской премии - великий писатель, поскольку в тексте "Зина была очень смелая, потому что она была женой офицера Советской армии" он "отразил объективную действительность" бытования Зины в качестве, во-первых, очень смелой жены офицера Советской Армии, во-вторых, в качестве представительницы целой категории женщин, которым повезло быть женами офицеров Советской армии и в силу этого получить блестящие нравственные качества, среди которых сверкает и личная смелость.

Поскольку "теория отражения" предполагает полную объективность, автор текста и его читатель должны видеть одну и ту же объективность: ведь объективность абсолютно универсальна, что могут отрицать лишь душевнобольные. Соответственно, объективность дается нам благодаря чувственности и безо всякой рефлексии (последней предаются лишь гнилые интеллигенты). Поэтому не только для реципиента, но и для продуцента было бы вредно вставлять в текст каких-то медиаторов (образ автора и пр.), которые пробуждали бы рефлексию. Вследствие этого никаких медиаторов нет. Все дается прямо, непосредственно и "объективно отражает" известную начальству "объективную действительность". Лауреат Ленинской премии знает, каковы жены офицеров Советской армии как единая категория, он знает это непосредственно, потому что сам видел и даже сам слышал. Это же состояние рассудка он успешно "передает читателю": последний уже обработан таким образом, чтобы верить начальству. Вера в лауреата - это тоже

"объективное отражение" той же действительности, в которой Зина в качестве жены офицера Советской армии была очень смелая. Теперь уже и писатель, и читатель побывали под благодейственным душем "теории отражения", теперь они уже одинаково "отражают объективную действительность". При этом можно какое-то время более или менее полусыто жить и славить организаторов "теории отражения". Поскольку полусытая жизнь предполагает и некоторое приличие, школа делает вид, что помогает детям изучать классиков. При этом, естественно, используется мудрая "теория отражения", т.е. Пушкина и Чехова изучают так, как будто это не Пушкин и Чехов, а Сартаков и Георгий Мокеевич Марков. Соответственно, если в тексте "Вишневый сад" А.П. Чехова написано:

Петя: Аня, бросьте ключи от хозяйства и колодец, - то это надо понимать единообразно и следующим способом: революционер Петя призывает помещицу Аню уйти от помещичьего хозяйства то ли в революционную деятельность, то ли в жены офицеров Советской армии, то ли непосредственно в колхоз как высшую стадию рентабельности производства. При этом от школьника всячески скрывают, что между цитированными словами и читателем стоит некий посредник, который может совсем иначе относиться к сказанному - например, может полагать, что и Петя, и Аня не очень умны, что уходить некуда, что никуда они не уйдут, что призывы приведенного типа - обычная радикальная пошлость, что эта пошлость так же смешна, как и всякая другая, что читать далее "Вишневый сад" можно только с учетом того, что читаешь комедию, а вовсе не психодраму из жизни жен офицеров Советской армии. И т.д. и т.п. Однако уравнительный принцип у Партии абсолютен, поэтому считается, что все писатели пишут более или менее одинаково - во всяком случае в рамках "теории отражения".

Между тем, если для лжеписателя и лжехудожника "объективность" есть способ говорить свои собственные пропозиции и затем записывать их под видом "объективного повествования" или "объективного описания", то действительные писатели действуют согласно совершенно другим правилам. Для них "объективное повествование" - одна из иллюзий, программируемых "образом автора". Эта иллюзия соответствует определению искусства как игры, но одновременно выполняет великую просветительскую роль пробуждения рефлексии. Когда просвещенный читатель читает повествование, созданное действительным писателем, игра и познание накладываются друг на друга, то есть иллюзия одновременно и сохраняется и преодолевается. Средства текстопостроения выступают при этом как катализатор для обращения к техникам понимания, а отнюдь не как воплощение "лингвистической семантики", также "приспособленной к отражению действительности" [Lee 1982].

Попытки натуралистически трактовать процесс писательского творчества в принципе старше, чем "ленинская теория отражения". Особенно это относится к "биографическому методу в литературоведении". Этот метод также снимает конструкт медиатора, трактует текст вне зависимости от образа автора. Биография и личность писателя как исторического лица рассматриваются как определяющие моменты текстопостроения. Сент-Бев в "Литературных портретах" (т. 1-3, 1844-1852) рассмотрел по этой методике историю французской литературы. По этому методу работали И. Тэн, Г. Брандес и многие более поздние филологи. М. Пруст [Proust 1971:221-222] выступил против биографического метода, представленного Сент-Бевом: "Этот метод не принимает во внимание того, что... книга создается не тем "Я", которое проявляется в наших привычках, в обществе, в наших пороках". Г. Лэнсон [Lanson 1965:444] также критикует биографический метод и отмечает, что Сент-Бев

"вместо того, чтобы использовать биографии для объяснения произведений, использовал произведения, чтобы воссоздать биографии". Действительно, если "образ автора" как-то и совпадает с реальным продуцентом, то мы видим только "внутреннего человека" в отрыве от человека действительного, т.е. видим скорее куклу, лишь имитирующую натуру.

"Образ автора" стал сильным фактором индивидуации потому, что без него паралитература и литература казались бы чем-то более или менее одинаковым. Таким образом, введение медиатора в тексты культуры оказалось спасительным для этой культуры. Наличие образа автора - это также средство коррекции против ложной "самодостаточности индивида и его представления о себе" [Ильин 1985:156]. "Образ автора", коль скоро он усматривается, в значительной степени предполагает вытеснение феноменологической редукции в пользу более рефлексивных техник [Бонецкая 1986:249].

Следует еще раз подчеркнуть, что "образ автора" определяет также отношение к персонажу. Этот персонаж так или иначе конструируется, но лишь в подлинной литературе удастся сделать это прилично, без эпифеноменализма. Если же герой "сконструирован заранее", причем все его черты - пояснения по поводу того, что требуется доказать данным текстом, всю эту предвзятость лучше бы не пропагандировать [Лю Цзайфу 1986]. Впрочем, предвзятость интерпретаций, совмещенная с избавлением от образа автора, от всяких медиаторов - нехитрое дурное дело, и оно достигается отнюдь не одним-единственным способом. Среди способов - подмена смыслообразования придумыванием содержательных предикаций по заданию заказчика, лжедокументализм с приведением выдуманных "документов" и разговоров, простая клевета на исторических лиц. Не требует медиатора и такое письмо, где вообще нет авторского слова, а все забито очень экспликационными диалогами героев. Г.А. Белая [1980:155] совершенно необоснованно характеризовала это явление советской литературы: "В прозе 60-70-х годов намеренное ступение авторского слова и слова героя опирались на то первенствующее место, которое заняло в структуре повествования сознание героя... Всеведущий автор как бы ушел в тень". В действительности ушел в тень медиатор, способный пробуждать рефлексию, его место занял болтливый народец. Разумеется, для кого-то из авторов это были попытки освободиться от прескриптивизма текста, но, к сожалению, прескриптивизм заменился натурализмом, точнее - натурализмом речи. Как говорил Дж. Адамс [Adams 1985:16], "в художественной прозе всегда имеется некий говорящий", но он относил это отнюдь не к диалогу, а к повествованию с образом автора. Советские писатели пошли намного дальше, исключив из множества пассажей образ автора. Это касается не только писавших "на производственную тему", но и "диссидентов", занимавшихся разоблачениями государства "в эпоху застоя". Так, в датированной 1988 годом повести Романа Литвана "Убийца" страницами идут диалоги допрашивающего следователя и допрашиваемого невинного.

Плохую литературу можно делать многими способами, но, видимо, нет жанра плохой литературы, в котором не было бы причинено вреда принципу медиатора ("образа автора"). В той же книге [Литван Роман Ильич. Смерть солдата: Повести и рассказы. - М.: МПО "Первая образцовая типография", 1991] в повести "Смерть солдата", датированной 1964 годом, постоянно имитируется художественная литература - даже, что особенно интересно - с подвижностью образа автора, со сменой точки зрения. Однако соблюдаются и принципы, не позволяющие тексту повести приблизиться к собственно художественным текстам. Например, вместо

мотивированной подвижности образа автора мы получаем совершенно немотивированную смену точек зрения. Равным образом никак не мотивированы переходы на коллоквиальный субъязык, как и другие субъязыковые переходы: они никак не совпадают со сменами точек зрения. Поэтому персонаж, представленный в тексте ("Толик"), не воспринимается как интеллигентный молодой человек, страдающий из-за произвола невежд и властолюбцев; "повествование" скорее похоже на рассказ дамы из старой Одессы, рассказывающей о том, как обижали ее любовника. Характерно, что под конец приводимого отрывка пунктуации безо всякой мотивировки начинает приспособляться к этой речи ("Когда кричали быстрее" в смысле, требующем кавычек для слова "быстрее", но, вероятно, в том речитативном рассказе "с акцентом" нет ничего такого, что напоминало бы о смене планов: то, что кричат, слышит Толик и слышит именно как крик, а "быстрее" он слышит с некоторым осмыслением, как знак требования двигаться быстрее, а вовсе не как быстрый крик; однако писатель не различает таких тонкостей, пишет как слышит дамский монолог про "Толика"). Вне дамского монолога, который навязчиво представляется читателю, непонятны и синтаксические ходы литератора (наборы коротких предложений), непонятна и ирония ("Они одинаково любили друг друга"), ничем, кроме дамской "коллоквиальности с акцентом" нельзя объяснить и инверсий типа "Нос да глаза остались на его лице", сопровождаемых эксплицирующими синтаксическими парцеллятами: "И больше ничего". Никакой рефлексии текст не пробуждает (кроме припоминания дамских монологов), соответственно не выводит он и ни на какие рефлексивные техники. Вот этот текст без медиатора, с подвижностью точек зрения, неизвестно с каким персонажем соотносительных:

Дни набегали один на другой, мелькали, сливались в одну неразборчивую массу и пропадали. Толик снова простудился. Он кашлял. Но предыдущая болезнь выработала у него иммунитет, и температура была нормальная. Старшина был сукин сын. Толик сто раз в день повторял, что старшина сукин сын, но легче от этого ему не становилось. Старшина взял его в оборот. Они одинаково любили друг друга. Толик сильно вымотался. Нос да глаза остались на его лице. И больше ничего. Трудно сказать, чего добивался этот сукин сын старшина. Видимо, он никак не мог добиться, потому что делался с каждым днем злее и сволочнее. Толик так устал, что ему все было все равно. Он ни о чем не думал, уже и спать не хотелось ему. Он покорно выполнял приказания. Когда кричали быстрее, он тащился быстрее. И никаких желаний, резких, непременных, не было в нем.

- *Надо что-то сделать, - сказал Сазонов,*
- *Я все время думаю, - сказал Корин.*
- *Он сумасшедший.*
- *У него неприятности личного порядка.*
- *Ах, сердечные дела, - Сазонов не смог удержаться от ехидной гримасы.*
- *Это серьезно. Я все думаю, и ничего не могу придумать.*
- *Надо придумать.*
- *Что ты предлагаешь?*

Сазонов пожал плечами.

Как в этом пустом диалоге не мотивирована импликация "сердечных дел" (ни о чем подобном в повести нет ни слова), так и в повествовательной части нет никаких оснований для перехода от авторской речи к несобственно-прямой именно в тех местах, где этот переход сделан. Нигде в тексте нет медиатора, весь текст

построен по принципу веры в "объективность" всего придуманного. При этом нельзя исключить, что Р. Литван описывает в своих повестях "действительные случаи из жизни". Поэтому писатель, по меркам "социалистического" реализма, мог бы претендовать на реалистичность изображения и на глубину мыслей. Издательский рецензент так и пишет на обороте титульного листа: "Характерная особенность прозы Р. Литвана - яркие, увлекательные образы, открывающаяся серьезному читателю глубина содержания, прекрасный язык". Рецензент, разумеется, не знает, что "яркие образы" бывают только там, где есть какое-то выраженное отношение к этим "образам", а язык может быть "прекрасным" только применительно к выражаемому отношению. Литератор же не ведает, что творит, поэтому при прямых номинациях читатель может знать, что литератор считает своего героя благородным интеллигентом, а при переходах к несобственно-прямой речи провоцируется переживание сходное со смыслом-отношением "Вот ведь как дошел блатной" или "Вот ведь как баба ростовская про дружка блатного байки рассказывает".

Разумеется, действительных писателей тоже большею частью никто не учит строить образ автора, они могут быть даже носителями той же иллюзии: "Флобер, Джойс и Беккет - это их собственные величайшие изобретения" [Kenner 1962]. В литературе типа паралитературы никаких изобретений "образа автора" не бывает, там не придумывают, а "отражают" то, что кажется "объективным". Термин "образ" в словосочетании "образ автора" вообще же хорош тем, что подчеркивается обычная придуманность, фиктивность этого персонажа [Корман 1974:220]. В этой придуманной системе изменена роль местоимений и роль лица глагола. Первое лицо в рассказе - это вовсе не первое лицо реальной устной коммуникации [Wetherill 1974:44-45]. Таких различий много. Это не случайно: "Образ автора" - это голос автора, включая и специфику его манеры слога деления [Stephens 1986:7]. Стивенс - писатель; автор художественных произведений), ритм, дыхание и пр. Все время слышен голос писателя, *превратившегося* в "образ автора". Слышно, например, что И. Бабель - русский еврей [там же: 27]. Генезис "образа автора" не оставляет сомнений, однако писатель присутствует в "образе автора" только в снятом виде: художественные задачи произведения вытесняют биографическое начало, полностью преобразуют его. Речь "образа автора" - это особая речь, особая лингвистическая категория [Бойко 1981]. Вообще "образ автора" как конструкт стоит в ложных взаимоотношениях со всеми без исключения средствами текстопостроения. В.В. Виноградов [1951:148] писал: "Творческая личность повествователя (образ автора) создается всей композицией художественного произведения". "Образ автора" - это "голос рассказывания". Между "автором" и "голосом рассказывания" есть свой набор отношений [Cintra 1981]. Иногда фактор отношений считают в "образе автора" более важным, чем персонажность этого образа, поэтому, например, Л.Г. Барлас [1987:35] 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 модальностью 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 [Sarraute 1963:56].

Очевидно, "образ автора" - неперемный конструкт высококачественных произведений искусства, шире - текстов культуры. Попытка подменить этот конструкт "отражением объективной действительности" оказывается успешной

только для очень низкокачественного художественного производства - того, которое практически достается людям обездоленным. В искусстве такого рода жанры несущественны, поскольку смыслы там не растягиваются и не варьируются, а "стоят на месте".

Многие филологи считают, что образ автора есть в любом тексте [напр., М.-Л. Ryan 1981]. Если автор "не виден", то это - совпадение в одном лице имплицитного автора и рассказчика [Bal 1977]. М.-Л. Райан считает, что художественный текст - "речевой акт", поэтому присутствие нарратора обязательно. Возможность появления рассказчика (равно как и образа читателя) столь сильно обогащает мир предметных представлений при чтении художественной литературы, дает столь много сочетаний разных характерных черт образа автора, образа рассказчика и образа имплицитного читателя, что индивидуация текста без учета этих трех образов (представлений) имплицитных (в случае с рассказчиком - также и явных) участников чтения становится совершенно невозможной. Существенно, что каждый из этих имплицитных участников характеризуется чертами, выбираемыми из бесконечного множества, и поскольку образов участников все же три, то бесконечность сочетаний становится абсолютной. Эти сочетания также образуют мысли, распредмечиваемые при чтении, равно как и метасвязки - например, "свобода повествования" у Достоевского. Д.С. Лихачев [1981:76] отмечает, что "свобода повествования" у Достоевского обусловлена схемообразованием, в свою очередь обусловленным образом повествователя. Повествователь "ни за что не отвечает", "не предвидит", "представления его неопределенны". "Этот мир свободы и слабых связей и есть с точки зрения Достоевского настоящий, подлинный мир". Далее [там же: 88] Д.С. Лихачев отмечает, что у Достоевского "чистый повествователь" постоянно чередуется с "повествователем с чертами Достоевского". Первый снижен в бытовом плане сравнительно со вторым. Однако и этот "Хроникер Достоевского только прикидывается неумышленным". /1/ и /2/ - это, по Лихачеву, "не рассказчики, а две точки зрения на события" [там же: 89], причем эти носители точек зрения находятся в очень сложных отношениях. В.В. Виноградов [1959:123] четко различает образ рассказчика и образ автора. Если есть оба, они "покрывают (вернее, перекрывают) и сменяют один другого, вступая в разные отношения с образами персонажей".

Как отмечает С. Четмэн [Chatman 1978:153], "поскольку имеется рассказ, поскольку должен быть рассказчик, повествовательный голос". Существенно, что у рассказчика, как и автора (образа автора), есть, кроме голоса, движение. Иначе говоря, мир предметных представлений заполняется не только движением образа автора, но еще и движением образа рассказчика. Г.А. Гуковский [1959:377], как и позже это делает Д.С. Лихачев в отношении Достоевского, видит двух рассказчиков у Гоголя в "Петербургских повестях", где "пошлый рассказчик" периодически перебивает "возвышенного рассказчика". Отношения между этими участниками усмотрений читателя очень сложны. Например [там же: 376], "в "Повести о двух Иванах" индивидуальный рассказчик слит с пошлым мирком Иванов, в "Тарасе Бульбе" индивидуальный рассказчик слит с возвышенным началом народного духа; в "Невском проспекте" индивидуальный рассказчик слит одновременно и с пошлым миром Невского проспекта, и с высоким миром поэзии, и с поручиком Пироговым, и с художником Пискаревым. В итоге - облик рассказчика "Невского проспекта" объемлет оба лица действительности, поднимаясь и над Пироговым и над Пискаревым". При этом показанные в подвижных образах (представлениях) рассказчики обладают еще и личностными чертами: в "Петербургских повестях" Гоголя есть как бы два рассказчика - пошлый и благородный и, кроме того, образ автора: "Приемы опиума еще более раскалили его мысли, и если был когда-нибудь

влюбленный до последнего градуса безумия..." У этого последнего образа (образа автора) есть свое отношение ко всему в тексте, и это отношение перевыражается в особом ряде смыслов: образ автора может смеяться над рассказчиками, над пошлостями их личности, над пошлостями рассказывания и способа рассказывания.

Рассказчик - особый компонент текста в момент его индивидуации.

А.Н. Толстой [1969:103] пишет об устном рассказчике: "Когда он о чем-нибудь рассказывает, он живо представляет себе (Р/мД) того человека, о котором он рассказывает, и раз он представляет и чувствует, он как бы ощущает все его мускульные движения, все его жесты. Когда он говорит о человеке ленивом... он уже будет говорить замедленными фразами, ленивыми". Коль скоро эти способы текстопостроения входят в сказ, то сказ оказывается "двухголосным повествованием, которое соотносит автора и рассказчика" [Мущенко и др. 1978:34]. В сказе, как пишет В.П. Скобелев [1982:19], "между автором и рассказчиком остается непреодолеваемый рубеж, некий зазор, где и образуется силовое поле, придающее энергию и художественную целостность сказу". В сказе комические смыслы построены на противоречии. Например, реципиент считает мирок обывателя узким, но сам рассказчик - "обыватель" считает свой мирок всем широким миром [Мущенко и др. 1978:223]. Соответственно, и герой Зоценко ничего не знает, но обо всем судит [там же: 234]. При этом автор может иронически относиться к повествователю от первого лица [Haard 1979:111], т.е. один "образ" отрицательно относится к другому "образу" - наподобие того, как один персонаж повествования может так или иначе относиться к другому персонажу. Поэтому в интерпретации текста вполне допустимо говорить, что вот в таком-то отрывке - четыре персонажа: муж, жена, автор, рассказчик. Рассказчик, как, впрочем, и автор, может занимать позиции: внешнюю/внутреннюю; синхронную/панхронистичную [Успенский 1970:150].

Рассказчик вообще может получать в тексте самые разнообразные характеристики. Дж. Свифт так модифицировал жанр: "маска рассказчика" иронически отстранена. Это - предпосылка для романтической иронии. М. Крумбгольц [Krumholz 1980] отмечает, что роман бывает "аутентичный" (автор и рассказчик неотделимы) и "иронический" (отношения автора и рассказчика разорваны и трудно уловимы). Крумбгольц отнес это только к роману от первого лица. В случае "иронического" романа личность автора "закрыта маской". При этом бывает [там же: 19] "тайное сообщество между автором и читателем за спиной рассказчика". Иногда практикуется "замена рассказчика документами" [Адмони 1975:96], равно как и монтажом документов. Возможен также "рассказ в рассказе", в этом случае возможен метарассказчик, рассказчик о рассказчике, причем первый из двух существует в измерении "Я - здесь - сейчас", а второй - в измерении "Он - там - тогда", поскольку актуальны противопоставления "я - он", "здесь - там", "сейчас - тогда" [Sramek 1985].

Е.В. Джанжакова [устное сообщение] предлагает к образу рассказчика добавить "образ переводчика". Вероятно, таких добавлений может быть много, и не случайно уже появились типологии "способа повествования". Предлагаются [напр.: Van der Voort 1987] такие "способы повествования":

- явный/ скрытый повествователь;
- диссонантное/ консонантное повествование;
- рассказ/ показ;
- авторское/ персонажное повествование;
- авторская/ персонажная повествовательная ситуация.

Выявлены также факторы, влияющие на повествовательную ситуацию: роль писательского самовыражения; эксплицитный контакт с читателем; разделенность универсальных истин; внешние и внутренние миры в повествовании.

Впрочем, возможны и другие классификации. Так, Ц. Тодоров [Todorov 1966:141-143] разделяет случаи: рассказчик знает больше, чем персонажи; рассказчик и персонажи одинаково информированы; персонажи знают больше, чем рассказчик; на предмет можно смотреть с разных точек зрения; возможно, что видимость и реальность находятся в противоречии.

Все это делает индивидуацию довольно сложной и многоплоскостной задачей деятельности. Еще одна плоскость - это "образ читателя". Индивидуация зависит в определенной мере и от категории "читатель", "имплицитный читатель": Ведь с этим образом постоянно работает продуцент. Образ читателя возникает у писателя "одновременно с темой... произведения. Характер читателя и отношение к нему решают форму и удельный вес творчества художника. Читатель - составная часть искусства" [Толстой 1956:37-38]. Поскольку этот "образ читателя" объективирован для продуцента, тем самым этот "образ" уже в какой-то мере опредмечен в тексте. Не только образ автора придумывается писателем, придумывается и аудитория этого автора, вот это и есть "образ читателя" [Adams 1985]. Ведь если стоит вопрос "Насколько сближен образ воображаемого говорящего с образом воображаемого слушателя", то тем самым стоит вопрос о характеристике не только продуцента, но и реципиента - реципиента в качестве роли, запрограммированной и опредмеченной в тексте. В "Над пропастью во ржи" голос Холдена сближает повествователя и читателя, тогда как Давид в "Давиде Копперфилде" работает на отдаление от реципиента - в качестве носителя роли и субъективности "голоса" [Gibson 1969].

Иногда на отличие повествователя от читателя указывают эксплицитно. Так, Лермонтов в "Герое нашего времени" пишет: "Вся поклажа моей тележки состояла из одного небольшого чемодана, который до половины был набит путевыми записками о Грузии. Большая часть из них, к счастью для вас, потеряны, а чемодан, с остальными вещами, к счастью для меня, остался цел".

Еще недавно вопрос об образе автора просто не ставился. Утверждали [напр., Scholes, Kellog 1986], что повествование имеет всего две характеристики: наличие рассказа и наличие рассказчика. Введение читателя в странах английского языка в теорию литературы впервые происходит в работе Уэйна Бута [Booth 1986:138], там говорится о парном бытовании *implied author - implied reader*. Последний создается текстом. Введение читателя в теорию литературы - революция в филологии. Это стали отмечать [напр., Suleiman 1980:3-4] тогда, когда поняли, что суть этой революции в том, что текст - форма коммуникации. Задолго до этого названное положение разрабатывалось М.М. Бахтиным.

Действительно, если образ автора - это "тот, от кого я слышу текст", то образ читателя - это "тот, кому рассказывают". Это особенно важно для металитературы, метапрозы [Christensen 1981:28]. В 1971 г. был введен термин *narratee* [термин ввел Prince 1971]. У В. Изера фигурирует "имплицитный читатель". Дж. Престон [Preston 1970] выдвинул такое противопоставление: имплицитный читатель бывает (1) вне текста.

И (2) в тексте, тогда это и есть *narretee*, слушатель. Иногда "читатель в тексте" представлен в текстовом материале как критик этого написанного (сказанного, напечатанного) текста. Обычно же "образ читателя" присутствует в виде риторических приемов автора, направленных на воздействие на кого-то, с кем подлинно подготовленный читатель себя не отождествляет, но о существовании и характера этого "кого-то" он хорошо знает. Иногда этот "образ читателя" дан в виде участника диалога, подающего реплики рассказчику. В эту риторичку входят слова типа "однако" и "впрочем", которые являются явными указаниями читателю, но именно читателю имплицитному, и эти слова поддаются интерпретации в рамках ситуации читателя, о чем писал О. Дюкро [Ducrot 1980]. Статус образа автора как определителя при индивидуации текста обусловлен диалогически характером процесса: читатель слышит материал от автора, который говорит ему (и сам же слушает его, прислушивается к нему). Индивидуация может трактоваться как способ этого диалога. Например, иногда в текст вводится "образ несостоятельного читателя", с ним ведется диалог особого рода (напр. в "Что делать?" Чернышевского).

Автор - это триединство:

- 1) реальный человек;
- 2) образ, имеющий функцию в системе произведения;
- 3) отношение автора к его художественному миру.

Читатель ("образ читателя") - тоже триединство:

- 1) диапазон всех возможных реакций на текст;
- 2) подразумеваемая аудитория;
- 3) любой реальный читатель

[Odmak 1981].

Читатель важен для индивидуации: он создает индивидуацию отношений между реципиентом и образом автора, поскольку согласно некоторой программе он имеет такой комплекс значащих переживаний - смыслов [по Ionescu-Ruxandoiu 1985]: 1. Он меня информирует, он - это настоящий писатель. Это реально живший или реально живущий писатель меня информирует, именно он извиняется, именно он что-то признал и т.п. - Или: 2. Я слышу объективную информацию, это как будто так и было. - Или: 3. Я должен сам решать, он всего не говорит и не скажет. Часто (1) и (3) комбинируются.

Последний случай характерен, например, для творчества Достоевского. Д.С. Лихачев [1981:84] пишет: "Причинно-следственная связь событий романов Достоевского выступает недостаточно ясно для воображаемого их автора", то есть "образ автора" обращается к "образу" читателя как бы за помощью в доделке и отделке образа. Композиция представлена как случайная: "Подросток" [13:65]: "Я это, чтобы было понятнее читателю, и так как не предвижу, куда бы мог приткнуться этот список в дальнейшем течении рассказа". "Образ автора" и образ читателя - это "системы, сопоставимые по совершенству": субъект и объект "наделены психикой" [Лефевр 1973:9]. Проникновение в СМД собеседника в этом диалоге совершенно необходимо. Оба собеседника в оптимальном случае - это "системы с рефлексией".

Возможны самые разнообразные случаи: напр., автор - повествователь может в историческом романе выступать как политико-исторический комментатор, обращающийся к интеллигентному реципиенту, привлекающий "мемуары" в

качестве своего рода медиума, способствующего приближению читателя к воссоздаваемому прошлому [напр., в романах Б. Окуджавы - см. Гос 1982].

В огромной и сложной системе "участников" текстообразования (актантов художественного текстообразования, назовем это так) именно образ автора обладает в значительной мере особым свойством - свойством подвижности. Наиболее заметно это тогда, когда мы рассматриваем не образ автора в вербальном тексте, а его аналоги в кинематографии: именно здесь действуют такие понятия, как смены планов; подвижность камеры; (иллюзорная) "документальность"/ "живописность".

В вербальном тексте подвижность образа автора связана с его полипозиционностью, его участием во множестве парадигматических противопоставлений: автор - читатель; отправитель- получатель; точка зрения персонажа - читателя; внутренняя - внешняя (по отношению к "сообщению"). [Успенский 1973:444]. Все эти позиции художественного текстообразования находятся в состоянии постоянной подвижности. Так, Г.А. Успенский [там же: 446] отмечает, что автор у Достоевского говорит то как князь Мышкин, то как читатель. Создавая образ иностранца, можно сделать, чтобы он говорил "внутри" (т.е. надо писать это на русском: ведь "внутри" находится родной язык), а можно - чтобы он говорил "вне" (то есть так, как это слышно всем другим), что сделано в "Воине и мире" Л.Н. Толстого, где представлена французская речь дворян именно на французском языке. Если в "Воине и мире" персонаж-француз дается только внешне, то он говорит только по-французски. Однако Наполеон у Толстого постоянно "двуязычен" [Успенский 1970:160]. Кстати, это может и углублять партитуру голосов, "звучащих" в книге.

Б.А. Успенский [1973:450 сл.] также показал, что и в изобразительном искусстве надо при индивидуации различать внутреннюю и внешнюю точку зрения автора. Внутренняя позиция художника предполагает наличие обратной перспективы [там же: 452]. Манифестации внешней точки зрения автора - ретроспекции и проспекции в тексте [там же: 448]. Там же подчеркнута значимость рамок художественной реальности, поскольку [там же: 457] "рамки" разделяют внешнюю и внутреннюю точки зрения. Смена лица повествователя, в частности, часто бывает указанием на границу внешней и внутренней точек зрения [там же: 462]. Иногда этот переход от внутренней к внешней точке зрения происходит в рамках не только главы или абзаца, но даже одного предложения или словосочетания. У Толстого способ именованья меняет точку зрения: "Князь Андрей" - внутренняя точка зрения, "Болконский" - внешняя точка зрения.

В хорошем тексте вообще наименования поддаются интерпретациям по критерию точки зрения внутренней/ внешней. Фон может соответствовать одной точке зрения, изображение - другой [там же: 469]. Изображение "внутреннее" часто бывает более условно, менее жизнеподобно [там же: 475]. Меняются точки зрения, а при этом в силу подвижности образа автора происходит еще и следующее: автор как образ то показывается, то прячется. При этом результат индивидуации от роли "чужого слова" в соотношении с ролью "авторского слова", "чужого голоса", "персонажного голоса", "авторского голоса", "повествующего голоса", "читательского голоса" и пр. Эти соотношения, как показал Б.А. Успенский [1970], очень сложны. Автор может быть "там" (внутри события) и "здесь" (с читателем-наблюдателем). Эти позиции могут чередоваться, что радикальным образом меняет планируемый способ индивидуации. Образ автора может также двигаться от персонажа к персонажу или смотреть "с птичьего полета", вообще перемещаться в

пространстве, равно как и во времени. Отсюда - чередование глагольных времен. Внешняя точка зрения подкрепляется "словами отстранения" [там же: 115] вроде "как оказалось потом". Позиции также могут меняться по ходу повествования.

Вообще же образ автора может подвергаться самым разнообразным сочетанием и переживанием. Образ автора может иногда даже совпадать с образом действительного писателя [Степанов Н.Л. 1974:109]. Чаще все же подвижный образ автора - это подвижный взгляд на мир, но и содержательно. Образ автора трактуют как "выражение художественно значимого взгляда на мир" [Скобелев 1982:16]. Образ автора может попеременно становиться на точки зрения разных персонажей [Успенский 1970:89] или же "всезнающие" видеть и знать обо всех героях, глядя со стороны [Гуковский 1959:47]. "Смена внешней и внутренней точке зрения - формальный прием обозначения "рамок" литературного произведения" [Успенский 1970:189]. "Я" неожиданно появляется в формулах окончания сказки. Это имеет место и в зачинах. Также в "Гренаде" М. Светлова: Мы ехали шагом - в зачине; Не надо, ребята, о песне тужить - прямое обращение в концовке.

Писатели и даже каждый отдельный писатель по-разному пользуются всем богатством средств выражения точки зрения. Как отмечает Робин Миллер [Miller 1981], у Достоевского в "Униженных и оскорбленных" и "Подростке" автор сам повествует. В "Преступлении и наказании" говорит всеведущий рассказчик. В "Бесах" и "Братьях Карамазовых" говорит рассказчик-хроникер. Метасвязкой "разные способы подачи образа автора" Достоевский начал пользоваться уже в "Дядюшкином сне", здесь возник и рассказчик-хроникер.

Не только авторская установка и идейно-художественная задача определяют способ подвижности образа автора. Индивидуации может подвергаться и то, что уже происходило индивидуально. Например, может возникнуть необходимость индивидуировать по образу автора то, что уже индивидуировано ранее в качестве трагического или комического. Так, в трагическом тексте образ автора ближе к репрезентируемой ситуации, чем в комическом тексте. Страдания в современной трагедии - это страдания автора. В сатире же преобладает ироническая отдаленность. Ф. Ницше [Nietzsche 1909:III:96] отмечал, что созерцание ситуации не характерно для трагедии. Даже в отрывке из Голсуорси про "счастливую пару... не против друг друга, а под прямым углом" постоянно возникает необходимость несобственно прямой речи как показателя включенности персонажа в ситуацию, тогда как голоса восторженно-сплетничающих даны в фигурах иронии вне прямой привязки к персонажу. Включенность автора в трагедию связана с происхождением трагедии от ритуала прощания с уходящим годом [Weisinger 1953] или от ритуала умиловливания жертвой [Sewall 1980:5-6] - иначе говоря, от действий участника ритуала, а не от созерцания. Комическое же требует не участия в действиях, а созерцания со стороны: как отмечает Г.А. Затева [1986:111] в комическом противоречие выявляется благодаря чувственной наглядности субъективного и объективного контраста.

Во множестве программируемых ситуаций художественной реальности текста образ автора должен быть сближен с персонажем, включая и персонаж читателя. С точки зрения индивидуации текста особенно важно то, что "субъект речи может находиться ближе к описываемому или дальше от него, и в зависимости от этого меняется общий вид картины" [Корман 1972:21]. Более всего это относится к началам целых текстов. Тут есть разные индивидуационные варианты: автор хорошо знаком со своим героем. Или только знакомится. Вникает в его дела. Не вникает - или

потому, что любит, или потому, что высмеивает и пр. Вообще варьирование индивидуации через построение образа автора как носителя отношения к таким-то и таким-то персонажам или событиям образуют целый набор граней понимаемого, а сам факт отношения образа автора других есть одна из крупных граней понимаемого. Вообще велика роль того расстояния, той "степени отдаления, с которой усматриваются персонажи повествования" [Brooks, Warren 1959:683].

Если есть рациональная смена в расстоянии автора от персонажа, происходит смена жанров по уходу текста. Как пишет Дж. Хоу [Howe 1971:149]. об "Американской трагедии" Т. Драйзера: "В некоторых местах Драйзер устанавливает почти нетерпимую сближенность с Клайдом, так что мы чувствуем себя запертым в круге настроений юноши, тогда как в других местах писатель подает назад с целью настроений вызвать чувство, что Клайд всего-навсего еще одно беспомощное существо, боящееся за то, чтобы пережить и выжить... Благодаря этим сменам в жанре Драйзер обретает перспективу показа Клайда в его двойном бытовании - как одинокой фигуры и как символического персонажа". "Близость реципиента к персонажу", рожденная из таких ходов писателя - еще один программируемый и опредмечиваемый смысл.

Образ автора в ходе сближения с персонажем может порождать прямые оценки. Напр., персонаж "... говорил всегда лениво, как актер говорит роль старой пьесы" (Л. Толстой): Толстой все время с помощью подобных ходов стремится пробудить какую-то рефлексивную реальность: "... сказала графиня холодно, как показалось Наташе". Это, как выразился А. Чичерин [1978:148], "забирающийся в душу голос", но надо помнить, что этот голос принадлежит автору и идет от образа автора.

Отдаленность образа автора от представленного объекта нормативно дает метасмысл "отчужденность", хотя иногда бывает и обратный эффект. Отдаленность может сама по себе выступать и как метасвязка смыслов и средств. Отстояние часто способствует смыслу "комическое": автор "наблюдает ригидность и несуразность рода людского с позиции высочайшего удаления" [Meredith 1897].

Образ автора способен сливаться с образом того или иного персонажа, и голос автора может сливаться с голосом персонажа. Это - особый случай сближения автора с персонажем, обычно предшествующий отдалению - как в упоминавшемся выше "Собственнике" Голсуорси, где голос автора слит с голосом сплетничающей обывательской феминизированной Среды: *They dined without a cloth - a distinguishing elegance* - вдруг голос отдаленный: *and so far had not spoken a word* (анапест).

Слияние образа автора с образом персонажа - естественное продолжение случая "заглядывания в души". В таком случае говорят, что нечто "показано глазами героя", "стилизовано под мышление той эпохи". Реально слова "глазами героя" означают переход от усмотрения "глазами автора" к несобственно - прямой речи. Средства выражения для случая "глазами героя" - детали, обычно недоступные никому кроме людей того рода, к которому относится персонаж. Таков, например, рассказ Чехова "Невеста", формально представленный как авторское повествование. Этот разрыв между формальным и фактическим - тоже особый индивидурующий компонент, особая метасвязка: ведь без этого рассказ "Невеста" в рецепции давал бы смысл "сентиментальность".

Л.П. Виноградова [1982:148] отмечает в "Невесте" типичность сочетания структур:

(1) компонент со значением восприятия ("Чего-то уже не хватало, чувствовалась пустота в комнатах, и потолки были низки") сочетается со следующим компонентом. Это - (2) компонент со смыслом переживаемой метафоризирующей оценки: ("И ей казалось, что в городе все давно уже состарились").

Образ автора сливается с образом персонажа на какие-то моменты - на те моменты, когда автор говорит "голосом персонажа". Для такого слияния голосов не обязательно берется несобственно-прямая речь, часто дело ограничивается речью социально характеризованной и при этом включаемой в виде вкраплений. Например, в повести Бунина "Деревня" [Соч. в 5-ти т. - М., "Правда", том 2]:

И, бешено озираясь, шваркнул длинную ложку в "реденькую кашу" и пошел в шалаш [там же: 71].

Серый подвигается, опрастывает место на лавке [там же: 87].

- Как тебя зовут? - спросил Кузьма.

- Ахванасьем. - Ахванасьем! - с сердцем подумал Кузьма [там же: 64].

Сходную роль играют фразовые эпитеты в английском типа [см.: Бакурская 1971]:

that 'I want to be loved' appeal in her eye (A. Cronin);

his peculiarly schoolboy jocosity and what's - the- good - of - anything attitude (Aldington);

a devoutly - te - be - wished virtue (Hook).

Как мы видим, слитый с персонажем голос, точнее - заимствованный у персонажа голос, вкрапливается скорее спорадически, чем системно. Кстати то же самое происходит с "лирическим героем" в поэзии, где метасвязка "лирический герой" отличается от метасвязки "автор" тем, что дает не "образ автора" как целое, а лишь отдельные характеристики "автора". Вследствие этого "автор" может даже описывать "лирического героя" [Ляхова 1982:76].

Вообще же возможны самые различные сочетания голосов и образов автора и персонажа. Например, у Валентина Распутина несобственно-авторское повествование в некоторых случаях вставляется в прямую речь персонажа [Баландина 1983:102], в несобственно-прямой речи некоторых авторов имеет место "совмещение субъектных планов автора и героя" [Соколова 1968:22]. Тем более сложными оказываются совмещения, когда реализуется рефлексивный принцип "изображения в изображении", "театра в театре". Этот принцип - средство "внутренней точки зрения" [Успенский 1973:467]. Это одновременно и средство феноменологической редукции - средство втягивания реципиента "внутри", на "внутреннюю" точку зрения. Как пишет далее Б.А. Успенский [там же: 468], несобственно-прямая речь "органически сливается с объединяющим ее текстом" и при этом остается "речью в речи", рефлексивным напоминанием о том, что как-то сходным может звучать и речь прямая. Возможность "смотреть изнутри" получает не только "образ автора", но и "образ рассказчика". Во всяком случае, сказ дает возможность "смотреть изнутри" - например в "Перегнутое" Лидии Сейфуллиной - глазами деревенской бедноты, а в "Падении Даира" А. Малышкина - глазами красноармейцев на Перекопе в 1920-м году. Иногда в сказ врываются обобщающие

авторские речения, особенно речения восторженного наблюдателя [см. Яновский 1972:75]. Впрочем, даже не в 1930-е годы, а позже В. Кардин [1968] писал о Л. Сейфуллиной: "Писательница обостренной совестливости, полная сострадания к Софрону, Л. Сейфуллина стремилась смотреть на мир его глазами". Это совершенно не так: она смотрела на мир своими глазами, опосредуя это глазами, сорвами и голосами автора и рассказчика. Здесь - типичный случай непонимания в виде деиндивидуации текста: все романы про рабочих и крестьян автоматическим образом трактуются как "народный подход", "точка зрения народа", "пролетарское мировоззрение" и т.п. милые вещи, которые никак нельзя манифестировать помимо опредмечивающих средств текста. А ведь Сейфуллина нигде и никогда не опредмечивала смысла "Единство взглядов писателя, образа автора и самого отсталого персонажа".

Именно в XX веке резко возросла индивидуационная роль определенности места автора в художественном пространстве текста. Метасвязка "позиция автора" играет определяющую роль при индивидуации потому, что здесь возможно уже неопределенное множество вариантов. Когда-то была лишь тенденция давать метасвязку "повествователь" в качестве "всемогущей и назойливой инстанции" на пути к наблюдению и сопереживанию [Pascal 1982:38]. Ф. Кафка эту традицию разрушил. Кроме того, он перевернул схему экспектации: от притчи ожидается важное откровение, а Кафка делает нечто шокирующее. Вообще чем-то таким, что может раздражать честного писателя. В отличие от авторов "Анжелики", честный писатель в XX веке, после Дж. Джойса, Кафки, Толстого и Голсуорси, уже не может взять и написать: "Маркиз почувствовал трепет предвкушения" или "Маркизе показалось, что комната обставлена без хорошего вкуса". Отсюда - и "поток сознания", и собственная прямая речь в противовес внешним описаниям внутренних состояний. Дерек Бикертон [Bickerton 1967:229] отметил несколько типов потока сознания:

- 1) в терминах персонажа, но в связном логическом виде;
- 2) в терминах персонажа с его логикой и связью;
- 3) от первого лица, в подражание внутренней речи;
- 4) с чисто внешней стороны, словно это пишет Бог.

Каждый раз выбор способа подачи образа автора имеет свои причины, но существенно и то, что все смыслы меняются в зависимости от этого выбора.

Е.Г. Эткинд [1973:103] писал: "Автор волен избрать любую позицию относительно творимого его воображением художественного мира. Ведь он, в сущности, бог: он создал идущего по улице человека". Так, автор в рассказе Э. Казакевича "При свете дня" "не утверждает, а скромно, не вполне уверенно советуется с читателем - так ли это? Не ошибаюсь ли я в моих умозаключениях?" Если читатель не сделает индивидуации такого рода, он не сможет полноценно прочесть рассказ, но если случится, начало непонимания придется все же искать в том, что на читателя никак не подействовали средства выражения текста: множительность модальных слов, опредмечивающих неуверенность, да немало и других средств в той же роли. Все это не случайно: XX век - время, когда "способы выражения авторской позиции в романе становятся более разнообразными - художественно более действенными, чем традиционное авторское всеведение" [Голос автора и... 1987:201]. Всеведение заменилось другим - иногда такими приемами, какие Е.Г. Эткинд заметил у Э. Казакевича, но чаще - путем создания некоторой точки на "высоте" в рамках пространства художественной реальности.

Д.С. Лихачев [1981:91] отмечает, что в романах и "Дневнике" Достоевского, как минимум, два образа автора: "Автор смотрит на происходящее с некоторой высоты, он больше отдален от рассказчика во времени... Хроникер же весь в суете. Он смотрит, следит за событиями без всякого удаления от них".

Нахождение "верхней точки наблюдения" особенно наглядно реализуется в кино. Например, узловые, опорные точки композиции снимаются с высших точек. Это дает обобщенно-условную выразительность. Так, в фильме Абдрашитова и Миндадзе "Остановился поезд" везде - тенденция к "документализму", но при этом обобщены, "сверху видны" (а) похороны в начале фильма; (б) митинг на открытии памятника в конце фильма.

Именно здесь все мы - реципиенты - "как бы воспаряем над конкретным, чтобы пережить и осмыслить общее" [Власов 1983:32-33].

Едва ли это "воспарение" можно считать новинкой в искусстве. Н.П. Утехин [1982:127] отмечает, что древнерусская повесть (XV век и далее) выделилась из летописных "деловых" повествований "в результате стремления "изменить факту", поэтически возвыситься над ним", то есть сразу начать строить образ автора как субъекта или как конструкт, находящийся выше непосредственно зримого и слышимого набора представимых вещей. Разумеется, первоначально мысль и практика в отношении "точки обзора" возникла в живописи, и здесь она не менее важна для индивидуации. Например, в отношении картины Эль Греко "Вид Толедо" И.В. Долгополов [1982:139] считает, что это полет художника, продюсента. Поэтому пейзаж переживается как готовый помчаться "в неуловимом центростремительном разбеге". Только Эль Греко и Ван Гог смогли "с такой безнадежной ясностью ощутить всю трагическую суть конечности бытия рода человеческого, его обреченность и подвластность грозным стихийным силам". И.В. Долгополов отмечает метасвязку "Колдовской лик древней столицы Испании", хотя, надо сказать, что по выразительным средствам ландшафт характеризуется статичностью; однако это статичность переживается как "черты какой-то грандиозной интимности". Способность автора видеть большую панораму может быть сходна у писателя с художником, - например, с этой точки зрения Евг. Замятин видел мир пространственно и знал, какой предмет или человек должен был ставиться на высшую точку обзора. Автору не обязательно подчеркивать свою верхнюю позицию, ему достаточно оттуда "подать голос". Автор - не только, а иногда и не столько паравыражен в "образе автора", он может перевыразиться в "голосе автора, слышном из верхней позиции" - см. выше в концовке отрывка из Дж. Голсуорси. Здесь писатель подражает сакральному тексту: автор сакральных текстов - Бог, и если в последних слова первого абзаца текста Голсуорси некто не услышит сакрального начала или его имитации, этот читатель не признает Бога в качестве автора, а автора - в качестве бога.

Тенденция к замене образа персонажа (в данном случае - внутритекстового автора) его голосом существенная не только для таких случаев реальной, имитативной или пародийной сакральности. "Голос" в полифонической организации текста - своего рода маска для образа автора. В частности "голоса" в лирике - прямые индикаторы жанров: ведь "голос" предполагает организацию других средств текста в соответствии со смыслом интонации, которую и задает "голос" [Jones R.T. 1986]. Заглавие рассказа Чехова "Дама с собачкой" мы "слышим от" автора, но здесь автор передает голос того персонажа, внутрь которого он себя ввел. Этот персонаж - курортная среда конца XIX века в Крыму. Как отмечает В.Б. Шкловский [1965:311],

"Дама с собачкой" - это способ говорить о людях в сплетнях: Среда курортных обитателей не знает имен друг друга, но постоянно говорит друг о друге, давая прозвища, рожденные из поверхностного, невнимательного и непонимающего отношения к другому человеку.

Индивидуация в принципе невозможна в этих случаях, коль скоро реципиент совсем не в состоянии установить, (1) чьи тут слова; (2) чей тут голос; (3) почему выбран этот голос; (4) как сочетаются голоса.

Также существенно, чтобы при индивидуации определялись какие-то характеристики обитателей голосов.

Иногда при полифоническом повествовании вопрос о характеристике обладателя "голоса" не может получить лишь один ответ: возможный ответ является размытым, неопределенным, обращенным на ряд субъектов, или мест, или точек во времени, или перевыражаемых взглядов и идеологий и т.п. Эта размытость и неопределенность - тоже особая метасвязка или особый метасмысл [Jefferson 1980:162]. Множественность голосов создает полифонию, но при индивидуации полифонического текста нам иногда бывает достаточно полифонии, созданной голосами одних только инобытий рассказчика, автора и писателя (как исторического лица). "Идиот" Достоевского представляет такую полифонию:

- голос всеведущего рассказчика;
- голос рассказчика-голос иронического интерпретатора сюжета;
- комический голос "романа нравов";
- "готический" голос (в трагических местах);
- голос Достоевского;
- голос автора

[Miller 1981].

Р.Ф. Миллер полагает: чтобы процесс понимания шел нормально, подразумеваемый читатель должен признать условный мир подразумеваемого автора как одного из персонажей. Эти двое - читатель и автор - могут даже быть в сговоре за спиной рассказчика или неумного "непонимающего" персонажа. В "Идиоте" рассказчик в конце романа отвергает Мышкина, а автор стоит на стороне этого персонажа. При этом у Достоевского один читатель, у автора - другой, у рассказчика - третий. Полифонизм такого рода - важное риторическое средство: повествование ведет за собой читателя, не нарушая его "читательской свободы": ведь серьезный читатель не хочет принимать правду, данную в виде прописных истин.

При описанной Р.Ф. Миллером системе все участники этой полифонии превращаются в рефлексивные перевыражения друг друга. В.А. Лефевр и Г.Л. Смолян [1968:53] писали по этому поводу: "Можно попытаться осуществить формальное разложение художественного текста в рефлексивный ряд. Различными кусками текста соответствовали бы различные элементы ряда. Например: "Т - это мир глазами автора"; "Те1 - мир глазами Анны Карениной"; "Те2 - мир глазами Волконского"; "Те2е1 - мир глазами Вронского с точки зрения Анны" и т.п. Персонажи художественного произведения непрерывно отражают (перевыражают!) друг друга и пытаются воздействовать на картины своих партнеров. Если им это не удастся, они погибают - таков один из законов жизни литературного героя, обычно плохо сознаваемый читателями, критикой и авторами. Впрочем, Кона-Дойль очень четко реализовал этот закон в бесчисленных победах Шерлока Холмса и поражениях его врагов".

Б.А. Успенский [1970:135] также отдает должное сочетаниям голосов, причем он называет сочетание голосов "сложной точкой зрения". Например, дается голос персонажа, но одновременно дается и авторское "отстранение" этого персонажа. Эту партитуру голосов В.Н. Волошинов [1929:152] назвал так: "речь в речи и вместе речь о речи". Индивидуация зависит и от "точки зрения" и от ее характеристик. По Б.А. Успенскому [1970:5], индивидуация зависит от композиции, композиция - от "точки зрения". В литературе эти "точки зрения" - то же, что авторские позиции, с которых ведется повествование. Печорин дан у Лермонтова глазами автора, Максима Максимыча, самого Печорина. Полифония - это совмещение точек зрения. Точки зрения даны в плане идеологических различий носителей точек зрения, в "плане оценки". Для композиции и жанра существенно соотношение точек зрения автора, рассказчика, героя. Резонер (и хор в античной драме) "совмещают в себе участника действия и зрителя, воспринимающего и оценивающего данное действие" [там же: 21]. Композиция, как мы видим, складывается из позиций, из точек зрения, причем авторской точке зрения принадлежит выдающаяся роль.

По мере развертывания текста произведения выясняется, что образ автора и вообще, и как индивидулирующее начало, "не равен самому себе" в том же отношении, в каком "не равен самому себе" растягивающийся смысл. Так, образ автора по-разному выступает в роли "оценщика" "портрета" другого персонажа. Как сообщил К.М. Андреев [1992, Саратов, конференция, устное сообщение], в произведении возникает мозаика портретных позиций - статичных и динамичных. Например, такова оценка "портрета" по критерию "обычный/ необычный".

Так, Лермонтов строит образ автора, видящего Печорина: у Печорина глаза блестят. После этого происходит переход к обращениям к рефлексивной реальности участника коммуникации в той части этой реальности, где "находится" не столько внешний вид, сколько основа признаков поведения. В частности, бывает поведение "кавказское/ некавказское". Сюда входят противопоставления: франт/ порядочный, чистота/ не-чистота, аристократ/ из простых, русский/ горец, благополучный/ изгнанник, красивый/ некрасивый.

По В.В. Виноградову [1975:269] "понятие образа автора" (и представление реципиента об этом образе) очень существенно, "потому что от него зависит структура стиля или стиливых форм (или художественно-речевых форм) литературного произведения.... Не разрешив этого вопроса, мы не можем понять и "Евгения Онегина" Пушкина". По Виноградову, изменение образа автора изменяет тип реализма. Так, у Достоевского автор - цепь "ликов" [там же: 270], "которые проходят через весь роман, пользуясь разными формами стиля и становясь в разные отношения к изображаемой действительности". По-другому соотносятся автор и герой в "Евгении Онегине". Здесь в главе 1 Евгений и автор противопоставлены. С главы IV-V автор смотрит на героя как на романтика.

Подвижность точки зрения - основа того, что образ автора "не равен самому себе". В более древнее время положение дел с точками зрения могло быть и другим. Например, жанр иконы характеризуется отсутствием единой точки зрения на ее поверхность со стороны реципиента [Лихачев 1981:90]: "Икона жила своей внутренней жизнью, независимой от зрителя, от его точки зрения". В сущности, то же - и у Достоевского: время течет так, как оно видно с разных точек зрения. Даже критическая статья может иметь развивающееся и меняющееся жанрообразование в соответствии с изменчивостью точки зрения: "Модификация образа автора (подчас

сознательно заданное его неравенство самому себе в разных частях статьи), широкий диапазон содержания, вкладываемого в местоимения первоначальной формы, сложная картина отношений с читателем, построенная на наполнении разным смыслом местоимений ("вы", "мы с вами", "они", "я", "я, как и все мы"), различная расстановка в тексте оппонентов, градация их позиций " [Штейнгольд 1983:129].

Образ автора может проявлять и некоторые чудачества - иногда он имеет не те воззрения, которые вроде бы вытекают из текста. Иногда это связано с преднамеренной трудноразличимостью позиции автора и позы автора.

Очевидно, образ автора имеет общность со всеми остальными персонажами и предметами, предоставленными в тексте: образ автора поддается характеристике, он есть "смыслообразующий принцип" [Виноградов 1961:198]. Образ автора - это метасвязка источников как смысла, так и формы, поскольку здесь присутствуют

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

Пушкин фактически говорил о схемах индивидуации на основе образа автора, когда он призывал судить о произведении по законам, самим писателям над собой признанным. Например, надо по-писательски ответить на вопрос об образе автора: "Слышу голос, но чей это голос?"

Очевидно, свобода здесь не абсолютна, она существует только в балансе с культурой, с нормативностью, и эта нормативность не позволяет утверждать, что строчки

*Вытьем, добрая подружка
Бедной юности моей -*

передает голос Гомера, или Данте, или еще какого-то западноевропейского классика. Когда Уэйн Бут вводил понятие *implied author* [см. Paris 1974:14], образ автора вообще трактовался как "человек с психологией" [там же: 279 сл.]. Впрочем, вместо "образа автора" и даже "подразумеваемого автора", "внутритекстового автора" часто пользуются терминами "авторская позиция", "субъект речи", вообще определения образа автора достаточно разнообразны [см. обзор: Котляр 1989:29-35]. Существенными представляются в разных описаниях и разные наборы признаков, присущие образу автору. Так, Б.О. Корман [1972] считают особенно важным в образе автора: положение в пространстве; положение во времени; идейно-эмоциональную точку зрения. С равным правом к этому перечню можно добавить оценочное отношение к персонажам; оценочное отношение к ситуации; эмфатическое отношение к персонажам; эмпатическое отношение к ситуации. Эти четыре признака - признаки рефлексии, которую пробуждает образ автора в образцовой литературе.

Характерно, что в случае, когда за образом автора признается наличие личностных черт, эти могут быть неодинаковыми в разных произведениях даже одного и того же писателя. Уэйн Бут [Booth 1961:72] отмечает, что у Филдинга этот образ в "Jonathan Wild" озабочен общественными делами; в "Amelia" характеризуется "сенсационной серьезностью"; в "Joseph Andrews" "шутлив и беззаботен". Если учесть, что термину "образа автора" синонимичен термин "точка зрения", приходится признать, что авторская позиция таксонормируется не только по показателям такого рода, как художественное пространство (далеко/ близко от персонажа или

читателя), но и по содержанию точки зрения того же образа автора - того, через чей разум мы видим и слышим текст. Иногда это содержание - в том, что автор хочет остаться провинциальными или, наоборот, стать столичным. Точно так же он может представиться детализирующим/ обобщающим; идущим от детали/ идущим от обобщения и пр., что дает множество метасвязок и открывает новые грани понимаемого. Здесь также важна метасвязка "Свойства образа автора как человека и рассказчика". Например, "охотник" в "Записках охотника" И.С. Тургенева представлен во вступлении: "Дайте мне руку, читатель, и пойдемте вместе". В.Б. Шкловский [1983:186] отмечает важность этого вступления: "Этот великолепный и усталый конь показывает дорогу через очень крупные места".

Г.И. Лубянская [1987:15] обращает внимание на содержательно-смысловую сторону образа автора. У таких писателей, как А. Кольцов, Н. Некрасов, М. Исаковский, А. Прокофьев, образ автора ("лирического героя") имеет подчеркнута "национальный облик". Отсюда - метасвязка "Устойчивые повторения как типа лирического героя, так и окружающих его жизненных реалий". По-другому построен образ автора у Пушкина, Лермонтова, Блока, Твардовского, Смелякова: автор - "искатель истины". У Жуковского автор - индивидуум, у Пушкина - "гражданин, часть социума" [там же: 95]. Иногда, например, у Флобера в "Мадам Бовари", автор, напротив, полностью безразличен, совершенно беспристрастен, что обратил внимание еще Ш. Сент-Бёв [Sainte-Benve 1963]. Вообще голос образа автора бывает навязчив (как у Лескова) и ненавязчив (как у Диккенса).

Жанрообразующие потенции образа автора зависят также и от роли автора-образа: он может быть наставником, комментатором, проповедником [Nyholm 1983]. У образа автора могут быть и такие роли: наблюдатель, сочувствователь, любящий, ненавидящий, осуждающий, примиренный и пр.

В другой плоскости: в качестве - автора - знающий характер реципиента; в качестве - исследователя - знающий свой осваиваемый авторский материал (факты, мысли). Еще плоскость: автор иронизирующий, автор метафоризирующий, автор упрощающий - усложняющий, автор эксплицирующий/ имплицитный, автор актуализирующий/ автоматизирующий, автор осведомленный/ неосведомленный (профессионально: например, в "Войне и мире" Бородинское сражение показано глазами непрофессионала Пьера Безухова); автор привычен/ непривычен (к тому, что его голос должен сказать читателю).

И все эти случаи суть перевыражения авторской позиции, но поскольку сам способ перевыражения каждый раз специфичен, то и индивидуация специфична. От иронизирующей позиции надо заимствовать манеру иронического отношения к тому, что читается и будет читаться дальше по ходу развертывания текста, а взгляд Пьера Безухова на сражение надо воспринимать как открытие того, что традиционно закрыто профессионализмом - военных (у Толстого) или ученых - (у Сент-Экзюпери).

Образ автора, как мы видим, очень часто строится по подобию реального человека. Например, читатель "слышит голос" женщины, мужчины, ребенка, животного и пр. [Lanser 1981]. У Татьяны Толстой от образа автора иногда слышен голос девочки, сочувствующей герою или героине. Есть у образа и мироощущение, например, у Чехова образ автора индивидуализирован особенностями мироощущения - и так в каждом новом произведении [Кузнецова 1968:153].

У некоторых поэтов лирический герой годами бывает постоянен: у Маяковского (до 1917 г.) - потрясенный чужими страданиями человек, состоящий из сплошного сердца. Напротив, бывает и "летописность изложения" [Лихачев 1981:84] - как у Достоевского: автор как образ - это "рассказчик-хроникер", работающий "по свежим следам" и еще не понявший смысла событий, что и пробуждает рефлексию у реципиента: "сам пойми". У Достоевского "воображаемый автор" - это [там же: 81] - "прежде всего писатель, и при этом по большей части непризнанный, неофициальный, пишущий по случайному поводу, ведущий дневниковые записи, стремящийся записать события как можно ближе ко времени, когда они произошли". Подобный способ жанропостроения - метасвязка "эффект присутствия", т.е. "впечатление, что автор все видел сам" (так же у Булгакова в "Мастере и Маргарите" в главах о Христе и Пилате - [см. Яновская 1983:242-243]).

В образ автора входит и "авторская модальность", т.е. отношение автора к представленному в тексте материалу - персонажам, прочей художественной реальности [Хелемендик 1986].

Как уже сказано, "образ автора" - регулятор самостоятельности читателя. Как отмечает Д.С. Лихачев [1981:88], "читатель сам должен определить мудрое от глупого, "щенячьего"" - ведь в романе Достоевского "Подросток" все время слышен несмышленный подросток. Далее [там же: 87]: в романе "сущность вещей выступает именно через их хаотичность и случайность". Автор (хроникер) не в силах сказать о сущности, но зато он может пробудить рефлексию над ней. "Достоевский заставляет читателя проходить с ним весь путь осмысления событий, заставляет его сопереживать и соосмысливать. Отсюда оговорки в тексте, колебания в оценке... Отсюда стремление записать события сразу же". [там же: 85]. Автор как образ "вступает в диалог с действительностью, которую не только изображает, но испытывает, выпрашивает, интервьюирует...". Он наблюдает за героями "не в обычной для них обстановке, а как бы в экспериментальных ситуациях" [там же: 62-63]. Тексты Достоевского - "рассказ о том, как шел познавательный процесс условного рассказчика, его грандиозные "дознания", как бы облава на факты, художественное "следствие" и "расследование". "Достоевский как бы имитировал источниковедческое исследование" и при этом допускал эксперимент в области пробуждения рефлексии. Все средства текста адаптированы к этой и только этой установке на индивидуацию. Каждый автор сам строит принципы индивидуации своих произведений. Совершенно иначе, чем Достоевский, действует Н.С. Лесков [там же: 141]. Лесков сделал жанроопределение "пейзаж и жанр", где устраняются и автор и повествователь, а дается как бы стенограмма разговоров (напр., "полуношники"), а моральную задачу реципиент решает сам через свою рефлексию.

В описанных сложнейших условиях огромного разнообразия жанрообразующего поведения писателей индивидуация начинает проявляться с определения того, "чьи это слова", "от кого я их слышу" и "к кому они обращены". При этом для индивидуации важно, остается ли *голос* (автора, персонажа, представленного предмета) одним и тем же на протяжении произведения или меняется от одной его дроби к другой. Вообще подвижность автора, изменение точки обзора и точки зрения очень важны: ведь точка зрения автора, в основном, и создает точку зрения реципиента: вся конструкция материала побуждает его в этому [Pavis 1980:301]. Отсюда - понятие перспективы (каким образом нечто видится), у идеального реципиента совпадающей [там же: 295] с перспективой продуцента. Тартюф - плохой для всех реципиентов, хотя трактовки различны. Если даже

закралось сомнение в этой оценке, есть культурное знание о том, "куда клонит Мольер".

Индивидуация - процесс, и в ходе этого процесса многое открывается автору как в отношении способа чтения, так и в отношении возможной оценки персонажей. Отношение автора к написанному очень различно у разных писателей и в разных книгах. Например, "мои герои куклы, которые я сделал сам" у Теккерея в "Ярмарке тщеславия". Индивидуация бывает ориентирована/ не ориентирована на то, чтобы реципиент видел мир глазами автора как образа, одного персонажа, многих персонажей, всех персонажей, всех персонажей вкупе с автором как образом. Именно последний случай - основание для высочайшей оценки текста. Впрочем, основания для высокой оценки возникают и тогда, когда, "читая Чехова, вы перевоплощаетесь в автора, а не в его героев" [Варшавский 1974:35]. Добавим к этому, что на индивидуационное поведение реципиента влияет множество разнообразных факторов. Так, индивидуация отчасти определяется тем, кому принадлежит содержательность метафоризаций - образу автора, действительному автору или [как в "Мадам Бовари" - см. Wetherill 1970] персонажам в тексте. Текст, ориентированный на распредмечивающее понимание, включает в себя как элементы познавательных действий, так и элементы межличностного общения - диалога между автором и читателем [Яранцева 1980:238]. При этом способ общения между образом автора и читателем - не только акт имитации, но и акт интерпретации [Chambers 1981:773], а еще и акт пробуждения рефлексии над образом автора и образом рассказчика. При этом отношение к образу читателя может быть различно. Например, "поток сознания" исходит из того, что читатель как категория жанрообразования не существует [Watt 1967:327]. Часто и авторы убирают свое "Я" из текста, т.е. превращают книгу в "вещь". В результате авторская позиция может быть совершенно растворена в точках зрения одного и того же персонажа или различных персонажей. Это - важная стратегия, определяющая все жанрообразование, схемообразование и смыслообразование в "Дон Кихоте" и в "Улиссе".

Последние дают поэтому картину "великого разнообразия человеческого опыта и возможного многообразия внутри каждого индивида" [Doody 1979:214]. Дж. Джойс справедливо считал, что в "Улиссе" он "старался держаться ближе к фактам" [Power 1974:98], т.е. настаивал на метасвязке "реализм". Однако даже при таком реализме авторская позиция поддается у смотрению, хотя это и труднее, чем в романах, перевыражающих субъективность Диккенса или Тургенева.

Возможно, все развитие искусства могло свернуть на путь Сервантеса и Джемса Джойса, но этого в истории культуры не произошло: выдвижение образа автора в основные средства индивидуации связано с фактическим отношением к рефлексии как средству диалогизации бытия, средству "общения читателя с самим собой при посредстве текста".

Жанры различаются по степени авторского всезнания, а индивидуация жанра определяется как концепцией автора, так и концепцией адресата. Индивидуация вообще есть способ представления образа автора читателю.

Традиционное деление жанров на поэзию, драму и прозу не безразлично к способу представления образа автора:

1. Автор "не может говорить прозой, ибо слишком сильно чувствует" - тогда будет поэзия.

2. Автор "послушал и передал все разговоры как они есть" - тогда будет драма. При этом образ автора не показывается [Voda-Capuzan 1984:104-105].

3. Автор говорил сам и вводил разные голоса, сливая и отрывая от них свой собственный - тогда будет проза.

Есть и более частные характеристики привычных жанров, выполненные с точки зрения индивидуации на основе образа автора. Так, лирика - это действие имплицитного автора в роли говорящего в сторону реципиента (автор здесь есть "лирический герой"). Драма: персонаж сходным образом говорит и с другими персонажами, и в сторону реципиента [G.T. Wright 1960].

При этом благодаря наличию образа автора изображение в художественном произведении всегда воспринимается как "говорящее" [Введение// Персонаж... 1988:3]. Художественная деятельность с текстом антропоцентрична. В основе любых индивидуаций текста лежит "человеческий элемент текста". Каждый жанр - конкретная антропоцентрическая система. Система эта в принципе гармонична, но, как отмечает Б.А. Успенский [1970:165], "возможны и такие случаи, когда имеет место несовпадение позиции автора и позиции читателя (зрителя), причем это несовпадение сознательно предусмотрено автором".

В целом же жанрообразующий признак - мера склеивания точек зрения [там же: 170]: автор + читатель, автор + персонаж. Впрочем, может иметь место и "исчезновение автора", растворение его в объективности действия или в голосах персонажей.

Или: один персонаж пересказывает жизнь другого (Т. Манн. Доктор Фаустус). Или: слово попеременно передается разным рассказчикам (Э. Хемингуэй. Иметь и не иметь). Или: образ строится из перспективы нескольких точек зрения (У. Фолкнер. Шум и ярость). Или: мир героев воссоздается за счет скрещения многих противоречивых взглядов, имитирующих коллективное сознание (Маркес). И если подобные программы индивидуации никак не доходят до того или иного читающего индивида, он не только "читает не то, что написано", но и не получает ценностей, которые он мог бы получать из текста.

ИНДИВИДУАЦИЯ ПО СПОСОБУ РАЗВЕРТЫВАНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ СХЕМЫ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Процессы наращивания содержания, растягивания смыслов, категоризации, появления метасмыслов и метасредств идут постоянно и являются таким же источником и основанием для индивидуации, как и подвижность образа автора, соотнесение индивидуации с типом текста или соотнесение смысла и формы. Индивидуация, жанроопределение и жанроформирование - в каждом случае не данность, а процесс развертывания схем действия при чтении и слушании ради понимания. Если бы это было не так, и жанрообразование, и жанроопределение, вообще вся индивидуация были бы лишь ретроспективны [А.З. Васильев 1987:125]. Вторая сторона процесса - процесс развития самого субъекта действий при жанроопределении. Способность строить схемы для определения способа чтения складывается как правило в детстве и постепенно - сначала на основе чтения первой книги, затем - на основе второй книги и рефлексии над опытом чтения первой и т.д. [Sauerberg 1983:35]. Процесс несет в себе и прошлое (рефлексивную реальность), и настоящее - усмотрение связей, отношений, содержаний и смыслов, и будущее (указание, полученное от индивидуации). Иначе говоря, включены одновременно феноменальное - переживаемое - ожидаемое [Драганов 1986]. При этом именно "жанр играет роль своеобразного метаязыка, системы определенных художественных кодов, направляющих процессы созидания и потребления художественных ценностей" [А.З. Васильев 1987:128]. Жанрообразование в принципе сходно во всех видах искусства [там же: 129].

Процесс включен в какие-то композиционные рамки, и здесь важную роль играет метаединица "начало". В этом отрезке текста сообщаются основные параметры, необходимые для последующего развертывания текста [Н.В. Петрова 1983:4]. Элементарные содержательные (важные по преимуществу для содержания, и лишь затем - для смысла) средства начала текста - указание участников повествования, времени и места действия и т.п. Впрочем, начал бывает много: в каждой дроби текста есть какое-то начало, и в разных дробях та или иная метаединица может заменяться, и жанровое своеобразие второй читаемой дроби будет решительно отличаться от жанрового своеобразия первой дроби. При этом читателю приходится усматривать во второй дроби осколки индивидуации первой дроби, противопоставляя этим осколкам новую мозаику жанровых средств. При этом индивидуационную роль играют: (1) Индивидуация по сюжету и ситуации; (2) по композиции смыслов, средств, метасмыслов, метасредств; (3) по соотношениям между единицами и метаединицами; (4) по роли смыслов и по роли их интендирования; (5) по группировке метаединиц и особенно метасвязок; (6) по тем направлениям в искусстве, которые каким-то образом родственны процессам образования динамических схем действия; (7) по проблемам и темам, соотносительным с частными смыслами; (8) по возможным мирам, усматриваемым по мере развертывания текста; (9) по частным приемам использования средств текстопостроения.

Остановимся на индивидуации по сюжету и ситуации (1).

Здесь есть несколько существенных моментов. Во-первых, сюжетосложение современной прозы - источник не только новых содержательных предикаций, но и новых смыслов. Восходящая к сюжету "неполная понятность положения" у О'Генри [Эйхенбаум 1925:295] - источник усматриваемых смыслов типа "условность

ситуации", "ложность событий и отношений", равно как и источник такого метасредства как "специфическая соотнесенность фабулы и сюжета". Жанроопределенное поведение читателя - поиск сюжетно-ситуационного решения. Можно назвать, кроме О'Генри, еще одного писателя - Н.С. Лескова, про которого Д.С. Лихачев пишет: "Его собрание сочинений - это огромный задачник - задачник, в котором даются сложнейшие жизненные ситуации для их нравственной оценки, и прямые ответы не внушаются, а иногда допускаются даже разные решения." [Лихачев 1981:140-141].

Такая загадочность довольно обычна, иногда она преодолевается путем увеличения протяженности текста и тем самым - расширения ситуации, то есть надо прочесть какую-то часть текста дальше, чтобы затем вернуться к решению задачи. Очевидно и то, что коль скоро поставлены жанровые рамки текста, индивидуация сливаются с появляющейся экспектацией [Ван Дейк 1989:51]. При этом с точки зрения индивидуации может оказаться существенной индивидуализация - особенно в том, что именно должно считаться из экспектируемого главным. В определении "главного" определенная роль принадлежит и набору наличных единиц и метаединиц, и способу экспектации, и образу автора, и субъективности реципиента, и партитурной организации речевой цепи и пр. Реконтекстуализация (восстановление ситуации реципиентом) во многом основана на сюжете.

Очень важна и индивидуация по композиции смыслов, средств, метасмыслов и метасредств (2). В композиции важны (с точки зрения индивидуации), во-первых, заглавия и зачины (они открывают перспективу "продолжения в заданном уже духе") и другие индивидуаторы.

В этих рамках заглавие - "не шапка, а голова, которую извне к телу не приколешь" [Кржижановский 1931:17]. В состав заглавий часто попадают слова в роли лексической доминанты. Заглавия во многом доминантны. Изменение позиции автора приводит к замене доминанты. Первая строка стихотворения имеет функцию, сходную с функцией заглавия. Названия глав - указание на свойство целого, поэтому - тем более что свойства разрозненны - названия глав тоже выступают в роли предикатов. Указание на свойство целого, содержащееся в названиях глав, сопряжено с такими средствами, как синтаксический параллелизм и повтор. Эти средства позволяют выделить рематические части названия.

Вообще заглавие - это как бы зеркало текста, текст в тексте, причем малый текст есть указание способа чтения большого текста. Название может быть как субъектом текста, так и его предикатом. З.Р. Алекперова [1986] отмечает, что у названия произведения может быть функция: номинативная, информативная, коммуникативная, символическая, интригующая, экспрессивная. При этом средства экспрессивности названия произведения бывают: лексикосемантические, синтаксические, интонационные, фразеологические. Соотношение "текст/ заглавие" бывает; тематическое или эмоциональное. Текст может трактоваться как перифраз названия, а название - как конспект текста. При этом существенно, каково исчисление сем, входящих в заглавие, какова роль метафоры: и то и другое перевыражается при последующем чтении собственно текста и, следовательно, является индивидуирующим началом. М.Ю. Новикова [1988:210] пишет: "Контекстом для метафорического заглавия служит весь художественный текст, эксплицирующий многообразные нюансы переносного значения.... Адресат при чтении художественного текста последовательно (в соответствии с авторским замыслом) вовлекается в процесс эстетической трансформации уже известного ему

общеязыкового значения. Текст и его заглавие находится в отношениях, аналогичных тем, которые связывают тему и ремю в предложениях, где субъект прямо таксономически противопоставлен предикату", но при этом "семантическая связь между заглавием и текстом гораздо сложнее, чем между субъектом и предикатом (темой и ремой)". М.Ю. Новикова приводит убедительные текстовые примеры и приводит к выводу: "Синтаксическая позиция заглавия является очень удобной для метафоры, так как последняя реализует свой эстетический потенциал на фоне семантики всего текста".

Не только заглавия, но и зачины и начала произведений, а также глав, дробей и даже абзацев - подходящее место для программирования всей последующей индивидуации. В "Красном и Черном" Стендаля (при главном метасмысле "напряженность между действительным и притворным") Жюльен в первом же абзаце дается так: "Переживание приятной внешности городка и тут же - переход к гораздо более уродливой и противоречивой правде". Разумеется, это индивидулирующее смысловое начало будет развиваться и далее по ходу чтения, надо только внимательно читать [Wetherill 1970].

Разумеется, индивидуаторы находятся не только в начале текста, они могут объявиться и дальше. Такова иногда "центральная глава". Например, в "Гроздьях гнева" это глава 15: в придорожной сосисочной пролетаризованная женщина и женщина-хозяйка помогают несчастным детям. Это - микрокосм всего романа [Caldwell 1982:114] - текст о солидарности и отчужденности, о сословности и человеческом братстве. Это - очень высокие метасмыслы, и они даны в концентрации, провоцирующей рефлексию, иррадиирующую на последующие главы в качестве ключа индивидуации. Индивидуаторами могут быть также имена собственные. Например, у Салтыкова-Щедрина: корреспондент: Подхалимов, Помойкин; помещик: Затрапезный, Паскудников, Прогорелов; купец: Душегубцев, Разуваев, Кукишев; офицер: Зуботычин, Проказин; адвокат: Ловкачев.

Иногда используются совершенно неожиданные композиционные приемы, дающие стимул к индивидуации жанровой специфики. Так, П. Лиска [Lisca 1982] показал значение чередования *chapters* и *interchapters* в композиции "Гроздьев гнева" Стейнбека: первые репрезентируют характеры, вторые - обобщенные характеры. В *interchapters* даже коллоквиализмы обобщены - поэтому, кстати, нет кавычек! В *interchapters* он отметил и "синтетические структуры и ритмы повествовательного голоса из Библии Короля Джемса" [там же: 53].

Все композиции оригинальны и все по-своему и очень своеобразно стимулируют индивидуацию и определяют ее состав [Федоров А.И. 1984].

Например, в "Бурном полустанке" Чингиза Айтматова метасмыслы "Бытовое" и "Космическое" образуют параллельные линии развертывания текста, а сходятся они ближе к концу, открывая индивидуацию такого состава: "Ответственность бытовая раньше или позже выступает как ответственность перед родом и Богом".

Даже абзацы участвуют в индивидуальном потенциале композиции. Так, смена абзацев в тексте - смена фиксированных точек наблюдения. Возникают отчасти замкнутые мирки, как бы обособленные от "внешнего пространства", т.е. от времени. Внутри абзаца - свое течение времени. В каждом абзаце - свой главный

предмет описания или представления. Он образует локальный герменевтический фокус, отчасти не допускающий другие фокусы интереса к пониманию.

Большую роль играет и индивидуация по соотношениям между единицами и метаединицами (3). Схемообразование, в том числе и жанрообразование, протекает при активности реципиента: человек склонен к схемообразованию. Поэтому он создает метаединицы, а не дожидается, когда они ему "встретятся непосредственно". При этом есть два основных типа жанрообразующего поведения реципиента. Первый из них - постоянное соотнесение элементарных единиц с метаединицами и метаединиц с элементарными единицами, т.е. в этом и заключается жанр как способ поведения в конкретных герменевтических ситуациях. Я вижу одновременно и элементарную единицу, и средство ее категоризации. Например, в "Вишневом саде" Чехова слышен метасмысл "беспомощность пошлости" и при этом одновременно слышны конкретные голоса, произносящие речения, несущие элементы пошлости:

Любовь Андреевна:

Если во всей губернии есть что-нибудь интересное, даже замечательное, так это только наш вишневый сад.

Лопахин:

Замечательного в этом саду только то, что он очень большой.

Гаев:

И в "Энциклопедическом словаре" упоминается про этот сад.

Лопахин:

Если ничего не придумаем и ни к чему не придем, то двадцать второго августа и вишневый сад, и все имение будут продавать с аукциона.

Фирс:

В прежнее время, лет сорок-пятьдесят назад, вишню сушили, мочили, мариновали, варенье варили, и, бывало... Сушеная вишня тогда была мягкая, сочная, сладкая, душистая... Способ тогда знали...

Читатель уже понял, что такого гигантского вишневого сада не может быть, поскольку на такой площади не будет опыления, видит он и то, что весь текст-калейдоскоп пошлостей, но все же каждую новую пошлость подключает к метаметаединице, и пошлость становится еще гуще и толще, когда Петя Трофимов говорит: "Меня в вагоне одна баба назвала так: облезлый барин", - а помещик Пищик добавляет: "Мне бы, Любовь Андреевна, душа моя, завтра утречком... двести сорок рублей".

При таком способе практической индивидуации, протекающей обычно без осознания рефлексивного процесса, реализуется тенденция к переводу элементарных единиц в метаединицы. При этом число граней индивидуации не поддается точному определению. Элементарные единицы при этом являются или кажутся неисчислимыми, поэтому и получается множественность жанровых характеристик, и каждая их этих характеристик начинает переживаться уже не только как метасколько как элементарная единица. Подлинной метаединицей остается на небосклоне только художественная идея. Жанровые характеристики в силу их многочисленности начинают выступать как обломки, фрагменты более крупного акта, но в этом индивидуационном акте жанровое своеобразие как бы собирается по кусочкам.

Другой способ практической индивидуации заключается в том, что реципиент постоянно следит только за судьбой метаединиц. Так, цикл "Под серпом и молотом" у И.А. Бунина начинается так: Этого старичка я узнал прошлой зимой, еще при начале царствия Ленина. Эта зима была, кажется, особенно страшна. Тиф, холод, голод... Дикая, глухая Москва тонула в таких снегах, что никто не выходил их дому без самой крайней нужды. -- Здесь метасмысл "Разрушительность революционной эпохи" не развивается на основе подключающихся элементарных смысловых единиц, а существует неизменно, лишь сохраняясь благодаря появлению любых новых компонентов. Например, о старике: "Весной он умер".

Фактически реципиент работает либо с метасвязками (жанры и жанровые своеобразия в уже "готовом виде"), с метасмыслами (включая и художественные идеи). Усмотрение жанра здесь является имитационным: в рефлексивной реальности уже найдена сходная онтологическая картина, то есть поиск НЕ продолжается, в отличие от случая, показанного на материале "Вишневого сада". Однако все это не вносит никакой "трафаретности" в индивидуацию: все остальные грани касается только одной из граней индивидуации, все остальные грани индивидуации включены в творческую работу. В вихре этой творческой работы некоторые метаединицы выступают как вспомогательный жанровый индекс, подкрепляемый всей остальной работой - и с видом словесности, и с подвижностью образа автора и т.д. и т.п. При всей этой работе уже полученный комплекс метасредств и метасмыслов выступает как указатель "отнесенности к определенному жанру" [Kintsch, Greene 1978], и жанр оказывается лишь одной из метасвязок. Среди таких метасвязок - "стихотворность", что исключает описанные О.А. Овчаренко [1984] споры на тему "Свободный стих - стихи или проза?" Подобные условности жанра - это принципы, управляющие ролями участников литературной коммуникации. Эти условности касаются и текста, и его реципиента [Wirzbach 1983].

Следующий способ индивидуации - индивидуация по роли смыслов и по их значимости при интендировании ими топосов духа (4). Она ориентирована на некоторый главный смысл произведения, отрывка, эпизода, дробы и пр. С другой стороны, не только смыслы - источники жанров, но и жанры - источники типологии смыслов: "Каждый жанр подсказывает слушающему (читающему) некий тип смысла" [Гайда 1986:23]. Иначе говоря, уже начавшаяся индивидуация оказывает обратное влияние на статус смыслов. Например, как пишет А.Е. Кунильский [1988], у Достоевского в "Преступлении и наказании" происходит "ценностное оживление" традиционных отношений между смыслами как ценностями: значительное/ мелкое, высокое/ низкое. Это пары не противоположностей, а субституентов с разной степенью одного и того же ценностного свойства. "Осмеяние профанами" кающегося Раскольникова не добавляет трагизма: они - как он, он - как они, т.е. степени различны, но у всех "своя правда", все вроде бы правы.

Такая трактовка названных смыслов создает еще одну грань жанрообразования. Особую грань создает и другой подход к смыслам - полное построение набора текстов на одной и той же группе растягиваемых смыслов; в этом случае получается лирический цикл - "упорядоченное множество самостоятельных поэтических текстов, реализующих разноуровневые межтекстовые связи, благодаря которым порождаются новые смысловые комплексы, не выводимые из семантической структуры каждого отдельного текста" [Акопян 1990:5]. Среди таких частных смыслов - установка на продолжение/ прекращение диалога [Васильева И.И. 1984].

Иногда преобладающим и при этом жанрообразующим оказывается не столько ведущий смысл, сколько ведущий метасмысл, например - "состояние мира". В.И. Тюпа [1989:14] отмечает наличие этого постоянного смысла, соотносительность его с определенным писателем: Достоевский - трагическое состояние мира; Л. Толстой (в "Войне и мире") - героические состояние мира;

Чехов - прозаическое состояние мира, причем это состояние характеризуется "противоречием между сущностью и существованием человека".

Разумеется, при индивидуации по преобладающему смыслу или метасмыслу существенно, как художественная реальность определяется единством переживания у реципиента и продуцента [Казин 1986:15-16]. Важно, каким образом. заключение событий в эстетическую рамку строит эстетическую реальность.

Значительную роль в определении способа дальнейшего чтения играет индивидуация по группировке метаединиц и особенно метасвязок (5).

Л. Гинзбург [1981:155] писала: "Жанр в строгом смысле - это целенаправленное взаимодействие подчиненных определенным правилам элементов, на которые произведение может быть разложено". В равной мере при жанроустановлении важна характеристика "содержательно-смыслового взаимодействия предмета и способа художественной деятельности" [А.З. Васильев 1987:131]. Предметом могут быть элементарные единицы и метаединицы, способом - их целенаправленная группировка, соединение, разъединение, соотнесение. Каждое такое действие создает "грань индивидуации", т.е. одну из граней огромной многоплоскостной конструкции, какой являются жанрообразование и жанроусмотрение. Грани индивидуации подразделяются так:

А. Обязательные, т.е. всегда есть индивидуация по виду словесности, по положению и использованию образа автора и пр.

Б. Факультативные (например, может быть или не быть набор персонажей, позволяющий создать грань жанрообразования и жанроусмотрения).

В. Дополнительные (возникающие благодаря переводу элементарной единицы в метаединицу).

Г. Дополненные, то есть типа (А) или (Б), модифицированные в силу появления (В). Более всего это относится к метасвязкам. Например, типизация, очень заметная в "Двенадцати" Блока, усиливается благодаря синекдохической тенденции. Так, разговоры на улице в первой сцене - типизация смысла "ломка мирочувствия", т.е. за частным разговором видится некоторое целое. Не один буржуй стоит на перекрестке, и не одна песня "Не слышно шуму городского" будет переиначена. В тенденции превращения элементарных единиц в метаединицы сказывается и какая-то социально значимая тенденция к социально же весомым обобщениям. Дж. Каллер [Culler 1980] показал, что рецепция литературы - не "невинное дело"; он это сделал на примере стихотворения W. Blake "London". Синекдохичность - одна из метасвязок действия с текстом, как и метафоричность, усложненность и т.п. Эти метасвязки компонуются в пучки, и каждый пучок может образовывать одну из граней жанрообразования.

Более широко известна (благодаря усилиям школы и критики) индивидуация по направлениям в искусстве (6). Направление в искусстве - романтизм, авангардизм, но еще в большей мере таксоны этих направлений - может в конечном счете трактоваться как одна из метасвязок. Например, "символизм" - метасвязка, соединяющая смысл "нереальность" (в отношении изображаемого) с формой особой художественной реальности в изображающем начале [Hofstaetter 1976:11]. Благодаря такой метасвязке зритель получает указание на то, как смотреть картины при таком-то устройстве художественной реальности (см. выше цитату А.З. Васильева). Статья Гофштеттера открывает каталог выставки в Амстердаме. Другой критик пишет о том же символизме на той же выставке: "Дабы сделать видимым невидимое и сообщить невыразимое..." Кстати, на этой выставке в Роттердаме одновременно были представлены и Арнольд Беклин, и В.Е. Борисов-Мусатов... Очевидно, способ рассмотрения картин зрителем давался в метасвязке "Глубокий смысл нереалистического изображения", в метасвязке "Символичность того, что не пробуждает рефлексии над предметным представлением" и "Единство метасмысла большой значимости и интерпретабельности с трудноинтерпретируемой формой". Вот этот пучок метасвязок и есть грань индивидуации рассматриваемого вида.

Широко распространена в практике чтения индивидуация по проблемам и темам, соотносительным с частными смыслами (7). Проблемы и темы принадлежат содержанию как миру предикаций, однако содержание может и "склеиваться" с тем или иным смыслом или метасмыслом [Садовая 1984:137], и при таком склеивании происходит взаимное перевыражение содержаний и смыслов. Поэтому, хотя оно и очень ограниченное, определение жанра: "Проблемно-тематическая организация произведений" [Эсалнек 1985:67] - все же не является неверным, особенно если мы привяжем это определение к одной лишь грани индивидуации и при этом понаблюдаем за тем, растягивается ли при таком "склеивании" смысл. В тех случаях, когда смысл при склейке содержания со смыслом все же растягивается, верны и все другие жанроопределения, данные соответствующей школой в литературоведении. Эта школа полагает, что каждому данному жанру присущи "повторяющиеся аспекты проблематики" [Поспелов 1972:174]. Эти аспекты связаны с трактовкой категории личности, особенно ее самосознания, отношения с самой собой, равно как и с трактовкой социальности и историчности человека. А.Я. Эсалнек полагает, что "Присущий роману тип проблематики реализуется прежде всего в ситуации" [там же: 91] Ситуативность предикаций - общая их пуповина со смыслами, которые всегда суть смыслы ситуации. Именно поэтому и возможно растягивание смысла, склеенного с содержанием. Так, Г.Н. Поспелов [1983] считает, что в "Евгении Онегине" ситуация заключается в конфликте прогрессивной личности и консервативного общества. С таким же успехом можно говорить, что из этой ситуации вырастает не только такое содержание, но и смысл "конфликтность". Очевидно, в таких условиях индивидуация по содержанию, по предикациям в рамках пропозициональных структур, возможна. Вне этих условий - невозможна.

Несравненно реже выполняется в читательской аудитории индивидуация по возможным мирам (8). Жанры и возможные миры находятся в отношении взаимодействия. Определение жанра по возможному миру - одна из граней индивидуации, однако как только появляется выполненная индивидуация, именно эта индивидуация делает тексты "возможными мирами" (особенными художественными реальностями). Продюцент как бы говорит: вообразим, что есть вот такой именно мир, как указывает на это данная индивидуация, данный найденный жанр [Niniluoto 1985]. При этом чем раньше определится возможный мир для существования данного материала, тем эффективнее развернутся процесс понимания

и процесс схемопостроения для понимания. Индивидуация есть в первую очередь установление того о текстах, какую реальность и какую действительность они представляют [Rusterholz 1979:236]. В этом отношении индивидуация есть перевыраженная техника феноменологической редукции: индивидуация указывает реципиенту, в какой именно возможный мир он попал и как, следовательно, он должен себя "там" вести, как мыследействовать, причем способом, отличным от того, которым он действовал в реальном и наличном мире.

При выделении художественных миров существенны художественное пространство; художественное время; их концептуальные типы; их перцептуальные типы; адекватность реального и художественного пространства - времени; представление о том, чего следует ожидать в пределах рамки художественной реальности и чего в этой рамке не может быть [например, в художественном пространстве романтизма нет низменно-обыденного - Лотман 1970:286]. Читателю каждый раз предстоит в порядке индивидуации (точнее - в порядке реализации выполненной индивидуации) войти в рамку научной или художественной реальности текста: ведь текст - это еще не абсолютная истина типа: "Осторожно: окрашено" [подробнее об этом: Merrell 1985:290-192]. Поэтому индивидуация может быть сопряжена с начальной установкой на какой-то тип сохранения (на некоторое время) переживания недоверия. Сомнения, преодоление сомнения, опровержение необоснованных мнений при жанроопределении также возможны. Так, в 1944 г. М. Зощенко [1967:155] одним из первых выступил по поводу проблемы "Кто такой Чехов - юморист или сатирик?" Зощенко смело ответил: "Чехов не был юмористом, он был сатириком...: Задача сатиры - показать отрицательный мир. Более того, из разрозненных явлений сформировать этот отрицательный мир, который был бы осмеян и оттолкнут бы от себя". Сказанное приложимо и к "Вишневному саду" и к "Трем сестрам", жанр которых обычно совершенно неясен отечественным режиссерам.

Находок такого рода, как у Зощенко, т.е. находок определения того альтернативного мира, который в каждом отдельном случае по-особому взаимодействует с индивидуацией - таких находок филологии и истории литературы сделали уже немало. Так, Г.А. Гуковский [1959:379] показал, что возможно построение "мира бреда" на основе алогизма рассказчика как конкретной метасвязки. Так, в произведении Н.В. Гоголя "Невский проспект" читаем: "Черные бакенбарды на Невском - только у чиновников иностранной коллегии. Служащим в других департаментах провидение отказало в черных бакенбардах, они должны, к величайшей неприятности своей, носить рыжие".

При вступлении в альтернативный мир той или иной художественной реальности может быть рациональна как ориентация на вживание, так и ориентация на очуждение (остранение). Последнее преследует цель "лишить событие или характер всего, что само собой разумеется, знакомо, очевидно, и вызвать по поводу этого события удивление и любопытство" [Брехт 1965:98]. Вероятно, "Вишневый сад" лучше бы ставить из расчета на ориентацию по отчуждению, а не вживанию. А впрочем, почему бы так не поставить "Отцы и дети" по Тургеневу? Цыпа из первой главы (На почтовой станции) будет ходить своими желтыми лапами и произносить: "Евгений Васильев" в качестве представления себя новым знакомым... Кстати, при очуждении больше подчеркивается историзм образа. Весьма полезна при чтении также и индивидуация по частным приемам использования средств текстопостроения (9). Если наличие текстообразующего средства более заметно, чем стоящие за этим средством смысловые конструкции, индивидуация может идти по средству или

метасредству. Например, это будет метасредство "готика в изобразительном искусстве", и таким образом элементарные единицы типа "бесовские образы" будут нормально экспектироваться и нормально переживаться при рассматривании произведений Макса Эрнста и Пауля Клее [Thoene 1938]. Иногда такую же индивидулирующую роль играет почти незаметное средство. Е.В. Джанджакова [1992:83] отмечает, что при переводе заголовка рассказа Мериме двухсловная фраза "Матео Фальконе" делает личность Матео исключительной, тогда как если перевести: "Мате Фальконе. Корсиканская повесть", - герой воспринимается как рядовой представитель корсиканского этнографизма согласно "логике" такого рода: "Они такие, они все так бы поступили с сыном". Аналогично, средством, по которому производится индивидуация, может быть "остановка времени" - конец "Ревизора" как рамка художественной реальности, т.е. одного из альтернативных миров [см. Успенский ****:194].

Впрочем, способ ориентирования на рефлексивность - это один из критериев индивидуации, и ему посвящена следующая глава.

Глава VI.
МОЗАИКА ФИКСАЦИЙ РЕФЛЕКСИИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ
ИНДИВИДУАЦИИ

С давних пор замечена возможность троичной классификации текстов по критерию преобладающего конструкта. В одних текстах преобладает содержание, в других - форма, в третьих - эффект [Reiss 1968]. Разумнее было бы сказать, что преобладают составы провоцируемых предметных представлений; составы средств коммуницирования; смыслы.

Иначе это можно обозначить так: тексты, по преимуществу пробуждающие рефлексию либо в поясе мД; либо в поясе М-К; либо в поясе М.

При этом существенно то обстоятельство, что каждый данный рефлексивный конструкт пробуждается лишь более других, но и те другие тоже пробуждаются. Это дает нам возможность представить фиксацию рефлексии в герменевтических кругах разных типов:

МК - мД - М мД-МК-М М_ - мД-М
МК - мД мД-МК М--мД
МК - М - мД мД-М-МКМ-МК-мД
МК - М мД-М М-МК
МК мД М

Получается пятнадцать разновидностей герменевтического круга, причем часть кругов - трехчленные, часть - двучленные, часть - одночленные, то есть в последнем случае мы имеем только начало круга. Трехчленные круги назовем замкнутыми, одно- и двучленные - свободными. 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 фиксации рефлексии". Если задана в качестве исходной рефлексия над феноменами Р/М-К, то и дальнейшее чтение представляется нуждающимся в повышенном внимании к средствам коммуницирования, к "форме". Соответственно своей исходной фиксации рефлексии развертывается 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 развертывания текста индивидуация может и меняться, и развиваться, и выходить к полным кругам, а затем - опять к неполным и т.д. Например, так:

Р/(М-К) - Р/М - Р/(М-К)² - Р/М² - Р/(М-К)₃ - Р/мД - Р/М³ и пр.

Даже в этом случае есть какая-то индивидуация. Дело в том, что любой герменевтический круг при достаточной протяженности текста получает спиральное развитие. Только что приведенный круг образует несколько накладывающихся друг на друга (при развертывании текста) кругов, после чего может быть некоторое продолжение, например,

Р/(М-К)-Р/М; Р/(М-К)² - Р/М² - Р/(М-К)³; Р/мД - Р/М³; Р/(М-К)⁴ - Р/М⁴; Р/М⁵ - Р/(М-К)⁵ - Р/мД²; Р/(мД)³- Р/(М-К)⁶ Р/М⁶.

Даже такая спираль обладает индивидуальной силой: ведь если было только три фиксации в каждом из двух оставшихся поясов было по шесть. Таким образом, наметилась достаточно четкая и надежная с точки зрения индивидуации трансцендентная рефлексивная топика. По Г.П. Щедровицкому [устное сообщение 1988 г.] топика строится так: берутся онтологические картины, появившиеся из отстойника опыта, затем эти картины упорядоченные "укладываются". Например, очередное пробуждение Р/М привело к извлечению онтологической картины смысла "Наши против врагов", а пробуждение Р/мД - к извлечению картины "Чапаев скачет на коне в атаку" (предметное представление из кинофильма). Если бы дело закончилось упорядоченным "укладыванием" онтологических картин, то все чтение превратилось бы в процедуру - течение свободных и несвободных ассоциаций. Однако, как отмечал Г.П. Щедровицкий, онтологические картины сперва "укладываются", но затем изымаются. Остаются только индивидулирующие следы этих картин, и именно эти следы и образуют топика, лежащую в основе одного из каналов жанрообразования (наряду с каналом "образ автора", "вид словесности", "традиционный жанр", "способ растяжки смыслов"). Жанр имеет много определений, среди них находит место и такое: жанр - динамическая схема функциональных отношений, необходимая для оптимального пробуждения рефлексии. Пробужденная рефлексия становится доступна реципиенту только при определенной рефлексивной упорядоченности действия, задаваемой текстом. Для индивидуационных схем важно не только (1) где и в какой мозаике фиксируется рефлексия, пробуждаемая средствами текста, но и (2) какова насыщенность (плотность) того или иного пояса точками, определяющими интернациональность. (1) - это мозаика рефлексии, (2) - интенциональная плотность:

При повышенной интенциональной плотности пояса мД возникает "реалистичность", пояса "М-К" - "выразительность", М - "философичность", причем вопрос о том, что это может быть либо серьезно, либо пародированно, приходится решать в каждом отдельном случае. Некоторые решения, впрочем, имеют более общий характер. Когда дело касается высокой интенциональной плотности в том или ином поясе СМД, возникает старый вопрос онтологии: "Если две индивидуальные вещи принадлежат к одному и тому же роду, то всегда ли они различаются по сущности или сущность в обеих вещах может быть совершенно одинаковой?" [Рассел 1959:486]. Дунс Скот в свое время полагал, что принадлежащие к одному роду вещи всегда различаются между собой по сущности, но Фома Аквинский подошел более дифференцированно: для субстанций идеальных это различие по сущности имеет место, для субстанций материальных - не имеет. По нашим наблюдениям, Фома Аквинский ближе к истине: интенциональная плотность в поясе мД не дает разнообразной интенциональности, тогда как лирика такое разнообразие дает, что заметно и по актам интендиования. При этом надо учитывать то обстоятельство, что на герменевтическом круге фактографические, романтические, философские и лирические жанры демонстрируют разную интенциональную плотность в разных поясах СМД:

Как мы видим, герменевтический круг есть инобытие (одно из инобытий) жанра, поскольку круг есть представитель упорядоченной системы фиксаций рефлексии: Р/мД - текст будит во мне систему представлений о мире реальной действительности; Р/М-К - о мире нашего коммуницирования; Р/М - о мире

невербальных схем и парадигм. Причем это именно так - независимо от того, какой компонент текстообразования мы возьмем. Пусть это будет даже сюжет. Если он пробуждает рефлексию в поясе мД, то обеспечивается "единство представлений", "единство текста", "организованность и связность текста" [А.М. Wright 1982:113]. Классификация сюжетов соотносительна с поясами СМД: миметический сюжет ("жизненные случаи") - с мД; риторический сюжет (сатира, дидактика) - с М; креативный сюжет (т.е. такой, который привлекает не к "показанной жизни", а к самой конструкции сюжета - напр., М. Ибрагимбеков "Несколько причин для развода") - с М-К; нарративный сюжет (образ рассказчика как реального лица) - с мД; лингвистический сюжет (показ возможностей языка - Лесков, Шергин) с М-К; сюжет как одно из средств развертывания художественной идеи - Чехов, Шолохов - с М. Очевидно, любое пробуждение рефлексии влияет на комплекс мозаик таких пробуждений, а ведь за каждой из мозаик стоит более или менее определенная индивидуация.

1. Индивидуации, начинающиеся с Р/М-К

Полный герменевтический круг, начинающийся с Р/М-К, может быть представлен в двух вариантах: (1) Р/МК - Р/мД - Р/М; (2) Р/МК - Р/М - Р/мД.

Остановимся сначала на первом варианте. 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. Таков путь "витья венков" в народной поэзии до XVIII в.: от фразы через "образ" (представление) к конструкту "счастливая любовь". Пушкинское "И братья меч вам отдадут": от фразы через намек на символический обычай средневековья, далее - к конструкту "Нежность победы сторонников свободы". У П. Лаврова "Нам враждебны золотые кумиры": от фразы о "золотом тельце" - к представлению о предметах, вызывающих такие переживания, далее - к знанию о парадигмах сословных (и/или классовых) противоречий [см. Иванов и др. 1978].

К герменевтическому кругу этого типа прибегают писатели-риторы, стремящиеся убедить читателя в правильности той или иной социально-политической идеи. А.М. Горький в "Жизни Клима Самгина" постоянно начинает каждую из дробей текста изображением внутренней речи или диалога, что в подсистеме Р/мД перевыражается как "хоровод излишне и утомительно умных", а отсюда близко до Р/М - фундаментального проклятья А.М. Горького в адрес всех умных, интеллигентных и ответственных.

Рассматриваемый вариант герменевтического круга может быть не замкнутым, а свободным, то есть 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. Например, свободное завершение индивидуации всегда оставалось при рецепции песен Б. Окуджавы, пробуждавших рефлексию над романской сентиментальностью, цыганщиной, над "презираемыми областями современного песенного фольклора", что и позволяло рефлектирующему рассудку реципиента безотчетно переходить от Р/М-К к Р/мД - к рефлексии над "надрывом блатной песни, уличного романса, инвалидных песенок в электричке" [Владимиров 1968:127]. А от Р/мД над образом поющего инвалида в электричке можно - при таком исходном материале для Р/М-

К!!! - двигаться и к Р/М над самыми возвышенными парадигмами идеалов, и к выходу из рамок данного критерия в сторону других типов индивидуации. Разумеется, при всех этих переходах стараются оставаться внутри "рамки" художественной реальности: пейзаж без рамки ничего не значит, т.е. не является средством [Честертон 1928:152]. Вообще индивидуационный критерий "соотношение смысла и средства" действует постоянно для любого продолжения свободного герменевтического круга, выступающего в роли индивидуатора по критерию "мозаика фиксаций рефлексии": "Художественным образам приличествует наибольшая степень воплощенности, конкретности, жизненной правдивости, но мудрый художник наибольшие усилия приложит, быть может, именно к тому, чтобы, преступив грани символа, эти образы не соскочили с пьедестала эстетической изолированности и не вмешались в жизнь как однородные с нею части ее. Изображения, выдвигающиеся за плоскость рамы, натурализм живописи до я "хочется взять рукой"; внешняя звукоподражательность в музыке; протокольность в поэзии и т.п., вообще всякий подмен искусства имитацией жизни - вот преступление и против жизни, и против искусства" [Флоренский 1922:91].

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.

Однако чаще от рефлексии над формой сразу переходят к рефлексии над смыслом или метасмыслом как конструктом, то есть стараются вырваться к художественной идее, не вдаваясь в детали предметных представлений, точнее - оставляя эти детали для следующего шага в фиксациях рефлексии. Иногда это делается достаточно успешно. Так, С.В. Владимиров [1968:31] отмечает в стихах Лермонтова "содержание" (= метаметасмысл) "энергия активного противопоставления человека действительности". Добавим от себя, что фактура живописи Лермонтова очень похожа на то, что мазком делал Ван Гог - показ сопротивления мира, "действительности", зрителю картины - человеку. В свою очередь, у Фета - "сосредоточение одномоментного душевного состояния во всей его сложности, противоречивости". У Блока - "диалектика состояний души становится точкой опоры в поэтическом противодействии силам нивелирующим, уничтожающим человека в человеке". Иногда метаединицей является собственно характеристика формы - например, "примитив", но трактуемый не как нечто примитивное, а как особый переход от средства к смыслу, как особая метасвязка в художественной культуре. Индивидуация заключается в требовании постоянно по мере зрительства (и чтения тоже!) помнить, что кроме "высокой" и "фольклорной" культур, есть еще и некая "третья", куда входят лубок и т.п. Отсюда - наличие этой метасвязки и у Кустодиева, у М. Добужинского (интерес к вывескам), Н. Сапунова (трактиры, балаганы), особенно же - у М. Ларионова, М. Шагала и пр. [Примитив и его место... 1983:76].

Поль Рикер [Ricoeur 1984:113 сл.] показал, что от рефлексии над коммуникативной действительностью читатель может непосредственно выходить к усмотрению новых миров, способных встречаться друг с другом. Это связано с тем, что в рефлексии над коммуникативной действительностью вычленяются два времени, рефлексия над которыми - следующий шаг в разворачивании мозаики рефлексивных актов. Это, во-первых, время рассказывания и, во-вторых, время

рассказанное. И еще есть время жизни реципиента. Понятие *Erzaehlzeit* и *erzaehlte Zeit* ввел Гюнтер Мюллер [Mueller 1968]. Суть игры со временем как конструктом чистого мышления заключается в том, что образ автора находится и в некотором пространстве, видимом читателю, и в некотором времени, НЕ видимом читателю, но подлежащем его видению, именно в силу того, что автор говорит из того времени, одновременно находясь еще и во времени читателя. Это создает игру конструктов и особое переживание по имени "тогда" и времени по имени "сейчас". "Игры со временем" [Genette 1983] могут "проводиться" писателем сознательно, но и тогда, когда писатель об этом не думает, все равно будут своеобразно взаимодействовать "сейчас" читателя, "теперь" его сообщества и своего общества, "сейчас" и "теперь" образа автора, "тогда" образа автора, "сейчас" и "теперь" действительного писателя (не обязательно сближенного для читателя с образом автора).

Добавим к этому, что и сам образ автора двоится: я его слышу, как и всех других авторов, а еще и как человека того ("тургеневского", "диккенсоновского", "конандойлевского" времени). Соответственно, и чтение Евангелия производит на современного читателя достаточно сильное впечатление: Лука вроде как предвидит и Декарта, и Щедровицкого, всех великих методологов, вкладывая в уста Бога-сына слова "Отпусти им, Господи, ибо не ведают, что творят".

Встреча мира текста с миром читателя превращает средства времени повествования в средства "рефигурации времени посредством повествования". Время меняет не одежду, а как бы лицо, встреча с рефигурированным временем - это понимание, имеющее характер встречи с другими мирами. При рефигурации времени происходит то, что Рикер называет "открыть наружу" произведение, причем конфигурация времени в тексте остается закрытой. Это - очень большая тема для теории интерпретации [Ricoeur 1984:II:150]. Последовательное движение от Р/М-К к Р/М - особый путь к Р/мД: все предметные представления становятся другими, поскольку они оказываются в другом мире после встречи двух темпоральных миров, и читателю иногда вдруг становится даже странно, что и *тогда* такому-то так же, как и сейчас, хотелось трогать свою любовницу "за круглые ноги" ("Бич божий" Евгения Замятина). Да и вообще самое интересное при чтении "Бича божия" оказывается вот в чем: ведь это другой мир и другая система предметных представлений, а я, читатель, все равно много такого, *что и я в жизни видел*, замечаю, понимаю, запоминаю! Это, разумеется, только один тип переживания времени в подсистеме Р/М с выходом на Р/мД, есть и другие типы переживания времени, но, так или иначе, встреча двух миров создает имманентную трансцендентность текста. Поэтому [там же: 232] художественное повествование богаче сообщениями о времени, чем повествование историческое - уже в плане собственно искусства продуцирования текста: здесь возможны "игры с текстом" Нигде кроме как в художественном произведении фабульный мастер не может так множить исправления, допускающие раздвоение времени на время рассказывания и время рассказанного (рассказанных вещей) - раздвоение, которое и само по себе учреждено (введено) игрой между высказыванием и его содержательностью в ходе акта повествования".

При чтении лирики имеет место игра со временем: когда бы это ни было и с кем бы это ни происходило, это панхронично, это - "всегда". Так вот и должен читать реципиент, переходя от Р/М-К к Р/М, тогда когда Р/мД - очень индивидуальна и тут же превращается в процедуру свободного и индивидуального течения ассоциаций, хотя сама по себе лирика неассоциативна. Не менее важно и то, что Р/М не "вытесняет" собою Р/М-К. Это отмечают исследователи [Net 1986]: Лирический текст делает видимыми фазы процесса порождения языка, специфически

принадлежащего данному тексту (его семемы и лексеммы отличаются от таковых в стандартном языке). Иначе говоря, в лирике отчасти присутствует ситуация "романа про роман", то есть "рефлексивного романа", пробуждающего рефлексию над способом писать роман.

Вершиной системы произведений, в которых Р/М вытекает из Р/М-К и протекает параллельно последней при общем снижении важности Р/мД, стал "рефлексивный роман" - представитель тех "литературных произведений, которые посвящены языку, включают речевой процесс в свой главный материал" [Jameson 1972:198-199]. М. Биб [Beebe 1964:304], впрочем, заметил, что все романы отчасти рефлексивны. В XX веке этот тип пробуждения рефлексии читателем романским текстом очень распространился. Писатели стали писать много романов, каждый из которых был "романом о самом этом романе". Это может быть молодостью автора романа (как у Пруста) или поисками героем "более старой системы ценностей", как у Фолкнера в "Квентине". Рефлексивный роман дает перевыражение прошлого и настоящего, формы и смысла [Boyd 1983:36-38]. Рефлексия пробуждается не над вещью (это была бы Р/мД), а над нашим знанием вещи (Р/МК + Р/М). В. Набоков пишет о *The Real Life of Sebastian Knight*: "Герои этой книги - это то, что с определенной свободой можно назвать "методами композиции". Уже "Тристрам Шенди" Стерна - это не "описание приключения", а "приключение письма", пародия на английский роман XVIII века как не способный "упорядочить дразнящую реальность". Отсюда - полная произвольность при использовании законов романа, анархическая подвижность образа автора (то идентификация автора с героем, то полный отрыв - правильно индивидуализующий читатель должен быть готов и к этому). Тр. Шенди - то герой, то рассказчик, то читатель, то критик. Это позволяет развернуть Р/М "романность", "принадлежность к способу письма", причем Р/М-К фактически имеет выход к тем же смыслам. Р/М обращена и на "игру с временем" в романе - например, время изложения события длилнее времени протекания того же события. Рассказчик в романе Стерна часто неожиданно вмешивается в происходящее, нарушая законы правдоподобия. Единственная стабильная реальность текста - это реальность письма. Именно на эту реальность и обращена Р/(М-К)+М.

"Мадам Бовари" Г. Флобера - ранний рефлексивный роман во Франции. Хью Кеннер [Kenner 1962:22] писал, что это - "роман о женщине, которая читалась романом, держалась как можно ближе к сюжету, системе персонажей и диалогу романов того сорта, какой читала". Завет автора этого рефлексивного романа - великого реалиста: "Начитаешься реализма, начнешь подражать положительному герою - пропадешь". Роман Флобера - пародия на героев "реалистического" романа, насмешка над наивным реализмом непросвещенных читательниц. Это превращает роман Флобера в книгу для чтения о способе чтения.

Вся подлинная литература есть в той или иной мере литература о способе письма и чтения. Такой тип фиксации рефлексии имеет место только в литературе, в которой существует особый, методологически ориентированный, способ письма в противоположность письменно зафиксированной эмпирии, скажем, Пикуля или Сартакова, представляющих эмпирический модус реализма. Разумеется, не только что названные сочинители "случаев из объективной действительности", а такие мастера пробуждения именно методологически ориентированной рефлексии, как Л. Толстой, Джойс, Стерн, Чехов, представляют художественный модус реализма [Scholes, Kellogg 1966:14]. Очень важно, чтобы до общественного сознания, до органов народного образования "дошло", что реализм Чехова и реализм Виктора Антоновича Дьяченко различаются не только по качеству продукции. Чехов

пробуждает рефлексию типа методологизма, Дьяченко либо не пробуждает никакой рефлексии, либо пробуждает рефлексию типа очень тощего онтологизма ("А еще, напомню вам, бывают такие лошади, что на них и садиться страшно, - вот я и изобразил одну такую, тем более что она пригодились для сюжета о том, как один господин все же не испугался лошади и тем самым произвел впечатление на одну барышню в имени").

Очевидно, в рефлексивном романе (а хорошо романы полностью или отчасти таковы) замена референциальности слова смысловой реальностью человеческого бытия позволяет реципиенту увидеть, что можно выйти из семиотической тюрьмы к свободе творчества - по крайней мере, к свободе взгляда на творчество других представителей человеческого рода.

В рамках движения Р/МК Р/М можно отметить вовсе не только рефлексивные романы. Уже фраза "Жили-были" вводит Р/М над конструктом "вымысленность". С 1970-х годов появился конструкт "полистилистика", заметный при включении в то или иное произведение чужой стилистики и поэтики, что связано с преодолением представления о "лучшем" или "худшем" в формах и средствах искусства [Якимович 1979:24]. Это - интеллектуальный романтизм, поиск "художественного языка, который был бы пригоден для общения с долговременными ценностями искусства".

Другой способ движения от Р/МК к слиянию и взаимодействию Р/МК + Р/М - "поток сознания". Здесь "читатель должен постоянно соединять обломки в целое и держать намеки в памяти до момента, когда, благодаря рефлексивному переносу, он оказывается в состоянии присоединить их к тому, что их дополняет" [J. Frank 1963].

Как мы видим, при неполном круге типа Р/МК Р/М может получаться не столько круг, сколько суммирование типа Р/МК + Р/М. Однако это касается только случаев, когда смысл далек от содержания, поэтому метасмыслом становится сама художественность, человек рефлексивно над своим знанием (или над претензией на знание) относительно того, как устроен текст, почему он так красив, так воздействен и т.п. Однако тот же тип начала герменевтического круга может в других случаях знаменовать переход от Р/МК к Р/М в качестве случая рефлексии над оценочным отношением или даже в качестве случая появления идеологемы. С.Б. Веселовский [1963:12], рассматривая исторические, историографические тексты, отмечает наивность Н.М. Карамзина, приписавшего опричнине в качестве причины смысл "беспокойство Ивана IV за свою безопасность". По Карамзину: 1565 - смысл "страх царя за свою безопасность", далее - "переживание царем безусловной покорности поданных", "усмотрение безумного раздвоения" царства (на земщину и опричнину), 1572 - смысл "прекращение страха за себя", стремление преодолеть "безумное раздвоение".

К.Д. Кавелин даже нашел в деятельности Ивана IV смыслы положительные, "великие замыслы", осуществлению которых мешала своекорыстная и невежественная боярская среда. У Карамзина смысл - "царь с плохими свойствами", у Кавелина - "с хорошими". Кавелин взял это у Белинского, который писал, что Иван IV "был падший ангел, который и в падении своем обнаруживает по временам и силу характера железного, и силу ума высокого" [цит. по: Веселовский 1963:18]. Вот здесь неполнота круга оборачивается ошибкой: нет фактов, а ведь факты лежат в поясе Р/мД, но туда мало кто заглядывает в подобных случаях. Советский период - период неумеренных похвал в адрес царя-ханжи, царя-убийцы.

Точно так же, если кто-то декларирует идеал равенства, то ему могут приписать смысл "идеал равенства", но приписать не прямо, а путем подталкивания Р/М-К в сторону Р/М и отождествляя последствия двух рефлексивных актов. Это и производит "социальное воздействие литературного героя" [White 1980:368]. Впрочем, то же можно сделать и с "отрицательным героем", в этом случае можно написать роман в жанре доноса. В частности, это удалось А.М. Горькому в романе "Жизнь Клима Самгина". Здесь автор "все видит", но при этом видит только пошлости героя, причем постоянно повторяет сходные ситуации своего видения чужой рефлексии. Жанр доноса на "излишне и утомительно умных" выступает как жанр излишне и утомительно повторяющегося ротационного доноса на рефлексию, на начало разума. Главное текстообразующее средство при этом - построение "разоблачительных" презентаций внутренней прямой и несобственно-прямой речи, опредмечивающей рефлексию, и попытка доказать, что рефлексия - занятие людей богатых и ничем не занятых, живущих только ради собственного наслаждения. При этом рефлексия всегда представлена в романе Горького как рефлексия пустая, обращенная только на детали поведения носителя рефлексии. Вообще это довольно политизированный и даже социально опасный жанр, направленный против людей умных, занятых умственным трудом. Они выведены пародийно, в облике Клима Самгина, постоянно произносящего внутренние монологи, состоящие из саморазоблачений [Ринберг 1987:147]. При этом обрывки несобственно - прямой речи представлены как именованные категоризованные смыслов, например, "человек - это система фраз, не более того"; "я изобразил себя орудием чужой воли"; "диктатор интеллектуальной жизни страны" (о себе); "их можно слушать, как слушаешь шум ветра".

В несобственно-прямой речи героя - только жалость к себе, только любованье собой. Более точное определение жанра данного произведения - роман в форме доноса на интеллигенцию, представленную в виде персонажа, категоризирующего ее главное свойство; этим свойством якобы является пошлое самолюбование героя. При этом движении мы идем от Р/МК к Р/М, но если кто-то попытается найти материал для Р/мД, то к своему удивлению он обнаружит, что единственный факт именно такого поведения интеллигента - это поведение самого А.М. Горького в период последних восьми лет своей жизни; здесь и взгляд на человека как на систему фраз, и игра в жертву воли товарища Джугашвили, и вера в свою диктаторскую роль в интеллектуальной жизни страны, и отказ слушать чьи бы то ни было жалобы на террор, развязанный властями.

Первейший признак движения от Р/МК к Р/М - переживание читателем сходства заголовка и с чьими-то уже существующими смыслами и метасмыслами, и с чьими уже существующими метасредствами. Заголовки поэтических сборников делают узнаваемыми целые направления в русской, например, поэзии. Так, названия сборников "В безбрежности", "Литургия красоты", "Фейные сказки" в рецепции дают переживание "Пахнет Бальмонтом" (такова метасвязка). Дело в том, что это и есть Бальмонт. Или: "Танго с коровами", в свою очередь "пахнет кубофутуризмом". Но ведь это действительно Вас. Каменский. Или: "Поэзия рабочего удара", "Юность, иди!", "Пачка ордеров" дают метасвязку в виде переживания "Пахнет 1920 - ми годами". Но ведь это и есть А. Гастаев, поэт 1920-х годов. А вот заглавия "брежневской эпохи" (1971): "Перелески", "Окрестность", "Избы", "Суровые лики", "Годовые кольца" [см. об этом: Кожинов 1982:91]. В заголовках перевыражена духовная тяга к "природному" и "родному сельскому" в условиях вполне материального массового переезда из колхозов в города, типичный отрыв поэтического духа от реальной экономической материи.

Этот отрыв - главная черта "эпохи" - основательно перевыражен в заголовках произведений ведущего жанра. Очевидно, заголовок - миниатюрное изображение всего произведения и способа его чтения, а иногда - и способа духовного бытия читателя. Заголовок - это один из индивидуаторов текста, концентрат смысла, пробудитель начала круга Р/МК Р/М. Не случайно в рукописях Э. Золя сохранилось до 20 вариантов названия романа "Жерминаль". Во всех литературах можно найти множество таких примеров. Заглавие предупреждает о ходе по этому неполному герменевтическому кругу и о выходе на Р/М [Блисковский 1981].

Аналогичным образом важны зачины текстов:

Получается игра в жанрообразующую иллюзию: "Вы же знаете Мелеховых, их все знают". Реципиент вовлекается в художественную реальность, созданную автором. Возникают ожидания какого-то глагола, но глагола нет, предикатив имеет форму обстоятельства места, причем смысл обстоятельства неясен. Ожидается пояснение, но нет и его, что и приводит к переживанию "Предвестие грозных событий" из ("предвестие неясного"). Это перевыражение неясного в грозное возникает под давлением интеллектуальности. Так, в указанном отношении сходны с шолоховским и начало "Американской трагедии" Драйзера (*Dusk - of a summer night*) и начало "Белой гвардии" М.А. Булгакова:

Еще один пример "идеологического" движения от Р/МК к Р/М можно взять из Достоевского. Распредметить тексты Достоевского - это установить жанр, то есть разглядеть автора-судью и "автора-хроникера" - "летописца современности" (термин Достоевского). Р/МК дает метасмысл "отсутствие единой точки зрения - как в летописи", а переход к Р/М - смысл "бренность и суетность". Д.С. Лихачев [1981:66] показал, что повествователь у Достоевского характеризуется зыбкостью утверждений. Эта "зыбкость" как раз и нужна для пробуждения рефлексии у читателя, причем рефлексия, по программе возбудительности, должна дать в своих организованностях не только понимание, но и выводы, заключения и размышления. Принцип для читателя: думай сам, оценивай сам, решай сам - вот в чем суть художественного метода Достоевского, передаваемая читателю через жанр.

Мы рассмотрели полные круги Р/МК-мД-М, Р/МК-М-мД и неполные, свободные круги Р/МК-мД, Р/МК-М. Теперь мы можем перейти к "свободным началам круга, задаваемого силой Р/М-К". Свободное начало круга позволяет понять "возможную диалогичность текста" - особую метасвязки усмотримую даже при "пустом разговоре", каковым является фиксация *только* Р/МК. Разговор, впрочем, не пустой, если предполагается, что будет свободный переход и к Р/М, дающей метаединицу "спорность", и к Р/мД, дающей предметные представления о причине возражений. Всякая критическая настроенность к тексту может нормально следовать из Р/МК. Индивидуация как раз и зависит от того, как, с кем и почему текст "спорит", "возражает", вообще "строит диалог", с другими условностями и другими методиками текстопостроения [Bartoszynski 1980:223]. Иногда этого "возражения" в тексте нет, но чаще - есть. В главе из "Собственника" Голсуорси "Forsyte's menage" даются только "возражающие" цитаты из другой поэтики - "народной мудрости" пословиц и поговорок вроде "*husband and and wife are one person*"; в ситуации,

созданной автором, пословица звучит иронично, что усугубляется и выбором абсолютной конструкции. Бывают более сильные изображения "возражений текста" или "возражений тексту" - стилизация, пародия и пр.

Кроме метаединицы "спорность", есть и другие возможные продолжения для круга, в котором обозначено только лишь начало в виде Р/МК. Приведем лишь два смысловых типа таких продолжений - "переживание общности текста с другими текстами" и "переживание ощутимости средств выражения".

Так, общность текстообразующей манеры художников замечена давно, например, отмечалось, что Николай Павлович Акимов как режиссер и художник имеет общность с Е.Б. Вахтанговым. Этот смысл "вахтанговского мироощущения" [И.В. Родионова 1974:13] является индивидуационным началом при рецепции произведений Н. Акимова, но, естественно, лишь в том случае, если от Р/МК реципиент куда-то еще сдвинулся, - например, увидел предметно представленные детали афиш Акимова. Раньше других об этом явлении заговорили во французской эстетике. Юлия Кристева [Kristeva 1968:300] обратила внимание на метапоэтический характер текста, подчеркнула роль интертекстуальности: "Текст - это обмен текстов, интертекстуальность; в пространстве текста перекрещиваются и нейтрализуются многочисленные высказывания, взятые из других текстов". Перед реципиентом (а не только на столе писателя!) оказывается "интертекст [Reffaterge 1980:4-5], хотя ясно, что у каждого человека - свой интертекст, поскольку в рефлексивной реальности каждого - разный опыт встреч с текстами. Рефлексия над интертекстом особенно сильна в произведениях одного и того же жанра [Брюнетьер 1987:99], но для этого надо, чтобы знакомство с этим жанром простиралось за пределы лишь какой-то одной национальной литературы.

Для интертекстуальности и ее переживания при чтении очень важно положение, согласно которому единицы языка используются так: они обозначают контексты, ситуации, в которых они обычно употребляются, причем это - именно контексты Р/М-К, то есть ситуации текстообразования: ямб означает ситуацию стихотворности, сленг - ситуацию употребления данного слова, слово "пичужечка" - ситуацию творчества русских сентименталистов.

Поскольку это так, интертексту противостоит обратная тенденция - тенденция к автономным началам, к автономности процесса текстопроизводства, и все подобные случаи также должны индивидуироваться в рамках набора эффектов, производимых фиксацией рефлексии типа Р/МК. Такое начало не имеет гарантированного предварительного появления перевыраженной единицы в рефлексивной реальности, и именно по смыслу, рожденному из (Р/МК!) "ни-на-что-не-похожесть" должна производиться индивидуация при чтении первого предложения в романе Ю. Олеши "Зависть": "По утрам он поет в клозете".

При индивидуации, начинающейся с Р/МК, формы речи, текстовые средства "должны быть осязаемы, как бы слышимы, при чтении прозы" [Кожин 1965:295]. Важна повышенная рефлексивность, аналитическая сосредоточенность на самой технике художественного изображения. Это начинается с заголовка, например, Е. О'Neill. *Long Day's Journey into Night*. Такое название пьесы провоцирует рефлексии над формой заголовка, и читатель по ходу чтения неоднократно возвращается к названию [Перепелица 1984:141]. Точно так же "осязаемо", какая деятельность души опредмечена в тексте, настроен ли автор хвалить, ругать, убеждать, обещать [Reichert 1977]. "Путешествие на Бигле" Ч. Дарвина - это описание путешествия, реализация

желания описывать, а "Путешествия Гулливера" Дж. Свифта - реализация желания критиковать [Berek 1978:119]. Соединение разных намерений привело к появлению полистилистики, что знаменовало размывание границ между группами смыслов или средств. Отсюда "смешанный жанр": "Жанр приобретает все свойства, присущие стилю" [Лобанова 1984:82]. Одновременно на индивидуацию влияют представления типа "Это читается как классика", "Этот текст нормативен" [Dijk, Kintsch 1983], "Это искусственный/ естественный язык" и т.п.

2. Индивидуации, начинающиеся Р/мД

А. Полный круг Р/мД - Р/ М-К - Р/М.

Тексты, пробуждающие рефлексию такого типа, имеют ту особенность, что их индивидуация начинается с Р/мД, но это не самая главная фиксация рефлексии. Самая главная фиксация - Р/М, а Р/МК - соединитель двух фиксаций. Типичный текст, пробуждающий рефлексию в такой последовательности, находим в сборнике: Татьяна Толстая. На золотом крыльце сидели. - М., МГ, 1987:

... Назвали приятелей - слушать, отстояли два часа за тортом "Полено". Заперли дочь в детской, собаку на кухне. Пришел бард Власов, хмурый, с гитарой, торт и пробовать не стал: крем смягчит голос, а ему нужно, чтоб было хрипло. Пропел пару песен: "Тетья Мотя, ваши плечи, ваши перси и ланиты, как у Нади Команечи, физкультурой развиты..." Юра позорился, влезал со своим невежеством, громко шептал среди пения: "Я забыл, перси - это какие места?" Галя волновалась, просила, чтобы непременно спеть "Друзья", прижимала руки к груди: это такая песня, такая песня! Он пел ее у Филина - мягко, грустно, заунывно, - вот, мол, "за столом, клеенкой покрытым, за бутылкой пива собравшись" сидят старые друзья, лысые, неудачники. У каждого что-то не так, у каждого своя грусть: "одному любовь не под силу, а другому князь не по нраву", - и никто никому помочь не может, увы! - но ведь вот же они вместе, они друзья, они нужны друг другу, и разве это не самое важное на свете?... Бард Власов еще больше нахмурился, сделал далекий взгляд - туда, в ту воображаемую комнату, где любящие друг друга плешивцы откупоривали далекое пиво; перебрал струны, начал печально: "За столом, клеенкой покрытым..." Запертая в кухне Джулька заскребла когтями по полу, завывала. "За бутылкой пива собравшись", - поднажал бард Власов. "Ы-ы-ы", - волновалась собака. Кто-то хрюкнул, бард оскорбленно зажал струны, взял папиросу. Юра пошел делать Джульке внушение. "Это у вас автобиографическое?" - почтительно спросил какой-то дурак. "Что? У меня все где-то автобиографическое". Юра вернулся, бард бросил окурок, сосредоточиваясь. "За столом, клеенкой покрытым..." Мучительный вой пошел из кухни. "Музыкальная собачка", - со злобой сказал бард. Галя поволокла упирающуюся овчарку к соседям, бард поспешно допел - вой глухо проникал сквозь кооперативные стенки, - скомкал программу, и в прихожей, дергая "молнию" куртки, с отвращением сообщил, что вообще он берет по два рубля с носа, но раз они не умеют организовать творческую атмосферу, то сойдет и по рублю. И Галя опять побежала к соседям, - кошмар, одолжите червонец, - и те, тоже перед получкой, долго собирали мелочь и вытрясли даже детскую копилку под рев обобранных детей и лай рвущейся Джульки.

Текст характеризуется твердой установкой на определенный тип чтения, выводящего к художественной идее "Грусть по поводу всяческой (материальной и духовной) обделенности советского человека". Ход рецепции запрограммирован по принципу своеобразного импрессионизма, причем имеется в виду, что

герменевтический круг все время повторяется и в объеме схемного пространства работает как спираль, а не полный замкнутый круг. Подразделение этой спирали на шаги носит условный характер, является еще одной разновидностью методологической схематизации.

Первый шаг усмотрений возникает из Р/мД: появляется множество предметных представлений - как зрительных, так и слуховых, точнее - выплывает опыт переживания таких усмотрений, обращенных на предметные представления. Вот Галя и Юра, вот их малометражная кооперативная квартира, вот они пригласили эпигона Клубов самодельной песни Власова, вот звучит эта песня, вот она обрывается из-за лая собаки Джульки, вот эту собаку утащили на кухню, но все равно слышно, потом Джульку утащили в соседнюю квартиру, но все равно слышно собаку и видно, как бард сердится и курит и ругается, а потом видно, как Галя у соседей собирает мелочь, чтобы расплатиться с бардом за его жалкий концерт.

Второй шаг - непосредственное перевыражение первого: Р/мД перевыражается в акте Р/МК. И вот здесь видно, как динамичен текст, как мечется из одного "убежища" в другое образ автора: то он видит, как Юра с Галей в очереди за тортом "Полено", то он занимает точку обзора в позиции Гали, и тогда видно, как "Юра позорился, вылезал со своим невежеством", то он всевидящим оком одновременно видит и барда Власова и собаку Джульку, то он просто совмещается с Галей: "кошмар, одолжите червонец". И при этом видны и ирония, и юмор, и несуразность разговоров и песен, и вообще пошлость всей коммуникативной ситуации.

И это видение деталей и видение пошлостей на третьем шаге перевыражается в Р/М, и тут уж читателю видна и незначительность всего "художественного мероприятия", и жалкое стремление полупросвещенных хозяев оторваться от казенного искусства, и замена казенной пошлости пошлостью обновления, и пошлость всей этой деятельности вообще, и невиновность участников пошлого действия в пошлости: они так обделены и богатством и умом, что на них нельзя сердиться, но вместе это надо читать с учетом старого жанра "Лирика", где надо поскорее уходить от рефлексии над предметными усмотрениями и от усмотрения специфической формы к чистым конструктам. Здесь таковыми являются очень синтетичные метасмыслы: "удивленная грусть", "неудачливость хороших", зря-старание-сделать-красиво, - что органично слито со смыслом "Обделенность обитателей малометражек".

Уже на шаге Р/мД работает программа перевыражений в других поясах, отсюда - показ мелкого крупным планом [Сурков 1973:49 отмечает это в "Обыкновенном человеке" Леонида Леонова]. Вообще предметное представление при данном типе герменевтического круга уже с самого начала есть представление не о реальном предмете, а о смысле, представленном как основное характеризваемое. Так, в детективе обозначение чувства в 70% случаев выступает в роли основного характеризваемого:

"Страх охватил его. Это был тягучий, липкий страх, и Александр готов был бежать от него, но страх, кажется, уже прилип к спине и не давал никуда убежать..." В то же время в не-детективном рассказе психологического направления в 97% случаев характеризваемым является персонаж [Прозорова 1988:104-105]. В этом отношении импрессионистская проза дальше от прозы классического реализма и ближе к детективу. К действованию по индивидуации на базе круга типа Р/мД Р/МК

Р/М ближе Брехт и Шоу - в отличие, скажем, от Скриба и Дюма: Брехт и Шоу "ведут к мышлению", не допускают остановки на предметных представлениях, они задают предметные представления ради интеллектуальности обработки сценически ситуаций. Д.Б. Дондурей [1985] показал, что советская живопись 1970-х годов - особое явление в мировой культуре. Эта живопись, в сущности, тоже ориентирована на рассматриваемую последовательность развертывания герменевтического круга. Первый шаг - естественная фиксация рефлексии в мире предметных представлений: без этого живопись невозможна. Второй шаг - условия для Р/МК при усмотрении таких метасвязок, как эпатажность, недоговоренность, мистификация - то, что противостоит миру обывателя, живущего "в культуре" благодаря телевидению как "миру квазинастоящего" [там же: 259]. Как показал Дондурей, искусство 1970-х годов в СССР не хотело быть искусством для массового телезрителя, т.е. "частью некоей предельно непроявленной, бесформенной, пульсирующей протоплазмы культурных содержаний, из которой можно черпать все что угодно в любой удобный момент" [там же: 260]. Вот именно это "нехотение стать частью протоплазмы" и есть тот метасмысл, который составляет организованность Р/М как конечного шага из трех шагов при рецепции советской живописи 1970-х (Т.Г. Назаренко, Н.Н. Нестерова, К.В. Нечитайло и др.). Еще жанрообразующий признак в рамках Р/М-действия - это "музеефикация культурного наследия", обостренный историзм в подходе к любому предмету. И еще - полистилистика, множественность смыслов, широчайшая интертекстуальность, цитирование множества авторов и при всем этом - еще и "дотошность в реальной детали" в корреляции с метасмыслом "идеальное бытие героя".

Г.А. Гуковский [1959:379] фактически показал, что конструкт "алогизм рассказчика" у Гоголя - один из шагов при движении от мира предметных представлений (при рассмотрении быта Невского проспекта) в Р/М "мир бреда". Аналогичным образом личностные черты героев "Мертвых душ" также выступают как метасмыслы - организованности Р/М. В.В. Гиппиус [1966:130] выделяет новые метасмыслы при восприятии образа Манилова:

- "нетрогающийся мир",
- "готовность двигаться от любого толчка в любом направлении",
- "маниловщина".

Несомненно, что движение к таким конструктам, как "маниловщина" от Р/мД и Р/МК, закономерно в текстах Гоголя: не случайно же издавна стало употребляться слово "хлестаковщина". Вообще величайшие произведения литературы могут давать целые "парадигмы противоречия". "Красное и черное" Стендаля трактовали и как соотношение референтов революция/ гибель, война/ церковь и пр. Однако этот заголовок не отсылает к определенному референту, а лишь требует при индивидуации признать ведущей Р/М, дающую в своей организованности смысл "противоречие как таковое". Такого рода конструкты нередко встречаются в поэзии: ведь "стихи пишутся затем, чтобы сказать больше, чем можно в прозе" [Брюсов 1923:35].

В русскую читательскую практику работу по кругу типа Р/мД ---- Р/М-К ---- Р/М планомерно вводил Чехов. П. Бицилли [1942:70] писал об импрессионизме Чехова: нет авторских комментариев, есть стимулирование впечатления. Последнее совпадает с впечатлением автора как первичного субъекта речи в тексте. Слова "казалось", "почему-то" заставляют при распрямечивании воспринимать образ автора как носителя "какого-то непосредственного впечатления". Перевес смыслов над содержаниями, наличие смысло-впечатлений отмечали многие исследователи

творчества Чехова. При этом, однако, не отмечалось, что весь этот импрессионизм, как и всякий импрессионизм, существует для того, чтобы выводить реципиента к парадигмам чистого мышления, к метасмыслам и художественным идеям. Писали так, раскрывая лишь начальную сторону дела - начало герменевтического круга: Ф. Батюшков [1910:195] отмечает у Чехова "новый импрессионизм, не боящийся свести цельную картину к нескольким чертам, субъективно воспринятым". И.И. Иоффе [1927:261-262] так характеризовал "импрессионизм" Чехова: 1. Фиксация впечатлений или через всплывшую деталь, или через упрощенное общее; импрессионизм отбрасывает деление на существенное и второстепенное - деление, идущее не от мгновенного впечатления, а от утилитарного смысла (от содержания, данного в существенных предикациях). 2. Словесные мазки, сочетание словесных рядов, между собой внутренне не связанных, но окрашивающих друг друга; чаще всего это ряды разных речевых стилей". "Случайность" впечатлений и деталей, впрочем, иллюзорна, поскольку имеет место "тщательный отбор контрастных и близких черт, легко создающих нужный колорит".

Все замечания этих филологов верны, но они не обратили внимания на главное: все эти ходы организации текста - лишь шаг выведения читателя на фундаментально категоризованные смыслы - организованности рефлексии, фиксирующейся в поясе чистого мышления (Р/М).

Такое выведение - характерный принцип литературы последнего столетия, однако внутри этого потока хороших произведений есть некое принципиальное разделение: А. Текст с персонализированным автором.

Б. Текст с деперсонализированным автором [Милославлевич 1979].

Тексты типа (А) больше привязывают метасмысл при фиксации Р/М к предметному представлению, возникающему при фиксации Р/мД: в предметные представления входит и сам образ автора, похожий на образ исторически существовавшего писателя - например, Горького, Радищева, Свифта и т.п. Именно деперсонализированные тексты дают больше воли реципиенту в конечном выходе к парадигмам чистого мышления, возникающим при интерпретации. Здесь (как, например, часто бывает у Чехова или К. Мэнсфилд и др.) герменевтический круг имеет свободное окончание, а задается при индивидуации только такая часть круга: мД - М-К. Лев Толстой даже стремился к этому типу мозаики пробужденной рефлексии. Он всегда начинает с очерченности психофизиологического состояния героя. За этим следует: (а) Логичное повествование и внутренний монолог; (б) Индивидуализация прямой речи; (в) Ритмический синтаксис [Dudek 1978].

Нетрудно видеть, что начало круга соответствует фиксации Р/мД (у Л. Толстого психофизиологическое состояние героя дается как предметно представляемая деталь, аналогичная изображению предметов). Отмечали [Nackel 1975:58 сл.], что при очень культурном чтении поэмы А. Блока "Двенадцать" движение усмотрений идет от первоначального усмотрения представимых образов героев, после чего рефлексия сосредоточивается на опыте чтения, слушания, смотрения спектаклей. Петька - Петрушка из комедия делль' арте, т.е. Пьерро, Катька - коломбина [Nackel 1975:58]. Такой же - выводящий к Р/М-К - реминисцентный элемент - приключения Стеньки Разина в известном стихотворении-песне Садовникова.

У Садовникова:

*Только ночь с ней провозжался,
Сам наутро бабой стал.*

У Блока:
Что ты, Петька, баба, что ль?

И Разин, И Петька убили каждый свою Коломбину.

У Садовникова:
Что вы, черти, приуныли?

У Блока:
*Что, товарищ, ты не весел?
Что, дружок, оторопел?
Что, Петруха, нос повесил,
Или Катьку пожале?*

Б. Далее рассмотрим индивидуации, возникающие на основе полного герменевтического круга мД - М - М-К

(и далее по спирали)

Возможно, примером в этом случае может служить яванский кукольный театр ваянг пурво, где был "вербальный текст, имеющий содержательность только при условии глядения на исполнителя" [Соломоник 1979]. Здесь при полном круге происходит снятие различий между пробуждающим Р/мД "портретом купца" и пробуждающим Р/М "купеческим портретом" [Островский 1979:65] и, наконец, вырастающим из Р/М-К представлением о том, как делается "купеческий портрет". Здесь от правдоподобия сразу переходят к правде, от анекдотизма - к метасмыслу, что оставляет возможность - благодаря наличию свободной части - удостовериться, что хороши и средства, пробуждающие Р/МК. Ч. Айтматов - крупный мастер текста, но на это мастерство даже опытный читатель смотрит не сразу: от предметных представлений в "Буранном полустанке" сразу совершается переход к метасмыслу "грандиозность совершаемого сегодня с учетом сложностей, происходящих в мире событий и перемен" [Шевцова 1983:149]. Это - ход ради преодоления натурализма. В натурализме - "мания осредненности" [Howe 1971:147-148], выражаемая в "типическом". "Типическое" дополняется "близким", но всегда только в материале для пробуждения Р/мД. В "Американской трагедии" Драйзер сначала дает "типическое", но одновременно готовится к тому, чтобы поднять повествование о Клайде с уровня просто "типичности".

3. Индивидуации, начинающиеся с Р/М.

А. Полный круг М - мД - М-К выглядит в этом случае так:

Как мы видим, рефлексия начинается здесь с рефлексии над переживанием как целым. При такой мозаике фиксаций рефлексии происходит максимальное совмещение парадигм чистого мышления. Один из жанрообразующих признаков - совмещение временных рядов [напр., у Булгакова в "Мастере и Маргарите", в "Кабале святош" - пьеса в пьесе - см.: Малярова 1983]. То же в киносценарии

"Начало" (постановка Глеба Панфилова): совмещение линий "Паша Строганова - Жанна д' Арк" позволяет воплотить метасмысл "безграничность человеческих возможностей", чему в области метасредств соответствует монтажный принцип [Вебер 1983:254]. Вообще движение рефлексии, начатое от Р/М, позволяет человеку выйти к серьезным достижениям в понимании. Экспериментально проверено [Valle Агтоуо 1984], что получив после прочтения заголовков-обобщение для абзаца, школьник начинает лучше понимать прочитанное. Рефлексивные жанроопределяющие схемы несут в себе эффективный конструктивизм - в отличие от неэффективного. Пьесы Чехова и пьесы Брехта часто ориентированы на понимание причин и следствий, т.е. ориентируют на Р/м - Р/мД [Gottlieb 1982]; здесь уже герменевтический круг выступает со свободным завершением. Путь от Р/М к Р/мД - это "синтез схватывания" (*apprehension*), т.е. "сочетание многообразного в эмпирическом созерцании" [Кант 1964:210]. "От синтеза схватывания зависит всякое возможное восприятие... частные законы касаются эмпирически определенных явлений и потому не могут быть целиком выведены из категорий, хотя все они им подчиняются" [там же: 213]. Эмпирия Р/мД и категориальность Р/М выступают в необходимом единстве. Аналогичное единство лежит в основе разделения "вещи" (Р/мД) и "чувств в связи с вещью", что характерно для творчества Толстого [Громов 1971:21]. Сам Толстой называл это "генерализация" (о лирических отступлениях) и "мелочность" (о "вещах"). Такой ход развертывания рефлексии программируется и Чеховым: материал предметных представлений является предметом видения то автора, то персонажа, причем персонаж видит деталь оценочно. Кроме того, один и тот же персонаж по-разному видит деталь в разные моменты времени, поэтому при представлении каждого предмета читатель использует и Р/мД для усмотрения предметного представления, и Р/М для установления категориальных определений субъективности персонажа [Кожевникова 1988:108].

Еще больше, чем Кант, выделял одновременность Р/М и Р/мД Г. Башляр [1987:347]: одновременно поэт выражает "свое видение вселенной и тайн человеческой души, личность и предмет". Поэзия - "воплощение самой одновременности, когда разорваннейшее бытие обретает цельность... Именно для того, чтобы создать мгновение сложное, соединив в нем бесчисленные одновременности, поэт уничтожает простую непрерывность времени... Во всяком истинном стихотворении присутствует обездвиженное время, время не-мерное, которое мы бы назвали вертикальным, дабы отличить это от времени обычного, текущего горизонтально, как река или ветер". П. Рикер [Ricoeur 1983:65-66] пишет, что время представлено в виде единства, куда входят конечность, целостность, протяженность.

Это придает "когерентность интриге" [там же: 71]. Кроме конструкта "время", из Р/М рождается также смысл (метасмысл) "неопределенность" - напр., рассказы Ф. Кафки [Schurf, Stein 1979]. Аналогичным образом наблюдательность писателя вступает в контакт с моральной установкой: Р/мД - след и одновременно причина приключений, Р/М перевыражает наличие в обществе людей, следующих за моральными установками народа. Так, в свое время писали [Moody, Lovett 1903], что Дж. Элиот "была больше чем наблюдателем: она же исследователь и моралист... ее главная функция в качестве писателя - интерпретация мира в терминах морали".

По принципу неполного круга Р/М - Р/мД построены многие текстовые конструкции. Например, О.В. Шапошникова [1982:23] определяет гротеск как развертывающуюся схему: гротеск - "вид условной изобразительности, при котором фантастические сочетания элементов ориентированы на соотнесение с

художественным правдоподобием внутри образной системы произведения". Подчеркнуто название того конструкта, который соотносительен с Р/М, далее идут (в акте усмотрения) как раз сочетания предметных представлений.

Б. Рефлексия типа Р/М - Р/М-К - Р/мД (При полном круге) - последний из известных нам типов герменевтического круга.

Есть два способа задать эту мозаику рефлексии в качестве основания индивидуации:

1. *Тема*, выводящая на Р/М, затем подтверждаемая формой текста, затем предметными представлениями. Так А. Блок может быть сближен с Врубелем по основанию: "Сказочная тема приобретает напряженный, катастрофический характер" [Альфонсов 1966:27]. Такова трактовка темы Демона у Врубеля - и в некоторых стихотворениях Блока, в статье "памяти Врубеля".

2. *Хронотоп*, связка-парадигма, включающая время и пространство на основе Р/М, затем подтверждение того же в Р/МК и Р/мД. Хронотоп реализуется в любой диалогичности, предполагающей, что есть некто третий (напр., сообщество людей), к которому обращена речь [MacCannell 1986]. Произведения, в которых очевидна историчность темы, идеи и смыслов, обеспечивают движение рефлексии в связи с хронотопом.

Часто и тема, и хронотоп, задав Р/М и Р/МК, оставляют конец круга свободным. Так, в "Евгении Онегине" метаметасмысл "невозможность для свободного человека найти себе место в российском мире" возникает из Р/М, затем следует Р/МК над средствами текстопостроения, позволяющими воспринимать повествование "Онегина" как "рассказ, задушевную исповедь поэта, когда предполагается молчаливое восприятие читателя-слушателя, готового принять все самые неожиданные повороты поэтической памяти ("Ах, ножки, ножки! Где вы ныне?.."). [Лучанова 1982:22].

Иногда круг, начинающийся с Р/М, свободен далее полностью, хотя при этом кажется, что индивидуация все же произведена. Б. Кроче [Croce 1909:142] выделял "жанры" по метасмыслам-переживаниям: трагический жанр, комический, возвышенный, трогательный, печальный, смешной и т.п. Если "круг" состоит из одной заданной фиксации, а остальные позиции для фиксаций ничем не заняты, то метасмыслом, выведенным из Р/М, может быть в принципе любой метасмысл как преддверие к Р/мД или Р/МК или к обоим типам фиксации рефлексии. Например, Р/М дает метасмысл-жанроопределятель: "Человек во власти времени, определяющего усмотрения этого человека" [Шкловский 1983:247]. Или у В. Хлебникова - "эпическое состояние мира, чистая взаимосвязанность и взаимосоотнесенность смыслов" [Степанов 1985:197]. Или: "соотнесенность со всем в прошлом, всеобщая связь вещей, где находится место для моего "Я". Или у Пушкина - "превращение разрозненного мира в систему" [Эйхенбаум 1982:274]. Так, в "Медном всаднике" Пушкин проявляет "дерзость жанрового решения": он "сводит воедино то, что раньше казалось несводимым", в том числе сведены воедино история и проза жизни; мелкий чиновник и Петр Первый.

Мы рассмотрели жанрообразующие эффекты так или иначе построенных наборов, расположенных кругах фиксации рефлексии с началом фиксации в Р/М.

Аналогичным способом круги могут быть и такими, которые начинаются с Р/мД или Р/МК. Поскольку типов круга много, встречаются и такие произведения, в которых так много запрограммировано неопределенных мозаик фиксации, что это может показаться странным.

Очевидно, жанроустановление на основе выбранной автором и читателем мозаики фиксаций рефлексии - достаточно сложный естественно-искусственный процесс в системе понимания текстов. Вместе с тем, достаточно сложны и другие способы индивидуации - по способу развертывания образа автора, путем подведения под известный жанр или под тот или иной тип текста, на основе типа соотнесенности смысла и формы. При этом индивидуация - не единственная сложность процесса понимания: этот процесс по-разному протекает при семантизирующем, когнитивном, распредмечивающем понимании, и это создает бесконечные возможности для увеличения или снижения успешности понимания. Сложность понимания как одного из разделов СМД усугубляется тем, что читателю или слушателю приходится искать и находить оптимальный способ ориентировки и самоопределения в пространстве содержаний, смыслов, метасмыслов и идей, постоянно избегая их "склеивания".

ЛИТЕРАТУРА

Аббасов А.Ф. Соотношение категорий и принципов системно-целостной проблематики. - Баку: Элм, 1984.

Абрамов Б.А. Варьирование в синтаксисе//Проблемы вариативности в германских языках: Всесоюзная конференция. - М.: Ин-т языкознания АН СССР; Калинин: Калинин. гос. университет, 1988.

Аверинцев С.С. Предварительные заметки к изучению средневековой эстетики//Древнерусское искусство. Зарубежные связи. I. М., 1975.

Аверинцев С.С. Историческая подвижность категории жанра: опыт периодизации//Историческая поэтика: Итоги и перспективы изучения. - М., 1986.

Аветян Э.Г. Смысл и значение. - Ереван, 1979.

Автоян Р.Г. Значение в языке. - М., 1985.

Авраменков А.И., Алексеев Н.Г. Организация рефлексивных процессов при подготовке преподавателей (на материале шахмат)//Проблемы логической организации рефлексивных процессов. - Новосибирск, 1986.

Автономова Н.С. Понимание и язык//Познание и язык: Критический анализ герменевтических концепций. - М., 1984.

Автономова Н.В. Разговорные фразеологизмы в авторском повествовании и в речи персонажей трилогии А.Н.Толстого "Хождение по мукам"//Вестник Ленингр. университета: История - язык - литература, 1985, 3 (16).

Адамов Е.Б. Ритмическая структура книги. - М., 1974.

Адмони В.Г. О многоаспектно-доминантном подходе к грамматическому строю//Вопросы языкознания, 1961а, 2.

Адмони В.Г. Партиктурное строение речевой цепи система грамматических значений в предложении//Филологические науки, 1961б, 3.

Адмони В.Г. Структура предложения и строения художественного литературного произведения//Лингвистика текста. - М., 1974. - Часть 1.

Адмони В.Г. Поэтика и действительность. - Ленинград, 1975.

Адрианова-Перетц В.П. Очерки поэтического стиля Древней Руси. - М.-Л., 1947.

Азадовский М. Ленские причитания. - Чита, 1922.

Азадовский М. Русские сказочники//Русская сказка: Избранные мастера. Том 1. - М.-Л., 1932.

Азнаурова Э.С. Прагматика художественного текста. - Ташкент, 1988.

Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. - М., 1983.

Акиндинова Т.А., Бердюгина Л.А. Новые грани старых иллюзий. - Л., 1984.

Акишина А.А., Формановская Н.И. Речевой этикет. - М., 1973.

Акопян Л.Г. Лирический цикл как особый тип текста//Семантические и коммуникативные категории текста. - Ереван, 1990.

Акоф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М., 1974.

Алекперова З.Р. Некоторые наблюдения над названиями русских произведений современных азербайджанских писателей//Изв. АН АзССР. Литература - язык - искусство, 1986, 2.

Алексеев В.М. В старом Китае. Дневники путешествия 1907 г. - М., 1958.

Алексеев И.С. Об универсальном характере понимания//Вопросы философии, 1986, 7.

Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания//Вопросы методологии, 1991, 1.

- Алимпиева Р.В. О некоторых особенностях восприятия слов с так называемым тождественным лексическим значением//Восприятие языкового значения. - Калининград, 1980.
- Алисултанов А.С. Именованье текста как ключевое слово//Вестник МГУ. Филология, 1985, том 40, серия 9, 4.
- Алиханова Ю.М. Некоторые вопросы учения о дхвани в древнеиндийской поэтике//Проблемы теории литературы и эстетики в странах Востока. - М., 1964.
- Алпатов М.В. Очерки по истории портрета. - М.-Л., 1937.
- Алпатов М.В. Древнерусская иконопись. - М., 1984.
- Альжанов Р.Г. К проблеме гносеологического статуса категории идеального//Философские науки, 1985, 2.
- Альфонов В.Н. Слова и краски: Очерки по истории творческих связей поэтов и художников. - М.-Л.: 1966.
- Амфитеатров Я.К. Чтения о церковной словесности, или гомилетика. - Киев, 1846, часть 1.
- Анандавардхана. Дхваньялокья. - М., 1974.
- Ангелова Я.Г. Активность субъекта в формировании познавательного образа: Автограф. ... канд. филос. наук. - М., 1979.
- Андреев Ю.А. Волшебное зрение. - Ленинград, 1983.
- Андреева Л.А. Языковые средства изображения внутреннего мира человека в "Моих университетах" М.Горького//Уч. записки Казанского педагогич. института, 1970, вып. 77.
- Аничков Е.В. Весенняя обрядовая песня на Западе и у славян. - СПб, 1905.
- Анненский И.Ф. Вторая книга отражений. - СПб, 1909.
- Анохин Н.К. Методологический анализ узловых проблем условного рефлекса//Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. - М., 1963.
- Анохин П.К. Теория функциональной системы//Успехи физиологических наук, 1970, том 1, 1.
- Анпилова Н.В. Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1984.
- Антипов Г.А. Философская рефлексия и проблема идеального//Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987.
- Антипов Г.А. Текст и мир гуманитарии. Проблемы методологии анализа//Текст как явление культуры. - Новосибирск, 1989.
- Антонов А.В., Стрельченко В.И. Аппаратурное исследование понимания пиктограмм. - Киев, 1979.
- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. - М., 1974.
- Арнаутов М. Психология литературного творчества. - М., 1970.
- Арнольд И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста//Иностранные языки в школе, 1978, 4.
- Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М., 1969.
- Арутюнова Н.Д. Языковая метафора//Лингвистика и поэтика. - М., 1979.
- Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. - М.: Наука, 1988.
- Асмолов А.Г. Деятельность и установка. - М., 1979.
- Асмус В.Ф. Иммануил Кант. - М.: Наука, 1973.

Атаян Э.Р. Уровни предикции и некоторые аспекты взаимоотношения предикации и аргументации//Вопросы философии. - Ереван, 1984, вып. 4.

Ахманова О.С., Натан Л.Н. и др. О принципах и методах лингвостилистического исследования. - М., 1966.

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. - М.: Изд-во МГУ, 1975.

Баженова И.С. Коннотация и создание эмоционального подтекста//Коннотативные аспекты семантики в немецкой лексике и фразеологии. - Калинин, 1987.

Байлук В.В. Понятия "материальное" и "идеальное" в их связи с категориями "объективное" и "субъективное"//Ленинская теория отражения. - Свердловск, 1974. - Вып. 4.

Бакурадзе Т.О. Музыкальный язык и словесный язык//Изв. АН ГрузССР, серия философии и психологии, 1984а, 1.

Бакурадзе Т.О. О воспитании семантического значения музыки//Изв. АН ГрузССР, серия философии и психологии, 1984б, 2.

Бакурская М.А. Стилистическое значение фразового эпитета в современном английском языке//Уч. записки Ленингр. педагогич. ин-та, вып. 326, часть 2, 1971.

Баландина Н.В. Приемы субъективации авторского повествования в повести в.Распутина "Деньги для Марии"//Строение и функционирование синтаксических единиц. - Иркутск, 1983.

Балухатый С. Проблемы драматургического анализа. - Ленинград, 1927.

Бальбуров Э.А. Поэтика лирической прозы. - Новосибирск, 1985.

Бальзак О. Неведомый шедевр//Собр. соч. - М., 1955. - Том 13.

Баранов А.Г. Текст в функционально-прагматической парадигме. - Краснодар, 1988.

Баранов А.Г. О видах функциональной экспрессивности//Проблемы экспрессивной стилистики. - Ростов, 1987.

Барсова И.А. Симфонии Густава Малера. - М., 1975.

Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. - М., 1989.

Басин Е.Я. Семантическая философия искусства. - М., 1973.

Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла//Вопросы психологии, 1973, 6.

Бассин Ф.В., Рожнов В.Е. О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности (бессознательного)//Вопросы философии, 1975, 10.

Бассин Ф.В. О статье В.В.Налимова и Ж.А.Дрогалиной "Вероятностная модель бессознательного"//Психологический журнал, 1985, том 6, 1.

Бассин Ф.В. и др. О принципе "социальной энергии" Г.Аммона//Бессознательное. - Тбилиси, 1985. - Том 4.

Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании. - Новосибирск, 1981.

Батракова С.П. О природе идейности искусства. - М., 1960.

Батурина Г.И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности//Уч. записки Ивановского педагогич. Института, 1973, 127.

Батурина Г.И. Интеллектуальные чувства, их место и роль в процессе познания//Становление и структура сознания и познания. - Иваново, 1982.

Батюшков Ф.Д. Антон Павлович Чехов//История русской литературы/Под редакцией Д.Н.Овсянко-Куликовского. - М., 1910. - Том 5.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского - М., 1963.

- Бахтин М.М. Время и пространство в романе//Вопросы литературы, 1974, 3.
- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. - М., 1975.
- Бахтин М.М. Проблема текста//Вопросы литературы, 1976, 10.
- Бахтин М.М. Проблема речевых жанров//Литературная учеба, 1978, 1.
- Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров//Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
- Башляр Г. Новый рационализм. - М., 1987.
- Безменова Н.А. Динамические модели языка//Проблемы современного зарубежного языкознания: (80-е годы). - М., 1988.
- Белая Г.А. Проблема активности стиля//Смена литературных стилей. - М., 1974.
- Белая Г.А. "Задачи критики - познавать эпоху в образах ее художников"//Актуальные проблемы методологии литературной критики. - М., 1980.
- Белинский В.Г. Тереза Дюнойе//Пол. собр. соч. - М., 1962. - Том 10.
- Белкин А.А. Читая Достоевского и Чехова. - М., 1973.
- Белопольский В.Н. Достоевский и позитивизм. - Ростов, 1985.
- Белый А. Маски. - М., 1932.
- Белькинд В.С. Наблюдения над функцией художественного времени в произведениях Л.Н.Толстого//Вопросы сюжетосложения. - Рига, 1972. - Вып.2.
- Бережкова М.С. Семантика поэтического текста и подтекст//Исследования по семантике. - Уфа, 1984.
- Беркли Д. Сочинения. - М., 1978.
- Берлиоз Г. Мемуары. - М., 1962.
- Берман И.М. Чтение как процесс и как предмет обучения//Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. - Киев, 1977.
- Беренштейн Б.М. Искусствознание и типология//Советское искусствознание, 1986, 21.
- Бессонов А.В. Теория объектов в логике. - Новосибирск: Наука, 1987.
- Бессонова И.В. Зависимость понимания текста от особенностей его структурной организации//Проблемы текстуальной лингвистики. - Киев, 1983.
- Бибихин В.В. Семантический потенциал языкового знака: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1977.
- Бицилли Н. Творчество Чехова. Опыт стилистического анализа//Годишник на Софийския университет. Историко-филологически факультет. - София, 1942.
- Блисковский З.Д. Муки заголовка. - М.: Книга, 1981.
- Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности//Социальная психология личности. - М., 1975.
- Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. - Ленинград, 1977.
- Богомоллов А.С. Проблема абстрактного и конкретного: От Канта к Гегелю//Вопросы философии, 1982, 7.
- Богушевич Д.Г. Параметры коммуникативных ролей в тексте//Теория перевода и методика обучения переводу. - Калуга, 1989.
- Бойко Н. О лингвистической природе категории "образ автора"//Studia rossica posnaniensia, 1981, Z. 16.
- Бокошев Ж. Предмет общения и понимание//Общение в свете теории отражения. - Фрунзе, 1980.
- Болинджер Д. Атомизация значения//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1981. - Вып. 10.
- Бондаренко Т.М. Творчество и язык научных

- теорий//Формы представления знаний и творческое мышление. - Новосибирск, 1989. - Част 2.
- Бондарко А.В. К проблематике функционально-семантических категорий//Вопросы языкознания, 1967, 2.
- Бондарко А.В. Функциональная грамматика. - Ленинград: Наука, 1984.
- Бондарко А.В. О грамматике функционально-семантических полей//Изв. АН СССР, отд. лит. и яз... - М., 1984. - Том 43, 6.
- Бонецкая Н.К. "Образ автора" как эстетическая категория//Контекст-1985. - М., 1986.
- Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. - Грозный, 1981.
- Бородай Ю.М. Речь как инструмент интерпретации действительности: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Саратов, 1989.
- Бочаров С.Г. "Война и мир" Л. Н. Толстого//Три шедевра русской классики. - М., 1971.
- Брехт Б. Восприятие искусства и искусство восприятия//Брехт Б. Театр. - М., 1965а. - Том 5, часть 1.
- Брехт Б. Заметки о литературе и искусстве//Иностранная литература, 1972, 5.
- Брудный А.А. Семантика языка и психология человека. - Фрунзе, 1972а.
- Брудный А.А. Экспериментальный анализ процесса понимания//Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу. - М., 1972б.
- Брудный А.А. К проблеме понимания текста//Уч. записки Казахского педагогич. института. Психология. - Алма-Ата, 1972а.- Вып. 3.
- Брудный А.А. К анализу процесса понимания текстов//Знак и общение. - Фрунзе, 1974б.
- Брудный А.А. Гегель о диалектике понимания и общения//Международный гегелевский конгресс, 10-й. - Доклады. - М., 1974в.- Вып. 1.
- Брудный А.А. Гегель о диалектике понимания и общения//Изв. АН КиргССР. - Фрунзе, 1975а, 1.
- Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема//Вопросы философии, 1975б, 10.
- Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения//Проблемы социологии и психологии чтения. - М., 1975в.
- Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия//Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М., 1977а.
- Брудный А.А. Проблема языка и мышления - это прежде всего проблема понимания//Вопросы философии, 1977б, 6.
- Брудный А.А., Шрейдер Ю.А. Диалектический характер семантики текстов//Философские науки, 1977, 2.
- Брудный А.А. Бессознательные компоненты процесса понимания//Бессознательное. - Тбилиси, 1978. - Том 3.
- Брудный А.А. Экспериментальный анализ понимания//Вопросы философии, 1986, 9.
- Брудный А.А. О смысловом анализе действительности//Активность субъекта и развитие знания. - Фрунзе, 1988.
- Брунер Дж. О перцептивной готовности//Хрестоматия по ощущению и восприятию. - М., 1975.
- Брюнетьер Ф. Литературная критика//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX - XX в. - М., 1987.

- Брюсов В.Я. Верхарн на Прокрустовом ложе//Печать и революция, 1923, кн. 3.
- Бугаенко П.А. Мастерство Константина Федина. - Саратов, 1959.
- Будагов Р.А. Об одной стилистической особенности "Дон Кихота" Сервантеса//Иностранные языки в школе, 1954, 6.
- Будагов Р.А. О сценической речи//Филологические науки, 1974, 6.
- Будагов Р.А. Категория значения в разных направлениях современного языкознания//Вопросы языкознания, 1974, 4.
- Буданова Н.Ф. Достоевский и Тургенев: Творческий диалог. - Ленинград, 1987.
- Булгаков Г.И. Теория православно-христианской пастырской проповеди. - Курск, 1916.
- Бурдина А.И. Общественное сознание как проблема диалектического и исторического материализма. - М., 1979.
- Бурлина Е.Я. О "жанровом коллаже" в художественной практике советского искусства 70-80-х годов//Диалектика художественной культуры. - Куйбышев, 1984.
- Бухбиндер В.А., Розанов Е.Д. О целостности и структуре текста//Вопросы языкознания, 1975, 6.
- Бухбиндер В.А. Основные типы передачи имплицитного смысла в тексте//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1983. - Вып. 650.
- Бушуева С.К. Моисси. - Ленинград: Искусство, 1986.
- Быкова О.И. Методические принципы интерпретации художественного текста//Психолингвистические основы и методические закономерности обучения иноязычной речи. - Воронеж, 1984.
- Быстрицкий Е.К. Теория познания, проблема понимания и развитие знания//Общие проблемы диалектики развития мира и его познания. - М., 1979.
- Быстрицкий Е.К., Кошарный С.А. Философская герменевтика: Гносеологические и онтологические аспекты критического анализа//Философские науки, 1987, 1.
- Бычко И.В., Жариков Е.С. Научный поиск//Логика научного исследования. - М., 1965.
- Бычков В.В. Византийская эстетика. - М., 1977.
- Ваганова Л.П. Особенности семантической структуры художественной речи//Семантика грамматических форм. - Ростов, 1982.
- Вайман С. Образы понимания художественного текста//Методологические проблемы художественной критики. - М., 1987.
- Валлис С. Социальный смысл архитектурной формы//Декоративное искусство СССР, 1973, 6.
- Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989.
- Варина В.Г. К проблеме семантики слова (Денотативный и сигнификативный аспекты в слове): Автограф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1967.
- Варламова Н.И. О семантических связях в структуре художественного текста//Художественный текст: Проблемы изучения. - М.; Пенза, 1990.
- Вартазарян С. О художественном образе//Литературная Армения, 1970, 8.
- Варшавский Я.Л. Успех. Кинематографисты и кинозрители. - М., 1974.
- Василев С. Теория отражения и художественное творчество. - М., 1970.
- Василевская Н.И., Лебедзь А.И. Чтение и составление радиogramм на английском языке. - М., 1962.
- Василенко В. За життя розплата тільки кров'ю//Критика, 1928, 5.

- Васильев А.З. Генологические проблемы художественной культуры//Художественная культура и искусства. - Ленинград, 1987а.
- Васильев А.З. Жанр как явление художественной культуры//Искусство в системе культуры. - Ленинград, 1987б.
- Васильев И.А. История и современное состояние проблемы интеллектуальных эмоций и чувств//Искусственный интеллект и психология. - М., 1976.
- Васильев Л.Г. Языковое сообщение и человеческий фактор//Языковое общение: Процессы и единицы. - Калинин, 1988.
- Васильев Л.Г. Перевод, переводчик, понимание//Теория перевода и методика обучения переводу. - Калуга, 1989.
- Васильев Л.Г. Текст и его понимание. - Тверь, 1991.
- Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. - Киев, 1988.
- Васильева А.Н. О целостном комплексе стилоопределяющих факторов на уровне макростилей//Функциональная стилистика: Теория стилей и их языковая реализация. - Пермь, 1986.
- Васильева И. И. Психологические особенности диалога: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1984.
- Василук Ф. Е. Психология переживания. - М., 1984.
- Введение//Персонаж и предметный мир в художественном произведении. - Сыктывкар, 1988.
- Вебер И. К. Монтажный принцип построения сценария Е. Габриловича и Г. Панфилова "Начало">//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Вежбицка А. наброски к русско-семантическому словарю//Научно-техническая информация. - Серия 2: Информационные процессы и системы, 1968, № 12.
- Вейдле В. На смерть Бунина//Russian Critical Essays, XX th Century. - Oxford, 1971.
- Вейн А. М., Голубев В. Л. Проблема "смысла" и "значения" в современной психотерапии//Научно-техническая революция и медицина. - М., 1973.
- Веккер Л. Психические процессы. В двух томах. - Ленинград, 1974.
- Велиев Г. Н. Бессознательное и идеальное: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - М., 1979.
- Веников В. А. и др. Основы теории подобию. - М., 1964.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. - М., 1973.
- Верин В. А. "Я же работал совсем с другими чувствами">//Литературная газета. - М., 1988. - 27 апр. - № 17.
- Веселовский А. Н. Историческая поэтика. - Ленинград, 1940.
- Веселовский С. Б. Исследования по истории опричьины. - М., 1963.
- Веснины А. А., В. А. Новое по форме и содержанию//Архитектурная газета, 1936. - 31 декабря.
- Ветловская В. Е. Поэтика романа "Братья Карамазовы". - Ленинград, 1977.
- Видгоф В. М. Методологический анализ социальной природы эстетических эмоций и их роли в освоении действительности: Автореф. дисс. канд. филос. наук. - Томск, 1974.
- Видгоф В. М. О социальной природе эстетических эмоций//Актуальные вопросы нравственного и эстетического воспитания. - Томск, 1982.
- Виноградов В. В. О языке Толстого. - Литературное наследство - М., 1939. - Том 35-36.

- Виноградов В. В. Насущные задачи советского литературоведения//
Знамя, 1951, № 7.
- Виноградов В. В. Язык художественного произведения//Вопросы
языкознания, 1954, № 5.
- Виноградов В. В. О языке художественной литературы. - М., 1959.
- Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. - М., 1961.
- Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. - М.,
1963.
- Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М.,
1972.
- Виноградов В. В. Избранные труды: Исследования по русской
грамматике. - М., 1975 а.
- Виноградов В. В. Из истории изучения поэтики (20-е годы)//Изв. АН
СССР, серия литературы и языка. - М., 1975 б. - Том 34, № 3.
- Виноградов А. И. Проблема художественного метода//РАПП, 1931, №
3.
- Винокур Г. О. Понятие поэтического языка//Винокур Г. О. Избр.
работы по русскому языку. - М., 1959.
- Вишневский В. Г. Природа интерсубъективного в свете теории
познания диалектического материализма: Автореф. дисс. канд. филос. наук. -
Ленинград, 1980.
- Владимиров С. В. Стих и образ. - Ленинград, 1968.
- Владимирцев Б. Я. Предисловие//Монголо-ойратский героический
эпос. - СПб. - М., 1923.
- Власов М. Высокая цена истины//Искусство кино, 1983, № 1.
- Волков Н. Н. Композиция в живописи. - М., 1977.
- Волкова Е. В. Понятия "тема" и "идея" в эстетике//Вестник МГУ,
философия, 1973, № 6.
- Волошинов В. Н. Фрейдизм. - М. - Ленинград, 1927.
- Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. - Ленинград, 1929.
- Вольф Е. М. Грамматика и семантика местоимений (на материале
иберороманских языков). - М., 1974.
- Вордсворт В.//Литературные манифесты западноевропейских
романтиков. - М., 1980.
- Восканян А. В. Методологические и гносеологические аспекты
семиотического анализа художественного отражения: Автореф. дисс. ... канд. филос.
наук. - Ереван, 1983.
- Воскресенская К. В. О роли аннотирования в выработке смыслового
восприятия текста//Чтение и работа с иноязычным текстом. - Свердловск, 1985.
- Вундт В. Основы физиологической психологии. - СПб, без года, т. 3.
- Вундт В. Очерк психологии. - СПб, 1897.
- Вундт В. Введение в психологию. - М., 1912 а.
- Вундт В. Проблемы психологии народов. - М., 1912 б.
- Вундт В. Очерки психологии. - М., 1912 в.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. - М. - Ленинград, 1934 а.
- Выготский Л. С. Проблема развития в структурной
психологии//Коффа К. Основы психического развития. - М. - Ленинград, 1934 б.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
- Выготский Л. С. Проблема сознания//Психология грамматики. - М.,
1968 а.
- Выготский Л. С. Психология искусства. - М., 1968 б.
- Выготский Л. С. Раннее детство//Собр. соч. в 6-ти т. - М., 1984. - Т. 4.

- Габрах Н. Сопоставительный анализ языка и стиля дореволюционных русских, советских и арабских газет: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1984.
- Гадамер Х. - Г. Истина и метод. - М., 1988.
- Гайда Ст. Проблемы жанра//Функциональная стилистика: Теория стилей и их языковая реализация. - Пермь, 1986.
- Галеева Н. Л. Понимание текста оригинала как компонент деятельности переводчика художественной литературы: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Ленинград, 1991.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М., 1976.
- Гамезо М. В., Рубахин В. Ф. Психологическая семиотика: методология, проблемы, результаты исследования//Психологический журнал. - М., 1982. - Том 3, № 6.
- Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов. - Ленинград, 1974.
- Гардин В. Р. Воспоминания. В двух томах. - М., 1952.
- Геворкян Г. А. О проблеме понимания//Вопросы философии, 1980, № 11.
- Геворкян Т. Некоторые жанровые особенности современной советской прозы//Вестник общественных наук АН АрмССР, 1983, № 9.
- Гегель Г. В. Ф. Сочинения, том 3. - М., 1956.
- Гегель Г. В. Ф. Сочинения, том 4. Часть I: Феноменология духа. - М., 1959.
- Гегель Г. В. Ф. Эстетика. В четырех томах. - М.: Искусство, 1968-1973.
- Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика//Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. - М., 1971. - Том 2.
- Гейне Г. Введение к "Дон Кихоту"//Собр. соч. в 10-ти т. - М., 1959, т. 7.
- Гельвеций К. А. О человеке//История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли. - М., 1964, - Том 2.
- Гельгардт Р. Р. Проблема художественного стиля произведения словесного искусства в связи с понятиями "язык" и "речевая деятельность"//Калининский педагогический институт. Научная конференция, посвященная итогам научно-исследовательской работы 1962/63 учебного года. - Калинин, 1964.
- Генисаретский О. И. Вещь, образ и переживание в художественном проектировании//Труды Всесоюзного института технической эстетики. Серия: Техническая эстетика, - М., 1981. - Вып. 31.
- Герд А. С. Научный текст как объект лингвистического исследования//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971.
- Гердер И. Г. Избранные сочинения. - М. - Ленинград, 1959.
- Герман М. Судьба человеческая, судьба народная: О персональных выставках Е. Е. Моисеенко//Искусство, 1983, № *.
- Гертнер Р. И. Ритмическая структура в английской речи//Функционально-стилистическая дифференциация английского произношения. - М., 1983.
- Герчук Ю. Что такое орнамент?//Декоративное искусство СССР, 1978, № 1.
- Гершензон - Чегодаева Н. М. Нидерландский портрет XV века. - М., 1972.
- Гильбурд Г. И. Исполнительское искусство - сфера проявления художественной идеи. - Томск, 1984.

- Гиндин С. И. Два принципа внутренней организации текстов и сущность понятия "связность текста"//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971 а.
- Гиндин С. И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации//Машинный перевод и прикладная лингвистика. - М., 1971 б. - В. 14
- Гинзбург Л. Я. К вопросу об интерпретации текста//Структура текста - 81. - М., 1981.
- Гиппиус В. В. От Пушкина до Блока. - М. - Ленинград, 1966.
- Гиршман М. М., Громяк Р. Т. Целостный анализ художественного произведения. - Донецк, 1971.
- 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.
- Глинка А. С. Памяти А. П. Чехова//Антон Павлович Чехов. Его жизнь и сочинения: Сборник историко-литературных статей. - М., 1907.
- Гогоберидзе Л. Интервью по личным вопросам//Литературное обозрение, 1980, № 1.
- Голос автора и проблемы романа//Иностранная литература, 1987, № 4.
- Голосовкер Я. Э. Достоевский и Кант. - М., 1963.
- Голыгина К. И. Теория изящной словесности в Китае XIX в. - М., 1971.
- Гольденвейзер А. Б. Вблизи Толстого. - М., 1922. - Том I.
- Гончаров Б. П. Поэтика Маяковского. - М.: Наука, 1983.
- Горевая В. С. Статистическое описание функционально-стилевых подразделений современного английского языка. - Калинин, 1974.
- Горелов А. Е. Гроза над соловьиным садом. Александр Блок. - Ленинград, 1973.
- Горелов И. Н. Релевантные признаки афоризма//Психолингвистические исследования: лексика, фонетика. - Калинин, 1985.
- Городецкий Б. Ю., Раскин В. В. Методы семантического исследования ограниченного подязыка. - М., 1971.
- Городецкий Б. Ю. Актуальные проблемы прикладной лингвистики//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1983. - Вып. 12.
- Горохов А. С. Проблемы взаимодействия элементов в человеко-природной интеллектуальной системе//Проблемы развития и освоения интеллектуальных систем. - Новосибирск, 1986. - Секция I.
- Григорьев В. П. Художественная речь//Книга о русском языке. - М., 1969.
- Григорьев В. П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников. - М.: Наука. 1983.
- Григорьян Э. Р. Проблемы буржуазной методологии: эпистемология или герменевтика//Философско-методологические проблемы социально-гуманитарного познания. - М., 1983. - Вып. 2.
- Гринбаум Н. С. Язык древнегреческой хоровой лирики. - Кишинев, 1973.
- Гринберг И. Три грани лирики. Современная баллада, ода и элегия. - М., 1975.
- Гринцер П. А. Древнеиндийская проза. - М., 1963.
- Гринцер П. А. Проблемы семантики художественного текста в санскритской поэтике//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1977. - Вып. 422. - Труды по знаковым системам. - № 9.

- Гринцер П. А. Основные категории классической индийской поэтики. - М.: Наука, 1987.
- Грицутенко Л. П. Языковые особенности "авторского" сказа В. Астафьева//Вестник Львовского университета. Серия филологическая, 1984, вып. 14.
- Громов П. П. О стиле Льва Толстого. Становление "диалектики души". - Ленинград, 1971.
- Громыко Ю. В. Выделение процессов понимания и рефлексии при экспериментальном исследовании совместной деятельности//Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
- Гроссман Л. П. Достоевский - художник//Творчество Достоевского. - М.: Наука, 1959.
- Грудская А. Заметки на полях детских книг//На литературном посту, 1930, № 5-6.
- Грудцова О. М. Литературные портреты. - М., 1977.
- Грязнов Б. С. Логика, рациональность, творчество. - М.: Наука, 1982.
- Грязнов М. В. Субъективный мир человека как целостное отражение объективного мира и орган сознательного опосредования рефлексов//Уч. записки Московского педагогического института. - М., 1971. - Вып. 435.
- Гуковский Г. А. Реализм Гоголя. - М. - Ленинград, 1959.
- Гулыга А. В. Эстетика истории. - М., 1974.
- Гулыга А. В. Кант. - (Серия "Жизнь замечательных людей"). - М., 1977.
- Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода//Звегинцев В. А. История языкознания в очерках и извлечениях. - М., 1964. - Том I.
- Гуревич А. Я. История и сага. - М.: Наука, 1972.
- Гуревич А. Я. К истории гротеска: "Верх" и "низ" в средневековой латинской литературе//Изв. АН СССР, серия литературы и языка. - М., 1975. - Том 34, № 4.
- Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. - М.: Искусство, 1984.
- Гуревич А. Я. Вопросы культуры в изучении исторической поэтики//Историческая поэтика. - М., 1986.
- Гурова Л. Л. Знания и творчество//Формы представления знаний и творческое мышление. - Новосибирск, 1989. - Часть 2.
- Гусева Л. Н. Проблема ритма в эстетической теории//Филологические науки, 1981, № 3.
- Гюйо М. Задачи современной эстетики. - СПб, 1899.
- Дадамян Г. Г., Дондурей Д. Б. Опыт теоретического построения типов зрительского восприятия и понимания изобразительного искусства//Советское искусствознание'78. - М., 1979. - Вып. 1.
- Данилин Ю. И. Беранже и его песни. - М., 1973.
- Данилов В. В. К вопросу о композиционных приемах в "Преступлении и наказании" Достоевского//Изв. АН СССР, отделение общественных наук, 1933, № 3.
- Данилова И. Е. Искусство и зритель в Италии XV века//Советское искусствознание'79. - М., 1980. - Вып. 1.
- Даниэль С. М. Термин и метафора в интерпретации живописного произведения//Советское искусствознание. - М., 1986. - Вып. 20.
- Дегутис А. Ю. Язык, мышление и действительность. - Вильнюс, 1984.
- Дедерер Л. П. О механизме возникновения рефлексии//Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
- Декарт Р. Избранные произведения. - М., 1950.

- Декарт Р. Метафизические размышления//Антология мировой философии. - М., 1970. - Том 2.
- Демидова А. Монолог о современном актере//Искусство кино, 1970, №1.
- Демьяников В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность//Вопросы языкознания, 1983, № 6.
- Демьянков В. З. Лингвистическая теория в 80-е годы за рубежом: Введение//Проблемы современного зарубежного языкознания: (80-е годы). - М.: ИНИОН, 1988.
- Денисов П. Н. Типология языков науки//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971.
- Дерман А. Б. Творческий портрет Чехова. - М., 1929.
- Дерябина В. А., Дерябин Ю. И. К определению понятия "интеллект личности"//Социалистическая личность и культура. - Свердловск, 1984.
- Джанджакова Е. В. О поэтике заглавий//Лингвистика и поэтика. - М., 1979.
- Джанджакова Е. В. Сопоставление переводов как прием обучения пониманию текстов//Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. - Тверь, 1992. - Часть 2.
- Джваршейшвили Р. Г. Психологическая проблема художественного перевода. - Тбилиси, 1984.
- Джемс У. Психология. - СПб, 1911.
- Дживелегов А. Итальянская народная комедия. *Commedia delarte*. М., 1954.
- Джохадзе Д. В. Аристотель//История античной диалектики. - М., 1972.
- Дильтей В. Введение в науки о духе//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX - XX веков. - М., 1987 а.
- Дильтей В. Сила поэтического воображения. Начала поэтики//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX - XX веков. - М., 1987 б.
- Димчева Р. Проблемы на теорията на сатирата. - София, 1981.
- Дмитриева Э. Я. Марксистская диалектика как метод познания в художественной системе Б. Брехта//Научные труды Куйбышевского педагогич. института. - Куйбышев, 1975. - Вып. 143-а.
- Добиаш А. В. Об элементарно-синтаксическом анализе языка в средней школе. - Киев, 1899.
- Добин Е. С. Поэтика киноискусства. Повествование и метафора. - М., 1961.
- Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой. - М., 1970.
- Долгополов И. В. Рассказы о художниках. В двух томах. - М., 1982-1983.
- Долгополов Л. К. "Двенадцать" Ал. Блока (Идейная основа поэмы)//Вопросы советской литературы. - М., 1959, вып. 8.
- Долгополов Л. К. Поэмы "Блока и русская" поэма конца XIX - начала XX веков. - М., 1964.
- Дондурей Д. Б. Искусство и публика: О новых социальных функциях современной критики//Советское искусствознание'80. - М., 1981. - Вып. 2.
- Дондурей Д. Б. Живопись 1970-х годов: Изменение принципа общения со зрителем и функции критики//Советское искусствознание'83. - М., 1985. - Вып. 2 (19).
- Дорошенко М. М. Единство симметрии и асимметрии как основа построения целостных систем//Диалектический материализм и философские проблемы естествознания. - М., 1982.

Драганов А. К. Коммуникативно-прагматический аспект художественного текста//Вопросы синтаксиса и стилистики в современном немецком языке. - Пятигорск, 1986.

Дридзе Т. М. Уровень семиотической подготовки и функционирование массовой информации в обществе//Вопросы философии, 1976, № 11.

Дроздовский В. П. и др. К проблеме углубленного изучения художественных произведений//Художественный текст: Проблемы изучения. - М.; Пенза, 1990.

Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. - М., 1971.

4. Дубровский Д. И. О природе идеального//Вопросы философии. 1971, № 4.

Дубровский Д. И. Сознание и информация//Философские науки, 1978, № 6.

Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг. - М., 1980.

Дудуман Е. К. Релігія як соціально-історичний феномен. - Київ, 1974.

Дымарская-Бабалян И. Н. О формальных показателях связности текста//Семантические и коммуникативные категории текста. - Ереван, 1990.

Дьяченко В. А. Пробный камень//Дьяченко В. А. Драматические сочинения. - Казань, 1892. - Том 3.

Ейгер Г. В., Юхт В. Л. К построению текстов//Лингвистика текста. - М., 1974. - Часть 1.

Елизарова Г. П. Некоторые особенности смысловой структуры технического текста, обеспечивающие его понимание//Вопросы анализа специального текста. - Уфа, 1982.

Ельчанинов В. А. Об отношении истории как науки к искусству. - Барнаул, 1975.

Еремин И. П. "Слово о полку Игореве" как памятник политического красноречия Киевской Руси//"Слово о полку Игореве", сборник. - М. - Ленинград, 1950.

Ерзинкян Е. Л. Дейктическая семантика слова. - Ереван, 1988.

Ермаш Г. Л. Искусство как мышление. - М., 1982.

Ермилов В. Стиль искусства и стиль жизни//Красная новь, 1933, № 6.

Ефимов А. И. Стилистика художественной речи. - М., 1961.

Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. - Кишинев, 1974.

Жалагина Т. А. Взаимодействие прагматических факторов в развитии диалогического процесса//Прагматика этноспецифического дискурса. - Бэлць, 1990.

Жан-Поль. Приготовительная школа эстетики. - М., 1981.

Жаринов В. М. Эстетическая система форм смеха//Вестник Каракалпакского филиала АН УзбССР. - Нукус, 1980. - № 1.

Желнов М. В. Предмет философии в истории философии. Предыстория. - М., 1981.

Жирмунский В. М. Очерки по истории классической немецкой литературы. - Ленинград, 1972.

Жолковский А., Мельчук И. О семантическом синтезе//Проблемы кибернетики. - М., 1967. - Вып. 19.

Жолтовский И. В. Классика и эклектика//Строительная газета. - М., 1940, 4 апреля.

Жоль К. К. Мысль - слово - метафора: Проблемы семантики в философском освещении. - Киев, 1984.

Завадская Е. В. Изображение и слово//Жанры и стили литератур Китая и Кореи. - М., 1969.

- Завадская Е. В. Мудрое вдохновение: Ми Фу. 1052 - 1107. - М., 1983.
- Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. - М., 1976.
- Зарецкий В. Образ как информация//Вопросы литературы, 1963, № 2.
- Зарецкий В. А. Ритм и смысл в художественных текстах//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1965. - Вып. 181.
- Затеева Г. А. К проблеме комического у Н. В. Гоголя и Жан-Поля//Роль русской классики в развитии и взаимообогащении литературных жанров. - Орджоникидзе, 1986.
- Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. - М., 1976 а.
- Звегинцев В. А. Значение пресуппозиций для анализа поэтического языка//Литературные направления и стили. - М., 1976 б.
- Звегинцев В. А. О значениях и значимостях в поэзии//Замысел, труд, воплощение... М., 1977.
- Зимин А. А. Холопы на Руси. - М., 1973.
- Зимняя И. А. Предметный анализ текста как продукта говорения//Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976.
- Зингер Л. С. Самохвалов Александр. - М., 1982.
- Зинченко А. П. Понятие о практической науке//Вопросы методологии, 1991, № 1.
- Зинченко В. П. Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии//Вопросы философии, 1977, № 7.
- Зинченко Т. П. Функциональная структура опознания: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. - Ленинград, 1983.
- Зинченко Ю. Г. Ценностная ориентация как категория//Уч. записки Душанбинского педагогич. института. - Душанбе, 1975. - Вып. 96.
- Злотников В. М. Природа эмоциональности искусства: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - Ленинград, 1966.
- Знамеровская Т. П. Творчество Хусеппе Риберы. - Ленинград, 1955.
- Знамеровская Т. П. Направление, творческий метод и стиль в искусстве. - Ленинград, 1975.
- Золотов Ю. Ватто: Художественная традиция и творческая индивидуальность//Искусство, 1984, № 11.
- Зорина Л. Я. Слово учителя в учебном процессе. - М., 1984.
- Зотов И. А. Основной принцип реализма. - Чебоксары, 1976.
- Зошенко М. О комическом в произведениях Чехова//Вопросы литературы, 1967, № 2.
- Иванов В. В. и др. Еще раз о традиционной поэтической символической//Русский язык в школе, 1978, № 3.
- Иванов Вяч. Вс. Язык в сопоставлении с другими средствами передачи и хранения информации//Прикладная лингвистика и машинный перевод. - Киев, 1962.
- Иванов Вяч. Вс. О языках с максимальной гибкостью и языках с минимальной гибкостью//Тезисы докладов на IV Междунар. методическом семинаре преподавателей русского языка высших учебных заведений социалистических стран. - М., 1962.
- Иванов Вяч. И. Достоевский и роман-трагедия//Иванов Вяч. И. Борозды и межи: Опыт эстетический и критический. - М., 1916.
- Иванов В. П. Человеческая деятельность - познание - искусство. Киев. 1977.

- Иванова Г. В. К вопросу о формализации некоторых процессов интеллектуальной деятельности человека//Текст в языке и речевой деятельности. - М., 1987.
- Иванчикова Е. А. Категория "образа автора" в научном творчестве В. В. Виноградова//Изв. АН СССР, отделение литературы и языка, 1985. - Том 44, № 2.
- Ивин А. А. Ценности в научном познании//Логика научного познания. - М., 1987 а.
- Ивин А. А. Ценности и понимание//Вопросы философии, 1987 б, № 8.
- Изард К. Эмоции человека. - М., 1980.
- Ильенков Э. В. О специфике искусства//Вопросы эстетики. - М., 1960 а. - Вып. 4.
- Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" К. Маркса. - М., 1960 б.
- Ильенков Э. В. Идеальное//Философская энциклопедия. - М., 1962. - Т. 2.
- Ильенков Э. В. Проблема идеального//Вопросы философии, 1979, № 7.
- Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. - М., 1984 а.
- Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить//Наука и жизнь, 1984 б, № 8.
- Ильин И. П. Между структурой и читателем//Художественная рецепция и герменевтика. - М., 1985.
- Иоффе И. Культура и стиль. - Ленинград, 1927.
- Искусство и общение: Сборник научных трудов. - Ленинград, 1984.
- Исупов К. Г. Об эстетической форме представлений исторического знания//Формы представления знаний и творческое мышление. - Новосибирск, 1989. - Часть 2.
- Казин А. Л. Художественный образ и реальность. - Ленинград, 1986.
- Калининский Л. П. Индивидуально - типологические различия мышления и речи при усвоении литературы старшеклассниками: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Ленинград, 1978.
- Каман Э. Композиция книги рассказов И. Бабеля "Канармия". - Studia Slavica. - Budapest, 1979. - Т. 25, fasc. 1-4.
- Камчатнов А. М. Подтекст: термин и понятие// Филологические науки, 1988, № 3.
- Кандинский Б. С. Текст как интонационная структура: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1968.
- Кант И. О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира//Соч. в 6-ти т. - М., 1964 а, т. 2.
- Кант И. Критика чистого разума//Соч. в 6-ти т. - М., 1964 б. - Т. 3.
- Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука//Соч. в 6-ти т. - М., 1965 а. - Т. 4, часть 1.
- Кант И. Критика практического разума//Соч. в 6-ти т. - М., 1965 б. - Т. 4, часть 1.
- Кант И. Первое введение в критику способности суждения//Соч. в 6-ти т. - М., 1966 а. - Том 5.
- Кант И. Критика способности суждения//Соч. в 6-ти т. - М., 1966 б. - Том 5.
- Кант И. Антропология с прагматической точки зрения//Соч. в 6-ти т. - М., 1966 в. - Том 6.
- Контор В. К. "Братья Карамазовы" Ф. Достоевского. - М., 1983.
- Каплан А. Заглавие - его семантическое и эстетическое назначение//Литературная Грузия. - Тбилиси, 1984, № 2.

- Каракозов Р. Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы//Вопросы психологии, 1987, №2.
- Карасик В. И. Лексические коннотации и социальные стереотипы//Актуальные проблемы лексикологии. - Даугавпилс, 1991. - Часть 1.
- Кардин В. Служитель Совестного суда//Новый мир, 1968, № 11.
- Кармин А. С. Категории диалектики и проблема смысла в научном познании//Материалистическая диалектика как логика. - Алма-Ата, 1979.
- Карнап Р. Значение и необходимость. - М., 1959.
- Карпова Г. И. Образ-символ и его жанрообразующая функция в лирической драме А. Блока "Незнакомка"//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Карпович В. И. Системность теоретического знания. - Новосибирск, 1984.
- Карпович В. Н. Об эмпирическом содержании программных имитаций познавательной деятельности//Интеллектуальные системы и имитация. - Новосибирск, 1985.
- Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. - Ленинград, 1988.
- Кашина Н. В. Жанр как эстетическая категория. - М., 1984.
- Кирпотин В. О социалистическом реализме//Книга и пролетарская революция, 1933, № 8.
- Киселева Л. А. Проблемы исследования русского языка как средства воздействия: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. - Ленинград, 1979.
- Классен Э. Г. Идеальное: Концепция Карла Маркса. - Красноярск, 1984.
- Клебанова М. Ю., Гиршман М. М. Критический анализ концепции литературы как особого языка//Роль слова в стихе и прозе. - М., 1983.
- Клещинская Л. В. Связность текста и тематическая сетка// Проблемы лингвистического анализа. - Иркутск, 1982.
- Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. - М., 1983.
- Ключевский В. О. Письма, дневники афоризмы и мысли об истории. - М., 1968.
- Кобзев А. И. О категориях традиционной китайской философии//Народы Азии и Африки. 1982, № 1.
- Кобозева И. М. "Теория речевых актов" как один из вариантов теории речевой деятельности//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1986. - Вып. 17. Теория речевых актов.
- Ковалевская О. В. Понимание и узнавание в процессе научного познания//Вестник Ленингр. университета. - 1980, № 11. - Экономика, философия, право, вып. 2.
- Ковтунова И. И. Поэтическая речь как форма коммуникации//Вопросы языкознания, 1986 а, № 1.
- Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. - М., 1986 б.
- Кодуэлл К. Иллюзия и действительность. Об источниках поэзии. - М., 1969.
- Кожевникова Н. А. Предметная деталь и персонаж в рассказах А. П. Чехова//Персонаж и предметный мир в художественном произведении. - Сыктывкар, 1988.
- Кожина М. Н. Стилистика русского языка. - М., 1977.
- Кожин В. В. Происхождение романа. - М., 1963.
- Кожин В. В. Художественная речь как форма искусства слова//Теория литературы. - М., 1965. - Том 3.

- Кожин В. В. Как пишут стихи. О законах поэтического творчества. - М., 1970.
- Кожин В. В. О художественной речи//Русская речь, 1970, № 5.
- Кожин В. В. "Преступление и наказание" Достоевского//Три шедевра русской классики. - М., 1971.
- Кожин В. В. Стихи и поэзия, - М., 1980.
- Кожин В. В. Статьи о современной литературе. - М., 1982.
- Казачков Л. С. Системы потоков научной информации. - Киев. 1973.
- Колпакова Н. П. К вопросу о жанровом соотношении бытовых народных песен у восточных славян//Русский фольклор. - М. - Ленинград, 1963. - Т. 8.
- Колшанский Г. В. Контекстная семантика. - М., 1980.
- Комина Р. В. Жанр: Аксиология, методика//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Кон И. С. Позитивизм в социологии. - М., 1964.
- Конрад Н. И. О литературном языке в Китае и Японии//Вопросы языкознания, 1954, № 3.
- Конрад Н. И. О литературном языке в Китае и Японии//Вопросы формирования и развития национальных языков: Труды Института языкознания. - М., 1960. - Том 10.
- Конрад Н. И. Запад и Восток. - М., 1972.
- Копыленко О. М. Ступени восприятия и понимания речи//Психология. - Алма-Ата. 1977. - Вып. 7.
- Копыстянская Н. Ф. Понятие "жанр" в его устойчивости и изменчивости//Контекст'1986. - М., 1987.
- Кораблев А. О функциях исторических "вставных новелл" в романе М. Булгакова "Мастер и Маргарита"//Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы. - Донецк, 1977.
- Коралов А. Познавательные возможности на музыкальных художественных образ//Мисъл. - София, 1976. - Г. 32, кн. 10.
- Корман Б. О. Опыт описания литературных родов в терминах теории автора (субъектный уровень)//Проблема автора в художественной литературе. - Ижевск, 1974.
- Корман Б. О. Итоги и перспективы изучения образа автора//Страницы истории русской литературы. - М., 1971.
- Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. - М., 1972.
- Корман Б. О. Метод и материал (Стихотворение А. С. Пушкина "Поэт и толпа" и романтическая традиция)//Типология литературного процесса и индивидуальность писателя. - Пермь, 1979.
- Корниенко В. С. О сущности эстетического познания. - Новосибирск, 1962.
- Корниенко Н. Г. К метафизике понимания//Вопросы методологии, 1991, № 1.
- Коробова Л. А. О семантике газетного заголовка//Иностранная филология. - Алма-Ата, 1975. - Вып. 6.
- Королева Т. М. Взаимодействие модальной функции интонации с другими ее функциями//Речь: Восприятие и семантика. - М., 1988.
- Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание. - М., 1979.
- Коршунов А. М. Мантатов В. В. Гуманитарное знание и понимание//Философские науки, 1986, № 5.

- Котляр Е. Н. Понятие жанра в стилистике//Стилистика как общефилологическая дисциплина. - Калинин, 1989.
- Кочик О. Я. Живописная система В. Э. Борисова-Мусатова. - М., 1980.
- Кржижановский С. Поэтика заглавий. - М., 1931.
- Кримський С. Б. Розуміння і світорозуміння//Філософська думка, 1981, № 3.
- Крогиус А. А. Вюрцбургская школа экспериментального исследования мышления и ее значение//Новые идеи в философии. - СПб, 1914. - Сб. 16. - Психология мышления.
- Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. - Петроград, 1920. - Часть 1.
- Крымский С. Б. Некоторые вопросы логической интерпретации смысла и значения//Уч. записки Томского университета. - 1965, вып. 61.
- См. также Кримський С. Б.
- Кубрякова Е. С. О понятии семантического сдвига в естественном языке//Лингвистическая семантика и прагматика. - М. - Харьков, 1991 а.
- Кубрякова Е. С. Память и ее роль в исследовании речевой деятельности//Текст в коммуникации. - М., 1991 б.
- Кудаков В. Е. Понимание как основание теории культуры//XXVI съезд КПСС и актуальные проблемы марксистско-ленинской философии. - М., 1986. - Вып. 5.
- Кузьменко Н. Н. Новейшая революция в естествознании и проблема понимания//Книга В. И. Ленина "Материализм и эмпириокритицизм" и современное естествознание. - М., 1984.
- Кузьмин В. Ф. Проблема объективного и субъективного в марксистско-ленинской гносеологии: Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. - М., 1970.
- Кузнецова М. В. А. П. Чехов. Вопросы мастерства. - Свердловск, 1968.
- Кузьмичев И. К. Литературные перекрестки: Типология жанров, их историческая судьба. - Горький, 1983.
- Кузнецова Р. Р. Жанровые модификации новейшей прозы//Современная проза социалистического реализма: (Литературные жанры). - М., 1986.
- Кукушкин В. Д. и др. Организация умственного труда. - М., 1976.
- Кулешов В. И. О методологическом единстве генетического и типологического изучения литературы//Методология литературоведческих исследований. - Прага - Москва, 1982.
- Кулешов Л. Искусство кино (Мой опыт). - М., 1929.
- Кулиева Р. Г. Реализм А. П. Чехова и проблема импрессионизма. - Баку, 1988.
- Кульчицкий В. Некоторые особенности функции слова в современной философской лирике// Труды Киргизского университета. Серия гуманитарных наук. - Фрунзе, 1975. - № 11.
- Кулюткин Ю. Н. Психологические основы понимания учащимися учебного материала//Вечерняя средняя школа. 1981, № 4.
- Кун Т. С. Структура научных революций. - М., 1975.
- Кунильский А. Е. Ценностный анализ литературного произведения. - Петрозаводск, 1988.
- Кураев В. И. Диалектика содержательного и формального в научном познании. - М., 1977.
- Кураев В. И., Лазарев Ф. В. Основания научного знания: Рефлексия и рациональность//Вопросы философии, 1986, № 5.

- Кухаренко В. Стилистическая организация текста художественной прозы//Лингвистика текста. - М., 1974 а. - Том 2.
- Кухаренко В. А. Типы и средства выражения импликации в английской художественной речи (на материале прозы Э. Хемингуэя)//Филологические науки, 1974, № 1.
- Кухаренко В. А., Томас А. О. Верификация подхода к исследованию пространства в целом художественном тексте//Теория верификации лингвистических отношений. - М., 1988.
- Кюльпе О. Современная психология мышления//Новые идеи в философии. - СПб., 1914- Сборник 16: Психология мышления.
- Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. - Новосибирск, 1973.
- Ладенко И. С. Имитационные системы. - Новосибирск, 1981.
- Ладенко И.С. Методология научного познания и методика обучения. - Новосибирск, 1984. - Вып. 1-3.
- Ладенко И.С. Логика рефлексивного анализа и язык рефлексии//Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
- Лазебник Ю.С. Мир, язык, текст (Полистилистическая модель мира)//Общая стилистика и филологическая герменевтика. - Тверь, 1991 а.
- Лазебник Ю.С. Стилистическая перекодировка как прагматический феномен//Лингвистическая семантика и прагматика. - М. - Харьков, 1991.
- Лакофф Дж. Лингвистические гештальты//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1981. - Вып. 10.
- Ламетри Ж.-О. Человек-машина//Антология мировой философии. - М., 1970. - Том 2.
- Ларин Б.А. О разновидностях художественной речи: Семантические этюды//Русская речь. - Петроград, 1923. - Вып. 1.
- Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. - Ленинград, 1974.
- Ларцев В.Г. На пути к синтезу. - Ташкент, 1985.
- Лебедев В.В. О рисунках для детей//Литературный современник, 1933, № 12.
- Левинтова Е.Н. Место жанра в интерпретации//Общая стилистика: Теоретические и прикладные аспекты. - Калинин, 1990.
- Левинтова Е.Н. Существующие и возможные герменевтические подходы к вопросу о жанре//Общая стилистика и филологическая герменевтика. - Калинин, 1991 а.
- Левинтова Е.Н. Опыт построения лингвистической теории жанра: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1991 б.
- Левичева В.Ф., Щербина В. Ф. Материальное и идеальное в общественном производстве. - Ленинград, 1984.
- Лейбсон В.И. Три уровня эстетического восприятия//Восприятие художественного текста. - Таллинн, 1979.
- Лейдерман Н.Л. К определению сущности категории жанра//Жанр и композиция литературного произведения. - Калининград, 1979. - Вып. 3.
- Лейдерман Н.Л. Система метод - жанр - стиль в историко-литературном процессе//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1979а.
- Лейдерман Н.Л. Современное зарубежное литературоведение об истории жанровой проблематики//Сборник научных трудов Свердловского педагогич. института. - Свердловск, 1975. - Вып. 319.
- Лейкина Б.М. К проблеме взаимодействия языковых и неязыковых знаний при осмыслении речи//Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности. - Ленинград, 1974. - Вып. 2.

- Лейтес А. Скованный смех//Известия, 1937, 10 сентября.
- Лейтес Н.С. Черты поэтики немецкой литературы Нового Времени. - Пермь, 19809.
- Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. - М., 1980.
- Ленсу Е.Я. Художественная идея и образ. - Минск, 1978.
- Лефевр В.А., Смолян Г.Л. Алгебра конфликта. - М., 1968.
- Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. - М., 1973.
- Лившиц Б. Полутораглазый стрелец. - Ленинград, 1933.
- Лігачова А.О. Специфіка художньої ідеї//Художня культура і суспільний прогрес. - Київ, 1983.
- Лиепинь Э.К. Категориальные ориентации познания. - Рига, 1986.
- Лилов М. Критерии на оценката на художествения език//Литературна мисъл. - София, 1976. - Г. 20, 6.
- Лисевич И.С. Жанр СУН в китайской поэзии и литературной критике//Жанры и стили литератур Китая и Кореи. - М., 1969.
- Лисовская Л.Е. Структура и функции начального предложения в художественной прозе: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1984.
- Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. - М., 1984.
- Оитвинов В.П. Типологический метод в лингвистической семантике. - Ростов, 1986.
- Литвинцева А.В. О специфике художественной информации//Вопросы методологии науки. - Томск, 1971. - Вып. 1.
- Литературные манифесты западноевропейских романтиков. - М., 1980.
- Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. - Ленинград, 1971.
- Лихачев Д. Связь всех связей//Литературное обозрение, 1979, 1.
- Лихачев Д.С. Литература - реальность - литература. - Ленинград, 1984.
- Лихачев Д.С. Исследования по древнерусской литературе. - Ленинград, 1986..
- Личковах В.А. Денотация смысла в поп-арте//Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 1990. - Част 1.
- Лобанова М.Н. Содержание изменений в советской музыкальной культуре 60-80-х годов//Культура и мировоззрение. - М., 1984. - Вып. 2.
- Локалова Н.П. Когнитивная отделимость свойств объектов как основа творческого мышления//Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 19890. - Часть 1.
- Локк Дж. Опыт о человеческом разуме//Избр. философские произведения. - М., 1960. - Том 1.
- Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. - М., 1980.
- Лопатин В.В. Грамматическое значение//Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
- Лосев А.Ф. Диалектика мифа. - М., 1930.
- Лосев А.Ф. Специфика языкового знака в связи с пониманием языка как непосредственной действительности мысли//Изв. АН СССР, серия литературы и языка. - М., 1976, 5.
- Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. - М., 1982а.
- Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования живописной образности в художественной литературе//Литература и живопись. - Ленинград, 1982б.
- Лотман Ю.М. О разграничении лингвистического и литературоведческого понятия структуры//Вопросы языкознания, 1963, 3.

- Лотман Ю.М. Искусство в ряду моделирующих систем: Тезисы к проблеме//Труды по жанровым системам. - Тарту, 1967. - Том 3.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. - М., 1970.
- Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1973. - Вып. 308.
- Лотман Ю.М. О редукции и развертывании знаковых систем//Всесоюзный симпозиум по вторичным моделирующим системам. - Тарту, 1974. - Раздел 1(5).
- Лотман Ю.М. О Хлестакове//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1975. - Вып. 345.
- Лотман Ю.М. Три заметки о Пушкине: "Когда же черт возьмет тебя"//Вторичные моделирующие системы. - Тарту, 1979.
- Лотман Ю.М. Театральный язык и живопись//Театральное пространство. - М., 1979.
- Лубянская Г.И. Три лика лирики. - Тула, 1987.
- Лузина Л.Г. К лингвистическому обоснованию стилистического приема в поэтической речи//Лексическая и синтаксическая семантика. - Барнаул, 1980.
- Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. - М., 1968.
- Лукьянов Б.Г. Методологические проблемы художественной критики: Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. - М., 1981.
- Лукьянов Б.Г. В.И. Ленин и художественная критика. - М., 1982.
- Лурия А.Р. Словесная система выражения отношений. - М., 1965.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции. - М., 1969.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. - М., 1975.
- Лучанова М.Ф. Авторское "Я" в соотнесенности с читателем//Художественный метод и творческая индивидуальность писателя. - Томск, 1982.
- Львов-Рогачевский В.Л. Новейшая русская литература. - М., 1922.
- Льюис К.И. Виды значения//Семиотика. - М., 1983.
- Лю Цзайфу. Лунь вэньсюэ ды мжутисин (О субъективности литературы)//Вэньсюэ пинлунь. - Пекин, 1986, 1.
- Любарский Я.Н. Михаил Пселл: Личность и творчество. - М., 1978.
- Любимова Т.Б. Понятие комического в эстетике//Вопросы философии, 1980, 1.
- Ляхова М.В. Некоторые аспекты выражения авторского "Я" в поэме А.Блока "Возмездие"//Художественный метод и творческая индивидуальность писателя. - Томск, 1982.
- Магалашвили Ю.С. Эстетические закономерности художественной интерпретации экранизируемых произведений искусства: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - М., 1972.
- Макаровская Г.В. Художественная мысль произведения как процесс//Методологические вопросы литературной науки. - Саратов, 1973.
- Макогоненко Г. О некоторых особенностях поэтики "Пиковой дамы"//Нева, 1979, 6.
- Малиновская К.В. Понимание и его роль в науке//Философские науки, 1974, 1.
- Малышева А.А. Норма и модальность странности//Нормы человеческого общения. - Горький, 1990.
- Малярова Т.Н. Типы условного образа в прозе и драматургии М.А.Булгакова//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления. - М., 1968.

- Мамардашвили М.К. Литературная критика как акт чтения//Вопросы философии, 1984а, 2.
- Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. - Тбилиси, 1984б.
- Мамытов М.М. Семиотический анализ культуры//Методология и методы исследования культуры. - Ленинград, 1984.
- Маренкова Е.А. Синтаксическая компрессия как способ свертывания информации//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971.
- Маркин Г.И. Жанродифференцирующая функция художественного времени в эпических произведениях//Поэтика реализма. - Куйбышев, 1983.
- Маркова С.Д. Маоизм и интеллигенция. - М., 1975.
- Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года//Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. - М., 1956.
- Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология//Соч. Изд-е 2-е. - М., 1955. - Том 3.
- МарксК. Капитал, критика политической экономики: Том первый//Соч. Изд. 2-е. - М., 1960. - Том 23.
- Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. - Ростов, 1984.
- Маттисен Х. Преломление принципов поэтики немецкого романтизма в раннем творчестве Томаса Манна. - Таллин, 1988.
- Маяковский В.В. Выступление на диспуте о задачах литературы и драматургии//Полн. собр. соч. в 13-ти т. - М., 1959. - Том 12.
- Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. - Ленинград, 1928а.
- Медведев П.Н. Драмы и поэмы Ал.Блока. - Ленинград, 1928б.
- Медникова Э.М. Оптимизация естественных коммуникативных систем//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971.
- Медушевский В. К теории коммуникативной функции//Советская музыка, 1975, 1.
- Медушевский В.В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: Автореф. дисс. ... докт. искусствоведения. - М., 1983.
- Медушевский В. К анализу художественного мира и выразительных средств музыки Баха//Сборник трудов Музыкально-педагогического института им. Гнесиных. - М., 1984. - Вып. 75.
- Мейлах Б.С. Талант писателя и процессы творчества. - Ленинград, 1969.
- Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. - М., 1976.
- Мелетинский Е.М. Возникновение и ранние формы словесного искусства//История всемирной литературы в 9-ти т. - М., 1983. - Том 1.
- Мельников Г.П. Теории знака и особенности языкового знака//Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы. - Ростов, 1977. - 3.
- Мережковский Д.С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы. - СПб, 1893.
- Мехед Н.Г. Художественные открытия как объект этического исследования//Вопросы философии, 1986, 6.
- Мечковская Н.Б. О средствах представления лингвистического содержания в восточнославянских грамматиках XVI-XVII веков//Русский язык. - Минск, 1982. - Вып. 2.

- Мешкова Л.А. Авторская позиция в современной прозе//Филологические науки, 1988, 3.
- Мещеряков В.П. А.С.Грибоедов: Литературное окружение и восприятие (XIX - начало XX в.). - Ленинград, 1983.
- Миллер О. Русские писатели после Гоголя. - СПб, 1900. - Том 1.
- Милосавльевич П. Речь и корелатив//Летопис Матице Српске. - Нови Сад, 1979. - Кн. 423, св. 3.
- Мильман В.Э. Структурные стратегии решения мыслительных задач//Интеллектуальные системы и имитация. - Новосибирск, 1985.
- Минасян А.М. Диалектический материализм. - Ростов, 1974. - (2) Учение о сознании.
- Минц З.Г. Вступительная статья к частному словарю "Стихов о прекрасной даме" А.Блока//Труды по знаковым системам. - Тарту, 1967. - Вып. 3.
- Мириманян А.М. Достоевский как психолог. - Ереван, 1984.
- Михайлова Л.В. Об одном способе представления имплицитной информации в техническом учебном тексте//Текст в языке и речевой деятельности. - М., 1987.
- Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения. - М., 1964.
- Молчанова А.С. Единство философских наук и развитие методологии обществоведения//Методологическая роль исторического материализма в научном познании. - М., 1984.
- Морева Л.М. Опыт самоописания философской рефлексии//Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 1990. - Часть 1.
- Мореева А.К. Как работать с народным сказом. - М., 1939.
- Морозов И.М. Специфика гносеологического анализа интуиции//Философия и научный коммунизм. - Минск, 1983. - Вып. 10.
- Морозова Н.Г. К психологии понимания речи//18-й Международный психологический конгресс: Тезисы сообщений. - М., 1966. - Том 2.
- Мороховский А.Н. К понятию процикла стилистического анализа художественного текста//Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. - Киев, 1978.
- Москвина Р.И. Поэтика экспериментального романа Д.Дос Пассоса: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1978.
- Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык//Пражский лингвистический кружок. - М., 1967.
- Мулуд Н. Анализ и смысл. - М., 1979.
- Мульченко З.М. Сленговый характер языка науки//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971.
- Мунц О.Р. Вопросы эстетики в промышленном и инженерном строительстве//Мастера советской архитектуры об архитектуре. - М., 1975. - Том 1.
- Мурзин Л.Н. К вопросу о структуре связного текста и его компрессии//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971. - Часть 2.
- Мусаелян Л.А. Аккумуляция содержания как общая закономерность развития//Общие проблемы диалектики развития мира и его познания. - М., 1979.
- Мухин А.М. Функциональный анализ синтаксических элементов. - Ленинград, 1964.
- Мущенко Е.Г. И др. Поэтика сказа. - Воронеж, 1978.
- Мыркин В.Я. Текст, подтекст и контекст//Вопросы языкознания, 1976,

- Мясищев В.Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношения человека//Уч. записки Ленинградского университета. - Ленинград, 1955. - Вып. 203.
- Нигибин Ю.М. Размышления о рассказе. - М., 1964.
- Нардирашвили Ш.А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической деятельности человека//Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н.Узнадзе. - Тбилиси, 1973.
- Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. - М., 1972.
- Найссер У. Познание и реальность. - М., 1981.
- Налимов В.В. Непрерывность против дискретности в языке и мышлении. - Тбилиси, 1978.
- Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Как возможно построение модели бессознательного//Бессознательное. - Тбилиси, 1985. - Том 4.
- Нарский И.С. Проблема противоречия в диалектической логике. - М., 1969а.
- Нарский И.С. Диалектическое противоречие и логика познания. - М., 1969б.
- Нарский И.С. Кант. - М., 1976а.
- Нарский И.С. Западноевропейская философия XIX века. - М., 1976.
- Неверов В.В. Комментированное чтение при изучении комедии А.С.Грибоедова "Горе от ума"//Вопросы анализа литературного произведения в школе. - М., 1962.
- Неволин И.Ф. Смысловая структура текста. Дитекс//Курс общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1982. - Вып. 2.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М., 1989.
- Никитин Е.П. Судьбы идеала объяснения в позитивизме//Идеалы и нормы исследования. - Минск, 1981.
- Николаев К.А. Градация форм реальности и современная наука: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - Душанбе, 1977.
- Николаев П.А. Историзм в художественном творчестве и в литературоведении. - М., 1983.
- Нишанов В.К. Понимание и рост знания//Активность субъекта и развитие знания. - Фрунзе, 1988.
- Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. - М., 1983.
- Новиков Л.А. Семантика русского языка. - М., 1982.
- Новикова М.Л. Метафора, ее структура, семантика и связь с текстом//Лингвистическая семантика и логика. - М., 1983.
- Новикова М.Ю. Метафоризация в синтаксической позиции заглавия//Риторика и синтаксические структуры. - Красноярск, 1988а.
- Новикова М.Ю. Эстетическое значение слова как результат образно-семантической деривации//Деривация в речевой деятельности (общие вопросы). - Пермь, 1988б.
- Новиков Н.С. Тематическая группа как семантический компонент текста//Русский язык в национальной школе, 1985, 5.
- Новикова Н.С. Текстовая тематическая группа как основа организации семантического пространства текста//Художественный текст: Проблемы изучения. - М. - Пенза, 1990.
- Новоселов М.М. Об абстракциях неразличимости, индивидуации и постоянства//Творческая природа научного познания. - М., 1984.
- Норман Б.Ю. Синтаксис речевой деятельности. - Минск, 1979.

- Овсяннико-Куликовский Д.Н. Теория поэзии и прозы. - М. - Петроград, 1923.
- Овчаренко О.А. Русский свободный стих. - М., 1984.
- Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание//Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987.
- Одинцов В.В. Субъективация повествования (об изображении "сквозь призму")//Русский язык в школе, 1980, 5.
- Озмитель В.М. О восприятии и понимании художественного произведения в школе и вузе//Проблемы психологии интеллекта. - Фрунзе, 1984.
- Ольшанская Н.Л., Березняк М.А. Фоносемантика ритма и типология текста//Проблемы фоносемантики. - М. - Пенза, 1989.
- Органов О.Н. Особенности эстетического восприятия//Философские науки, 1974, 4.
- Османов М.-Н. О. Стиль персидско-таджикской поэзии: IX-X века. - И., 1974.
- Остин Дж. Л. Слово как действие//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1986. - Вып. 17: Теория речевых актов.
- Островский Г.С. Портрет в городском народном искусстве//Искусство, 1979, 7.
- Павиленис Р.И. Философия языка: проблема смысла//Вопросы философии, 1976, 3.
- Павиленис Р.И. Концептуальные системы, язык и действительность//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1983а. - Вып. 654.
- Павиленис Р.И. Проблема смысла. - М., 1983б.
- Павлова Н.М. О соотношении понятий "экспрессивность" и "эмоциональность" и об уточнении их лингвистической сущности//Проблемы экспрессивной стилистики. - Ростов, 1987.
- Падучева Е.В. О референции языковых выражений с непредметным значением//Научно-техническая информация. - М., 1986. - Серия 2, 1.
- Палиевский П. Последняя книга М.Булгакова//Наш современник, 1969, 3.
- Палиевский П.В. Литература и теория. - М., 1978.
- Палиевский П.В. Русские классики: Опыт общей характеристики. - М., 1987.
- Панкевич Г.И. Музыкальное искусство и воспитание эстетического восприятия. - М., 1978.
- Панкеева О.П. Конфигурация растягиваемых смыслов в художественном тексте//Общая стилистика и филологическая герменевтика. - Тверь, 1991.
- Панов В.Г. Опыт//Большая Советская Энциклопедия. - М., 1974. - Том 18.
- Панова А.А. Ономазиология и проблема идиоматичности слова. - Челябинск; Уфа, 1984.
- Панцов А.В. Из истории борьбы в китайском революционном движении 20-40-х годов. - М., 1985.
- Паперный З.С. О художественном образе. - М., 1964.
- Паперный З.С. Единое слово. - М., 1983а.
- Паперный З. За столом семи морей: (Булат Окуджавы)//Вопросы литературы, 1983, 6.
- Парыгин Б.Д. Общественное настроение. - М., 1966.
- Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. - Барнаул, 1990.

- Перепелица З.В. Роль семантической структуры текста в создании подтекста//Системные свойства единиц языка и организация текста. - Минск, 1984.
- Перетц В.Н. Очерки по истории поэтического стиля в России. - СПб., 1905.
- Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. - М., 1970.
- Петров В.В. Проблема указания в языке науки. - Новосибирск, 1977.
- Петрова Н.В. Начало и его роль в организации художественного текста: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук, - Одесса, 1983.
- Петрова О.А. Классическая гимназия в творческой биографии А.П.Чехова: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Иркутск, 1969.
- Петрушевский С.А. Диалектика рефлексивных процессов. - М., 1967.
- Перишвили О.Д. Проблемы "нон-финито" в искусстве. - Тбилиси, 1982.
- Пискунова С., Пискунов В. Трагическая пастораль//Нева, 1984, 10.
- Пискунова С.И., Пискунов В.М. Сокровенный Платонов//Литературное обозрение, 1989, 1.
- Платонов К.К. О системе психологии. - М., 1972.
- Плетнева Г.В. Выставка портрета и проблемы портрета//Советская живопись 76/77. - М., 1979.
- Плетнева Г. Социальность эстетической оценки//Творчество, 1987, 4.
- Плоткин В.Я. Грамматические системы в английском языке. - Кишинев, 1975.
- Плотников А.М. Генезис основных логических форм. - Ленинград, 1967.
- По Э. Американские прозаики//Эстетика американского романтизма. - М., 1977..
- Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. - М., 1985.
- Померанцева Э.В. Баллада и жестокий романс//Русский фольклор. - Ленинград, 1974. - Вып. 14.
- Понукалин А.А. Психическая функция оценивания//Проблемы психологии субъективных суждений и оценок. - Саратов, 1984.
- Поплужный В.Л. Роль и развитие интеллектуальных чувств в познавательной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - Киев, 1969.
- Попова Л.М. Проблема бессознательного и теория творчества//Вестник Харьковского политехнического института. - Харьков. 1979. - Вып. 149. - Философия: 6.
- Попова М.А. Критика психологической апологии религии. - М., 1972.
- Попович М.В. Связь понимания и доказательства как проблема философии науки//Доказательство и понимание. - Киев, 1986.
- Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. - М., 1966.
- Поспелов Г.Н. Проблемы исторического развития литературы. - М., 1972.
- Поспелов Г.Н. Вопросы методологии и поэтики. - М., 1983.
- Потапова И.И. К вопросу о видах текста//Вестник Московского университета. - М., 1976. - Журналистика, 3.
- Потебня А.А. Эстетика и критика. - М., 1976.
- Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. - Киев, 1987.
- Почепцов О.Г. Речевая ментальность и речементальные различия//Прагматика этноспецифического дискурса. - Бэлць, 1990.
- Прангишвили А.С. Понимание установки в системе советской психологии в свете исследований грузинской психологической школы//Вопросы психологии, 1967, 4.

Прангишвили А.С., Бассин Ф.В., Шошин П.Б. Существует ли дилемма "Бессознательное или установка?"//Вопросы психологии, 1984, 6.

Преображенский С.Ю. Членение орнаментальной прозы на стиховые кванты и смыслообразование//Художественный текст: Проблемы изучения. - М. - Пенза, 1990.

Прилюк Ю.Д. Понимание как общесоциологическая проблема//Доказательство и понимание. - Киев, 1986.

Примитив и его место в художественной культуре Нового и Новейшего времени. - М., 1983.

Приходько В.В. "Понимающее" обучение и перестройка высшей школы//Рефлексивные процессы и творчество. - Новосибирск, 1990. - Часть 2.

Приходько С.М., Скороходько Е.Ф. К изучению информативности элементов текста//Научно-техническая информация, 1987, 3.

Прозерский В.В. Позитивизм и эстетика. - Ленинград, 1983а.

Прозерский В.В. Критический очерк эстетики эмотивизма. - М., 1983б.

Прозорова Л.А. Семантическое и формальное варьирование высказываний, включающих эмотивную лексику, и особенности их актуального членения в художественной прозе//Вариативность в германских языках. - Калинин, 1988. - Часть 1.

Проскурина Ю.М. Важнейшие аспекты взаимодействия литературного стиля и жанра//Взаимодействие стиля и жанра в советской литературе. - Свердловск, 1984.

Пугаченкова Г.А., Галеркина О.И. Миниатюры Средней Азии в избранных образцах. - М., 1979.

Пытлик Р. Швейк завоевывает мир. - М., 1983.

Рассел Б. История западной философии. - М., 1959.

Редактирование отдельных видов литературы. - М., 1973.

Реформатский А.А. Техническая редакция книги. - М., 1933.

Ринберг В.Л. Конструкции связного текста в современном русском языке. - Львов, 1987.

Родина Т.М. Достоевский: Повествование и драма, - М., 1984.

Родионова И.В. Акимов работает. - М., 1974.

Родионова О.С. Синтагматическое членение текста, его жанровая принадлежность//Сборник научных трудов Московского педагогич. института иностранных языков. - М., 1984. - Вып. 230.

Рождественский Ю.В. Что такое теория клише//Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. - М., 1970.

Рождественский Ю.В. Лингвистика и семиотика//Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики. - М., 1971. Часть 1.

Рождественский Ю.В. Организация устной речи//Системные исследования: Ежегодник-1976. - М., 1977.

Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. - М., 1979.

Розанов В.В. О понимании. - М., 1886.

Розин В.М., Москаева А.С. Ценность как предмет изучения//Труды Всесоюзного Института технической эстетики. - М., 1974. - Техническая эстетика, выпю 6.

Розова С.С. Рефлексия ученых как фактор функционирования и развития исследовательских программ//Методологические проблемы научно-исследовательских программ. - Новосибирск, 1983.

Романова Т.В. Лексико-тематическое поле текста//Художественный текст: Проблемы изучения. - М.-Пенза, 1990.

Рошияну Н. Традиционные формулы сказки. - М., 1974.

- Рубакин Н.А. Библиологическая психология и литературоведение//Литературный текст: Проблемы и методы исследования. - Калинин, 1987.
- Рубинштейн С.Л. К психологии речи//Уч. записки Ленингр. педагогич. института им. Герцена. - Л., 1941. - Вып. 35.
- Руднева Е.Г. Идеальная направленность (пафос) художественного произведения: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1971.
- Рузавин Г.И. Понимание как комплексная гносеологическая проблема//Проблемы объяснения и понимания в научном познании. - М., 1983а.
- Рузавин Г.И. Проблема интерпретации и понимания в герменевтике//Проблемы объяснения и понимания в научном познании. - М., 1983б.
- Рузавин Г.И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения//Вопросы философии, 1983в, 10.
- Руубер Г. Об элементарном эстетическом восприятии//Декоративное искусство СССР, 1977, 3.
- Рэнсом Дж. К. Новая критика//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX - XX веков. - М., 1987.
- Сабоцук А.П. О чувственных предпосылках мышления. - Кишинев, 1984.
- Сабурова Г.Г. Исследование антиципации как механизма процесса понимания иностранной речи//Новые исследования в психологии. - М., 1973. - Вып. 2.
- Садовая Г.Г. Роль имплицитов в обнаружении скрытой семантики текста//Семантика и типология разносистемных языков. - Ташкент, 1984.
- Садыкбекова Д.Т. Смысловое восприятие текста: Концепт//Известия АН КиргССР. - Фрунзе, 1977. - 6.
- Садыкбекова Д.Т. Понимание текста как интеллектуальная операция//Проблемы психологии интеллекта. - Фрунзе, 1984.
- Салиев А.А. Человеческая психология и искусство. - Фрунзе, 1980.
- Сафронов Б.В., Дорогова Л.Н. Мир человека: Методологические вопросы формирования духовного мира личности. - М., 1975.
- Сегал Д.М. Некоторые уточнения вероятностной модели Ципфа//Машинный перевод и прикладная лингвистика. - М., 1961. - Вып. 5.
- Сегал Д.М. Наблюдения над семантической структурой поэтического произведения//International Journal of Slavic Linguistics and Poetics - 1988. - Vol. 9.
- Сегал Д.М. Семантическая структура одного стихотворения Мандельштама//Signe. Langue. Culture. - The Hague - Paris, 1970.
- Сепир Э. Язык. - М., 1934.
- Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1986. - Вып. 17: Теория речевых актов.
- Сидельников В.М. Идеино-художественная специфика русского народного анекдота//Труды Университета дружбы народов им.Лумумбы. - М., 1964. - Том 4.
- Силард Л. Поэтика символистского романа конца XIX - начала XX века//Проблемы поэтики русского реализма XIX века. - Ленинград, 1984.
- Силинский С.В. Межкультурная интерференция и восприятие лексического значения//Проблемы фоносемантики. - М.-Пенза, 1989.
- Силичев Д.А. Методологические основы структуралистской эстетики//Вестник Московского университета. - М., 1988. - Философия, 3.
- Сильман Т.И. Подтекст как лингвистическое явление//Филологические науки, 1969а, 1.

- Сильман Т.И. Подтекст - это глубина текста//Вопросы литературы, 1969б, 1.
- Симонов П.В. Что такое эмоция? - М., 1966.
- Синдеева Т.И. Вариативность языковых средств в связи с вариативностью жанра//Вариативность в германских языках. - Калинин, 1988. - Часть 2.
- Синский А.Н. О логике эстетического отношения//Проблемы методологии и логики науки. - Томск, 1974. - Вып. 7.
- Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М., 1981.
- Скобелев В.П. Поэтика рассказа. - Воронеж, 1982.
- Скребкова-Филатова И.С. Некоторые проблемы жанрового анализа в музыке//Сборник трудов Музыкально-педагогического института им. Гнесиных - М., 1981. - Вып. 54.
- Скребнев Ю.М. Функциональный аспект лингвистики текста//Лингвистика текста. - М., 1974. - Том 2.
- Скребнев Ю.М. Коммуникативная функция языка и коммуникативность речевых актов//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. - Горький, 1987а.
- Скребнев Ю.М. Тропы и фигуры как объект классификаций//Проблемы экспрессивной стилистики. - Ростов, 1987б.
- Славская К.А. Мысль в действии. - М., 1968.
- Слюсарь А.А. Жанровые особенности романа А.С.Пушкина "Капитанская дочка">//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966.
- Смирнов И.П. Художественный смысл и эволюция поэтических систем. - М., 1977.
- Смирнов Р. Некоторые вопросы идейно-художественной специфики поэмы А.А.Блока "Двенадцать"/Уч. записки Иркутского педагогич. института. - Иркутск, 1959. - Вып. 15.
- Смирнова-Чикина Е.С. Поэма Н.В.Гоголя "Мертвые души":Комментарий. - Ленинград, 1974.
- Сморж Л.А. Искусство в свете ленинской теории отражения. - Киев, 1980.
- Соболевская Н.Н. Поэтика А.П.Чехова. - Новосибирск, 1983.
- Соколов А.Н. Внутренняя речь. - М., 1968.
- Соколов П.П. Проблема веры с точки зрения психологии и теории познания. - Сергиев Посад, 1906.
- Соколова Л.А. Несобственно авторская (несобственно прямая) речь как стилистическая категория. - Томск, 1968.
- Соловьев С.М. Колорит произведений Достоевского//Достоевский и русские писатели. - М., 1971.
- Соловьев С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М.Достоевского. - М., 1979.
- Соломоник И.Н. Поэтика выразительных средств ваанг пурво: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1979.
- Сороко Э.М. Структурная гармония систем. - Минск, 1984.
- Сосаре М.В. Лингвистические основы делимитации текста: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1984.
- Спирин В.С. Построение древнекитайских текстов. - М., 1976.
- Спиркин А.Г. Отражение//Большая Советская энциклопедия. - М., 1975а. - Том19.

- Спиркин А.Г. Ощущение//Большая Советская энциклопедия. - М., 1975б. - Том 19.
- Старжинская Н.С. Формирование синтетического чтения у детей : лет//Вопросы психологии, 1988, 5.
- Старченко Л.А. Некоторые способы выражения в тексте "источника" информации//Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности. - Ленинград, 1973. - Вып. 1.
- Стратий Я.М. и др. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. - Киев, 1982.
- Степанов Г.В. О стиле художественной литературы//Вопросы языкознания, 1952, 5.
- Степанов Г.В. Социально-географическая дифференциация испанского языка Америки на уровне национальных вариантов//Вопросы социальной лингвистики. - Ленинград, 1969.
- Степанов Г.В. Язык. Литература. Поэтика. - М., 1988.
- Степанов Е.Л. Лирика Пушкина. - М., 1974.
- Степанов Ю.С. В поисках прагматики//Изв. АН ССР, отд. литературы и языка. - М., 1981. - Том 40, 4.
- Степанов Ю.С. Имена, Предикаты. Предложения: Семиотическая грамматика. - М., 1981.
- Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. - М., 1985.
- Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. - Воронеж, 1985.
- Стеценко А.П. Понятие "образ мира" и некоторые проблемы онтогенеза сознания//Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - М., 1987. - 8.
- Страшнов С.Л. Анализ поэтического произведения в жанровом аспекте. - Иваново, 1983.
- Стриженко А.А. Художественный текст как особая форма коммуникации//Лингвистика текста. - М., 1974. - Том 2.
- Субботин А.С. Поэзия В.В.Маяковского как система жанров: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. - М., 1980.
- Сунягин Г.Ф. Мироощущение как философская и социально-психологическая проблема//Социальная психология и философия. - Ленинград, 1971. - Вып. 1.
- Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. - М., 1973.
- Сурков Е.Д. Проблемы века - проблемы художника. - М., 1973.
- Сусов И.П. Семантика и прагматика предложения. - Калинин, 1980.
- Сусов И.П. О правомочности выделения самостоятельного семантического уровня языковой системы//Семантика языковых единиц разных уровней. - Ижевск, 1990а.
- Сусов И.П. Прагматика дискурса и этнолингвистические проблемы//Прагматика этноспецифического дискурса. - Белць, 1990б.
- Суханов В.И. Предметное противоречие, его структура и механизм действия. - Саратов, 1976.
- Сухих И.Н. Философия литературы М.М.Бахтина//Вестник Ленингр. университета. - Ленинград, 1982, 2. - Серия истории, языка, литературы, вып. 1.
- Суховская Г.С. Мотивационно целостные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. - Ленинград, 1975.
- Танев Д. Към богат художествен синтез: Някои наблюдения върху съвременната проза//Септември. - София, 1984. - Г.37, бр. 1.
- Тартаковский П.И. Дмитрий Кедрин. - М., 1963.

- Тасалов В.И. Об интегративных аспектах взаимодействия видов искусства//Взаимодействие и синтез искусств. - Ленинград, 1978.
- Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. - М., 1981.
- Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М., 1986.
- Теплов Б.М. Психология. - М., 1951.
- Тимофеев Л.И. Советская литература: Метод, стиль, поэтика. - М., 1964.
- Тимофеев Л.И. Слово в стихе. - М., 1982.
- Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М., 1969.
- Тихомиров О.К., Знаков В.В. Актуальные проблемы психологии понимания и создание "понимающих систем"//Вестник Московского университета. - М., 1987. - Серия 14: Психология. - 3.
- Тихонова А.П. Коммуникативное напряжение и организация текста//Принципы и методы исследования лингвистических единиц. - М., 1976. - Вып. 2.
- Товстоногов Г. О профессии режиссера. - М., 1967а.
- Товстоногов Г.А. Горький и современность//Работа над горьковским спектаклем. - М., 1967б.
- Тойм К. Вербальные предпосылки социальной перцепции//Уч. записки Тартуского университета. - Тарту, 1974. - Вып. 335.
- Токиэда М. Современный язык и современное языковое существование//Языкознание в Японии. - М., 1983.
- Толстой А.Н. Алексей Толстой о литературе. - М., 1956.
- Толстой А.Н. Художественное мышление. - М., 1969.
- Тондл Л. Проблемы семантики. - М., 1975.
- Топоров В.Н. О структуре романа Достоевского в связи с архаическими схемами мифологического мышления//Structure of texts and semiotics of culture. - The Hague; Paris, 1973.
- Топоров В.Н. Пространство и текст//Текст: Семантика и структура. - М., 1983.
- Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. - М., 1979.
- Травушкин Н.С. Многожанровый состав художественного целого//Сборник научных трудов Свердловского педагогического института. - Свердловск, 1979. - Вып. 319.
- Тремасова Г.Г. Языковые средства выражения сатирического смысла: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1979.
- Тронский И. М. О диалектной структуре греческого языка в раннем античном обществе//Вопросы социальной лингвистики. - Ленинград, 1969.
- Тульчинский Г. Л. Интерпретация и смысл//Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема. - Новосибирск, 1986.
- Тураева З. Я. Лингвистика текста: Текст, структура и семантика. - М., 1986.
- Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка. - М., 1965.
- Тэн И. А. История английской литературы//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. - М., 1987.
- Тюпа В. И. Художественность чеховского рассказа. - М., 1989.
- Тюхтин В. С. О природе образа. - М., 1963.
- Тюхтин В. С. Проблемы теории отражения (В свете системного подхода и кибернетики): Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. - М., 1970.

- Тюхтин В. С. Категории "форма" и "содержание" и их структурный анализ//Вопросы философии, 1971, № 10.
- Уваров Л. В. Образ, символ, знак. - Минск, 1967.
- Уваров Л. В. Символизация в познании. - Минск, 1971.
- Уемов А. И., Цофнас А. Ю. К проблеме выражения структуры понимания и объяснения в рамках единого языка//Философские науки, 1981, № 2.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. - М., 1966.
- Уитроу Дж. Естественная философия времени. - М., 1964.
- Уйфалушши И. Система "композитор - исполнитель - слушатель" и механизмы воздействия музыки//Музыкальное искусство и формирование нового человека. - Киев, 1982.
- Умаров Э., Пал И. Проблема жанра в сценическом искусстве//Звезда Востока. - Ташкент, 1981. № 2.
- Уоррен Р. П. Как работает поэт. - М., 1988.
- Уортон Э. Повествование в рассказе//Писатели США о литературе. - М., 1982. - Том 2.
- Урманцев Ю. А. Симметрия природы и природа симметрии: Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. - М., 1974.
- Успенский Б. А. Поэтика композиции. - М., 1970.
- Успенский Б. А. Структурная общность различных видов искусства: на материале живописи и литературы//Recherches sur les systemes signifiants. - The Hague - Paris, 1973/
- Утехин Н. П. Жанры эпической прозы. - Ленинград, 1982.
- Уфимцева А. А. Лексическая номинация//Языковая номинация: (Виды наименований). - М., 1977.
- Ухтомский А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров//Собр. Соч. - Ленинград, 1950. - Том I.
- Федоренко Н. Т. "Шицзин" и его место в китайской литературе. - М., 1958.
- Федоренко Н. Т. Проблемы исследования китайской литературы. - М., 1974.
- Федоров А. В. Некоторые пограничные вопросы языкознания и литературоведения//Вопросы стилистики. - Саратов, 1977. - Вып. 12.
- Федоров А. И. Как устроен художественный текст//Изв. Сибирского отделения АН СССР. - Новосибирск, 1984. - 378. - Серия истории, филологии и философии, вып. 1.
- Федоров В. В. О природе поэтической реальности: Монография. - М., 1984.
- Фейербах Л. Избранные философские произведения. - М., 1955. - Том 2.
- Фигуровский И. А. Введение в общее языкознание. - М., 1969 а.
- Фигуровский И. А. Синтаксические доминанты художественных произведений//Уч. записки Курского педагогического института. - 1969 б. - Вып. 56.
- Филин Ф. П. Происхождение русского, белорусского и украинского языков. - Ленинград, 1972.
- Философский словарь//Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. - М., 1963.
- Фихте И. Г. Избранные сочинения. - М., 1916. Том I.
- Флоренский П. Символическое описание//Феникс. - М., 1922. - Книга 1.
- Фоллесдаль Д. Понимание и рациональность//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1986. - Вып. 18.
- Фоллесдаль Д. Понятие нэмы в феноменологии Гуссерля//Методологический анализ оснований математики. - М., 1988.

Фомин Г. А. Эволюция принципов режиссерского решения массовой сцены в драматическом спектакле русского дореволюционного и советского театра: Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. - М., 1978.

Фрадкин И. М. О жанрово-структурных особенностях немецкого интеллектуального романа//Художественная форма в литературах социалистических стран. - М., 1969.

Фризман Л. Г. Образ в языке "Манифеста коммунистической партии"//Изв. АН СССР, отделение литературы и языка. - М., 1968. - Том 27. - Вып. 3.

Фролова К. П. Понятие целостности и целостность анализа художественного произведения//Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы. - Донецк, 1977.

Фрэнк Д. Пространственная форма в современной литературе//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. - М., 1987.

Хайдеггер М. Исток художественного творения//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. - М., 1987.

Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. - М., 1991.

Хализев В. Е. Интерпретация и литературная критика//Проблемы теории литературной критики. - М., 1980.

Хамам Абдель-хак. Текстовые функции недескриптивных слов во французском языке и их перевод на русский язык: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1992.

Хамидов А. А. Понятие превращенной формы в марксистской диалектике: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - М., 1977.

Хелемендик С. В. О модальности авторской речи//Русский язык в национальной школе, 1986, № 12.

Хмарский И. Д. Анализ литературного произведения в старших классах. - Ульяновск, 1974.

Хованская З. И. Анализ литературного произведения в современной французской филологии. - М., 1980.

Хогарт В. Анализ красоты//История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли. - М., 1964. - Том 2.

Холодович А. А. О типологии речи//Историко-филологические исследования. - М., 1967.

Храмченков А. Г. Роль эпитафии в семиотической организации англоязычного художественного прозаического текста: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Минск, 1983.

Цветкова Л. С. Понимание и его нарушение при поражении мозга//Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. - М., 1976.

Цеймах Г. А. О содержании понятия "емкость произведения искусства"//Вопросы методологии науки. - Томск, 1973. - Вып. 3.

Целкова Л. Н. Современный роман. - М., 1987.

Цеплитис Л. К. Анализ речевой интонации. - Рига, 1974.

Цинцадзе Г. И. Метод понимания в философии и проблема личности. - Тбилиси, 1975.

Циперович И. Э. О жанре китайских изречений цзацзуань//Жанры и стили литератур Китая и Кореи. - М., 1969.

Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений: Вариационная форма. - М., 1974.

Чайковская В. Некоторые особенности исторического сознания в современной советской живописи//Искусство, 1984, № 2.

- Чакърров Т. Искусство и възприятие. София, 1973.
- Чамокова Э. А. Социология культуры и теория высказывания//Культура и мировоззрение. - М., 1984. - Вып. 2.
- Чернец Л. В. К методологии изучения литературных жанров//Литературный процесс. - М., 1981.
- Чернец Л. В. Литературные жанры. - М., 1982.
- Черняков А. А. Художественная деталь как объект эстетического анализа: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1979.
- Черняховская Л. А. Смысловая структура текста и ее единицы//Вопросы языкознания, 1983, № 6.
- Черняховская Л. А. Смысл текста и язык//Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста. - Пермь, 1984.
- Честертон Г. К. Новый Дон Кихот. - М. - Ленинград, 1928.
- Чигарева Е. О связях музыкальной темы с гармонической и композиционной структурой музыкального произведения в целом//Проблемы музыки. - М., 1973. - Вып. 2.
- Чирков М. Давидович-Антоненко//Литературная энциклопедия. - М., 1930. - Том 3.
- Чирков Н. М. О стиле Достоевского. - М., 1963, 1964 и 1967.
- Чистякова Г. Д. Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания//Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. - М., 1979.
- Чистякова Г. Д. Преобразование содержания текста в процессе смысловой переработки//Новые исследования в психологии. - М., 1980 а. - № 1 (22).
- Чистякова Г. Некоторые вопросы осмысления речевого сообщения//Фонетика и психология речи. - Иваново, 1980 б.
- Чичерин А. В. Поэтический строй языка в романах Достоевского//Творчество Достоевского. - М., 1959.
- Чичерин А. В. Ритм образа: Стилистические проблемы. - М., 1973.
- Чечерин А. Образ автора в "Войне и мире"//Литературная учеба. 1978, № 1.
- Чудинов А. П. Регулярность речевых модификаций глагольной семантики//Актуальные проблемы лексикологии. - Даугавпилс, 1991. - Часть 2.
- Чуковский К. Читая Чехова//Вопросы литературы, 1967, № 5.
- Чуковский К. И. О Чехове. - М., 1971.
- Шаблий М. И. К проблеме жанра и жанровой классификации в современном литературоведении//Вопросы русской литературы. - Львов, 1980. - Вып. 2.
- Шалютин С. М. О неосознанности логических структур//Уч. записки Свердловского педагогического института. - 1967. - Сборник 63.
- Шанский Н. М. Стихотворение "Я вас любил" А. С. Пушкина//Русский язык в школе, 1982, № 1.
- Шапошникова О. В. Гротеск и художественная условность//Вестник Московского университета. - М., 1982. - Серия Филология, № 3.
- Шаталов С. Е. Роман Тургенева "Отцы и дети" в литературно-общественном движении//Литературные произведения в движении эпох. - М., 1979 а.
- Шаталов С. Е. Художественный мир И. С. Тургенева. - М., 1979 б.
- Шатков Г. В. Текст и его классификация//Лингвистика текста. - М. 1974. - Том 2.
- Шафф А. Введение в семантику. - М., 1963.

- Шахнарович А. М., Габ М. А. Прагматика текста: Психолингвистический подход//Текст в коммуникации. - М., 1991.
- Шварцкопф Б. С. Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи. - М., 1970.
- Швырев В. С. Рефлексия и понимание в современном анализе науки//Вопросы философии, 1985, № 6.
- Шевцова С. В. Полифонизм в структуре романа Ч. Айтматова "Буранный полустанок">//Проблемы литературных жанров. - Томск, 1983.
- Шевченко Т. И. Коммуникативные функции социальной вариативности интонации: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. - М., 1990.
- Шеллинг Ф. В. И. Философия искусства, - М., 1966.
- Шенк Р. и др. Интегральная понимающая система//Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1983. - Вып. 12.
- Шептунова И. И. Очерки истории эстетической мысли Индии в Новое и Новейшее время. - М. 1984.
- Шестопалов Ю. А. Общение: Возможность и действительность. - Фрунзе, 1985.
- Шехтер М. С. Психологические вопросы узнавания. - М.. 1967.
- Шехтер М. С. Зрительное опознание. - М.. 1981.
- Шибутани Т. Социальная психология. - М.. 1970.
- Шидфар Б. Я. Образная система арабской классической литературы. - М., 1974.
- Шилин В. Н. О диалогической природе художественной идеи//Искусство в системе культуры. - Ленинград, 1981.
- Шилин В. Н. Художественная идея как предмет теоретического познания: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - Ленинград, 1983.
- Шкиль О. П. Некоторые типологические аспекты чеховского психологизма//Художественный метод и творческая индивидуальность писателя. - Томск, 1982.
- Шкловский В. Б. Теория прозы. - Ленинград, 1925.
- Шкловский В. Б. За сорок лет. Статьи о кино. - М., 1965.
- Шкловский В. Кончился ли роман?//Иностранная литература, 1967а, № 8.
- Шкловский В. Б. Лев Толстой. - М., 1976б.
- Шкловский В. Б. Тетива: О несходстве сходного. - М., 1970.
- Шкловский В. Б. О теории прозы. - М., 1983.
- Школьник Л. С., Тарасов Е. Ф. Язык улицы. - М., 1977.
- Шкуратова И. П. Проявление когнитивного стиля в индивидуальных особенностях общения//Вестник Ленинградского университета. - 1981, № 5. - Экономика, философия, право, вып. 1.
- Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознания. - М., 1961.
- Шохин В. К. Древняя Индия в культуре Руси (XI - середина XV в.). - М., 1988.
- Шрейдер Ю. А. Равенство. Сходство. Порядок. - М., 1971.
- Шрейдер Ю. А. Семиотические основы информатики. - М., 1974.
- Штейнгольд А. М. Сюжет в критической статье//Сюжет и художественная система. - Даугавпилс, 1983.
- Штерн И. Б. Понимание и лингвистические модели//Доказательство и понимание. - Киев, 1986.

Шукуров Э. Д., Нишанов В. К. Семасиогенезис и проблема понимания//Философско-методологические проблемы теории общения. - Фрунзе, 1983.

Шурыгин В. Ф. О современных жанрах народной поэзии//Филологический сборник. - Смоленск, 1950.

Щеглов Ю. К. К описанию смысла связного текста. - М., 1977.

Щедровицкий Г. П. "Естественное" и "искусственное" в развитии речи-языка//Основные проблемы эволюции языка. - Самарканд, 1966. - Часть 1.

Щедровицкий Г. П. Методологический смысл проблемы лингвистических универсалий//Языковые универсалии и лингвистическая типология. - М., 1969.

Щедровицкий Г. П., Якобсон С. Г. Заметки к определению понятий "мышление" и "понимание"//Мышление и общение. - Алма-Ата, 1973.

Щедровицкий Г. П. Смысл и значение//Проблемы семантики. - М., 1974 а.

Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия//Психология. - Алма-Ата, 1974 б. - Вып. 3.

Щедровицкий Г. П. Как возможна "лингвистика текста": Две программы исследований//Лингвистика текста. - М., 1974 в. - Том 2.

Щедровицкий Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности//Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. - М., 1975 а.

Щедровицкий Г. П. Проблема исторического развития мышления//Психология. - Алма-Ата, 1975. - Вып. 2.

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

Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: Проблемы и методы//На пути к теории научного знания. - М., 1984.

Щедровицкий Г. П. Системное движение: Его смысл и возможные результаты//Системно-кибернетические аспекты познания. - Рига, 1985.

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

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. - Ленинград, 1974.

Щетинин Л. М. Слова, имена, вещи. - Ростов, 1966.

Бйм Х. Модель дискурса и исследование этноспецифических аспектов речевого общения//Прагматика этноспецифического дискурса. - Бэлць, 1990.

Эйнштейн А. Физика и реальность. - М., 1965.

Эйхенбаум Б. Иллюзия сказа//Книжный угол, 1918, № 2.

Эйхенбаум Б. О'Генри и теория новеллы//Звезда, 1925, № 6.

Эйхенбаум Б. М. Работа над Толстым//Контекст - 1981. - М., 1982.

Элиот Т. С. Традиция и индивидуальный талант//Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. - М., 1987.

Эльконин Б. Д. Знаковое опосредование и рефлексия в решении задач//Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.

Эпштейн М. Н. Парадоксы новизны. - М., 1988.

Эсалнек А. Я. Внутрижанровая типология и пути ее изучения. - М., 1985.

Эткинд Е. Г. О стиле романа Э. Золя "Западня"//Уч. записки Ленинградского педагогического института им. Герцена. - Ленинград, 1958. - Вып. 127.

Эткинд Е. Г. Великий незримый//Материалы семинара методистов-словесников педагогических институтов. - Ленинград, 1973.

Юденич Г. И. Театр действия//Огонек, 1982, № 26.

Юдин Б. Г. О соотношении рефлексии и деятельности//Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.

Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978.

Юдин Ю. И. Героические былины (Поэтическое искусство). - М., 1976.

Юрьевский А. И. Гомилетика. - Киев, 1903.

Якимович А. Художественная культура и "новая критика"//Декоративное искусство СССР, 1979, № 11.

Якобсон Р. Лингвистика и теории связи//Звегинцев В. А. История языкознания в очерках и извлечениях - М., 1965. - Том 2.

Яковлев А. А. О понятиях рефлексии и игры//Проблемы методологии. - М., 1984.

Яновская Л. М. Творческий путь Михаила Булгакова. - М., 1983.

Яновский Н. Н. Лидия Сейфуллина. - М., 1972.

Яранцева Н. А. Проблемы художественной интерпретации//Художественная деятельность. - Киев, 1980.

Ярневский И. З. Устный рассказ как жанр фольклора. - Улан-Удэ, 1969.

Ярошевский М. Г. А. А. Ухтомский и проблема мотивации поведения//Вопросы психологии, 1975, № 3.

Ярошевский М. Г. Социально-философские проблемы науки и человека//Вопросы философии, 1975, № 5.

Ястребова Н. Эстетически параллели. Архитектура, скульптура, музыка. - София, 1968.

Abraham W. Zur Literarischen Analysediskursion // Amsterdamer Beitrage zur neueren Germanistik. - Amsterdam, 1979. - V.8.

Ach N. Uber das Willentatigkeit und das Denken. - New Vork, 1905.

Adam J.-M. Linguistique et litterature: qu est ce qu un texte?// Le Francais dans le monde,1988 (special issue).

Adams J.-K. Pragmatics and fiction // Pragmatics and Beyond .- 1985, vol. 6, N2.

Adams M.J. Models of reading // Language and Comprehension.- Amsterdam,1982.

Adams Sh.J. Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary // Modern Language Journal.-1982, vol. 66, N2.

Adorno Th.W. Noten zur Literatur. Frankfurt a/M,1958.

Aguilar Villalobos J., Olmos Roa A. El papel de las macroestructuras en la comprension y el recuerdo // Lectura y Vida.-1986, vol.7, N2.

Al-Dahiry S.A., Heerman Ch.E.Literal-inferential comprehension achievement in the modes of listening, oral reading and silent reading // Reading Improvement. -1981, v.18, N2.

Albert E.M. "Rhetoric", "Logic" and "Poetics" in Burundi // The Ethnography of Communication.- Menasha, 1964.

Albert H. Pladoyer fur kritischen Rationalismus. Munchen,1971.

Allen R.L.Linguistics and written composition // The English Language in the School Program.- Champaign, 1966.

- Allington R. Word perception : Linguistic factors // Spelling Progress Bulletin.- 1978,v.18, N2.
- Allport G.W., Odbert H.S. Trait names // Psychological Monographs.- 1936,v.47,N1.
- Allport G.W. Personality.-New York, 1938.
- Allport G.W. Pattern and growth of personality.- New York, 1961.
- Ammann H. Die menschliche Rede.- Darmstadt, 1969.
- Anderson D.R., Lorch E.P. Looking at television // Children 's Understanding of Television.- New York, 1983.
- Andersson E. Style, optional rules and contextual conditioning // Style and Text: Studies Presented to N.E. Enkvist.- Stockholm, 1975.
- Apel K.O. Analytic philosophy of language and the Geisteswissenschaften // Foundations of Language.- Supplementary Series.- 1967.N4.
- Apel K.O.-Szientifik, Hermeneutik, Ideologiekritik // Hermeneutik und Ideologiekritik.- Frankfurt a/M., 1971.
- Apeldoorn J. van. Pratiques de la description. Amsterdam, 1982.
- Aries Ph. L enfant et la vie familiale sous L ancien regime.- Paris, 1960.
- Aries Ph. L homme devant la mort. - Paris, 1977.
- Armstrong D.M. A materialist theory of the mind.- London, 1968.
- Armstrong P.B. The conflict of interpretations and limits of pluralism // Publications of the Modern Language Association.- New York, 1983, v.98, N3.
- Aschenbrenner K. A companion to Kant s "Critique of Pure Reason" . Lanham, 1983.
- Ashton D. A fable of modern art. - London, 1980.
- Ast F. Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik. Leipzig, 1808.
- Auerswald H. Textsorten in neuerer sowjetischer Prosa - Versuch einer Typologie // Wissenschaftliche Zeitschrift der Fr. Schiller Unversitat Jena, Gesellschafts -(Sprachwissenschaftliche Reihe, -1982, v. 31, N 3.
- August D.L. e.a. Comparison in comprehension monitoring of skilled and less skilled readers // Reading Research Quarterly.- 1984, v.20, n1.
- Austerlitz R. Meaning in music: Is music like language, and if so, how? // American Journal of Semiotics. - 1983, v.2, N3.
- Austin J.L. The meaning of a word // Theory of Meaning. - Prentice-Hall, 1970.
- Austin J.L. Philosophical Papers.-Oxford, 1970.
- Averill J.H. Wordsworth and the poetry of human suffering.-Ithaca, 1980.
- Bailyn R. V., Krulee G/Raaaaaa. Organizing factors in remembering and comprehending // Journal of Psycholinguistic Research.- 1983,v. 12, N2.
- Baker G.P., Hacker P.M.S. Wittgenstein -understanding and meaning.- Oxford, 1980.
- Baker G.P., Hacker P.M.S. Language, sense and nonsense. - Oxford, 1984.
- Baker P. Modern poetc practice.- New York.-1986.
- Bal M. Narratologie: Les instances du recit.- Paris, 1977.
- Balkenhol H., Sasaki M. Presentation of the " Mysterious Grotesque" in Rakugo.- Tokyo, 1978, N4.
- Ballmer Th.T. Prolegomena to a logic of changing the context by operations and commands // Logique et Analyse. - 1976 , v.19, N 74-75-76.
- Ballo G. The critical eye. - New York, 1969.
- Bamgbose Ayo. The English language in Nigeria// The English Language in West Africa. - London, 1971 .
- Barron F. Creative person and creative process. New York e. a., 1969.
- Barthes R. Essais critiques. - Paris, 1964.
- Barthes R. L' Analyse structurale de recits// Communications. - 1966, v. 8,N1.

- Barthes R. *S/Z*. - Paris, 1970.
- Barthes R. *Introduction à l'analyse des récits // L'Analyse structurale du récit*. - Paris, 1981.
- Bartoszynski K. *The borderlands of literary criticism // New Literary History*. - 1980, v. 11, N2.
- Barrows J., Perry J. *Situations and attitudes*. - Cambridge (Mass.) 1983.
- Bassy A. - *M- Du texte à l'illustration // Semiotica*. - 1974, v. 11, N4.
- Baumann J.F. *Effect of ideational prominence on children's reading comprehension of expository prose // Journal of Reading Behavior*. - 1981 (Spr), v.13, N1.
- Baumgarten A. *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*. - Leipzig, 1735.
- Baurmann J. *Textrezeption im 3. Schuljahr*. - Stuttgart, 1979.
- Bayerdorfer H.P. *Poetik als sprachtheoretisches Problem*. - Tübingen, 1967.
- Beaugrande R.de. *Surprised by syncretism // Poetics*. - 1983, v.12, N 2-3.
- Becker G.J. *Realism in modern literature*. - New York, 1980.
- Beebe M. *Ivory Towers and Sacred Founts*. - New York, 1964.
- Benelli B. *If it is a dog, can it be an animal? The role of metalinguistic knowledge in the acquisition of linguistic superordination // Journal of Psycholinguistic Research*. - 1988, v.17, N3.
- Benn G. *Wirkung wider Willen*. - Frankfurt / M., 1971.
- Bense M. *Vermittlung der Realitäten*. - Baden-Baden, 1976.
- Bense M. *Bericht II über die "Eigenrealität" von "Zeichen" // Semiosis*. - 1986, v.11, N3 (43).
- Berek P. *Interpretation, allegory, and Allegoresis // College English*. - 1978, v.40, N2.
- Berenson F.M. *Understanding persons*. - Oxford, 1981.
- Berger G. *Husserl et Hume // Revue Internationale de Philosophie*. - 1938 - 1939, v.1.
- Berke B. *Tragic Thought and the grammar of tragic myth*. - Bloomington, 1982.
- Bickerton D. *Modes of interior monologue: A formal definition // Modern Language Quarterly*. - 1967, v.28, N2.
- Bierwisch M. *Poetik und Linguistik // Mathematik und Dichtung*. - München, 1965.
- Binet A. *Le fétichisme dans l'amour // Revue philosophique*. - 1887. - v.24.
- Bischofshausen Sh. *Developmental differences in schema dependency for temporally ordered story events // Journal of Psycholinguistic Research*. - 1985, v.14, N6.
- Black J.B. *Point of view in narrative comprehension, memory, and production // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. - 1979, v.18, N2.
- Black M. *Models and metaphors*. - New York, 1962.
- Blanchot M. *L'espace littéraire*. - Paris, 1955.
- Blanchot M. *Le Livre à venir*. - Paris, 1959.
- Bleich D. *Subjective criticism*. - Baltimore, 1978.
- Blutner R. *Proto-Theorien und strukturelle Prinzipien der mentalen Kategorisierung // Linguistische Studien : Reihe A. Arbeitsberichte*. - Berlin, 1985, N 125.
- Bobek H.e.a. *Zur Analyse der sprachlichen Struktur künstlerischer Texte // Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht Potsdam*. - 1986, v.30, N5.
- Bobrow D.G., Norman D.A. *Some principles of memory schemata // Representation and Understanding*. - New York, 1976.
- Bochenski A. *Rzecz o psychice narodu polskiego*. - Warszawa, 1972.
- Boethius A.M. T.S. *In topica Ciceronis commentaria // Opera omnia*. - Paris, 1847.
- Bogdan - Dascalu D. *Cumulul functional // Studii si cercetari lingvistice*. - 1983, v.34, N6.

- Bohr N. On the notions of causality and complementarity // *Dialectica*. - 1948, N2.
- Bohr N. Atomic physics and human knowledge. - New York, 1958.
- Bollnow O.F. Diltthey. - Leipzig - Berlin, 1936.
- Bolzano B. Wissenschaftslehre. - Salzburg, 1837.
- Booth W.C. The rhetoric of fiction. - Chicago, 1961.
- Booth W. Critical Understanding. - Chicago, 1968.
- Bourne L.E. e.a. Resource allocation in reading // *Zeitschrift fur Psychologie mit Zeitschrift fur angewandte Psychologie*. - 1986, v.194, N2.
- Bowne B.P. Personalism. - New York, 1908.
- Boyd M. The reflexive novel. Lewisburg, 1983.
- Bozicevic V. Rijec - iskaz - dijalog // *Radovi - Filozofski Fakultet Zadar- Radzio Filozofije, Psihologije, Sociologije i Pedagogije*. - Zagreb, 1986, v. 25, N2.
- Bradley D. C., Forster K. J. A. Reader's view of listening// *Cognition*. - 1987, v. 25, N1 - 2.
- Bradley W. Art: magic, impulse, and control. - Englewood Cliffs, 1973.
- Brause R. S. Developmental aspects of the ability to understand semantic ambiguity, with implications for teachers // *Research in the Teaching of English*. - 1977, v. 11, N1.
- Bremond C. Logique du recit. - Paris, 1973.
- Brennan A. Shakespeare s dramatic structures. – London, 1986.
- Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkte. – Leipzig, 1874.
- Bridge C.A. e.a. Topicalization and memory for main ideas in prose// *Journal of Reading Behavior*. – 1984, v.16, N 1.
- Brinkmann H. Mittelalterische Hermeneutik. – Tubingen, 1980.
- Britton J. Language and nature of learning: Individual perspective// *The Teaching of English*. – Chicago, 1977.
- Brockriede W.E. Dimensions of the concept of rhetoric// *Quarterly Journal of Speech*. – 1968, v. 54, N 1.
- Brody N. Personality: Research and theory. - New York - London, 1972.
- Brokken F.B. The language of personality. - Groningen, 1978.
- Brooks C., Warren R.P. Understanding fiction. - New York, 1959.
- Bruce B. Plans of discourse // *Text*. - 1983, v.3, N3.
- Brudford W.H. Anton Chekhov. - London, 1957.
- Bruzina R. Logos and eidos. - The Hague - Paris, 1970.
- Bublitz W., Kuhn P. Aufmerksamkeitssteuerung: Zur Verstehenssicherung des Gemeinten und Mitgemeinten // *Zeitschrift fur germanistische Linguistik: Zeitgang 2*. - Berlin - New York, 1981, Jahrgang 9, N1.
- Buck G. The structure of hermeneutic experience and the problem of tradition / *New Literary History*. - 1978, v.10, N1.
- Buczynska-Garewicz H. Uczucia i rozum w swiecie wartosci. - Wroclaw e.a., 1975.
- Buhler K. Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgange // *Archiv fur die gesamte Psychologie*. - 1907, Band 9, Heft 4.
- Buhler K. Uber Gedakenzusammenhange // *Archiv fur die gesamte Psychologie*. - Band 12. - 1908 a.
- Buhler K. Uber das Auffassen von Gedanken (das Verstehen von Satzen) // *Archiv fur die gesamte Psychologie*. - Band 12. - 1908 b.
- Burghouts P. Van taalanalyse naar taalhantering // *Moer*. - 1975, N2.
- Burke K. Counter-statement. - Chicago, 1957.
- Busse D. Uberlegungen zum Bedeutungswandel // *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*. - 1986, v. 17, N2 (58).

- Caldwell M.E. A new consideration of the intercalary chapters in "The Grapes of Wrath" // *Twentieth - Century Interpretation: The Grapes of Wrath*. - Englewood Cliffs, 1982.
- Campbell J. Knowledge and understanding // *Philosophical quarterly*. - 1982, v. 32, N126.
- Capell A. *Studies in sociolinguistics*. - The Hague, 1966.
- Capozzi M. Kant on logic, language and thought // *Speculative Grammar, Universal and Philosophical Analysis of Language*. - Amsterdam, 1987.
- Carlsen J. C. Musical expectancy: Some perspectives // *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. - 1982, Summer, N71.
- Carlson G. N. Generic terms and generic sentences // *Journal of Philosophical Logic*. - 1982, v. 11, N2.
- Carnap R. Testability and meaning // *Philosophy of Science*. - 1936, v.3, N4.
- Carnap R. *Meaning and necessity*. - Chicago, 1956.
- Carroll J. M. Functional completeness as a determinant of pressing load during sentence comprehension // *Language and Speech*. - 1979, v.22, N4.
- Carter C.L. *Painting and language : A pictorial syntax of shapes* // *Leonardo*. - 1976, v.9, N2.
- Casadei E. Contributi per una teoria del titolo // *Lingua e Stile*. - 1980, v.15, N1.
- Cassirer E. *Philosophie der symbolischen Formen*. - Berlin, 1923 - Band I: *Sprache*.
- Cassirer E. *An essay on man*. - New York, 1945.
- Cattell R. B. *Personality and motivation structure and measurement*. - New York, 1957.
- Cattell R.B. *The scientific analysis of personality*. - Chicago, 1965.
- Cerny J. Hermeneutika v soudobe burzoazni filozofii - jeji rozchodi i smirovanie s vedou // *Filoz. cas.*, - Praha, 1981, roc. 29,c3.
- Chafe W.L.(Ed.). *The pear stories*. - Norwood (N.J.), 1979.
- Chambers R. *Simplicite de coeur et duplicité textuelle*. - *Modern Language Notes*. - Baltimore, 1981,v.96, N4.
- Chambers R. *Story and situation*. - Manchester, 1984.
- Champigny R. For and against genre labels // *Poetics*. - 1981, v.10, N2-3.
- Chari V.K. Poetic emotions and poetic semantics // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. - 1976, Spring, v.34, N3.
- Chatman S. *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. - Ithaca, 1978.
- Chaudhury P.J. The theory of rasa // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. - 1965, v.24, N1.
- Chaudhury P.J. *Indian poetics* // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. - 1965, v.24, N1, Supplement.
- Cheng P.W., Holyoak K.J. Plagmatic reasoning schemas // *Cognitive Psychology*. - 1985, v.7, N4.
- Chisholm R.M. *Perceiving: A philosophical study*. - Ithaca (N.Y.), 1957.
- Chisholm R.M. *Intentionality* // *Encyclopedia of Philosophy*. - New York - London, 1967. - Volume 4.
- Chomsky N. *Rules and representations*. - Oxford, 1980.
- Christensen F. *Notes toward a new rhetoric*. - New York, 1967 a.
- Christensen F. Response to Leo Rockas' "Further Comments on the Paragraph" // *College Composition and Communication*. - 1967 b, v.18, N3.
- Christensen I. *The meaning of metafiction* // *Bergen*, 1981.
- Church A. *Introduction to mathematical logic*. - Princeton, 1956.
- Churchland P.S. *Language, thought, and information* // *Nous*, - 1980, v.14, N2.

- Chvatik K. Problem stylu w swiecie wspolczesnej teorii sztuki // *Studia Estetyczne*. - Warszawa, 1978, t.15.
- Cintra J.A. *Marcus linguisticas do narrador* // *Alfa*. - Marilia (Brazil), 1981, N25.
- Clark H.H. *Inferences in comprehension* // *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. - Hillsdale (N.J.), 1977.
- Clay J., Krempel D. *The theatrical image*. - New York, 1967.
- Cohen J. *Structure de la langue poetique*. - Paris, 1966.
- Cohen R. *On the interrelations of eighteenth-century forms* // *New Approaches to Eighteenth-Century Literature*. - New York - London, 1974.
- Cohn D. *Psycho-analogies: A means for rendering consciousness in fiction* // *Probleme des Erzählens in der Weltliteratur*. - Stuttgart, 1971.
- Collier G. *Form, space and vision*. - Englewood Cliffs, 1967.
- Collingwood R. *The idea of history*. - Oxford, 1946.
- Collins A.M., Loftus E.F. *A spreading-activation theory of semantic processing* // *Psychological Review*. - 1975, v.82, N3.
- Collins B.E., Martion J.C. *Some dimensions of the internal-external metaphor in theories of personality* // *Journal of Personality*. - 1973, v.41, N2.
- Comrie B. *Tense and time reference* // *Journal of Literary Semantics*, - 1986, v.15, N1.
- Condon J., Yousef F. *An introduction to intercultural communication*. - Indianapolis, 1975.
- Conrad W. *Der asthetische Gegenstand: Eine phänomenologische Studie* // *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*. - 1908, B.3: 1909, B.4.
- Cook-Gumperz J. *The child as practical reasoner* // *Sociocultural Dimensions of Language Use*. - New York, 1976.
- Copic D. *Znacjenje i smisao u nauci i umetnosti* // *Savremenik*. - Beograd, 1977, g.23, knj. 45, sv.6.
- Corbett E.P.J. *The usefulness of classical rhetoric* // *College Composition and Communication*. - 1963, v.14, N3.
- Corbett A., Doshier B.A. *Instrument inferences in sentence encoding* // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. - 1978, v. 17, N4.
- Coseriu E. *Theses zum Thema Sprache und Dichtung* // *Beiträge zur Textlinguistik*. - München, 1971.
- Coward R., Ellis J. *Language and materialism*. - London, 1977.
- Crane R.S. *The idea of humanities and other essays*. - Chicago, 1967.
- Cresswell M.J. *A highly impossible scene: The semantics of visual contradiction* // *Meaning, Use and Interpretation of Language*. - Berlin-New York, 1983.
- Cresswell M.J. *Structured meanings: The semantics of propositional attitudes*. - Cambridge (Mass.) 1985.
- Croce B. *Aesthetics*. - London, 1909.
- Croce B. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. - Bari, 1928.
- Crothers E.J. *Paragraphs, structure, inference*. - Norwood (N.J.), 1979.
- Crusius Chr. Au. *Weg zur Gewissheit und Zuverlässigkeit der menschlichen Erkenntnis*. - Leipzig, 1747.
- Crystal D., Davy D. *Investigating English Style*. - London, 1969.
- Culler J. *Structuralist poetics*. - Ithaca, 1977.
- Culler J. *Prolegomena to a theory of reading* // *The reader in the text*. - Princeton, 1980.
- Culler J. *The pursuit of signs: Semiotics, literature, deconstruction*. - London, 1981.
- Cunningham S. *Language and the phenomenological reductions of Edmund Husserl*. - the Hague, 1976.
- D Haen Th. *Text to reader*. - Amsterdam, 1983.

- Dallenbach L. Reflexivity and reading // *New Literary History*. - 1980, v.11, N3.
- Daly J.B.e.a. Conceptualizing conversational complexity // *Human Communication Research*. - 1985, v.12, N1.
- Danks J.H. Models of language comprehension // *Polish Psychological Bulletin*. - 1978, v.9, N4.
- Danneberg L., Muller H.-H. Probleme der Textinterpretation // *Kodikas*. - Tubigen, 1981. - vol. 3, N2.
- Danner G.R. La Fontaine's ironic vision in the fables // *The French Review*. - 1977, v.50, N4.
- Das J.e.a. Simultaneous and successive cognitive processes. - New York, 1979.
- Dauner L. Raskolnikov in search of a soul // *Modern Fiction Studies*. - 1958, v.4.
- Davidson D. The logical form of action sentences // *The Logic of Decision and Action*. - Pittsburgh, 1966.
- Davies S. The expression of emotion in Music // *Mind*. - Oxford, 1980, v.353.
- Dawkins J. Defining fiction and nonfiction for students // *Language Arts*. - 1977, v.54, N2.
- De Feijter F.J.M. Over M. Riffaterre s " Semantics of Poetry " // *Spektator*. - Dordrecht, 1987 - 88, v.17, N1.
- Delattre G. Le retour en arriere chez Balzac // *Romanic Review*, 1966, N1.
- Delbouille P., Munot Ph. Le mot *connotation* et son usage en stylistique // *Cahiers d analyse textuelle*. - 1972, N14.
- Deleuze G. *Logique du sens*. - Paris, 1969.
- Dell G.S.e.a. The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. - 1983, v.22, N1.
- Dennett D.C. *Content and consciousness*. - London, 1969.
- Derrida J. *De la grammatologie*. - Paris, 1967.
- Derrida J. " La difference " // *Theorie d'ensemble*. - Paris, 1968.
- Derrida J. *La dissemination*. - Paris, 1972.
- Derrida J. *Marges de la philosophie*. - Paris, 1972.
- Derrida J. *Positions*. - Paris, 1973.
- Derrida J. *Speech and phenomena*. - Evanston, 1973.
- Derrida J. The purveyor of truth // *Yale French Studies*. - 1975, N52.
- Derrida J. *Spurs Nietzsche s styles*. - Venice, 1976.
- Derrida J. The law of genre // *Critical Inquiry*. - 1980, v. 7, N1.
- Dershowitz N. K. On connotative meaning of emotional terms to the blind: A contribution to the study of the phenomenology of emotion // *Perceptual and Motor Skills*. - 1975, v. 41, N1.
- Dervin B. Strategies for dealing with human information needs : Information of communication? // *Journal of Broadcasting*. - 1976, v.20, N3.
- Dijk T. A. van, Kinthsch W. Strategies of discourse comprehension. - New York e. a., 1983.
- Dillard A. Contemporary prose styles // *Twentieth Century Literature*. - Los Angeles, 1981, v.27, N3.
- Dilthey W. *Poetik* // *Gesammelte Schriften in 12 Bande*. - Stuttgart, 1958 a. - B. 7.
- Dilthey W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* // *Gesammelt Schriften*. - Stuttgart, 1958 B. - B. 7.
- Dilthey W. *Die geistige Welt* // *Gesammelte Schriften*. - Gottingen, 1958 C. - B.6.
- Dobre M. Jon Barbu: Mod, o lectura "imanentista" a textului // *Limba romana*. - 1987, v.36, N3.

- Dolezel L. A framework for the statistical analysis of style // *Statistics and Style*. - New York, 1969.
- Doody T. "Don Quixote", "Ulysses", and the idea of realism // *Novel*. Providence, 1979, v.12, N3.
- Dooling D.J. Rhythm and syntax in sentence perception // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. - 1974, v. 13, N2.
- Dorfmueller-Karpusa K. The expression of time in texts // *Anglistik und Englischunterricht*. - 1985, N27.
- Dorsey J.M. *Psychology of emotion*. - Detroit, 1971.
- Dobrovsky S. *Pourquoi la nouvelle critique: Critique et objectivité*. - Paris, 1966.
- Dragos E. Relations between discourse units and speech acts // *Revue Roumaine de Linguistique*. - 1985, v.30, N5.
- Drop W. Textanalyse als basis voor samenvatting // *De nieuwe taalgids*. - 1976, v.69, N5.
- Droysen J.G. *Grundriss der Historik*. - Berlin, 1858.
- Dube W.G. *The expressionists*. - London, 1979.
- Dubois J. *Romanciers français de l'Instantané au XIXe siècle*. - Brussels, 1963.
- Dubois M.E. Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura // *Lectura y Vida*. - Buenos Aires, 1984, v.5, N4.
- Dubrow H. *Genre*. - London, 1982.
- Ducrot O. *Presupposes et sous-entendus // Langue française*. - 1969, N4.
- Ducrot O. *Les mots du discours*. - Paris, 1980.
- Dudek G. *Komplexität und Einheit des Sprachstils in L.N.Tolstoj's frühen Erzählungen // Zeitschrift für Slawistik*. - 1978, B23, N4.
- Duffy S.A. Role of expectations in sentence integration // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. - 1986, v.12, N2.
- Dufrenne M. *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. - Paris, 1953 - v.1 -2 .
- Dufrenne M. *Le poétique*. - Paris, 1963.
- Dummett M. *Frege: Philosophy of language*. - New York e.a., 1973.
- Dundes A.e.a. The strategy of Turkish boys' verbal duelling rhymes // *Directions of Sociolinguistics*. - New York, 1972.
- Dunn P. N. Irony as structure in the drama // *Bulletin of Hispanic Studies*. - Liverpool, 1984, v. 61, N3.
- Eastman C.M. Nyimbo za watoto: The Swahili child's world view // *Ethos*. - 1986, v.14, N2.
- Eco U. *La struttura assente: Introduzione alla ricerca semiologica*. - Milano, 1968.
- Eco U. *Semiotics and the philosophy of language*. - Bloomington, 1985.
- Eco U. *Meaning and denotation // Synthese*. - 1987, v.73, N3.
- Edelson M. *Language and interpretation in psychoanalysis*. - New Haven, 1975.
- Egeberg E. The pilgrim, the prophet and the poet: Iosif Brodsky's "Pilgrimage" // *Text and Context*. - Stockholm, 1987.
- Egerer-Moslein K. Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption // *Deutsch als Fremdsprache*. - 1983, B.20, N1.
- Ehrlich S. Thematisation, comprehension et vitesse de lecture de textes par des enfants // *Orientation scolaire et professionnelle*. - 1985, v.14, N4.
- Eimas P.D. *Infant speech perception // Perspectives on Mental Representation*. - Hillsdale, 1980.
- Eisler R. *Kant - Lexikon*. - Berlin, 1969.
- Elosua de Juan M.R. Una revisión crítica de los modelos de memoria semántica // *Revista de Psicología General y Aplicada*. - 1986, v. 41, N2.
- Elrod J.W. *Being and existence in Kierkegaard's pseudonymous works*. - Princeton, 1975.

- Elrod M.M. Young children's responses to direct and indirect directions // *Journal of Genetic Psychology*. - 1983, v.143, N2.
- Empson W. *The structure of complex words* - London, 1951.
- Erzenberger Chr. *Literatur und Interesse*. - Frankfurt / M., 1981.
- Faryno J. "Золотистого меда струя" Мандельштама // *Text and Context*. - Stockholm, 1987.
- Febvre L. *Le probleme de l'incroyance au XVIe siecle : La religion de Rabelais*. - Paris, 1942.
- Feibleman J.K. *An introduction to the philosophy of Charles S. Peirce*. - Cambr. (Mass.), 1970.
- Fenollosa E. *The nature of fine art* // *The Lotos*. - 1896, March.
- Ferguson C.A. *Diglossia* // *Word*. - 1959, v.15.
- Ferguson C.A. *Baby talk in six languages* // *The Ethnography of Communication*. Menasha, 1964.
- Ferrater-Mora V. *The language of religious experience* // *International Journal for Philosophy of Religion*. - The Hague, 1970, v.1, N1.
- 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.
- Filipec J. *Probleme des Sprachzentrums und der Sprachperipherie im System des Wortschatzes* // *Travaux linguistiques de Prague*. - Praha, 1966, v.2.
- Fine C.A. *Social components of children's gossip* // *Journal of Communication*. - 1977, v.27, N1.
- Firmat G.P. *The novel as genres* // *Genre*. - 1979, v.12, N3.
- Firth J.R. *Papers in linguistics: 1934 - 1951*. - London, 1964.
- Fische Lichte E. *Zur Konstitution asthetischer Zeichen* // *Asthetik und Semiotik*. - Tubingen, 1981.
- Fischer - Lichte E. *Der Bedeutungsbaue des theatralischen Textes* // *Kodikas*. - Tubingen, 1981, v.3, N4.
- Fish S. *Literature in the reader: Affective stylitics* // *New Literary History*. - 1970 -71, v.2, N1.
- Fish S. *Surprised by sin: The reader in Paradise Lost*. - Berkeley, 1971.
- Fix U. *Anmerkungen zum Erwartungsbegriff* // *Linguistische Studien, Reihe A: Arbeitsberichte*. - 1986, N 149.
- Fodor J.A. e.a. *The psychology of language* - New York, 1974.
- Follesdal D. *An introduction to phenomenology for analytic philosophers* // *Contemporary Philosophy in Scandinavia*. - London, 1972.
- Follesdal D. *Husserl's notion of noema* // *Husserl, Intentionality and Cognitive Science*. - Cambridge (Mass.), 1982.
- Formen der Literatur: In Einzeldarstellungen* / Herausgegeben von O. Knorrich. - Stuttgart, 1981.
- Fowler A. *Kinds of literature: An introduction to the theory of genres and modes*. - Cambridge (Mass.), 1982.
- Francais F. *Signifie, referent, experience* // *Linguistique fonctionelle, pour Andre Martinet*. - Paris, 1979.
- Frank E.E. *Literary architecture*. - Berkeley e.a., 1979.
- Frank J. *Spatial form in modern literature* // *Sewanee Review*. - 1945, v.53.
- Frank J. *The widening gyre*. - New Brunswick, 1963.
- Frank M. *Das Sagbare und das Unsagbare*. - Frankfurt / M., 1980.
- Franklin J. *Natural sciences as textual interpretation: The hermeneutics of the natural sign* // *Philosophy and Phenomenological Research*. - Buffalo, 1984, v.44, N4.

- Franklin R.L. On understanding // Philosophy and Phenomenological Research. - Buffalo, 1983, v.43, N3.
- Franks J.J. Toward understanding understanding // Cognition and Symbolic Processes. New Jersey, 1974.
- Franz M. Wahrheit in der Kunst. - Berlin, 1984.
- Frederiksen C.H. Inference and the structure of children's discourse: Paper for the Symposium on the development of discourse processing skills. - New Orleans, 1977a.
- Frederiksen C.H. Semantic processing units in understanding text // Discourse Processes. - Hillsdale, 1977b.
- Freedle R.O. (Editor). New directions in discourse processing. - Norwood (N.J.), 1979.
- Frege G. Uber Sinn und Bedeutung // Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik. - 1892, B100, N1.
- Frege G. Grundgesetze der Arithmetik. - Breslau, 1893.
- Frege G. The thought: A logical inquiry // Mind. - 1956, v.65.
- Frege G. Kleine Schriften. - Darmstadt, 1967.
- Frege G. On sense and reference // Readings in Semantics. - Urbana, 1974.
- Frege G. Nachgelassene Schriften. - Hamburg, 1983.
- Freundlieb D. Understanding Poe's tales: A schema - theoretic view // Poetics. - 1982, v. 11, N1.
- Freundlieb D. Can meanings be objects of knowledge? // Poetics. - 1983, v.12, N2/3.
- Frick F.C. Speech recognition research at the Lincoln Laboratories // Proceedings of the Seminar on Speech Compression Processing. - Bedford (Mass.), 1959, pt.2.
- Friedman H. Point of view in fiction: The development of a critical concept // The Novel: Modern Essays in Criticism. - 1969.
- Friedman N. Form and meaning in fiction. - Athens (Georgia), 1975.
- Fries Ch. Meaning and linguistic analysis // Language. - 1954, v.30, N1.
- Fritz G. Koharenz: Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tubingen, 1982.
- Frye N. The well-tempered critic. - Bloomington, 1963.
- Frye N. On culture and literature. - Chicago, 1980.
- Fukac J. Znaky a metaznaky v hudebni komunikaci // Hudebna veda. - Praha, 1980, roc. 17, c.3.
- Gagne E.D., Memory D. Instructional events and comprehension: Generalizing across passages // Journal of Reading Behavior, - 1978, v.10, N4.
- Galda L. Research in response to literature // Journal of Research and Development in Education. - 1983, v.16, N3.
- Garnham A. What s wrong with story grammars // Cognition. - 1983, v.15, N1-3.
- Garrod S., Stanford A. Anaphora: A problem in text comprehension // Pragmatics Microfiche. - 1976, v.2, N3.
- Garside B. Language and the interpretation of mystical experience // International Journal for Philosophy of Religion. - The Hague, 1972, v.3, N2.
- Gawronski A. Psychologizm a zasada relewancji w semantyce // Studia filozoficzne. - 1984, N5.
- Gazda G. L avant - garde et la tradition des genres litteraires // Zagadnienia rozdajow literackich. - Lodz, 1981, t.24, z.1.
- Geissner H. Zur Hermeneutik des Gesprochenen // Sprechen - Horen - Verstehen. - Wuppertal, 1968.

- Geist U. The three levels of connectivity in a text // *Journal of Pragmatics*. - 1987, v.11, N6.
- Gendlin E.T. *Experience and the creation of meaning*. - New York, 1962.
- Genette G. *Proust palimpseste* // Genette G. *Figures*. - Paris, 1966. - v.1.
- Genette G. *Figures: Essais*. - Paris, 1969. v.2.
- Genette G. *Nouveau discours du recit*. - Paris, 1983.
- Gerber Ph. L. *Theodore Dreiser*. - Boston, 1964.
- Gerhart M. *Genre as praxis: An inquiry* // *Pre/text*. - Arlington (Texas), 1983, v4, N3-4.
- Gerot L. *Reading comprehension: How is it possible?* // *Reading*. - 1985, v.19, N1.
- Gibson W. *Persona: A style study of readers and writers*. - New York, 1969.
- Giora R. *Notes towards a theory of text coherence* // *Poetics Today*. - 1985, v.6, N4.
- Glaserfeld E. von. *On the concept of interpretation* // *Poetics*. - 1983, v.12, N2/3.
- Glenberg A.M., Epstein W. *Inexpert calibration of comprehension* // *Memory and Cognition*. - 1987, v.15, N1.
- Glowinski M. *Style odbioru: Szkice o komunikacji literackiej*. - Krakow, 1977.
- Glowinski M. *Reading, interpretation, reception* // *New Literary History*. - 1979, v.11, N1.
- Goldberg L.R. *Research plan of the taxonomy project*. - Eugene, 1977.
- Goldmann L. *Pour une sociologie du roman*. - Paris, 1947.
- Goldstein I., Papert S. *Artificial intelligence, language, and the study of knowledge* // *Cognitive Science*. - 1977, v.1, N1.
- Goldstein L. *Linguistic aspects, meaninglessness and paradox: A rejoinder to J.D. Stone* // *Linguistics and Philosophy*. - 1982, v.4, N4.
- Gombrich E. *Meditations on a Hobby Horse*. - London, 1963.
- Gombrich E. H. *The sense of order*. - Oxford, 1980.
- Goodman K.S. *Language and literacy: Selected writings*. - London, 1982.
- Goodman N. *Ways of worldmaking*. - Hassocks, 1978.
- Gottlieb V. *Chekhov and the vaudeville*. - Cambridge (Mass), 1982.
- Gowie Ch.J., Powers J.E. *Relations among cognitive, semantic, and syntactic variables* // *Journal of Psycholinguistic Research*. - 1979, v.8, N1.
- Graesser A.C. e.a. *Memory for typical and atypical actions in scripted activities* // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. - 1979, v.18, N2.
- Graessner A.C. *Prose comprehension beyond the word* - New York, 1981.
- Graff G. *Literature against itself*. - Chicago - London, 1979.
- Gramsci A. *Letteratura e vita nazionale*. - Torino, 1966.
- Gras V.W. *Introduction* // *European Literary Theory and Practice*. - New York, 1973.
- Gray W.S. *The major aspects of reading* // *Sequential Development of Reading Abilities*. - Chicago, 1960.
- Greene B.N. *Developing comprehension: Evaluating What Is Read* // *Reading Teacher*. - 1986, v.39. - N8.
- Greenfield S.B. *The interpretation of the Old English prose*. - London - Boston, 1972.
- Gregory M. *Aspects of varieties differentiation* // *Journal of Linguistics*. - 1967, v.3, N2.
- Greimas A. - *J. Semantique structurale*. - Paris, 1966.
- Greimas A. *Du sens: Essais semantiques*. - Paris, 1970.
- Groeben N. *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft*. - Kronberg, 1977.

- Grongard R. An investigation of composition and theme in Isaak Babel's literary Cycle "Konarmija". - Aarhus, 1979.
- Groupe M. Rhetorique general. - Paris, 1977.
- Grube G.M.A. The Greek and Roman critics. - London, 1965.
- Guiraud P. La semantique. - Paris, 1959.
- Gulich E., Raible W. Linguistische Textmodelle: Grundlagen und Moglichkeiten. - Munchen, 1977.
- Gumperz J.J. Discourse strategies. - Cambridge, 1982.
- Gunzenhauser R. Asthetisches Mass und asthetische Information. - Quickborn, 1962.
- Gustafson D. Expressions of intentions // Mind. - 1974, v. 83, N 331.
- Haard E.A. de On narration in "Vojna i mir" // Russian Literature, - Amsterdam, 1979, N7.
- Haas M.R. Men's and women's speech in Koasati // Language. - 1944, v.20, N1.
- Habermas J. Zur Logik der Sozialwissenschaften. - Frankfurt / M., 1970.
- Habermas J. Der Universalitatsanspruch der Hermeneutik // Hermeneutik und Dialektik. - Tubingen, 1970 - B.1.
- Habermas J. Wahrheitstheorien // Wirklichkeit und Reflexion. - Pfullingen, 1973.
- Habermas J. Kultur und Kritik. - Frankfurt / M., 1973.
- Habermas J. Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen // Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identitat. - Frankfurt / M., 1976.
- Hackel S. The poet and the revolution. - Oxford, 1975.
- Hall E. Will success spoil B.F. Skinner? // Psychology Today. - 1972, v.6, N6.
- Hamburger K. Die Logik der Dichtung. - Stuttgart, 1957.
- Hamon Ph. Un discours constraint // Poetique. - 1973, N16.
- Hamon Ph. Note sur les notions de norme et de lisibilite en stylistique // Litterature. - 1974, N14.
- Hampden - Turner C. Maps of the mind. - New York, 1981.
- Hannay A. To see a mental image // - Mind. - 1973, v.82, N326.
- Harding D.W. Psychological processes in the reading of fiction // Aesthetics in the Modern World. - London, 1968.
- Harker W.J. Reading poetry // Journal of Aesthetic Education. - 1978, v.12, N4.
- Harney M.J. Intentionality, sense and the mind. - New York, 1984.
- Harris A.L. Litotes and superlatives in Beowulf // English Studies. - Lisse, 1988, v.69, N1.
- Harris Z.S. Discourse analysis // Language. - 1952, v.28, N1.
- Hart C. Structure and motif in "Finnegan's Wake". - Evanston, 1962.
- Harth D. Bemerkungen zur Objektivierung des Verstehens als Aufgabe literarischer Hermeneutik // Jahrbuch fur Internationale Germanistik. - Frankfurt / M., 1970, Jg.2, N1.
- Harvey W.J. The art of George Eliot. - London, 1961.
- Hasenfus N.A. Cross-media style: A psychological approach // Poetics. - 1978, v.7, N2.
- Haton J.P. Knowledge-based and expert systems in understanding problems // Fundamentals in Computer Understanding: Speech and Vision. - Cambridge, 1987.
- Haviland J.B. Gossip as competition in Zinacantan // Journal of Communication. - 1977, v.27, N1.
- Havranek B. Ukoly spisovneho jazyka a jeho kultura // Cercle Linguistique de Prague. Spisovna Cestina a jazykova kultura. - Prague, 1932.
- Hayes P.J. The logic of frames // Frame Conception and Text Understanding. - Berlin, 1980.
- Haynes F. Metaphoric understanding // Journal of Aesthetic Education. - 1978, v.12, N2.

- Hazard P. La pensee europeenne du XIII-e siecle, de Montesquieu a Lessing. - Paris, 1946.
- Heidegger M. Sein und Zeit. - Tubingen, 1953.
- Heidegger M. Der Ursprung des Kunstwerkes. - Stuttgart, 1967.
- Heidegger M. Existence and being. - Chicago, 1970.
- Helmers H. Verfremdung als poetische Kategorie // Deutschunterricht. - 1968, B.20, N4.
- Hengstenberg H.E. Zur Revision der menschlichen Natur // Philosophia naturalis. - 1973, v.14, N1.
- Henry D.P. The most subtle question (Quaestia subtilissima): The metaphysical bearing of medieval and contemporary linguistic discipline. - Manchester, 1984.
- Herder J.G. von. Ueber den Ursprung der Sprache. - Berlin, 1770.
- Hernadi P. Why we can't help genre-alizing and how not to go about it // Centrum, 1978, v.6, N1.
- Hevner K. Aesthetics // Field of Psychology. - New York, 1944.
- Hilgard E.R. Introduction to psychology. - New York, 1957.
- Hintikka J. Models for modalities. - Dordrecht, 1969.
- Hintikka J. The intentions of intentionality and other new models for modalities. - Dordrecht, 1975.
- Hirsch E.D. Validity in interpretation. - New Haven, 1967.
- Hirsch R. Andersson L.-G. Swearing and magic // Grazer linguistische Studien. - 1985, N23.
- Hobsbaum Ph. Essentials of literary criticism.. - London, 1983.
- Hodges W.A. William Dilthey: An introduction. - London, 1944.
- Hoffmann M. Zur Erfassung der stilistischen Bedeutung von Phraseologismen // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl Marx Universitat Leipzig, Gesellschafts - / Sprachwissenschaftliche Reihe. - 1981, v.10, N5.
- Hoffmann M. Stilzugklassifikation in kommunikativer Sicht // Linguistische Studien, Reihe A.: Arbeitsberichte. - 1987, v.164.
- Hofstadter D.R. Godel, Escher, Bach. An eternal golden braid. - Hassocks (Sussex), 1979.
- Hofstatter H.H. L iconographie de la peinture Symboliste // Le Symbolisme en Europe. - Rotterdam, 1976.
- Holman M. Translation or transliteration // Съпставително езикознание - София, 1985, том 10, N 5.
- Hong L.K. Implications for predictions in reading // Ohio Reading Teacher. - 1978, v.12, N3.
- Horalek K. Les fonctions de la langue et de la parole // Travaux linguistiques de Prague. - Praha, 1964. - Vol. I.
- Hormann H. To mean - to understand. - Berlin, 1981.
- Hormann H. Einfuhrung in die Psycholinguistik. - Darmstadt, 1981.
- Howe I. Dreiser and tragedy // Dreiser: A Collection of Critical Essays / Ed. J. Lydenberg. - New York, 1971.
- Howie J. Riddles of behaviorism // Contemporary Studies in Philosophical Idealism. - Cape Cod, 1975.
- Hughes G. Aspects of listening comprehension // Audio-Visual Language Journal. - 1974, v.12, N2.
- Hughes P. Reconstructing literary history: Implications for the eighteenth century // New Literary History. - 1977, v.8, N2.
- Hungerford C.C. Meissonier's " Souvenir de guerre civile" // Art Bulletin. - 1979, v.61, N2.

- Hunsaker D.M., Smith C.R. Rhetorical distance: A critical dimension // *Western Speech*. - 1973, v.37, N4.
- Husserl E. Formale und transzendente Logik // *Jahrbuch für philosophische und phänomenologische Forschungen*. - 1929, B.10.
- Husserl E. Erfahrung und Urteil. - Prag, 1930.
- Husserl E. Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. - Halle, 1938.
- Husserl E. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. - Haag, 1950. - B.1.
- Husserl E. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. - The Hague, 1954 (Husserliana, v.4).
- Husserl E. Phenomenology and the crisis of philosophy. - New York, 1965.
- Husserl E. Logische Untersuchungen. - Tübingen, 1968. - B.B.1. - 3.
- Husserl E. Formal and transcendental logic. - The Hague, 1969.
- Husserl E. Experience and judgment. - Hamburg, 1973.
- Husserl E. Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. - The Hague, 1973 (Husserliana, v.1).
- Husserl E. Fünfte logische Untersuchung, - Hamburg, 1975.
- Husserl E. Phenomenological psychology. - The Hague, 1977.
- Husserliana. - The Hague, 1977. - Band 6.
- Huttenlocher J., Smiley P. Early word meanings: The case of object names // *Cognitive Psychology*. - 1987, v.19, N1.
- Hymes D. Introduction: Toward Ethnographies of Communication // *American Anthropologist*. - Menasha (Wisc.), 1964, v. 66, N6.
- Hymes D. Competence and performance in linguistic theory // *Language Acquisition: Models and Methods*. - London - New York, 1971.
- Hymes D. Speech and language: On the origins and foundations of inequality among speakers // *Language as a Human Problem*. - New York, 1974.
- Ihwe J. Linguistik in der Literaturwissenschaft. - München, 1972.
- Ihwe J. On the foundations of a general theory of narrative structure // *Poetics*. - 1972, v.1, N3.
- Ingarden R. The literary work of art. - Evanston, 1973.
- Iran-Nejad A. Understanding surprise-ending stories Long-term memory schemas versus schema-independent content elements// *Journal of Mind and Behavior*, - 1986, v. 7, N1.
- Irwin J. W. The effect of linguistic cohesion on prose comprehension// *Journal of Reading Behavior*. - 1980, v. 12, N1.
- Irwin J. W. Linguistic cohesion and the developing reader/writer// *Topics in Language Disorders*. - 1988, N3.
- Iser W. Der implizite Leser. - München, 1972.
- Iser W. The implied reader. - Baltimore, 1974.
- Iser W. Die Appellstruktur der Texte// *Rezeptionsästhetik*. - München, 1975a.
- Iser W. Der Leservorgang// *Rezeptionsästhetik*. - München, 1975b.
- Iser W. The reality of fiction A functionalist approach to literature// *New Literary History*. - 1975., v. 7, N1.
- Iser W. Der Akt des Lesens. - München, 1976.
- Iser W. L'action en effet // *Poétique*. - Paris, 1979, N39.
- Iser W. Texts and readers// *Discourse Processes*. - 1980a, v. 3, N4.
- Iser W. The indeterminacy of the text// *Comparative Criticism*. - Cambridge, 1980 b. - Vol.2.
- Iser W. Interaction between text and reader // *The Reader in the Text*. - Princeton, 1980 c.

- Izard C. E. Patterns of emotions A new analysis of anxiety and depressoin. - New York, 1972.
- Jackendorff R. The status of thematic relations in linguistic theory // Linguistic Inquiry. - 1987, v.18, N3.
- Jakobson R. Selected writings. - The Hague, 1971. - Vol.2: Word and Language.
- James W. The principles of psychology. - New York, 1950. - Vol.1.
- Jameson F. The prison-house of language. - Princeton, 1972.
- Jauss H.R. Literary history as a challenge to literary theory // New Literary History. - 1970a, v.1, N2.
- Jauss H.R. Literaturgeschichte als Provokation. - Frankfurt / M., 1970b.
- Jauss H.R. Zur Metaphorik der Steuerung // Poetik und Hermeneutik. - Munchen, 1975a. - B.6.
- Jauss H.R. Racines und Goethes Inhigenie // Rezeptionsasthetik. - Munchen, 1975b.
- Jauss H.R. Towards an aesthetics of reception. - Minneapolis, 1982.
- Jauss H.R. Asthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. - Munchen, 1977. - B.1.
- Jefferson A. The nouveau roman and the poetics of fiction. - Cambridge, 1980.
- John E. Einfuhrung in die Asthetik. - Leipzig, 1978.
- Johnson - Laird P.H. Mental models. - Cambridge, 1983.
- Jones Ch. Varieties of speech presentation in Conrad s "The Secret Agent" // Lingua. - 1968, v.20, N2.
- Jones E.E. e.a. Attribution: Perceiving the causes of behavior. - Morristown, 1971.
- Jones M.R. Music as a stimulus for psychological motion // Psychomusicology. - 1981, v.1, N2.
- Jones R.T. Studying poetry: An introduction. - London, 1986.
- Jonescu - Ruxandoiu L. Scrisoarea literara ca act de comunicare // Studii si cercetari lingvistice. - 1985, v. 36, N3.
- Just M.A., Carpenter P.A. A theory of reading: From eye fixations to understanding // Psychological Review. - 1980, v.87, N4.
- Kaiser M. Die Schematheorie des Verstehens fiktionaler Literatur // Deutsche Vierteljahrschrift fur Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. – Sonderheft: Kultur, Geschichte und Verstehen. – Stuttgart, 1982, Jahrgang56,September Sonderheft .
- Kamlah W. Pladoyer fur eine wieder eingeschrankte Hermeneutik // Propadeutik der Literaturwissenschaft. - Munchen, 1973.
- Kaplan D. Quantifying in // Synthese. - 1968, v.19. - N2.
- Katz J.J. Chomsky on meaning // Language. - 1980, v. 56, N1.
- Katz J.J. The real status of semantic representation // Readings in Philosophy of Psychology. - Cambridge (Mass.) ,1981. - Vol.2.
- Kennedy A.K. Dramatic dialogue. - Cambridge, 1983.
- Kenner H. Flaubert, Joyce, and Beckett: The stoic comedians. - Boston, 1962.
- Kent Th. L. Interpretation and genre perception // Semiotics. - 1985, v.56, N1-2.
- Kermode F. Essays on fiction, 1971-82. - London, 1983.
- Kibedi Varga A. Genres en tekstsoorten // Vorm en funktie in tekst en taal. - Leiden, 1984.
- Kielar M. Text comprehension and verbal problem solving // Polish Psychological Bulletin. - 1978, v.9, N4.
- Kieras D.E. Knowledge representation in cognitive psychology // Mathematical Frontiers of the Social and Policy Sciences. - Boulder (Colo.), 1980.
- Kierkegaard S. Fear and trembling: A dialectical lyric. - Princeton, 1941.
- Kierkegaard S. Repetition. - Princeton, 1946.
- Kintsch W. The representation of meaning in memory. - Hillside (N.J.), 1974.

- Kintsch W. On comprehending stories // *Cognitive Processes in Comprehension*. - Hillside, 1977.
- Kintsch W., Kozminsky E. Summarizing stories after reading and listening // *Journal of Educational Psychology*. - 1977, v.69, N3.
- Kintsch W., Van Dijk T. Toward a model of text comprehension and production // *Psychological Review*. - 1978, v.85, N2.
- Kintsch W., Greene E. The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories // *Discourse Processes*. - 1978, v.1, N1.
- Kintsch W., Vipond D. Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory // *Perspectives on Memory Research*. - Hillsdale, 1979.
- Kintsch W. Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway // *Poetics*, - 1980, v.9, N1-3.
- Kirk R. Translation determined. - Oxford, 1986.
- Kleiman A. B. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura // *Trabalhos em Linguística Aplicada*. - Campinas (Brazil), 1984, v.3, N1.
- Kleiman A.B., Ratto J. Extraíndo informações do texto: Algumas considerações sobre marcação formal do tema e legibilidade // *Trabalhos em Linguística Aplicada*. - 1986, v.7.
- Klein Sh. Modeling Propp and Levi-Strauss. - Columbus, 1974.
- Klein W., Stutterheim Chr. von. Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen // *Linguistische Berichte*. - 1987, B.109.
- Klimesch W. A connectivity model for semantic processing // *Psychological Research*. - 1987, v.49, N1.
- Klix F. *Erwachendes Denken: Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz*. - Berlin, 1980.
- Knauth K.A. *Invarianz und Variabilität literarischer Texte*. - Amsterdam, 1981.
- Knights L.C. *The critical moment*. - New York, 1963.
- Knowledge and cognition* / ed. L.W.Gregg. - Potomac (Md.), 1974.
- Kockelmans J.J. *Language, meaning and ek-sistence // Phenomenology in Perspective*. - The Hague, 1970.
- Koelb C. *The incredulous reader: Literature and the function of disbelief*. - New York, 1984.
- Koestler A. *Beyond atomism and holism: The concept of the holon // Beyond Reductionism*. - New York, 1969.
- Kozicki H. *Philosophy of history in Tennyson's poetry // English Literary History*. - Baltimore, 1975. - Vol. 42, N1.
- Krause W. *Internal representation and eye fixation // Zeitschrift für Psychologie*. - 1981, v.189, N1.
- Kreckel M. *Where do constitutive rules for speech acts come from // Language and Communication*. - 1981, v.1, N1.
- Krems J., Asenbauer A. *Verstehen und Erinnern einfacher Erzählungen // Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*. - 1987, v.34, N2.
- Kristeva J. *Problemes de la structuration du texte // Theorie d'Ensemble*. - Paris, 1968.
- Kristeva J. *La semiologie: Science critique ou critique de la science // Theorie d'Ensemble*. - Paris, 1968.
- Kristeva J. *Le texte clos // Langages*. - Paris, 1968, N12.
- Kristeva J. *Semeiotike: Recherches pour une sémalyse*. - Paris, 1969.
- Kubczak H. *Gebrauch und Erwähnung als sprachwissenschaftliches Problem // Cahiers de l'Institut de Linguistique*. - 1977, v.4, N2.

- Kuhn H. The phenomenological concept of "horizon" // *Philosophical Essays in Memory of E. Husserl*. - Cambridge (Mass.), 1940.
- Kuhn J. Konnotative Themen als selektiv-pragmatische Information im Text // *Hallesche Studien zur Wirkung von Sprache und Literatur*. - Halle, 1986.
- Kunjuni Raja K. Indian theories of meaning. - Madras, 1963.
- Kuric J., Smekal V. Methodologische Probleme in der experimentellen Untersuchung der ästhetischen Wahrnehmung // *Studia Psychologica*. - Bratislava, 1980, g.22, c.1.
- Laing R.D. The fact of life. - Harmondsworth, 1976.
- Landman F. A note on the projection problem // *Linguistic Inquiry*. - 1981, v.12, N3.
- Langacker R.W. An introduction to cognitive grammar // *Cognitive Science*. - 1986, v.10, N1.
- Langer S.K. *Philosophy in a new key*. - New York, 1948.
- Langer S.K. *Feeling and form*. - New York, 1953.
- Language and social context* / Ed. P.P. Giglioli. New York, 1972.
- Lanser S.S. *The narrative act: Point of view in prose fiction*. - Princeton, 1981.
- Lanson G. *Essais de methode, de critique et d'histoire litteraire*. - Paris, 1965.
- Lanteri-Laura G. *Structures subjectives du champ transcendantal*. - Paris, 1968.
- Lapointe F. H. *Psicologia fenomenologica de Husserl y Sartre* // *Revista Latinoamericana de Psicologia*. - 1970, v.2, N3.
- Larsen K., Schwendiman G. Perceived aggression training as a predictor of two assessments of authoritarianism // *Journal of Peace Research*. - 1970, N1.
- Larson R.L. Sentences in action: A technique for analysing paragraphs // *College Composition and Communication*. - 1967, v.18, N1.
- Le Goff J. *Pour un autre Moyen Age: Temps, travail et culture en Occident: 18 essais*. - Paris, 1977.
- Le Roy Ladurie E. *Montaillou, village occitan de 1294 a 1324*. - Paris, 1975.
- Le Touze Ph. *L universe sensible et le reel dans les romans de Bernanos*. - Lille, 1981.
- Lecke B. *Das Stimmungsbild*. - Gottingen, 1967.
- Lee D.A. Modality, perspective and the concept of objective narrative // *Journal of Literary Semantics*. - 1982, v. 11, N2.
- Lefebvre J. *L'image fascinante et le surreel*. - Paris, 1965.
- Lehrer K. *Meaning in Philosophy* // *Theory of Meaning*. - Englewood Cliffs, 1970.
- Lejeune Ph. *Autobiographie et histoire litteraire* // *Revue d'histoire litteraire de la France*. - Paris, 1975, a.75, N6.
- Leonard L.B. etc. Understanding indirect requests: An investigation of children's comprehension of pragmatic meanings // *Journal of Speech and Hearing Research*. - 1978, v.21, N3.
- Lepley R. *The language of value*. - New York, 1957.
- Lerchner G. *Textform und Textsinn* // *Literarischer Text und poetische Kommunikation*. - Berlin, 1982.
- Leu D.J. e.a. Predictable texts and interactive-compensatory hypothesis // *Journal of Educational Psychology*. - 1986, v.78, N5.
- Levelt M.J. *Over het waarnemen van zinnen*. - Groningen, 1967.
- Levin S.R. *Linguistic structures in poetry*. - The Hague, 1962.
- Levinas E. *La theorie de l'intuition dans la phenomenologie de Husserl*. - Paris, 1930.
- Levitt P.M. *A structural approach to the analysis of drama*. - The Hague - Paris, 1971.
- Levy J. *Mathematical aspects of the theory of verse* // *Statistics and Style*. - New York, 1969.

- Lewicki A. Psychologia propagandy // Wiedza i życie. - 1948, N10.
- Lewis C.J. Modes of meaning // Philosophy and Phenomenological Research. - 1944, N2.
- Lewy M.G., Preble E. Tragic magic: Word usage among New York City heroin addicts // Psychiatric Quarterly. - Utica (N.Y.), 1973, v.47, N2.
- Lieberman 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.
- Liedtke J. Zur Struktur narrativer Texte: Methodensynopse und Aspekte einer Analyse der Narrationsdynamik // Papiere zur Linguistik. - 1985, N2 (33).
- Link J., Link-Heer U. Literatursoziologisches Propädeutikum. - München, 1980.
- Lipps T. Leitfaden der Psychologie. - Leipzig, 1909.
- Lipsey R. An introduction to positive economics. - London, 1979.
- Lisca P. The Grapes of Wrath: An achievement of genius // Twentieth----- Century Integration: The Grapes of Wrath. - Englewood Cliffs, 1982.
- Lloyd G. Texts, metaphors and the pretensions of philosophy // The Monist. - 1986, v.69, N1.
- Loman N. L., Mayer R.E. Signaling techniques that increase the understandability of Educational Psychology. - 1983, v.75, N3.
- Lorch R.F. e.a. On - line processing of the topic structure of the text // Journal of Memory and Language. - 1985, v.24, N3.
- Lorch R.F., Lorch E.P. On-line processing of summary and importance signals in reading // Discourse Processes. - 1986, v.9, N4.
- Lorenz W., Wotjak G. Zu einigen Fragen des Zusammenhangs von erkenntnismässigem Abbild und sprachlicher Bedeutung: Thesen // Deutsch als Fremdsprache. - 1976a, v.13, N2.
- Lorenz W., Wotjak G. Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung: Überlegungen in Grenzbereich zwischen Semantik und Erkenntnistheorie // Lenguaje y Ciencias. - 1976, v.16, N2.
- Lotfipour-Saedi K. Textual strategies and their cognitive effect // English Language Research Journal. - Birmingham, 1986, N5.
- Lowe D.M. History of bourgeois perception. - Chicago, 1982.
- Lubbock P. The craft of fiction. - Jonathan Cape, 1921 (also: New York, 1957).
- Ludtke J. Reflexivität in fachsprachlichen Texten // LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. - 1983, v.13, N50-51.
- Ludwig K.D. Zur Verständlichkeit von Rezensionen // Neue Deutsche Presse. - Berlin, 1981, Jahrgang 35, N 11.
- Lukacs G. Die Theorie des Romans. - Berlin, 1920.
- Lurie Y. "Inner states" // Mind. - 1979, V.88, N350.
- Maboshi P.L. Les indices des genres littéraires bushoong // Africanistique. - 1981, N10.
- MacCannell J.F. The temporality of textuality: Bakhtin and Derrida // Modern Language Notes. - 1985, V.100, N5.
- McCullough C.M. The cultivation of reading comprehension // The Minnesota Reading Quarterly. - 1976, v.20, N3.
- MacCurdy J.T. The philosophy of emotion. - New York, 1925.
- McDougall W. Emotion and feeling distinguished // Feelings and Emotions. - Worcester, 1928.
- McCinn C. Wittgenstein on meaning. - Oxford, 1984.
- McPeck J.E. Critical thinking and education. - Oxford, 1981.
- Magass W. Die magistralen Schlussignale der Gleichnisse Jesu // Linguistica Biblica. - 1975, v.36, Dec.

- Magureanu A. Sens lingvistic si/sau sens enciclopedic // Studii si cercetari lingvistice. - 1985, v.36, N5.
- Mahimabhatta. Vyaktiveveka of Mahimabhatta. - Trivandrum, 1909.
- Maier N.R.F., Reninger W. A psychological approach to literary criticism. - New York, 1933.
- Mair Chr. The "New Stylistics": A success story or the story of successful self-deception? // Style. - 1985, v.19, N1.
- Mall R.A., Experience and reason. - The Hague, 1973.
- Malmgren H. Immediate knowledge of other minds // Theoria. - Lund, 1976, v.42, part 1-3.
- Mammata. Kavyaprakasa of Mammata with the Balabodhini of Jhalanikar. - Poona, 1965.
- Mandl H., Schnitz W. New directions in text processing // Forschungsbericht des Deutschen Institut fur Fernstudien. - Tubingen, 1985.
- Mandl H. e.a. (editors). Learning and comprehension of text. - Hillsdale (N.J.), 1984.
- Mandler J.M., Johnson N.S. On throwing out the baby with the bathwater: A reply to Black and Wilensky's evaluation of story grammars // Cognitive Science. - 1980, v.4, N3.
- Mandier J.M. On the comprehension of temporal order // Language and Cognitive Processes. - 1985 - 1986, v.1, N4.
- Marconi D. Two aspects of lexical competence //Lingua e stile. - 1987, v.22, N3.
- Marcus S. Two poles of the human language : I // Revue Roumaine de linguistique. - 1970, v.15, N4.
- Marcuse H. The aesthetic dimension. - Boston, 1977.
- Markiewicz H. Odbior i odbiorca w badaniach literackich // Ruch literacki. - Krakow, 1979, r. 20, z.1.
- Maruno S., Takagi K. Mechanism of comprehension and its development // Japanese Psychological Review. - 1980, v.23, N1.
- Masson M.E.J., May R.B. Identification of words and letters during reading // Canadian Journal of Psychology. - 1985, v.39, N3.
- Mathes B. Stoic logic. - Berkeley - Los Angeles, 1953.
- Mathiot M. On the study of the relation of language to thought // Communication and Cognition. - 1977, v.10, N1.
- Maurer K. Formen des Lesens // Poetica. - 1977, B.9, Heft 3-4.
- Mees U. Was meinen wir, wenn wir von Gefuhlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswortern // Sprache und Kognition. - 1985, v.4, N1.
- Meijsing M. Expectations in understanding complex stories // Poetics. - 1980, v.9, N 1-3.
- Meinong A. Uber emotionale Präsensation. - Wien, 1917.
- Menzel H. Planning the consequences of unplanned action in scientific communication // Communication in Science. - Boston, 1967.
- Meredith G. An essay on comedy and the uses of comic spirit. - London, 1897.
- Merleau-Ponty M. Phenomenologie de la perception. - Paris, 1945.
- Merleau-Ponty M. Sens et non-sens. - Paris, 1948.
- Merleau-Ponty M. Eloge de la philosophie et autres essais. - Paris, 1965.
- Merleau-Ponty M. What is phenomenology ? // European Literary Theory and Practice. - New York, 1973.
- Merrell. A semiotics of perceptual modes for reading texts// Semiotica. – 1985, v. 57, N ¾.
- Messerli D. The role of voice in nonmodernist fiction// Contemporary Literature/ - 1985, v. 25, N 3.

- Meutsch D. Wie "entsteht" ein verständlicher Text?//Textverständlichkeit Textverstehen. Gottingen, 1984.
- Meutsch D. Literatur verstehen. –Braunschweig, 1986.
- Meyer B. The organization of prose and its effects on memory. – Amsterdam, 1975.
- Meyer L. Emotion and meaning in music. – Chicago, 1956.
- Meyer L.B. Music, the art and ideas. – Chicago, 1967.
- Meyer L.B. Explaining music. – Berkeley, 1973.
- Mickelsen D. Types of spatial structure an narrative// Spatial Form in Narrative. – Ithaca, 1981.
- Mihaila E. Axiological reasons for a theory of poetic text// Revue Roumaine de Linguistique. – 1986, v. 31, N 6.
- Mihaila E. Distanta semantica si prelecrarea automata a vocabularului// Studii si cercetari lingvistice. – 1986, v. 37, N 2.
- Mihaila R. Titlul,metatext, intertext// Studii si cercetari lingvistice. – 1985, v. 36, N 1
- Miller G.A.. Some preliminaries to psycholinguistics //Readings in the Psychology of Language. – Englewood Cliffs, 1967a.
- Miller G.A.Some psychological studies of grammar// Readings in the Psychology of Language. – Englewood Cliffs, 1967b
- Miller G., Isard S. Some perceptual consequences of linguistic rules// Readings in the Psychology of Language. – Englewood Cliffs, 1967.
- Miller R.F. Dostoevsky and *The Idiot*: Author, narrator and reader. – Cambridge (Mass.), 1981.
- Minsky M. A framework for representing knowledge// Frame Conceptions and Text Understanding. – Berlin, 1980.
- Mischler E.G. Meaning in context: Is there any other kind?// Harvard Educational Review. – 1979, v. 49, N 1.
- Moles A.A. L'image: Communication fonctionelle. – Tournai, 1981.
- Molina F. Existentialism as philosophy. – New York, 1962.
- Moloney L.T., Gelman S.A.Measuring the influence of context: The interpretation of dimensional adjectives// Language and Cognition Processes. – 1987, v.2, N 3-4.
- Montague R. Pragmatics and intensional logic// Synthese, 1979, v. 22, N 1.
- Moody W.V., Lovett R.M. A history of English Literature. – New York, 1903.
- Moog H. The foundations of musical learning through hearing: A contribution towards a learning theory of music// Psychology of Music. – 1982, Special issue.
- Moorhouse A.C. The triumph of the alphabet. – New York, 1953.
- Morier H. La psychologie des styles. – Geneve, 1959.
- Morrow D.G. Prepositions and verb aspects in narrative understanding// Journal of Memory and Language. – 1985, v. 24, N 4.
- Mosberg L., Shima F. Comprehension of connected discourse// Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, Technical Report. – 1969, N 12.
- Mukarovsky J. Standard language and poetic language// A Prague School Reader in Aesthetics, Literary Structure and Style. – Washington, 1964.
- Muller G. Morphologische Poetik. – Tübingen, 1968.
- Muller H. A few poisoned arrows wouldn't be so bad// Poetics. – 1987, v. 16, N 1.
- Murray H.R. Explorations in personality, - oxford, 1938.
- Natnson V. Literature, philosophy and social sciences. – The Hague, 1962.
- Negrutiu L. Point de vue sur les "genres"// Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Series Philologia. – Cluj, 1980, a. 25, fasc. 1.
- Net M. Arte poetice – Narativ si liric// Studii si cercetari lingvistice.- 1986, v. 37, N 5.

- Net M. Texte litteraire et systeme metatextuel – unerelation dialectique// Revue Roumaine de Linguistique. – 1987, v. 32, N 3.
- Net M. Retorica si intertextualitate// Studii si cercetari lingvistice.- 1988, v. 39, N 1.
- Neubert A. Kinds of lexical meaning// Zeitschrift fur Anglistik und Amerikanistik.- 1978, v. 26, N 3.
- Neuwirth S.E. A look at intersentence grammar// The Reading Teacher. – 1976, v. 30, N 1.
- Nida E.A.. Meaning versus reference – the touchstone of lexicography// Language Sciences. – 1981. V. 3, N 1 (53).
- Nida E.A.. Rhetoric and style: A taxonomy of structures and function// Language Sciences. – 1984. V.6, N 2.
- Nida E.A.. Stretching language// Meta. – 1987, v. 32, N 1.
- Nietzsche F. Birth of tragedy// Works. – Edinburg; London. 1909.
- Niniluoto I. Imagination and fiction//Journal of Semantics. – 1985, v. 4, N 3.
- Nistor C. Elemente picaresi in prozele lui Panait Istrati// Analele Universitatii din Timisoara, seria stiinte filologice. – 1985, v. 23, N 1.
- Nix D. Linking-media syntax in children’s sentence comprehension// Journal of Reading Behavior. – 1978, v. 10, N 1.
- Nordin S. Interpretation and method. – Lund, 1978.
- Noro K. Ratio analysis of discourse// Sophia Linguistica. – 1986, NN 20-21.
- Novakova A. Ctyri aspekty anglickych novinovykh titulky: alliteration, allusion, pun, abbreviation // Cizi jazyky ve skole. - 1962/63, v.6, N2.
- Nowakowska M. Prosocial behavior: A decision model / Polish Philosophical Bulletin. - Warszawa, 1977, v.8, N3.
- Nyholm K. Pragmatische Isotypien im jungeren Titurel // Neuphilologische Mitteilungen. - 1983, v.84, N1.
- O Faolain S. The vanishing hero. - New York, 1956.
- Oden G.C., Spira J.L. Influence of context on the activation and selection of ambiguous word senses // Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology. - 1983, v.35a, N1.
- Odmark J. An understanding of Jane Austen’s novels: Character, value and ironic perspective. - Oxford, 1981.
- Ogden C.K., Richards J. The meaning of meaning. - London, 1936.
- Ohmann R. Literature as sentences // Essays on the Language of Literature. - Boston, 1967a.
- Ohmann R. Prolegomena to the analysis of prose style // Essays on the Language and Literature. - Boston, 1967b.
- Oim H. Language, meaning and human knowledge // Nordic Journal of Linguistics. - 1981, v.4, N2.
- Olsen S.H. The structure of literary understanding. - Cambridge e.a., 1978.
- Olsen S.H. The concept of genre // Contemporary Aesthetics in Scandinavia. - Lund, 1980.
- Omanson R.C. e.a. Goals, inferential comprehension, and recall of stories by children // Discourse Processes. - 1978, v.1, N4.
- Omanson R.C. An analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distractive content // Discourse Processes. - 1982, v.5, N 3-4.
- Ortony A., Anderson R.C. Definite descriptions and semantic memory // Cognitive Science. - 1977, v.1, N 1.
- Osgood Ch. Some effects of motivation on style of encoding // Style in Language. - New York, 1960.
- Osolsobe I. K teorii parodie // Slavica Slovaca. - 1973, v.8, N4.
- Otto J. The new debate in reading // Reading Teacher. - 1982, v.36, N1.

- Palmer R.E. Phenomenology as foundation for a post-modern philosophy of literary interpretation // Cultural Hermeneutics. - Dordrecht - Boston, 1973, v.1, N2.
- Panofsky E. Zur Problem der Beschreibung und Inhaltsbedeutung von Werken der bildenden Kunst // Logos. - 1932, v.21.
- Paris B.J. A psychological approach to fiction. - Bloomington, London, 1974.
- Parret H. Significance and understanding // Dialectica. - 1979, v.33, N3-4.
- Pascal R. The dual voice. - Manchester, 1977.
- Pascal R. Kafka s narrators. - Cambridge, 1982.
- Pasteka J. Esteticke paralely umenia. - Bratislava, 1976.
- Pasternack G. Interpretation. - Munchen, 1979.
- Pasternack G. Interpretation as methodical procedure - methodological fundamentals of normed hermeneutics // Poetics. - 1983, v.12, N2/3.
- Pavis P. Dictionnaire du theatre. - Paris, 1980.
- Pearson P.D. e.a. Toward a theory of reading comprehension instruction // Topics in Language Disorders. - 1980, v.1, N1.
- Peckham M. Man' s rage for chaos. - Philadelphia, 1965.
- Pepper S.C. The work of art. - Bloomington, 1955.
- Perec G. Penser / Classer. - Paris, 1985.
- Peters R.S. Psychology and ethical development. - London, 1974.
- Petitot-Cocorda J. Morphogenese du sens. - Paris, 1985.
- Petofi J.S. Towards an empirically motivated grammatical theory of verbal texts// Studies in Text Grammar. – Dordrecht, 1973.
- Petofi J.S. Rieser H. Probleme der modelltheoretischen Interpretation von Texten. – Hamburg, 1974.
- Petofi J.S. Beond the sentence, between linguistics and logic// Style and Text Studies. Presented to N.E.Enkvist. – Stockholm, 1975.
- Piaget J. Structuralism. – New York, 1970.
- Pike K. Selected Writings. – Paris, 1972.
- Pippin R.B. The schematism of empirical concepts//Kant-Studien, - 1976. – Vol. 67.
- Platt J.R. Beauty: Pattern and change//Functions of Varied Experience. – Homewood (Ill), 1961.
- Pleynet V. La poesie doit avoir pour but...//Theorie d'ensemble. – Paris, 1968.
- Poe E.A. The philosophy of composition// American Poetic Theory. – New York e.a., 1972.
- Polanyi M. Tacit knowing. Its bearings on some problems of philosophy// Review of Modern Physics. – 1962, v. 34, N 4.
- Polanyi M., Prosch H. Meaning. – Chicago, London, 1977.
- Pollock T.C. The nature of literature. – Princeton, 1942.
- Popper K.R., Eccles J.C. The self and its brain: An argument for Interactionism. – Berlin, London, 1977.
- Potter F. The use of the linguistic context// The British Journal of Educational Psychology. –1982,v. 52, N 1.
- Potter K.H. Presuppositions of India's Philosophies. – Englewood Cliffs, 1963.
- Poulet J. Phenomenology of reading// New Literary History. – 1969, October.
- Power A. Conversations with James Joyce. –London 1974
- Pratt M.L. The short story: The long and the short of it// Poetics. – 1981, v. 10, N 2/3.
- Pratt M.W. t.a. Triggering a schema: The role of italics and intonation in the interpretation of an ambiguous discourse// American Educational Research Journal, - 1981, v. 18, N 3.

- Preston J. The created self: The reader's role in eighteenth-century fiction. – London, 1970.
- Preuss Th. Die geistige Kultur der Naturvölker. – Leipzig, 1914.
- Prieto L.J. Principes de noologie. – La Haye, 1964.
- Prince G. Notes towards a categorization of fictional "narratees"// Genre. – 1971, v. 4, March.
- Prince G. A grammar of stories. – The Hague, 1973.
- Prior A.H. Objects of thought. – London, Oxford, 1971.
- Proust V. Contre St.Beuve. – Paris, 1971.
- Putz P. Kunst und Künstlerexistenz bei Nietzsche und Thomas Mann. – Bonn, 1975.
- Quathoff U. Soziales Vorurteil und Kommunikation. – Frankfurt/M, 1973.
- Quine W.V. Mathematical Logic. – New York, 1940.
- Quine W.V. Ontological relativity and other essays. –New York, 1969.
- Quine W.V. The roots of reference. – La Salle, 1975.
- Rabkin AE.S. Metalinguistics and science fiction// Critical Inquiry. – 1979, v. 6, N 1.
- Raible W. Was sind Gattungen//Poetica. – Munchen, 1980, B.12, Heft 3 – 4.
- Read Y. Reason and Romanticism. – London, New York, 1926.
- Read H. The nature of literature. – New York, 1958.
- Reboul O. Le slogan. – Bruxelles, 1975.
- Reeder K., Wakefield J. The development of young children's speech act comprehension: How much language is necessary?//Applied Psycholinguistics. – 1987, v. 8, N 1.
- Rehfus W.D. Kunst und Asthetik: Ein Versuch ubert die Reflexivitat der kunstlerischen Produktion//Zeitschrift fur Asthetik und allgemeint Kunstwissenschaft. – 1983, B. 28, N 2.
- Reichardt J. Matisse and subject matter//Studio International. – 1972, v. 172, N 879.
- Reichenbach H. Elements of symbolic logic. – Mew York, 1947.
- Reicheret J. Making sense of literature. – Chicago, 1977.
- Reik Th. A psychologist looks at love. – New York, 1944.
- Reinhart T. Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts//Linguistics. 1984, v.22, N 6 (274).
- Reiser B.J. e.a. Thematic knowledge structures in the understanding and generation of narratives// Discourse Processes. – 1985, v. 8, N 3.
- Reiss K Grundlagen der Ubersetzungskritik// Lebende Sprachen. – 1968, v. 13, N 4-5.
- Repp B.H. Phonetic trading relations and content effects// Psychological Bulletin. – Washington, 1982, v. 92, N1.
- Ricardou J.Problemes du nouveau roman. – Paris, 1967.
- Ricardou J. La revolution mtextuelle// Lecture 1: L'Espace du texte: Esprit/ - 1974, N 12.
- Richard J.P., L'Univers imaginaire de Mallarme. – Paris, 1962.
- Richards J.A. Practical criticism. – London, 1929.
- Richards J.A. Complementarities. – Cambridge (Mass.), 1976.
- Richards N. A defense of Davidson's individuation of action// Philosophical Studies. –1976, v. 29, N 3.
- Ricoeur P. Le metaphoreest le probleme central de l'hermeneutique// Revue philosophique de Louvain. – 1972, v. 70, N 5.
- Ricoeur P. Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen// Verstedende Philosophie: Grundzuge und Entwicklungstendenzen. –Munchen, 1972.

- Ricoeur P. Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning. – Fort Worth, 1976.
- Ricoeur P. The rule of metaphor. – London, 1978.
- Ricoeur P. Temps and recit. – Paris, 1983 (v.1), 1984 (v. 2).
- Riffaterre M. Criteria for style analysis// Word. – 1959, v. 15, N 1.
- Riffaterre M. Stylistic context// Word. – 1960, v. 16, N 3.
- Riffaterre M. La trace de l'intertexte.// Pensee. – Paris , 1980, N 215.
- Riffaterre M. Syllepsis// Critical Inquiry. – 1980, v. 6, N 4
- Rimmon-Kenan Sh. Narrative fiction: Contemporary poetics. - London-New York, 1983.
- Robe-Grillet A. Topologie d'une cite fantome. - Paris, 1976.
- Roberts K.P. Piaget's theory of conversation and reading readiness //The Reading Teacher. - 1976, v.30, N 3.
- Robins R.H. Malinowski, Firth and the "Content of Situation"// Social Anthropology and Language. - London, 1971.
- Rodgers P. The stadium of discourse// College Composition and Communication. - 1967, v.18, N 3.
- Rogers J.A. Analog rhetoric//English Journal. - 1966, v.55, N 2.
- Roloff L.H. The perception and evocation of literature. - Glenview (Ill.), 1973.
- Romano M. Mitologia romantica e letteratura popolare: struttura e sociologia del romanzo d'appendice. - Ravenna, 1977.
- Romanyshyn R.D. Metaphors and human behavior// Journal of Phenomenological Psychology. - 1975, v.5, N 2.
- Rosen C. Art has its reasons// New York Review of Books. - 1971, v.16, N 11.
- Rosenberg S. T. Frame-based text processing// Frame Conceptions and Text Understanding. - Berlin, 1980.
- Rosenblatt I.M. Literature as exploration. - New York, 1968.
- Rosenblatt L.M. The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. - Carbondale (Ill.), 1978.
- Rosenthal M.L., Gall S.M. The modern poetic sequence. - Oxford, 1983.
- Rosenthal S.B. Meaning as habit: Some systematic implications of Pierce's pragmatism// The Monist. - 1982, v. 65, N 2.
- Rothe A. Der literarische Titel. - Frankfurt/M., 1986.
- Rothery J., Gerot L. Writing in the Junior Secondary School// Occasional Papers - Applied Linguistics Association of Australia. - 1986, v.9.
- Rowan J. Psychological aspects of society. - London, 1973. - Book 1: The Science of You.
- Rowell J.A., Moss P.D. Mental models of text and film: A multidimensional scaling analysis// Educational Psychology. - 1986, v. 6, N 4.
- Rumelhart D.E. Notes on a schema for stories// Representation and Understanding. - New York, 1975.
- Rumelhart D.E., Ortony A. The representation of knowledge in memory// Schooling and the Acquisition of Knowledge. - Hillsdale, 1976.
- Rumelhart D. E. Introduction to human information processing. - New York e.a.. 1977a
- Rumelhart D.E. Understanding and summarization of brief stories// basic Processes in reading: Perception and Comprehension. - New Jersey, 1977b.
- Rumelhart E.D. The role of the schemata in understanding and remembering// International Congress of Psychology, XXIIInd: Abstract guide. - Leipzig, 1980a.
- Rumelhart D.E. Schemata: The building blocks of cognition// Theoretical Issues in Reading Comprehension. - Hillsdale, 1980b.
- Russel B. An inquiry into meaning and truth. - New York, 1940.

- Rusterholz P. semiotik und hermeneutik// Texthermeneutik: Aktualitat, geschichte, Kritik. - Paderborn, Munchen, 1979.
- Ruszkiewicz J.J. Parody and pedagogy: exploration in imitative literature// college English. - 1979, v. 40, N 6.
- Ryan B. Beckett and the language of the void// Southwest journal of Linguistics. - 1984, v. 7, N 1.
- Ryan B. Marxism and deconstruction. - Baltimore, 1982.
- Ryan M. -L. Pragmatics of personal and impersonal fiction// Poetics. - 1981, v 10, N 6.
- Ryan M.-L. On the window structure of narrative discourse// Semiotica. - 1987, v. 64, N 1-2.
- Ryle G. Meaning and necessity// philosophy. - 1949, v. 24.
- Sabrsula J. Substitution, representation, diaphore. – Praha, 1985.
- Said W. Beginnings. Intention and method. - New York, 1975.
- Saint-Beuve Ch. = Aug. Selected essays. - garden City, 1963.
- Saldivar R. Figural language in the novel: The flowers of speech from Cervantes to Joyce. - Princeton, 1984.
- Salmon N.A. Reference and essence. - Oxford, 1982.
- Samuels S. J. Diagnosing reading problems// Topics in Learning and Learning Disabilities. - 1983, v.2, N 4.
- Sanches M., Blount B.G. (Editors). Sociocultural dimensions of language use. - New York, 1975.
- Sanford A. J., Garrod S.C. Toward a psycholinguistical model of written discourse comprehension// Language and Comprehension. - Amsterdam, 1982.
- Sarraute N. The age of suspicion. - New York, 1963.
- Sartre J.-P. L'imaginaire. - paris, 1940
- Sartre J.-P. Situations II. - paris, 1948.
- Sartre J.-P. Esquisse d'une theorie des emotions. - Paris, 1948.
- Sartre J.-P. Consciousness and imagination// European Literary Theory and practic. - New York, 1973.
- Sauerberg L.O. e.a. The practice of literary criticism. - Odense, 1983.
- Sauerland K. U zrodel kariery niemieckiego pojecia "przezycie" w czasch diltheja// Studia Filozoficzne. Warszawa, 1973, N 4.
- Sauvageot A. L'articulation du discours// Le francais dans le monde. - 1968a, N 57.
- Sauvageot A. LA preformation de l'elocution linguistique// Mecanismes cerebraux de langage oral et structure des langues. - Paris, 1968b.
- Savile A. Historicity and the hermeneutic circle// New Literary search related to schema theory// Reading Expository Material. - New York, 1983.
- Schank R. C., Lebowitz M. Levels of understanding in computers and people// Poetics. - 1980, v. 9, N 2.
- Schauber E. Spolsky E. The bounds of interpretation. Stanford, 1986.
- Scheiffle E. Wege und Aporien der "Rezeptionsasthetik"//Neue Rundschau. - Frankfurt/M., 1979, Jg. 90, Heft 4.
- Scheler M. Der Formalismus in der ethik und die materiale Wertethik. - Bern - Munchen, 1966.
- Schiebe T. Uber Prasuppositionen zusammengesetzter Satze im deutschen. - Stockholm, 1975.
- Schippian Th. Konnotationen - ein immer aktuelles lexikologisches Problem// Zeitschrift fur germanistik. - 1987, v. 8, N 3.
- Schleiermacher F.D.E. Hermeneutick: Nach den Handschriften. - Heidelberg, 1974.
- Schleiermacher F.D.E. The hermeneutics: Outline of the 1819 Lectures// New Literary History. - 1978, v.10, N 1.

- Schleifer R. A.J. Greimas and the nature of meaning. - London, 1987.
- Schmid W. der textaufbau in den erzählungen Dostoevskijs. - Munchen, 1973.
- Schmidt S.J. Literaturwissenschaft als argumentive Wissenschaft. - Munchen, 1975a.
- Schmidt S.J. Reception and interpretation of written texts as problems of rational theory of literary communication// Style and Text. - Stockholm, 1975b.
- Schneider E.w. e.a. The range of literature. New York , 1967.
- Schober R. Esthetique de la reception de la litterature realiste// Acta Universitatis Wratislaviensis. - 1983, N 635, Romanica wratislaviensis. - Wroclaw, 1983, N 20.
- Schober R. Reception et historicite de la litterature// Revue des sciences humaines. - 1983, N 189.
- Scholes R., Kellogg R. The nature of narrative. - New York, 1966.
- Scholes R. Toward a semiotics of literature// Critical Inquiry. - 1977, v. 4, N 1.
- Scholes R. Language, narrative and anti-narrative// Critical Inquiry. - 1980, v. 7, N 1.
- Schultz R.A. Sense and reference in the language of art// Philosophical Studies. - 1975, v. 28, N 2.
- Schurf B., Stein G. Interaktionstheory und Literaturdidaktik: Ein Unterrichtsmodell fur die Sekundstuge II// der Deutchunterricht. - 1979, v.31, N 3.
- Schustack M.W. e.a. Local and global sources of contextual facilitation in reading// Journal of Memory and Language. - 1987, v. 26, N 3.
- Schutz A. The problem of social reality// Collected Papers. - The Hague, 1962, v.1.
- Schutz A. Collected Papers II: Studies in Social theory. - The Hague, 1971.
- Schwartz E. The forms of feeling: Towards a mimetic theory of literature. – Port Washington (N.Y.), London, 1972.
- Scriven M. Primary philosophy. – New York, 1966.
- Searle J.R. Intentionality: An essay in the philosophy of mind. – Cambridge, 1983.
- Searle J. R. Foundations of illocutionary logic. – Cambridge, 1985.
- Selz O. Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. – Leipzig, 1924.
- Serowy R. Zur emotionalen Komponente der lexikalischen bedeutung// Wissenschaftliche Zeitschrift der Padagogischen Hochschule Karl Lievknecht. – Potsdam, 1982, v.26, N 2.
- Sewall R.B. The tragic form// Essay in Criticism. – 1954, v.4, N 4.
- Sewall R.B. The vision of tragedy. – New York, 1980.
- Sewart J. Verstehen and dialectic// Philosophy and Social Criticism. – 1978, v. 5, N 3-4.
- Shaffer J.B.P. Humanistic psychology. – Englewood Cliffs, 1978.
- Shoemaker S. Functionalism and qualia// Reading in Philosophy of Psychology. – Cambridge (Mass.), 1980. Vol. 1.
- Simmel G. Die Problem der Geschichtsphilosophie. – Leipzig, 1892.
- Simmel G. Brucke und Tur. – Hamburg, 1957.
- Simpson G.B., Foster M.R. Lexical ambiguity and children's word recognition// Developmental Psychology. – 1986, v. 22, N 2.
- Sinclair J. Some implications of discourse analysis for comprehension// Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1983, v.4, N 4.
- Skinner B.F. Verbal Behavior. – London, 1957.
- Small S. L., Lucas M.M. Un modello computazionale per la comprensione dell'enunciato// Recherche di Psicologia. – 1983, v. 7, N 25.
- Smith C. R. A reinterpretation of Aristotle's notion of rhetorical form// Western Journal of Speech Communication. – 1979, v.43, N 1.
- Smith D.W., McIntyre R. Husserl and intentionality. Dordrecht, 1982.

- Smith R.G. *Speech communication: Theory and models*. – New York, 1970.
- Smith R.N., Frawley W.J. *Conjunctive cohesion in four English genres*// *Text*. – 1983, v. 3, N 4.
- Smitten J.R. *Introduction: Special form and narrative theory*// *Spatial Form in Narrative*. – Ithaca, 1981.
- Speier H. *The communication of hidden meaning*// *Social Research*. – 1977, v. 44, N 3.
- Spencer M.J., Wollmann N. *Lexical access for phonetic ambiguities*// *Language and Speech*. – 1980, v. 23, N 2.
- Spencer Th. *Shakespeare and nature of man*. – New York, 1942.
- Spiegelberg H. *Doing phenomenology*. – The Hague, 1975.
- Spillner B. *Linguistik und Literaturwissenschaft*. – Stuttgart, 1976.
- Spilinger D.J. *Profiles and principles: The sense of the absurd in "The Importance of Being Earnest"*// *Papers on Language and Literature*. – 1976, v. 12, N 1.
- Spiro R.J. *Long-term comprehension: Schema-based versus experiential and evaluative understanding*// *Poetics*. – 1982, v. II, N 1.
- Spyridakis J.H., Standal T.C. *Heading, previews, logical connectives: Effects on reading comprehension*// *Journal of Technical Writing and Communication*. – 1986, v. 16, N 4.
- Spamek J. *Le dialogue et le metarecit*// *Etudes Romanes de Brno*. – 1985, N 16.
- Stadler M. E.a. *Psychologie der Wahrnehmung*. – Munchen, 1975.
- Staiger E. *Grundvegriffe der Poetic*. – Berlin, 1946.
- Staiger E. *Die Kunst der Inerpretation*. – Munchen, 1955.
- Starosta W.J. *Roots for an older rhetoric: On rhetorical effectiveness in the third word*// *Western Journal of Speech Communication*. – 1979, v. 43, N 4.
- Stati S. *L'organisation textuelle de l'information semantique*// *La Linguistique*. – 1987, v. 23, N 2.
- Stein A. *Countering misconceptions: About the nature of poetry*// *English Journal*. – 1975, v. 64, N 7.
- Stephens M. *The dramaturgy of style: Voice in hort fiction*. – Carbondale, 1986.
- Stenberg R.J., Powell J.S. *Comprehending verbal comprehension*// *American Psychologist*. – 1983, v.38, N 8.
- Stetter Ch. *Grundfragen eines transzendentalhermeneutischen Sprachbegriffs*// *Erkenntnistheoretische Grundfragen der linguistik*. – Stuttgart e.a., 1979.
- Stierle K. *Was heisst Rezeption bei fiktionalen Texten?*// *Poetica*. – Munchen, 1975, v. 7, N 1.
- Stierle K. *The reading of fictional texts*// *The Reader in the Text*. – Princeton, 1980.
- Stolze R. *Grundlagen der Textursetzung*. – Heidelberg, 1982.
- Stout G.F. *Analytic psychology*. – London, 1896.
- Stross B. *Linguistic creativity in song*// *Sociocultural Dimension of Language Use*. – New York, 1976.
- Structure in science and art*/ Editor: P.Medawar. – Amsterdam, 1980.
- Stschedowitzki G. *Die Struktur des Zeichens: Sinn und Bedeutung*// *Ideen des Exakten Wissens*. – 1972, N 12.
- Suleiman S.R. *Redundancy and the "readable" text*// *Poetics Today*. – 1980, v.
- Suleiman S.R. *Introduction: Varieties of audio-oriented criticism*// *Reader in the Text*. – Princeton, 1980.
- Suls J.M. *Gossip as social comparison*// *Journal of Communication*, 1977, v. 27, N 1.
- Suzuki Sh. *Textual cohesion in "Yama no oto" and "The sound of the mountain*// *Sophia Linguistica*, 1985, N 18.

- Swiggers P. Remarques sur l'arbitraire// *Studii i Cercetari Linguistice*. – 1983, v. 34, N 2.
- Szegedy-Marszak M. Levels of meaning in narrative texts// *Studia Poetica*. – Szeged, 1980, N 3.
- Szewczuk W. Proces rozumienia// *Psychologia rozumienia*. – Warszawa, 1968.
- Szondi P. Einführung in die literarische Hermeneutik. – Frankfurt/M. 1975.
- Tabossi P. Sull'uso dell'informazione semantica nei processi di comprensione delle parole// *Gionnall Italiano di Psicologia*. – 1983, v.10, N 3.
- Tabossi P. Fenomeni di accesso al lessico durante la comprensione di frasi// *Ricerche di Psicologia*. – 1984, N 2.
- Takeo Doi L. The Japanese patterns of communication and the concept of amae// *Quarterly Journal of Speech*. – 1973, v.59, N 2.
- Talmy L. Force dynamics in language and cognition// *Cognitive Science*. – 1988, v. 12, N 1.
- Tarlinskaja M., Coachman L.K. Text – Time – Text// *language and Style*. – 1986, v.19, N 4.
- Tatarkiewicz W. History of aesthetics. – The Hague – Paris, 1974. – Vol.3.
- Tatarkiewicz W. Analysis of happiness. – Warszawa, 1976.
- Tejera V. Art and human intelligence. – New York, 1965.
- Thierberger R. Von Missbrauch der Sprache zu magischen Zwecken// *Grazer linguistische Studien*. – 1985, N 23.
- Thierry Y. Sens et langage. – Bruxelles, 1983.
- Thoene P. Modern German art. – Harmondsworth, 1938.
- Thomas Aquinas. In libros Peri Hermeneias expositio. – Roma, 1955.
- Thuring M., wender K.F. Über kausale Inferenzen beim Lesen// *Sprache und Kognition*. – 1985, v. 4, N 2.
- Tillyrd E.M.W. poetry direct and oblique. – London, 1945.
- Todorov Tz. Grammaire du Decameron. – La haye, 1969.
- Todorov Tz. Introduction a la litterature fantastique. – Paris, 1970a.
- Todorov Tz. Problemes de l'annonciation// *Languages*. – 1970b, N 17.
- Poetique de la prose. – Paris. 1971.
- Todorov Tz. The structural analysis of litterature: The tales of Henry James// *Structuralism: An Introduction*. – Oxford, 1973.
- Todorov Tz. The fantastic: A structural approach. – Ithaca, 1975.
- Todorov Tz. The origin of genres// *New Literary History*. –1976, v. 8, N 1.
- Todorov Tz. Les genres du discours. – Paris, 1978a.
- Todorov Tz. Symbolisme et interpretation. – Paris, 1978b.
- Todorov Tz. Reading as construction// *The reader in the Text*. – Princeton, 1980.
- Todorov Tz. Signfiance and meaning// *Semiotica*, 1981, Supplement.
- Toolan M. Analysing fictional dialogue// *Language and Communication*. – 1985, v. 5, N 3.
- Toolan M. Syntactical styles as a means of characterization in narrative// *Style*. – 1985, v. 19, N 1.
- Tragesser R.S. Phenomenology and logic. – Ithaca, 1977.
- Tramelloni F. "Je crois que": De l'affirmation atteneue a la conviction// *Semantikos*. – Paris, 1983, v.7, N 2.
- Trzynadlowski J. Sztuka slowa i obrazu. – Wroclaw e.a., 1982.
- Tufte V. Grammar as style. – New York e.a., 1971.
- Ullman S. Psychologie et stylistique// *Journal de Psychologie*. – 1953, N 1.
- Ullmann S. Style in the French novel. – Cambridge, 1957.
- Urmson J.O. Fictiopl// *American Philosophical Quaterly*. – 1976, v. 15, N 2.

- Uyeda K.M. , Mandler G. Prototypicality norms for 28 semantic categories// Behavior Research Methods and Instrumentation. – 1980, v. 12, N 6.
- Vachek J. Prece jen prioritá pisma?// Slovo a slovesnost. – 1973, v, 34, N 1.
- Valle Arroyo F. Comprension retrospectiva de textos// Revista de Psicologia general y Aplicada. 1984, v. 39, N 6.
- Vallins G.H. The best English. – London, 1970.
- Van den Velde R.G. Understanding, comprehension and coherence: A plea for interlinguistics// Linguistica Antverpiensia.- 1980, N 14.
- Van den Broek P., Travasso T. Causal networks versus goal hierarchoes in summarizing texts// Discourse Processes. –1986, v. 9, N 1.
- Van der Voort C. In geuren en Kleuren vertalen: Vertelsituaties en vertaalsituaties in fictionele narraieve testen// Linguistica Antverpiensia. – 1987, N 21.
- Van Poecke L. Denotation/connotation and verbal/nonverbal communication// Semiotica. – 1988, v.71, N 1-2.
- Van Rees J. Implicit premises on text and reader in Genette's study on narrative mood// Poetics. – 1985, v.14, N 5.
- Vasiliu E. Definitia sensului sau definitia obiectului?// Studii si Cercetari lingvistice. – 1986, v. 37, N 2.
- Vendler Z. Res cogitans. An essay in rational psychology. – Ithaca – London, 1972.
- Vermazen B. Information theory and musical value// Journal of Aesthetics and Art Criticism. – 1971, v.29, N 3.
- Vicanatha. Sahityadarpana of Vicvantha Kaviraja. – Varanasi, 1967.
- Viehweger D. Grundpositionen dynamischer Textmodelle// Linguistische Studien. Reihe A: Arbeitsberichte. – Berlin, 1987, N 164.
- Vignaux G. A propos d'argumentation: operation cognitives et operations langagieres// Revue Internationale de Philoophie. – 1985, v. 39, N 155.
- Vipond D., Hunt R.A. Point-driven understanding: Pragmatic and Cognitive dimensions of literary reading// Poetics. – 1984, v. 13, N 3.
- Visher F. Th. Ueber das Erhabene und Komische. – Francfurt/M., 1967.
- Vrbkova V. La methode structurale appliquee a l'etude du champ conceptuel de la betise en francais du XX ciele// Etudes Romanes de Brno. –1977, v. 9, N 210.
- Vuchinich S. Logical relations and comprehension in conversation// Journal of Psycholinguistic Research. –1980, v. 9, N 5.
- Wahl J. Realisme, dialectique et mystere// L'Arbalete. – 1942, automne.
- Walzel O. Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters. – Potsdam? 1930.
- Walzel O. Das Wortkunstwerk. – Leipzig, 1926.
- Warren W.H. e.a. Event chance and inferences in understanding narratives// New Directions in Discourse Processing. – Norwood (N.J.), 1979.
- Wasserman E.R. The fine tone: Keats' major poems. – Baltimore, 1953.
- Waterhouse V. Independent and dependent sentences// International Journal of American Linguistics. – 1963, v. 29, N 1.
- Wateman J.T. Perspectives in linguistics. – Chicago –London, 1970.
- Watt J. The comic syntax in Tristram Shondy// Studies in Criticism and Aestetics. – Minneapolis, 1967.
- Watts C. The deceptive text: An introduction to covert plots. – Sussex, 1984.
- Weaver C. Parallels between new paradigms in science and in reading and literary theories// Research in the Teaching of English. – 1985, v. 19, N 3.
- Weier W. Sinn und Teihabe. – Salzburg – Munchen, 1970.
- Weinrich Y. Linguistik der Luge. – Heidelberg, 1966.
- Weisinger H. Trageduy und the paradixe of the fortunate fall. – London, 1953.
- Wellek R., Warren R.P. Theory of literature. – New York, 1949.

- Wellman H.M., Estes D. Children's early use of mental verbs and what they mean// Discourse Processes. – 1987, v. 10, N 2.
- Werner H. , Karnap B. Symbol formation. – New York e.a. 1963.
- Erth P. Roman Jakobson's verbal analysis of poetry// Journal of Linguistics. – 1976, v. 12, N 1.
- Wetherhill P.M. Madam Bovary's blind man: Symbolism in Flaubert// Romanic Review. – 1979a, N 1.
- Wetherhill P.M. Note sur la thematique de Rouge et Noire: Le pere Sorel et Madame de Renal// Stendhal Club. – New York, 1970b.
- Wetherhill P.M. The literary text. – Oxford. 1974
- Whalley G. Poetic process. – New York, 1953.
- White H. Literature and social action: reflections on the reflection theory of literary art// New Literary Theory. – 1980, v. II. N 2.
- 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, N 1.
- Whitney P. Psychological theories of elaborate inferences: Implications of schema-theoretic views of comprehension// Reading Research Quarterly. – 1987, v. 22, N 3.
- Wiener M. Language within language. – New York, 1968.
- Wienold G. On deriving models of narrative analysis from models of discourse analysis// Poetics. – 1972, v. 3, N 1.
- Wienold G. Semiotik und Literatur. – Frankfurt/M., 1972.
- Wienold G. Rezitation und Konverstion: Linuistische und Semiotische Aspekte dramatischer Texte und des Theaters// Zeitschrift fur deutsche Philologie. – 1986, v. 105, N 2.
- Wierzbicka A. A semantic metalanguage for crosscultural comparison of speech acts and speech genres// Language in Society. – 1985, v. 14, N 4.
- Wierzbicka A. Human emotions: Universal or culture-specific?// American Anthropologist. – 1986, v. 88, N 3.
- Wiig E.H. e.a. Developmental sequences in perception and interpretation of ambiguous sentences// Perceptual an Motor Skills. – 1978, v. 46, N 3.
- Wijzen L.M.P.T. Cognition and image formation in literature. – Franfurkt/M., 1980.
- Wilensky R. Story grammars versus story points// Behavioral and Brain Sciences. – 1983, v. 6, N 4.
- Wilkinson A.Ch. Children's understanding in reading and listening// Journal of Educational Psychology. – 1980, v. 72, N 4.
- Williams J.P. Identifying main ideas// Topics in language Disorders, 1988, v. 8, N 3.
- Williams R.L. Imagery and linguistic factors affecting the solution of linear syllogisms// Journal of Psycholinguistic Resarch. 1979, v. 8, N 3.
- Wimsatt W. K. Beardsley M. The verbal icon: Studies in the meaning of poetry. – Lexington (Kentucky), 1954.
- Winch P. The idea of social science and its relationship to philosophy. – New York, 1967.
- Winner E. Invented worlds. – Cambridge (Mass.), 1982.
- Wittgenstein L. Philosophical Grammar. – Berkley, 1978.
- Wittgenstein L. Lectures. – Oxford, 1979.
- Wolff D. Unterschiede beim muttersprachlichen und zweisprachlichen Verstehen// Linguistische Berichte. – 1986, v. 106, Dezember.
- Wollheim R. Art and its objects. – Harmondsworth, 1970.

Wood C.C. Auditory and phonetic levels of processing in speech perception// Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. – 1975, v. 194, N 1.

Wright A.M. The formal principal of the novel. – Ithaca, 1982.

Wunderlich D. Studien zur Sprechaktheorie. – Frankfurt/M., 1976.

Wundt W. Logik. – Stuttgart, 1893. – B.I: Erkenntnislehre.

Wurzbach N. An approach to a context-oriented genre theory in application to the history of the ballad// Poetics. – 1983, v. 12, N 1.

Wykes T. Inference and children's comprehension of pronouns// Journal of Experimental Psychology. – 1981, v. 32, N 2.

Yokoyama O.T. Lexical frequency and its implications: the case of contemporary edited Russian// Slavic and East European Journal. – 1986, v. 30, N 2.

Young P. The language of West African literature// the English Language in West Africa. – London, 1971.

Zholkovsky A. Themes and texts. –Ithaca, 1984.

Zornig P. The distribution of distances between like elements in a sentence// Glottometrica. – 1984, v. 6, N 1.

Zornig P. Theory of distances between like elements in a sequence// Quantitative Linguistics. – 1987, N 32.

СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ НАУЧНЫХ РАБОТ Г.И.БОГИНА

(по состоянию на 1 сентября 1999 года)

1 К вопросу об историзме в преподавании лексики иностранных языков в старших классах// Ленингр. Педагогич. институт им. А.И.Герцена. Уч. Записки. – 1958, том 181, вып. 3. – С. 441 – 480. – 2,5 печ. листа (далее при описании листажа указываются только цифры).

2. Элементы историзма при обучении английской лексике в VIII – X классах средней школы. – Ленинград, 1958. – 15 с. –1,0

3 Место работы над фразеологией в усвоении английского языка учащимися старших классов// Вопросы английской филологии: Сборник статей. - Уфа, 1961. - С. 109 - 125 - 1,1

4 Фразеологические трудности при изучении английского языка в восьмилетней школе// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 - С. 23 - 41. 1,2

5 Работа над словосочетанием при подготовке текста к пересказу// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 С. 43 - 63 1,4

6 Работа над словосочетанием при анализе текста в старших классах// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 С.65- 81 1,1

7 Типология лексической сочетаемости как методическая проблема при изучении английского языка в восьмилетней школе// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 - С. 51 - 81. 2,0

СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ НАУЧНЫХ РАБОТ Г.И.БОГИНА
(по состоянию на 1 сентября 1999 года)

1 К вопросу об историзме в преподавании лексики иностранных языков в старших классах// Ленингр. Педагогич. институт им. А.И.Герцена. Уч. Записки. – 1958, том 181, вып. 3. – С. 441 – 480. – 2,5 печ. листа (далее при описании листажа указываются только цифры).

2. Элементы историзма при обучении английской лексике в VIII – X классах средней школы. – Ленинград, 1958. – 15 с. –1,0

3 Место работы над фразеологией в усвоении английского языка учащимися старших классов// Вопросы английской филологии: Сборник статей. - Уфа, 1961. - С. 109 - 125 - 1,1

4 Фразеологические трудности при изучении английского языка в восьмилетней школе// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 - С. 23 - 41. 1,2

5 Работа над словосочетанием при подготовке текста к пересказу// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 С. 43 - 63 1,4

6 Работа над словосочетанием при анализе текста в старших классах// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 С.65- 81 1,1

7 Типология лексической сочетаемости как методическая проблема при изучении английского языка в восьмилетней школе// Преподавание английского языка в средней школе. - Уфа,1961. -Вып.1 - С. 51 - 81. 2,0

- 8 О лингвистической и методической точках зрения на фразеологию и сочетаемость слов// Вопросы английского и немецкого языкознания. - Уфа, 1962. - С. 49 - 56. 0,5
- 9 Конференция вузов Урала по германскому языкознанию: Хроникальная заметка// Вопросы языкознания. - М., 1962. - 3. - С. 159 - 160. 0,1
- 10 Закрепление образцов лексической сочетаемости английского языка в связи с работой над текстом в восьмилетней школе// Преподавание иностранных языков в школе. - Вып. 1. - Уфа, 1962. - С. 31 - 52. 1,3
- 11 Предречевая и речевая работа над образцами лексической сочетаемости при изучении английского языка в восьмилетней школе// Преподавание иностранных языков в школе. - Вып. 1. - Уфа, 1962. - С. 53 - 86. 2,1
12. Усвоение некоторых грамматических закономерностей при работе над лексической сочетаемостью в восьмилетней школе// Преподавание иностранных языков в школе. - Вып. 1. - Уфа, 1962. - С. 107 - 118. 0,7
- 13 Предисловие (подписанное) к сборнику БГУ и БИУУ "В помощь учителям иностранных языков"// В помощь учителям иностранных языков. - Уфа, 1962. - С. 3 -7. 0,3
- 14 Работа над речевыми образцами при обучении английскому языку в восьмилетней школе//В помощь учителям иностранных языков. - Уфа, 1962. - С. 15 - 28 0,8
- 15 Проблема "мнимой синонимии" при обучении английскому языку в восьмилетней школе//В помощь учителям иностранных языков. - Уфа, 1962. - С.99 - 112. 0,9
- 16 Вторая конференция вузов Урала по германской филологии// Вопросы языкознания. - М.,1963. 4. - С. 154 - 155. 0,1
- 17 Усвоение сочетаемости английских слов//Иностранные языки в школе. - М., 1964. - 1. - С.16 - 19. 0,3
- 18 Качественные прилагательные в двуязычных словарях//Вопросы английского и немецкого языкознания. - Уфа, 1963. - С. 9 - 13. 0,3
- 19 Объяснение слов как одно из средств, способствующих правильному употреблению их в речи// Сборник научно-методических статей по вопросам преподавания иностранных языков. -Уфа, 1964. - С.27 -40. 1,0
- 20 Трудности употребления английских предлогов при обучении устной речи в восьмилетней школе//Сборник научно-методических статей по вопросам преподавания иностранных языков. -Уфа, 1964. С. 73 - 91. 1,3
- 21 Психологический аспект лингвистических явлений//Вопросы общего и германского языкознания (Уч. записки Башкирского университета, вып. 15). - Уфа, 1964. - С. 13- 22 0,7

- 22 Грамматическая идиоматика в преподавании английского языка// Вопросы общего и германского языкознания (Уч. записки Башкирского университета, вып. 15). - Уфа, 1964. - С. 195 - 210 1,0
- 23 Трудности употребления лексики в речи// Казахская республиканская конференция по вопросам языкознания и методики преподавания иностранных языков: Тезисы докладов...- Алма-Ата, 1964. - С. 17 -21. 0,3
- 24 Третья конференция вузов Урала и Поволжья по вопросам романо-германского языкознания: Хроникальная заметка// Вопросы языкознания. - М.,1964. - 6. - С. 136 - 138. 0,3
- 25 К вопросу о психологическом механизме перевода//Вопросы общего и романо-германского языкознания: Доклады и сообщения (Уч.записки Башкирского университета, вып. 21). - Уфа, 1964. - С. 317 -326. 0,5
- 26 Германское языкознание и методика преподавания иностранных языков в Башкирии: Библиографическая справка// Вопросы общего и романо-германского языкознания: Доклады и сообщения (Уч.записки Башкирского университета, вып. 21). - Уфа, 1964. - С. 333 - 347. 0,9
- 27 Психологические вопросы учебного перевода//Вопросы психологии. - М.,1965. - 1. - С. 167 - 173. 0,5
- 28 Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления (на материале преподавания английского языка в восьмилетней школе). - Москва, 1965. - 24 с. 1,5
- 29 К вопросу о лексическом наполнении речевого образца (грамматической структуры) при обучении устной речи// Обучение устной речи на иностранных языках: Межвузовская конференция: Тезисы докладов... - Горький, 1965. - С. 34 - 37. 0,2
- 30 Конференция вузов Урала, Сибири и Дальнего востока по романо-германской филологии в Челябинске: Хроникальная заметка// Вопросы языкознания. - М.,1965. - 4. - С. 163 - 165. 0,5
- 31 Отражение грамматических идиоматизмов в дифференциальных словарях//Проблемы синхронного изучения грамматического строя языка: Тезисы докладов и сообщений ... -М., 1965. - С.32. 0,1
- 32 Некоторые методические требования к статье национально-инострannого словаря// Вопросы общего и романо-германского языкознания: Тезисы докладов Четвертой научной конференции языковедов. - УФА, 1965. - вып 1. - С. 162 - 165.0,3
- 33 Экспликативные варианты на уровне сочетания слов и их отражение в национально-инострannой лексикографии// Вопросы общего и романо-германского языкознания: Тезисы докладов Четвертой научной конференции языковедов. - УФА, 1965. - вып. 2. - С. 67 - 70. 0,3

- 34 Две концепции устойчивости словосочетаний//Филологические науки. - М.,1966. - 3. -С. 153 - 155. 0,3
- 35 Материальные основы системности языка//Вопросы методологии и методики лингвистических исследований. - Уфа, 1966. - С. 27 -30. 0,3
- 36 Гипотеза Сепира-Уорфа и некоторые вопросы лексикографической практики// Республиканская межвузовская конференция по вопросам методики преподавания и теории иностранных языков, посвященная 50-летию Советской власти: Тезисы докладов... - Алма-Ата, 1966. - С. 37 - 40. 0,2
- 37 Некоторые признаки разговорной речи и проблемы их описания в двуязычной лексикографии//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Тезисы докладов к межвузовской научной конференции. - Горький, 1966. - С. 141 - 144. 0,2
- 38 О трудностях употребления иноязычной лексики и их преодолении// Психология в обучении иностранному языку: Сборник статей. - М., "Просвещение",1967. - С. 122 - 136. 1,0
- 39 Некоторые вопросы рационализации построения словарной статьи в национально-иностранном словаре//Научно-методическая конференция Кокчетавского педагогического института, посвященная 50-летию Великого Октября. 1-я: Тезисы докладов и сообщений... - Кокчетав, 1967. - С. 54 - 55.0,1
- 40 Межвузовская конференция в Горьком на тему :Проблемы лингвистического описания разговорной речи": Хроникальная заметка// Вопросы языкознания. - М.,1967. - 4. - С. 133 - 136. 0,4
- 41 Сравнительно-типологические проблемы двуязычной лексикографии// Вопросы романо-германского языкознания: Материалы межвузовской конференции. - Челябинск, 1967. - С.93 -99. 0,5
- 42 Активизация учащихся на уроке иностранного языка//Иностранные языки в школе. - Москва, 1967. - 5. - С. 113 - 116. 0,3
- 43 Проблема выбора средств выражения при овладении иноязычной разговорной речью//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Тезисы докладов к II (III) республиканской научной конференции (июнь 1968). - Горький, 1968. - С. 381 - 384. 0,2
- 44 Мера соотношения экспликации и импликации как критерий разграничения вариантов свободного ("разговорного") стиля//Вопросы романо-германского языкознания: Материалы межвузовской конференции. - Челябинск, 1969. С.17 - 20. 0,2
- 45 Грамматический аспект развития иноязычной речи в языковом вузе//Вопросы научной организации преподавания иностранных языков в специальном вузе: Пути внедрения результатов научных исследований в практику обучения. - Горький, 1970. - С. 17 -20. 0,3

46 О задачах и методике обучения переводу с родного языка на иностранный на педагогических факультетах языковых вузов//Тетради переводчика. - М., 1970. - 7. - С. 98 - 108. 0,8

47 Разговорная речь на иностранном языке как один из объектов обучения практической стилистике в языковом вузе//Иностранные языки в высшей школе. - М.: "Высшая школа", 1971. - С. 32 - 40. 0,6

48 Модель относительно полного владения языком. - Сообщение 1: Модель относительно полного владения родным языком//Республиканская конференция по методике преподавания и педагогике высшей школы. Первая... Материалы... - Алма-Ата, 1971. - С. 317 - 335.
- 0,8

49 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. 1,0

50 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. 0,3

51 О некоторых параллелизмах в изучении художественной и разговорной речи. Теория и практика лингвистического описания иноязычной разговорной речи: Ученые записки Горьковского педагогического института ин. языков, том 49. - С. 24 - 28. 0,3

52 О высших уровнях языковой компетенции человека// Интеллект и речь (Министерство просвещения Казахской ССР. - Психология, вып. 2). - Алма-Ата, 1972. - С. 14 - 24. 0,8

53 Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления// Материалы к курсу лекций по методике обучения иностранным языкам. - М., МГПИИЯ, 1972. - С. 113 - 115. 0,2

54 Разговорная речь и индивидуальные характеристики личности//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Сборник четвертый. - Горький: ГГПИИЯ, 1973. - С. 3 - 11. 0,6

55 Стилистическая интерпретация текста как средство профессионального и художественного развития студента факультета иностранных языков// Профессионально-практическая направленность обучения иностранным языкам в вузе. - Горький: ГГПИИЯ, 1974. - С. 51 - 58. 0,4

- 56 Роль чтения в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. Иностранные языки в высшей школе. -М., 1974. - Вып. 8. - С. 26 - 32. 0,5
- 57 Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин:КГУ, 1975. - 106 с. 6,6
- 58 Структурное представление речевой способности человека//Homo loquens: Материалы рабочего совещания по теме :Человек как носитель языка". - Калинин, 1975. - С. 15 - 26. 0,8
- 59 Стилистическая характеризованность "разговорных" текстов как средство повышения информативности сообщений. //Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Вып. шестой. - Горький:ГПШИЯ, 1975. - С.13 - 24. 0,5
- 60 Развитие подъязыка разговорной речи в онтогенезе человека// Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Седьмой выпуск (часть 1). - Горький: ГПШИЯ, 1976. - С. 62 - 70. 0,3
- 61 Противоречия в процессе формирования речевой способности. - Калинин: КГУ, 1977. -84 с. 5,1
- 62 Относительная полнота владения вторым языком.- Калинин: КГУ, 1978. - 54 с. 3,3
- 63 Современная лингводидактика.- Калинин: КГУ, 1980. - 61 с. 3,8
- 64 Концепция языковой личности. М.: МГУ, 1982. - 36 с. 2,3
- 65 Филологическая герменевтика.- Калинин:КГУ, 1982. - 86 с. 5,25
- 66 Филологическая герменевтика и разговорная речь//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи:Республ. сборник научных трудов. - Горький:ГПШИЯ, 1982. - С. 11 - 18. 0,5
- 67 Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. - Л.: ЛГУ, 1984. - 31 с. 2,0
- 68 Рефлексивная основа понимания текста//Рефлексия в науке и обучении: Тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 12 - 14 ноября 1984 г. - Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1984. - С. 160 - 163. 0,3
- 69 Понимание художественного текста в структуре интеллектуальной культуры// Интеллектуальные системы и имитация: Тезисы докладов и сообщений к 6-й научно-методической конференции 28 - 30 октября 1985 г. - Новосибирск: АН СССР, Сибирское отд., 1985. - С. 218 - 219. 0,2

- 70 Типология понимания текста.- Калинин: ТГУ, 1986. - 86 с.5,5
- 71 Схемы понимания в интеллектуальной системе "Человек - художественный текст"// Проблемы развития и освоения интеллектуальных систем: Тезисы докладов и сообщений к Всесоюзной конференции 11 - 13 ноября 1986 г. Секция II: Методы и модели освоения интеллектуальных систем. - Новосибирск:АН СССР, Сибирское отд., 1986. - С. 122 - 124. 0,2
- 72 Фигуры художественной речи как средство пробуждения рефлексии//Проблемы логической организации рефлексивных процессов: Тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции 2 - 4 декабря 1986 г. - Новосибирск:АН СССР, Сибирское отд., 1986. - С. 73 - 74. 0,1
- 73 Содержание современных педагогических исследований в области подготовки учащихся к пониманию оригинального текста// Перевод и автоматическая обработка текста: Материалы научно-практического совещания по проблеме... - М.:Ин-т языкознания АН СССР и др., 1987. - С. 4 - 5. 0,1
- 74 Современные проблемы и методы исследования литературного текста// Литературный текст: Проблемы и методы исследования. - Калинин:КГУ,1987. - С. 4 - 16. 0,7
- 75 Разные подходы к вопросу о схемах понимания текста//Текст в языке и речевой деятельности (состав, перевод, автоматическая обработка): Сборник научных трудов. - М.: Ин-т языкознания АН СССР,1987. - С. 20 - 33. 0,8
- 76 Линейность и нелинейность схем действия в интеллектуальной системе "Человек - художественный текст"// Психологическая наука и практика: Тезисы конференции... - Новосибирск: АН СССР, Сиб. отд., 1987. - С 58 - 59. 0,1
- 77 Фигуры в разговорной речи//Теория и практика лингвистического описания разговорной речи:Межвузовский сборник научных трудов. - Горький:ГГПИИЯ, 1987. - С. 21 - 30. 0,6
- 78 Исторически обусловленная вариативность в английском языке и типы ее категоризации//Вариативность в германских языках: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции? - Калинин, 1988. - Часть II. - С. 135 - 137. 0,1
- 79 Одна из причин влияния реципиента на формирование высказывания//Деривация в речевой деятельности (Общие вопросы. Текст. Семантика): Тезисы научно-теоретической конференции (3 - 6 октября 1988 г.). - Пермь, 1988. -С. 39 - 41 0,1
- 80 Адекватность перевода как мера сходства действий, фиксирующих рефлексии//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. 0,1

- 81 Риторические средства в синтаксисе и современные представления о рефлексии// Риторика и синтаксические структуры: Краевая научно-техническая конференция 1 - 3 февраля 1989 г. .М., Ин - т русского языка АН СССР; Красноярск: Красноярск. госуниверситет, 1988. - С. 17 - 21. 0,3
- 82 Модель хорошего самостоятельного чтения// Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе: Межвуз. конференция 13 - 14 апреля 1989 г.): Тезисы докладов. - Самарканд: Узбекский госуниверситет, 1989. - С. 151 - 153. 0,2
- 83 Прагматика текста и плюрализм интерпретаций//Теория перевода и методика обучения переводу. - Калуга: Обл. научно-инженерное общество и др., 1989. - С. 11. 0,1
- 84 Герменевтический круг как техника понимания текста// Текст: Структура и анализ. - М.: Ин - т языкознания АН СССР; Калинин:Кафедра иностр. языков Калининского сельскохоз. ин - та, 1989. - С. 18 - 30. 0,8
- 85 Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин: КГУ, 1989. - 70 с. 4,4
- 86 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. 0,2
- 87 Герменевтический круг и фоносемантика// Проблемы фоносемантики. - М.: Ин -т языкознания АН СССР; Пенза: Педагогич. ин-т, 1989. - С.65 - 67. 0,2
- 88 Критика перевода в свете современных представлений о рефлексии// Перевод как процесс и как результат: Язык, культура, психология. - Калинин, КГУ, 1989. - С. 6 - 14 0,6
- 89 О "хороших разговорах". Теория и практика лингвистического описания разговорной речи//Межвузовский сборник научных трудов. - Горький:ГПНИИЯ, 1989. - С. 3 - 13 0,6
- 90 Метасмысл и метасредства художественного текста// Семантика языковых единиц разных уровней (на материале романо-германских языков) : Тезисы докладов научно-практической конференции. - Ижевск: УдмГУ, 1990. - С. 73 - 74. 0,1
- 91 Художественность как мера пробуждения рефлексии// Рефлексивные процессы и творчество: Тезисы докладов и сообщений к Всесоюзной конференции 3 - 5 апреля 1990 г. Новосибирск: Институт философии, филологии, истории Сиб. отделения АН СССР, 1990. - Часть 1. - С. 225 - 228. 0,2
- 92 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. 0,1

- 93 Речевое произведение и рефлексия. Прагматика этноспецифического дискурса: Материалы симпозиума (17 - 19 сентября 1990 г. - Бэлць: Пед. институт, 1990. - С. 15 - 19. - 0,3
- 94 Обыденная рефлексия как норматив акта понимания речи//Нормы человеческого общения: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. - Горький: ГГПИИЯ, 1990.- С. 4 -6. 0,1
- 95 Усмотрение художественной идеи как проблема общелингвистической подготовки// Проблемы современной филологии и некоторые тенденции развития высшего филологического образования: Сборник тезисов докладов к конференции. - Барнаул: Алтайский университет, 1990. - С. 3 -6. 0,2
- 96 Фоносемантика как одно из средств пробуждения рефлексии//Фоносемантические исследования. -М.: Ин - т языкознания АН СССР; Пенза: Педагогич. ин - т, 1990. -С. 25 - 36. 0,7
- 97 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. 1,1
- 98 Модели для проектирования методик развития речи//Развитие речи младших школьников. - Самара: Педагогич. ин -т, 1991. - С. 41 - 44. 0,2
- 99 Лексическое поле, маркерная сеть, техника распрямления// Актуальные проблемы лексикологии. - Даугавпилс: Пед. ин - т, 1991. - С. 17 - 18. 0,1
- 100 Единицы и метаединицы текстопостроения// Лингвистическая семантика и прагматика: Материалы V научной конференции по проблемам лингвистических исследований. -М.: Ин- т рус. языка АН СССР; Харьков: Пед. ин -т, 1991. 0,1
- 101 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. 0,1
- 102 Интенциональность и интенсинальность как параметры действия при понимании текста// Когнитивная и коммуникативная структура текста: Функциональный анализ: Тезисы научного совещания: М.: Ин - т языкознания АН СССР; Днепропетровск: Днепр. ун -т, 1991. - С. 6 - 7. 0,1
- 103 Формат и парадигма для содержательного описания риторики и герменевтики// Лингвистика: Взаимодействие концепций и парадигм. - Харьков: ХИМЭСХ, 1991. - Вып. 1, часть 2. -С. 305 -311. 0,4
- 104 Лингвистические аспекты развития школьной филологии// Профессор Е.В.Кротевич и современное языкознание (К 90-летию со дня рождения): Тезисы докладов региональной научной конференции (10 декабря 1991 г.). - Львов, 1991. - С. 149 - 150. 0,1

- 105 К онтологии понимания текста// Вопросы методологии. - М.,1991. - 2. - С. 33 - 46. 1,6
- 106 Понимание// Художественное восприятие: Основные понятия и термины: (Словарь-справочник). Тверь: ТвГУ, 1991. - С. 20 - 22. 0,1
- 107 Герменевтика// Художественное восприятие: Основные понятия и термины: (Словарь-справочник). Тверь: ТвГУ, 1991. - С. 24 - 26. 0,2
- 108 Место стилистических средств в схемах действий читателя//Стилистические исследования художественного текста: Сборник научных трудов. - Якутск: Якут. ун -т, 1991. С. 4 - 17. 0,8
- 109 Растягивание смыслов в тексте и перевод// Информационно-коммуникативные аспекты перевода: Межвуз. сборник научных трудов. - Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1991 - С. 12 - 23. 0,7
- 110 Учебная методика. Модель производства методик// Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранных языков в специализированном вузе. - Нижний Новгород: Нижегородская высшая школе МВД РФ, 1991. - С. 3 - 19. 1,1
- 111 Синонимия как текстовое средство пробуждения рефлексии// Текст как структура. - М.: Ин - т языкознания АН СССР, 1992. - С. 89 - 94. 0,4
112. 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. 0,1
- 113 Интенциональность и стиль//Принципы изучения художественного текста:Тезисы Вторых Саратовских стилистических чтений (апрель, 1992). - Саратов: Сарат. ун -т, 1992. - Часть 2. - С. 6 -8. 0,1
- 114 Межкультурная герменевтическая проницаемость высказывани//Высказывание как объект лингвистической семантики и теории коммуникации: Тезисы докладов респ. научной конференции. - Омск, 1992. - Часть 1. - С. 21 - 25. 0,2
- 115 Понимание текстов культуры// Язык и культура: 1-я междунар. конференция: Материалы. - Киев: Укр. ин-т междунар. отношений. 1992. - С. 41 - 43. 0,1
- 116 Языковая личность как фактор текстообразования// Теория текста: Лингвистический и стилистический аспекты. - Екатеринбург: Уральский ун - т, 1992. - С. 3. 0,1
- 117 Предисловие (подписанное)//Филологическая герменевтика и общая стилистика. - Тверь:ТвГУ, 1992. - С. 3 -4. 0,1

- 118 Историческая изменчивость оценок стиля. Стилистика текста: Первая Всероссийская лингвистическая конференция: Тезисы. - Якутск: Якутск. ун - т, 1992. - с. 11 - 13. 0,2
- 119 Субстанциональность и процессуальность понимания текста как филологическая и дидактическая проблема//Актуальные проблемы теории и практики обучения русскому и иностранным языкам. - Краснодар: Кубанский ун -т, 1992. Часть II: Материалы 2 - й региональной конференции.- С. 192 - 194. 0,1
- 120 Паремии в тюркской народной педагогике// Актуальные проблемы паремиологии: Материалы международной научной конференции (22 - 25 сент. 1992). -Москва; Бишкек;Ош, 1992. - С. 5 -6. 0,1
- 121 Интенциональные схемы смыслообразования в прозе В.Шукшина// Труды краевого музея истории, литературы, искусства и культуры Алтая. - Барнаул, 1992. - Вып. 2. - С. 117 - 119. 0,1
- 122 Интенциональность как направленность рефлексии// Философия рефлексивного мышления. - Новосибирск: Институт философии и права СО РАН, 1992 - вып. 1 - С. 92 - 107. 1,0
- 123 Методологические, лингвистические и дидактические аспекты герменевтики: Вместо предисловия// Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. - Тверь, 1992 - Часть 1. - С. 3 -8. 0,5
- 124 Система спецкурсов, предполагающих понимание текста// Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. - Тверь, 1992 - Часть 1. - С. 38 – 44 0,5
- 125 Филологическая герменевтика и культурологическая проблема развития рефлексии//Leksikologijas aktualas problemas/Актуальные проблемы лексикологии. - Daugavpils, 1992, - С. 81 -91. 0,6
- 126 Развитие герменевтических готовности в условиях специфического двуязычия// Шляхи посилення ефективності практичного курсу української мови та виховання читацької майстерності. - Одеса: Одеський пед. інститут, 1992. - С. 64 - 65. 0,1
- 127 Интендирование как одна из техник понимания// Вопросы методологии. - М., 1992. - 3 - 4. С. 90 - 104. 1,4
- 128 Субстанциональная сторона понимания текста. Тверь: ТвГУ, 1993. - 137 с. 8,6
- 129 Смысловые эффекты интенциональности// Понимание и рефлексия: Материалы I и II Тверских герменевтических конференций. - Тверь, 1993 - Часть 2. - С.3 - 7. 0,7
- 130 Фоносемантическое понятие "Осмысленная рифма">// Фоносемантика и прагматика:Тезисы докладов Всероссийской конференции. - М.: Ин-т рус. яз. РАН; Пенза: Пед. университет, 1993. - С. 25 - 26. 0,1
- 131 Сопоставительные наблюдения над способами развертывания повествования// Стилистика русского языка: Теоретический и сопоставительный

аспекты: материалы 6 -й научной конференции по проблемам семантических исследований. - Киев. Харьков, 1993. - Часть 2: Проблемы сопоставительной стилистики. - С. 6 -7. 0,1

132 A National-Specific Genre and International Intelligibility //Nationalism and Internationalism: EACLALS conference, 18 - 22 May, 1993. - 1 p. 0,1

133 Национально-специфическое и универсально-человеческое в языковой картине мира// Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания: Тезисы докладов региональной научной конференции 27 - 29 мая 1993. - Краснодар: Кубан. ун - т, 1993. - С. 72 -73. 0,1

134 Выразительность текста и художественная идея// Выразительность художественного и публицистического текста: Научная конференция. - Ростов-на-Дону, 1993. - С. 9 - 11. 0,1

135 Интенциональность как направленность рефлексии [Название совпадает с названием N122, но статьи весьма различны как по содержанию, так и по объему]// Теория, методология и практика научного и технического творчества: Международная научно-практ. конференция: Материалы. - Сентябрь 1993. - Одесса: Политехнич. ун-т; СПб: СПб Университет и др., 1993. С.253 - 254. 0,1

136 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. 0,1

137 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. 0,1

138 Культура диалога юного читателя с писателем// Язык и культура: Вторая международная конференция: Доклады. - Киев:Укр. Ин - т междунар. отношений, 1993. - С. 56 - 62. 0,4

139 Схемообразующая функция элементарных и категоризованных смыслов текста// Проблемы функциональной лингвистики и активные формы преподавания иностранных языков: Тезисы докладов и сообщений научно-практ. конференции факультета иностранных языков. - Астрахань:Астр. пед. ин - т,1993. -С. 21 - 24. 0,2

140 Индивидуация как функция средств языка// Функциональная лингвистика: Материалы конференции: Ялта, 24 - 28 апр. 1994. - Симферополь: Симф. ун - т, 1994. - С. 9 - 10. 0,1

141 "Улавливание смыслов" на основе мобилизации рефлексивности как компонент гибких моделей обучения// Междунар. конференция по рус. языку. М.: МГУ, МАПРЯЛ, 1994. - С. 115 - 116. 0,1

142 Структурное представление дидактико-методических ценностей при формировании филологически релевантных готовностей// Teaching Values in

Education: Тезисы докладов междунар. конференции "Ценности в образовании" 17 - 20 мая 1994 года. - Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1994. - С. 23 - 24. 0,1

143 О Ю.М.Скребневе - исследователе и педагоге// Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Материалы и тезисы межвуз. научной конференции. - Нижний Новгород: НГПИИЯ, 1994. - С. 8 -11.0,3

144 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 0,1

145 Понимание и языковая личность// Проблемы динамической лингвистики: Теоретические и прикладные вопросы: Междунар. теоретико-методологич. семинар-совещание. - Краснодар: Кубан. ун - т, 1994. - С. 4 - 6. 0,1

146 Рец. на книгу: А.Г.Баранов. Функционально-прагматическая концепция текста. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1993. - 182 с// Stylistyka III, Opole [Polska], 1994. - С. 204 - 211. 0,4

147 Интенциональность как средство выведения к смысловым мирам// Понимание и интерпретация текста. - Тверь: ТвГУ, 1994. - С. 8 - 18. 0,6

148 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. 0,5

149 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. 0,1

150 Национально-специфический жанр и межнациональная понятность//Национально-культурный компонент в тексте и в языке: Тезисы докладов Междунар. научной конференции 5 - 7 окт. 1994 г. -Мінск: Універсітэцкае, 1994. - Часть 1. - С. 112 - 114. 0,1

151 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. -Часть 2.- С. 10 - 13. 0,2

152 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. 0,5

153 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. 0,3

154 Евгений Замятин: Мастерство пробуждения рефлексии//
Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня. - Тамбов: Тамбов.
пед. ин-т и др., 1994. - С. 7 - 24. 1,1

155 Совмещение схем развития при педагогическом моделировании
личности. //Языковая личность и семантика: Тезисы докладов научной
конференции. - Волгоград: Волгогр. пед. ун - т, 1994. - С. 21 - 22. 0,1

156 Взаимозамены субстрата и структуры в парадигме лингвистической
науки// Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. - М.: МГУ,
1995. - Том 1. - С. 59 - 61. 0,1

157 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). 0,2

157 -а То же Там же (Второй вариант публикации доклада). - 9 с. (В виде
отдельного издания). 0,5

158 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. 0,1

159 Антикультура общения: Одна из разновидностей// Культура
общения и ее формирование: Материалы Второй региональной научно-методич.
конференции по преподаванию культуры общения в школе и вузе. - Воронеж:
ВИПКРО, 1995.
- С. 7 - 8. - 0,1

160 Современные интересы в области герменевтики [совместно с
А.А.Романовым]/Понимание и рефлексия: Материалы III (1993 года)
герменевтической конференции. - Тверь: ТвГУ; Твер. сельхозинститут, 1995. - Часть
1. - С. 8 - 16. 1,2

161 Переход смыслов в значения. Понимание и рефлексия: Материалы III
(1993 года) герменевтической конференции. - Тверь: ТвГУ; Твер. сельхозинститут,
1995. - Часть 2. - С. 8 - 16. 0,7

162 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. 0,15

163 Способы изображения схем действия при понимании текста//
Динамическая лингвистика - 95: Тезисы докладов междунар. теоретико-

методол. семинара-совещания. - М.: Ин - т языкознания РАН; Краснодар:Кубан. ун - т и др. - С. 4 - 6. 0,15

164 Рецепттивная сторона коммуникации: Социально-педагогические аспекты проблемы// Герменеутика, Стылістыка, Рыторыка: Матэрыялы першай навуковай канферэнцыі (Мінск, 8 -9 снежня 1993). - Мінск: МДЛУ, 1995. - С. 3 - 5. 0,3

165 Рефлексивные источники экспрессивности// Проблемы экспрессивной стилистики: Материалы Всеросс. конференции: Северо-Кавказские чтения. Ростов-на-Дону, 1995. - Вып. 1, часть 1. - С. 7 - 9. 0,1

166 Конструкты интерпретации: Смысл, значение, содержание// Семантика слова, образа, текста: Тезисы междунар. конференции. Архангельск: Поморский пед. ун - т; Северодвинск: Гуманитарный ин - т. 1995. - С. 8 -9. 0,15

167 Мнимые синтаксические неточности у Л.Н.Толстого// Толстовские чтения. XXII... Тезисы докладов Междунар. научной конференции. - Тула: Тульский пед ун - т, 1995. - С. 81. 0,1

168 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. 0,2

169 Система техник понимания текста// III Саранские Международные Бахтинские чтения: Пресс-бюллетень за 25 окт. 1995. - Саранск: Мордовск. ун - т. - С. 6 - 8. 0,1

170 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. 2,3

171 Интенциональность как направленность рефлексии//Мысли о мыслях. - Новосибирск: СО РАН, 1995. - Том III: Интеллектуальные системы: освоение и развитие. - Часть 2: Семиотические структуры мышления. - С. 86 - 102 . 1,0

172 Некультурная коммуникация// Человек говорящий: Язык, культура, познание. - М.: Ин-т языкознания РАН и др., 1995. - С. 70 - 85. - 0,9

173 Система смыслов в тексте как пространство значащих переживаний// Филология - Philologica (Краснодар), 1995, N8.- С. 7 - 11 (крупноформатные). 1,1

174 Система научения студентов-филологов техникам понимания текста// Управление качеством подготовки специалистов. -Тверь: ТвГУ, 1996. С. 113 - 116. - 0,25 п.л. 0,25

175 Жанроустановление как условие разумного чтения// Понимание менталитета и текста. - Тверь: ТвГУ, 1995. - С. 106 - 118. - 0,8

- 176 Петербургские книги шадринцев//Шадринская старина, 1995. - С. 217 - 219. 0,1
- 177 Место разговорной речи в ряду субъязыков// Культура и мир: Восток - Запад: Междунар. конференция: Тезисы. - Нижний Новгород:НГЛУ, 1995. - С. 3 - 4. 0,1
- 178 Схемы действий писателя при текстопостроении: Национальная специфика// Славянская культура в современном мире . - Киев, 1995. - С. 54 - 57. 0,3
- 179 Межъязыковая проницаемость при понимании текста//Е.Карский и современное языкознание. - Гродно, 1996. - Вып. 1. -С. 25 - 30. 0,4
- 180 Социокультурный аспект рецептивной стороны коммуникации// Язык и культура: IV международная конференция: Материалы. - Киев: Укр. ин-т междунар. отношений и др., 1996. - С. 13 - 22. 0,6
- 181 Интерпретация познавательная и интерпретация учебная//Проблеми аналізу тексту в сучасній науці.- Івано-Франківськ , 1996. -Частина III: Материали круглого столу. - С. 39 - 53. 0,9
- 182 Система техник понимания текста// Внедрение прогрессивных технологий обучения: Межвуз. науч.- практ. конференция: М-лы. -Тверь:ТвСХА, 1996. - С. 44 - 46. 0,1
- 183 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. 0,15
- 184 Рефлексивность и импульсивность в коммуникации// Культура общения и ее формирование: М - лы V науч.-метод. конференции. Воронеж: ВИПКРО, 1996. - С. 2 - 3. 0,15
- 185 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. 0,2
- 186 Взаимодействие грамматических категорий в исследовательском материале за пределами лингвистики. Взаимодействие грамматических категорий в языке и речи. - Вологда: Русь, 1996. - С. 9 - 11. 0,15
- 187 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. 0,1

- 188 Паремиологические средства пробуждения рефлексии (К народной педагогике якутов и бурят)// Язык - миф - культура народов Сибири. - Якутск: ЯГУ, 1996 (вых. данные). - с. 137 - 154. 1,0
- 189 Интерпретация иноязычного текста как метод научения филологической рефлексии// Обучение иностранным языкам в вузе: принципы, методы, приемы, - Тверь: ТвГУ, 1996. - С. 14 -19.
0,6
- 190 Представление Л.Н.Толстого об идеальном художественном текстопроизводстве.//Понимание как усмотрение и построение смыслов. Тверь: ТвГУ, 1996. - Часть 1. - С. 45 - 59. - 0,8
- 191 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. 0,2
- 192 Некоторые общие положения о построении методики преподавания русского языка как иностранного//Русский язык в России. - Тверь: Intercontact Publishers. - 1996. - Нулевой выпуск.- С. 2 -4 (большеформатные). - 18600 печ. знаков в системе INTERNET. 0,45
- 193 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. - 1,1
- 194 Процесс смыслообразования при рецепции синтетического текста культуры// Взаимодействие искусств: Методология, теория, гуманитарное образование. Астрахань: ИУУ; консерватория и др., 1997. - С. 18 - 26. 0,6
- 195 Знание и понимание как два разных пути к ориентировке в образах мира// Языковая семантика и образ мира. - Казань: Университет, 1997. - С. 80 - 83.
0,2
- 196 Почему было решено издавать этот журнал именно в Твери// Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N1. - 33304 печ. знака .
0,8
- 197 Различение смыслов и содержаний// Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N1. - 95278 печ. знака. 2,4
- 198 Проницаемость инокультурных смыслов// Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N1. - 48653 печ. знака. 1,2
- 199 Современные интересы в области филологической герменевтики// Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N2. - 26210 печ. знака. 0,7
- 200 Превращение смыслов в значения// Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N2. - 22867 печ. знака. 0,6
- 201 Интерпретация текста как средство научения рефлексии и как средство овладения рефлексией//

- Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N2. - 70736 печ. знака.
- 1,8
- 202 Социально-педагогический смысл филологической герменевтики//
Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N3. - 10892 печ. знака.
0,3
- 203 Значение переживания как необходимая часть системы смыслов.
Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1997,N3. - 42377 печ. знака. 1,1
- 204 Место обыденной рефлексии в процессах понимания. Hermeneutics in
Russia/ Герменевтика в России, 1997,N3. - 8300 печ. знака. 0,2
- 205 Интендирование и педагогическая герменевтика. Hermeneutics in
Russia/ Герменевтика в России, 1997,N3. - 2545 печ. знака. 0,1
- 206 Субстанция интенционального акта носителя языка. Hermeneutics in
Russia/Герменевтика в России, 1997,N3. - 87200 печ. знака. 2,2
- 207 Общефилологическая и общепедагогическая ценность
интерпретационных методов. Филология на рубеже XX-XXI веков. - Пермь:
Университет, 1997. - С. 6 -7. 0,1
- 208 Формирование готовности понимать как противоположность
"готовому пониманию". Парадигмы антропоцентризма. - Кривий Ріг: Саксагань,
1997. - С. 94 - 96. 0,1
- 209 Рефлексивная и антирефлексивная установки в образовании как
судьбоносные условия развития России. Судьба России: Альтернативы развития. -
Нижний Новгород: Петровская академия наук и искусств, 1997. - Часть 1. - С. 58 - 60.
0,1
- 210 О герменевтической мифологии. Лингвистические исследования и
проблемы методики обучения иностранным языкам в вузе. - Ростов-на-Дону:
Строительный университет и др., 1997. - С. 10 -12. 0,2
- 211 Игровое начало при понимании текста. Hermeneutics in
Russia/Герменевтика в России, 1997,N4. - 68687 знаков. 1,7
- 212 Пример интерпретации инокультурных текстов.Hermeneutics in
Russia/Герменевтика в России, 1997,N4. - 15587 знаков. 0,4
- 213 Обыденная рефлексия как необходимый компонент гуманитарных
готовностей личности. Философия гуманитарного знания: Русская
академическая традиция и современность. - СПб: СПб-университет, филос. ф - т,
1997. - С. 154 - 157. 0,2
- 214 Речевой жанр как средство индивидуации. Жанры речи. - Саратов:
Колледж, 1997. - С. 12 - 23. 0,7
- 215 То же, что N 188. Язык - миф - культура народов Сибири. - Якутск,
1997. - Изд. второе. - Вып. 4. - С. 137 - 154. 1,0
- 216 Единицы текста как средство опредмечивания смыслов. Знак.
Символ. Образ. Тезисы докладов и сообщений научного семинара по проблемам
современной семиотики. - Черкассы: Черкас. ун - т, 1997. - С.24 0,1
- 217 Reflectivity versus Reactivity. Semiotics Bridging Nature and Culture:
VIth International Congress, Guadalajara (Mexico), July 13 - 18, 1997. - Guadalajara,
1997. - С. 211 - 212 0,1
- 218 Герменевтические проблемы обучения. Вестник Тамбовского
технического ун - та. - Тамбов, 1997. -Том 1, N 3.- С.351 - 361. 1,0
- 219 Одна из разновидностей герменевтического анализа текста.
Лингвистический и эстетический аспекты анализа текста: Материалы
Междунар. научной конференции 4 - 5 декабря 1997 г. -Соликамск: Пед. ин - т, 1997.
- С.105 - 108. 0,25

- 220 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. 0,3
- 221 Понимание и непонимание в общении политика с населением..
Политический дискурс в Росси. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1998. - С. 11 - 17. 0,53
- 222 Определенность смыслов как функция единиц речи Человек - коммуникация - текст: Материалы конференции. - Барнаул: Алтайский ун - т, 1998. - Вып. 2, часть 1. - С. 38 - 40. 0,1
- 223 Рефлексия и интерпретация: Принцип потенциальной понятности всякого текста. Вопросы стилистика. - Саратов: Сарат. ун - т, 1998. - Вып. 27. - С. 62 - 68. 0,6
- 224 Диалог о понимании - что здесь предпочтительно - свобода или культура? Повышение качества преподавания в сельскохозяйственном вузе: Научно-практич. конференция. Тверь, 1998. - С. 175 - 178. 0,25
- 225 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
- 226 Вместо заключения. Русский постмодернизм: Предварительные итоги. - Ставрополь: Ставроп. ун - т, 1998. - С. 186 - 189. 0,25
- 227 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
- 228 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. 1,75
- 229 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. 0,17
- 230 Интерпретация как средство выведения к более совершенному пониманию. Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1998, 1 - 24485 печ. знаков. 0,6
- 231 Типология и система техник понимания текста. Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1998, 1 - 20346 печ. знаков. 0,5
- 232 Словообразование и культура. Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1998, 2 - 48666 печ. знаков. 1,2
- 233 Жанр и индивидуация. Hermeneutics in Russia/ Герменевтика в России, 1998, 2 - 27290 печ. знаков. 0,7
- 234 Модель языковой личности как средство программирования филологических готовностей школьника// Международная Нижегородская ярмарка идей. - I -- Ниж. Новгород, 1998. - С. 98 - 102. - 0,25 п.л.
- 235 Герменевтика и изучение филологических предметов в школе и вузе// Образование, язык, культура на рубеже XX - XXI в.в.: Материалы международной научной конференции. - Уфа: Восточный институт, 1998. - С. 27 - 30. - 0,25 п.л.
- 236 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 п.л.
- 237 Опыт описания языковой личности в аспекте проблем лингводидактики// Гуманитаризация образования и гуманизация знания:

Поиск взаимодействия// Нижний Новгород: НГПУ, 1998. – С. 70 – 75. – 0,32 п.л.

238 Текстовые способы представления идеального// Знак. Символ. Образ: Тезисы докладов и сообщений научного семинара по проблемам современной семиотики (24 – 25 ноября 1998). – Черкассы: Университет, ф-т филологии, каф. Заруб. Литературы, 1998. – С. 37 - 38 - 0,1 п.л.

239 Читать город, как читают книгу// Шадринская старина [вып. 6]. – Альманах 1998. – С. 231 – 240. - - 0,75 п.л.

240 Герменевтика и народное образование// Научно-методический сборник: Педагогическая герменевтика. – Вып. 1. – Тверь: Научная лаборатория герменевтических методов при Тверской гимназии N 8, 1998. - С. 5 – 13. – 0,95 п.л.

241 Индивидуация по речевому жанру в системе действий языковой личности//Языковая личность: жанровая речевая деятельность. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 16 – 18. – 0,15 п.л.

242 Текст как предмет понимания// Н.П.Огарев: От XX к XXI веку: М-лы и тезисы 27-х Саранских международных огаревских чтений. – Саранск, 1999. – С. 169 – 171. - - 0,2 п.л.

243 Текстообразование как реализация игрового потенциала// Человек играющий: язык, личность, социум. – М.; Тверь: РАН. - С. 58 – 69. – 0,7 п.л.

244 Две стихии понимания – духовная и техничная/ Studia methodologica. – Тернопіль. – 1998. – N 5 (частина перша). –0,5 п.л.

245 Комплексное использование техник понимания// Актуальные проблемы лингвистики в школе и вузе. – М.;Пенза, 1999. – 0, 1 п.л.

246 Переход содержаний в смыслы как одна из техник понимания// Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Тезисы докладов Всеросс. науч. Конференции (Челябинск, 5 – 7 мая 1999). – Челябинск: ЮУГУ, 1999. – С. 14 – 15. -), 0,15 п.л.

247 Тексты, возникшие в ходе языковой игры// Филология – Philologica/ - 1998, N 14. - Краснодар: КубанГУ. С.29 –38 (большеформатн). – 1,6 п.л.

248 Объединения техник понимания при освоении содержательности текста// Людина: мова, культура, пізнання. – М-лы 3-го междунар. Симпозиума. – Кривий Ріг, 1999. – С. 56 – 58. -),1 п.л.

249 Перевыражение культуры в языке// Филологи я и культура: М-лы междунар. Конференции (Тамбов, 12 – 14 мая 1999). – Тамбов, 1999. – С. 82 – 86. – 0,27 п.л.

250 О книге А.Левинтова «Метанойя»// А.Е. Левинтов. Метанойя [Послесловие к книге]. – М., 1999. – 0,66 п.л.

251 Системность герменевтических усилий реципиента при работе над текстом//Шетел тілдерін оқытудын лингвистикалык мәселелері. – Кокшетау, Университет, 1999. – С. 34 –46. –0,61 п.л.

252 Текст эстрадной песни как предмет социолингвистической и социопедагогической интерпретации// Там же, С. 47 –56. – 0,7 п.л.

253 Квавзиестественная система техник понимания текстов на естественном языке// обработка текста и когнитивные технологии. – Вып. 3. –Пушино,, 1999. – С. 48 – 57
0,7 печ.л.)

- 254 Слово в тексте как средство пробуждения рефлексии// Разноуровневые характеристики лексических единиц. – Смоленск, 1999. Часть 4: Слово в тексте. – С. 16 – 17. – 0,21 печ л.
255. Седьмая герменевтическая конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании//Кентавр, N 21,М.,1999, С. 64 – 65. – 0,2 п.л.
256. Techniques of understanding a text//Sign Processes in Complex Systems: 7th International Congress for Semiotics/ - Dresden, 1999. – S. 102. –0,1 п.л.
257. International Penetrability of Aesthetically Relevant Texts of Culture //там же, то же - S. 103. –0,1 п.л.
258. Учебная демонстрация относительности границ между национальными менталитетами//Язык в мультикультурном мире: Тезисы и материалы международной конференции. – Самара: СПГУ, СГУ, 1999. – С 43 – 46.- 6500 зн. – 0,16 п.л.
259. Техники интендирования духа [смысл - интенциональность]//Проблемы перевода литературы по феноменологии и герменевтике. – М., Ин-т “Открытое общество”, 1999. – С. 66 – 71. –19000 знаков. - 0,475 п.л.
260. Проницаемость менталитетов и культур//Этнонациональная ментальность в художественной литературе. – Ставрополь, 1999. – С. !(-201. – 14000 зна. – 0,35 п.л.
261. Текстовые ключи к инокультурным смыслам//Вісник Київського лінгвістичного університету. – 1999/ - N 2 – С. 6 – 11 – 0,7 п.л.
262. Техники понимания//Там же. – С. 12 –16. – 0,6 п.л.
- 263. ИСТОЧНИКИ НЕПОНИМАНИЯ В ОБЩЕНИИ ПОЛИТИКА С НАСЕЛЕНИЕМ
ф sorokin.doc 20 тыс.знаков -«Герменевтика в России» 98 - 3 0,5 п.л.
- 264.ОПТИМУМ ПРОБУЖДЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ – ПУТЬ К ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИДЕИ
ф optimal.doc 42 тыс. знаков -«Герменевтика в России» 98 - 3 1,05 п.л.
- 265.СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕРЕЖИВАЕМЫЙ ПРОЦЕСС
ф process.doc 24 тыс.знаков -«Герменевтика в России» 98 - 3 0,6 п.л.
- 266.Герменевтические последствия универсализаций в методике

metod.txt 18 тыс.знаков -«Герменевтика в России» 98 - 3 0,45 п.л.

267. Textoобразующие средства постмодернизма: их зависимость от художественной традиции. фб (postmode.doc) 9294 зн. -«Герменевтика в России» 98-4 - 0, 23 п.л.

268. Источники неявной динамики текста.
31052 зн -«Герменевтика в России» 98-4 – 0,79 п.л.

269. НАЧАЛЬНЫЕ УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА КАК ФОРМАТ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ЕГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ (Пособие для методиста и учителя). Часть 1
Vog1014a.doc 297 тыс. зн. 99-1 - 7,425 п.л.

270. Понимание – баланс свободы и культуры //Научная рациональность и структуры повседневности. – СПб: Университет, философ. Ф-т, 1999. – С. 3-5. – ок. 8000 зн. – 0,2 п.л.

271. Проницаемость знаковых систем, репрезентирующих разные менталитеты//Знак. Символ. Образ. – Черкаси. –Брама, 1999. – Вып. 4. – С.27-32. – 0,4 п.л.

272. Две стихии понимания – духовная и техничная//Studia methodologica – 6. -- Тернопіль. 1999 . – С. 30-36. - - 0,9 п.л. [Второе сообщение на единую тему.- см. N 244 настоящего списка]

273. Проницаемость информационно-смысловой структуры текста, возникшего в рамках другого менталитета// Актуальные проблем сопоставительного языкознания и межкультурные коммуникации. - I . – Уфа: БГУ, 1999. – С. 15 – 17. – 0,15 п.л.

274. 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. – 0,15 п.л.

275. Антирефлексивный «принцип приближенности» при изучении неродного языка// Актуальные проблемы психологии, этнопсихоллингвистики и фоносемантики. – Пенза: ГПГУ, 1999. – С. 61 – 64. – 0,2 п.л.

276. Филологическая герменевтика как деятельность//Язык, культура и социум в гуманитарной парадигме. – М. - Тверь, 1999. – С. 62 –67. – 18000 знаков . – 0,45 п.л.
277. Источники неявной динамики текста//Англистика. Anglistica. – Тверь: ТвГУ, 1999, - 1,0 п.л. – С. 9-23. –
278. Грамматика содержаний и грамматика смыслов//Актуальные проблемы коммуникативной грамматики. – Тула, 2000, С. 12-15. – 0,2 п.л.
279. Одна из болевых точек процесса чтения//Культурно-речевая ситуация в современной России: Вопросы теории и образовательных технологий. – Тезисы Всеросс. Науч.-метод. Конференции. – Екатеринбург, 19-21 марта 2000. – Екатеринбург, 2000. – С. 17-19. – 0,2 п.л.
280. Нормативы рефлексивной работы в коммуникативных ситуациях//Человек- коммуникация – текст. – Барнаул, 1999. – Вып. 3. – С. 11 – 18. - 22 267 п. Знаков. – 0, 56 п.л.
281. РКИ: Работа о словаре//Первые поливановские чтения: Сб.статей. – Вып. 3. – Смоленск, 2000. – С. 124-128. – 0,3 п.л.
282. Переход содержаний в смыслы как одна из техник понимания//Язык и социум :Ш международная конференция. – Минск, 2000. – С. 34 – 36. – 0,3 п.л.
283. Слово – кирпичик содержания, слово – носитель смысла//Методы активизации учебного процесса и практической подготовки студентов в современных условиях. – Тверь: С.Х. академия, 2000ю – С. 208 – 211. – 0,2 п.л.
284. Выработка аксиологически грамотного отношения к тексту как одна из задач прикладной лингвистики// Аударманын тіл теориясынын жэне колданбалы лінгвистиканын сурактары. – Кокшетау, 2000. – З. 31 – 48. – 0,8 п.л.
285. Лингвосинергетиа: К становлению научного направления//[Предисловие к книге] И.А.Герман. Лингвосинергетика. – Барнаул, 2000. – С. 3 – 9. – 0,42 п.л.
286. Чтение надъязыковых смыслов – средство проникновения в инокультурные миры. //Форматы непонимания. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С.18 – 23. – 15586 п.з. – 0,4 п.л.
287. Методика обучения пониманию художественного текста// [Название дали составители сборника; тезисы не выкуплены из-за дороговизны.] Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы (конф. 12-17 июня 2000 г.). – Одесса, 2000. – С. ... - 0,3 п.л.
288. 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 [Всего 25 страниц]. ~69000 печ. знаков. – 1, 7 п.л.
289. Рефлексивная установка как средство преодоления препятствий в межкультурной коммуникации// Проблемы психолингвистики и теории коммуникации: М-лы П междунар. Конференции (ноябрь 2000, Кривой Рог). Кривой Рог – Киев, 2000. – С.50 – 56. – 16274 п. Знака. – 0,4 {ustanovka/doc}
290. 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
291. Рефлексивная ... (см. номер 289)//Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания. – Челябинск, ЧГУ, 1999. – С. 197 – 203. – 0,4 п.л.
292. «Принцип приблизительности» – апофеоз антирелективности при обучении неродному языку// Textas: Forma ir turinys. – Siauliai, 1999. – р. 74-75. – 0, 1 п.л.
293. Symmetry of reflective fixations as a principle of translating// Translation and Meaning. Lodz, 22-24 Sept. – Lodz,2000. – P. 28-31. – 0,25 п.л.

294. Акты разговорной речи как инобытие обыденной рефлексии// Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Ниж. Новгород: НГЛУ, 2000. – Вып. 24, часть 1, С. 9 – 21. – 0,5 п.л.
295. Взгляд герменевтика на проблему речевых миров мужчин и женщин в трактовке А.М.Холода//Animus et anima: Речевые картины мира формы речевого поведения. – М.-Тверь: ИЯ РАН. – С. 33-43. – 24010 п. Знаков. – 0,6 п.л.
296. Установка на содержания и установка на смыслы при определении менталитета по языковым показателям//Актуальные проблем языкового образования в России в XXI веке. – Часть 1. – С. 13 – 17. – 10768 п.знаков. – 0,27 п.л. – Воронеж, 2000.
297. Язык как ассоциативная система и как система с рефлексией//Филология на рубеже тысячелетий: Материалы междунар. конференции. – Вып. 1. – Ростов/н/Д, 2000. – С. 3-4. – 5114 п.зн. – 0, 125 п.л.
298. Техники понимания – общелингвистическая и общефилологическая проблема// Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – Серія 1, номер 3 (5), 2000. –С. 118 – 125. – Около 28600 п.знаков. – 0,72 п.л.
299. The reflective experiences of the human body in Modernism and Postmodernism//<http://gradnet.de/pomo2.archives/pomo99.papers/pomoArch99.htm#Bogin.Pap> – Erlangen, 2000. [file: Reflective Experiencing.doc). – 15699 characters. – 0,4 п.л.
300. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией)//<http://www.auditorium.ru/literatura/index.htm> – 195000 п.знаков. – 4,87 п. Л. – Проект Дмитрия Столярова.
301. Methodological Problems of Understanding Texts of Culture//Rozwazania metodologiczne: Język – literatura – teatr. – Warszawa: Uniwersytet, 2000. P. 130 – 149. – 64 п. знаков. – 1,6 п.л.
302. Understanding as Freedom, as Culture, as Techniques//Жогаргы мектептер лингвистика,эдебиеттану және шетел тлн окытудын эдистеме сурактары: Макалалар жынагы. Кокшетау, 2000. – С. 28 – 39. – 34453 п.знака. – 0,86 п.л.
303. Understanding as Freedom, as Culture, as Techniques//RSCI Journal of Systematic Philosophy? Vol. 3, N1. The permanent URL of the article is <http://www.realscimcom/infobox.cfm/key/2001011614450> - – 42978 п.знаков. – 1,07 п.л.
304. Герменевтически и риторически ориентированная методика обучения// Русский язык за рубежом. – М.,2000. – С. 72 –82. – 40463 п.знаков. – 1,01 п.л.

Имеются еще несколько работ, которые я не успел ввести в этот список публикаций