

На правах рукописи

КОЛОДИНА Нина Ивановна

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
(на материале русского и английского языков)**

Специальность 10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора филологических наук

Воронеж 2002

Работа выполнена в Тамбовском государственном техническом университете

Научный консультант: доктор филологических наук,
профессор **Стернин И. А.**

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,
профессор **Уфимцева Н. В.**

доктор филологических наук,
профессор **Карасик В. И.**

доктор филологических наук,
профессор **Загоровская О. В.**

Ведущая организация: Белгородский государственный
университет

Защита диссертации состоится _____ 2002 г. в _____ часов
на заседании диссертационного совета Д.212.038.07 при Воронежском государственном университете
по адресу:
394693, г. Воронеж, пл. Ленина, 10, аудитория 37 "а".

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Воронежского государственного
университета

Автореферат разослан _____ 2002 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доцент

Вахтель Н. М.

Реферируемая диссертация посвящена исследованию процессов понимания и интерпретации художественного текста. Исследования проблем понимания и интерпретации художественного текста в таких науках как *литературоведение* (Борев, 1985; Добин, 1975; Калачева, 1993; Поспелов, 1970; Путнин, 1978; Роднянская, 1989; Сахарный, 1976; Цивин, 1970; В. Щеглов, 1965; Dijkstra, 1995; Kneepkens, 1995; Wellmann, 1993 и др.), *психолингвистика* (Барсук, 1999; Белянин, 1988; Губарева, 1997; Залевская, 1996, 2001; Леонтьев, 1982; Медведева, 1996; Мягкова, 1995; Сазонова, 1998; Сорокин, 1985; Тогоева, 1999; Andrews, 1986; Grainger, 1989 и др.), *когнитивная лингвистика* (Андрусенко, 1999; Бабушкин, 1996; Белехова, 2000; Веденина, 2000; Кобозева, 1999; Кобрин, 1998; Костюшкина, 1998; Кубрякова, 1992; Кривоносова, 1999; Мартемьянов, 1999; Овдиева, 1998; Попова 2001; Стернин 2001; Чернейко, 2000 и др.), *филологическая герменевтика* (Богин, 1993; Богатырев, 1998; Воробьева, 1994; Галеева, 1997; Крюкова, 2000; Львова, 1996; Перельгина, 1996; Соловьева, 1999; Хмелева, 1996 и др.) позволяют сформировать представление о специфике художественного текста, его структуре, основных способах текстопостроения. Однако нерешенными остаются такие проблемы, как выявление когнитивных единиц и когнитивных структур, которыми оперирует читатель при рецепции художественного текста; когнитивных механизмов восприятия художественного текста; обоснование индивидуальности интерпретации и возможности множественности интерпретаций текста. Именно эти проблемы выступают объектом исследования в реферируемой диссертации. Для решения этих задач используется теоретико-лингвистический подход, опирающийся на когнитивную методологию в рамках филолого-герменевтического подхода.

В процессе непосредственного взаимодействия предмета, явлений и человека последний либо *ощущает* эти предметы и явления, либо *воспринимает*. В мышлении ощущения и восприятия перерабатываются в единицы абстрактного кода. Ощущения и восприятия не являются функциональными единицами в процессе понимания. Мышление начинает функционировать на уровне представлений. Вновь приобретаемые ощущения и восприятия ассимилируются с уже имеющимися в памяти подобными единицами.

Процесс понимания анализируется в работе как *процесс*, если происходят действия с представлениями и одновременно осуществляется осмысление реципиентом своих действий, и как *результат*, если реципиенту удается построить смыслы художественного текста.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в разработке алгоритма понимания и интерпретации художественного текста, необходимостью описания структуры знаний, на которую опирается реципиент при чтении, понимании и интерпретации художественного текста.

Цели и задачи исследования. Исследование процесса понимания и интерпретации художественного текста имеет *целью* представить процесс понимания художественного текста реципиентом как алгоритм.

В соответствии с поставленной целью в диссертации решаются следующие **задачи**:

- описание процесса понимания и интерпретации художественного текста как интеграции мыследеятельности и мыследействования, в результате которой реципиент строит смыслы;
- разработка типологии когнитивных единиц, функционирующих в процессе понимания и интерпретации художественного текста;
- выявление когнитивных структур, формирующихся в процессе понимания и интерпретации;
- разработка типологии смыслов, формирующихся в ходе повторной категоризации сформированных когнитивных структур, и описание механизма смыслопостроения;
- объяснение возможности множественности интерпретаций художественного текста с точки зрения читательской концепции понимания.

Научная новизна работы состоит в следующем:

- предлагается когнитивный подход к художественному тексту в рамках филологической герменевтики;
- разработан терминологический аппарат описания процесса понимания и интерпретации художественного текста;
- разработана типология когнитивных единиц и когнитивных структур, которая позволяет обосновать возможность множественности интерпретаций художественного текста;
- разработан и описан на фактическом материале алгоритм понимания художественного текста как последовательность шагов реципиента.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке и описании алгоритма понимания и интерпретации при рецепции художественного текста, а также в разработке терминологического аппарата такого описания.

Практическое значение исследования связано с возможностью использования его результатов в процессе обучения интерпретации художественных текстов; в спецкурсах по филологической герменевтике; в художественной критике.

Материалом исследования послужили художественные тексты на русском и английском языках (М. Булгаков "Мастер и Маргарита", "Собачье сердце", Е. Замятин "Алатырь", "Ловец человеков", "Детская", "Все", "Десятиминутная драма", "Наводнение", "Дракон", А. С. Пушкин "Евгений Онегин", Л. Н. Толстой "Война и мир", И. С. Тургенев "Отцы и дети", А. Платонов "Цветок на земле", К. Mansfield "Bliss", "The Cup of Tea", "Pension Seguin", "The Fly", "Late at Night", Т. Dreiser "An American Tragedy").

Предметом исследования в работе является процесс понимания и интерпретации художественного текста.

На защиту выносятся следующие положения:

- Процесс понимания представляет собой такую интеграцию мыследеятельности и мыследействования, в результате которой реципиент строит смыслы художественного текста.
- Когнитивными единицами в процессе понимания художественного текста выступают мнемо-единицы знаний, а когнитивными структурами - мнемо-паттерны.
- Формирующиеся в процессе понимания художественного текста смыслы представлены смыслами-экзистенциалами и смыслами-категори-ями оценок.
- Структурная организация смыслов в процессе понимания художественного текста предстает в виде смысловой рамки, наращивания смыслов и ротации смыслов.
- Процесс понимания художественного текста реципиентом может быть описан в виде алгоритма из восьми шагов:

- 1 Рецепция.
- 2 Активизация мнемо-единиц знаний.
- 3 Интеграция мнемо-единиц знаний.
- 4 Усмотрение представлений.
- 5 Категоризация представлений.
- 6 Формирование мнемо-паттернов.
- 7 Повторная категоризация мнемо-паттернов.
- 8 Смыслопостроение.

Методы исследования опираются на системо-мыследеятельностную методологию, разработанную Г. П. Щедровицким. В качестве основных методов в работе используются методы интроспекции и интерпретации, а также описательный метод.

Апробация работы. Основные положения диссертации изложены в двух монографиях, в ряде научных статей и тезисов. Результаты исследования были представлены в докладе "Смысл как средство пробуждения рефлексии" на Седьмом Всероссийском проблемном совещании по герменевтике в Пятигорске в 1996 г., в докладе "Языковая категоризация мира и проблемы когнитивной семантики" на заседании Второй международной школы-семинара по когнитивной лингвистике (Тамбов, 2000 г.), в докладе "Проблемы понимания и интерпретации художественного текста", на конференции "Когнитивное моделирование в лингвистике" (Переславль-Залесский, 2000 г.), в серии докладов по теме диссертации на научных сессиях в ТГТУ.

Структура диссертации отражает этапы решения поставленных задач. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, приложения, списка литературы и списка источников фактического материала.

Список цитируемой литературы насчитывает 359 наименований.

Общий объем работы 286 стр.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается выбор темы, актуальность и новизна исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава "Теоретические проблемы понимания и интерпретации художественного текста" включает обзор теоретических подходов к проблеме понимания и интерпретации художественного

текста, сложившихся в филологической герменевтике с момента её зарождения до настоящего времени. Все подходы можно разделить на четыре направления.

Первое направление связано с работами Ф. Шлейермахера и Д. Дильтея. Процесс понимания рассматривается в них как попытка выявить индивидуальное мышление автора, проникнуть в его субъективный мир.

Второе направление связано с работами М. Хайдеггера и Х. Г. Гадамера и обращено к онтологии. Понимание интерпретируется как способность постижения реципиентом возможностей бытия.

Третье направление связано с именем П. Рикёра и с использованием феноменологического метода в герменевтике. Понимание мира знаков рассматривается как средство для самопонимания.

Четвертое направление связано с работами Г. П. Щедровицкого и Г. И. Богина и предполагает анализ гносеологического аспекта понимания текста.

Все рассмотренные теоретические подходы к проблеме понимания и интерпретации не обращаются к анализу функциональных когнитивных единиц и когнитивных структур, которыми оперирует реципиент в процессе понимания. В них также не предпринимается попытка обосновать возможность множественности интерпретаций художественного текста и описать алгоритм понимания и интерпретации.

В настоящее время понимание в филологической герменевтике рассматривается либо как процесс мыследеятельности, либо как процесс мыследействия (Богин, 1993; Корниенко, 1991; Макеева, 2000; Щедровицкий, 1995). При этом термины "мыследеятельность" и "мыследействие" используются как синонимы. В реферируемой работе эти термины различаются.

Под мыследеятельностью понимается осмысление реципиентом своих мыслительных действий.

Под мыследействием - действия реципиента с активизированными представлениями.

Исследуя процесс понимания как активный процесс, мы приходим к выводу, что, если процесс мыследеятельности рассматривается как процесс осмысления реципиентом собственных действий, то такое осмысление всегда происходит направленно, т.е. интенционально. При этом возникает необходимость осмысливать и мыслительные действия, и шаги между этими действиями, и то, какими мыслительными образованиями оперирует реципиент. Поэтому в реферируемой диссертации **процесс понимания рассматривается как интеграция мыследеятельности и мыследействия, в результате которой реципиент строит смыслы художественного текста.**

Преимущество подхода к процессу понимания как к процессу интеграции мыследеятельности и мыследействия состоит в том, что он позволяет выявить когнитивные единицы и когнитивные структуры, функционирующие в процессе понимания, и на основе выявленных когнитивных единиц и когнитивных структур обосновать и индивидуальность каждой интерпретации, и возможность множественности интерпретаций. Выявление когнитивных единиц и когнитивных структур в процессе понимания дает также возможность описать алгоритм понимания и интерпретации художественного текста.

Активный процесс понимания всегда интернационален и осознается. Поэтому следует разграничить "самотечную" процедуру познания и активный процесс понимания. Как только реципиент начинает задумываться над процессом и способами своего осмысления, он вступает в процесс мыследеятельности. Процесс мыследеятельности характеризуется не только осмыслением реципиентом своих мыслительных действий, но и осмыслением поставленных им целей. Поставленные цели предполагают взаимодействие различных способов и типов понимания. В настоящее время в научной литературе отсутствует единообразный подход к данной проблеме, типы и способы понимания часто увязываются с развитием интеллекта, с типом сознания, с использованием различных стратегий (Слобин, 1976; Фесенко, 1999; Кубрякова, 1993; Алексеев, 1991 и др.).

В реферируемой диссертации используется типология *способов* понимания, разработанная С. Б. Крымским и типология *типов* понимания, разработанная Г. И. Богиним.

Под типом понимания в работе рассматривается совокупность признаков, характеризующих процесс понимания, а под способом понимания - система действий, применяемых реципиентом в процессе понимания.

В реферируемой диссертации способы понимания подразделяются на герменевтический, эвристический, гносеологический и психологический.

Герменевтический способ понимания связан с языковой коммуникацией. Коммуникация строится в расчете на понимание как на ту предпосылку, на которую опирается передача знаний. В систему действий входит передача знаний в коммуникации. Передача знаний предполагает осмысление, а значит и категоризацию воспринимаемого материала.

Эвристический способ понимания выступает как переоценка текста в новых контекстах. В систему действий входят сопоставительные операции, связанные с выходом за пределы текста.

Психологический способ понимания имеет индивидуально-субъективный характер. В систему действий входит такое освоение смыслов текста, которое осуществляется через перевод этих смыслов на язык собственного опыта реципиента, а этот опыт не может быть во всех деталях тождествен опыту продуцента.

Гносеологический способ понимания предполагает такой процесс, в систему действий которого входит осмысление и собственных мыслительных действий, и мыслительных действий продуцента художественного текста, и мыслительных действий персонажей.

Типы понимания, по Г. И. Богину, подразделяются на:

- **семантизирующее понимание** - семантизация всех знаковых образований текста;
- **когнитивное понимание** - установление связей между всеми элементами ситуации;
- **распредмечивающее понимание** - восстановление ситуации мыследействия автора.

Исследование показывает, что в процессе понимания и интерпретации художественного текста все способы и типы понимания активно взаимодействуют. Выбор сочетаний типов и способов понимания, с одной стороны, обусловлен целью реципиента, которую он ставит перед собой в процессе понимания и интерпретации текста, с другой стороны - характеристиками текста.

Разведение понятий "тип понимания" и "способ понимания" дает возможность уточнить термин "рефлексия" и обосновать необходимость его употребления при исследовании процесса понимания.

Термин "рефлексия" имеет множество определений и в настоящее время является самым неоднозначным как в философии, так и в филологической герменевтике. Идея индивидуальной деятельности и индивидуального мышления привела ряд ученых (Богин, 1993; Щедровицкий, 1953; Костеловский, 1954) к тому, что рефлексией стали называть все поисковые моменты мышления или все моменты осознания чего-либо. При этом было выделено множество видов рефлексии (Карманова, 1994; Макеева, 1999; Мамбетова, 1977; Митюшин, 1989; Юдин, 1978)

В реферируемой диссертации **рефлексия - это обращение мысли реципиента на собственный способ категоризации.**

Категоризация - это процесс оценивания и отнесения к определенному классу усмотренного представления и сформированного мнемо-паттерна.

Преимущество такого подхода к термину "рефлексия", с одной стороны, позволяет показать рефлексивный процесс как процесс, способствующий обогащению и переформированию структуры знаний индивида, с другой стороны, представляет рефлексию как направленную деятельность, выявляющую индивидуальность каждой интерпретации.

Рефлексия начинается тогда, когда начинается мыследеятельность, т.е. с момента осмысления реципиентом мыслительных образований. В таком процессе рефлексия становится тем механизмом, который влияет на формирование когнитивных структур и включается в механизм процесса понимания.

Использование понятия "рефлексия", с одной стороны, позволяет подойти к процессу понимания как к деятельности, с другой стороны, открывает путь к исследованию и описанию алгоритма понимания и интерпретации художественного текста. В главе I, пунктах 1.3, 1.4 приводятся практические примеры анализа понимания отрезков текста, позволяющие увидеть разницу между понятиями "способ понимания" и "тип понимания", "мыследеятельность и мыследействие", "мыследеятельность и рефлексия".

Во второй главе "Когнитивные единицы и когнитивные структуры в процессе понимания художественного текста" анализируются существующие теоретические подходы к проблеме выявления ментальной когнитивной единицы и разрабатывается концепция таких функциональных когнитивных единиц и когнитивных структур, которыми оперирует реципиент в процессе понимания и интерпретации художественного текста.

Среди первых исследований, посвященных проблеме ментальной первоединицы, находятся работы Э. Гуссерля, который постулирует *ноэму и ноэзу* как мельчайшие элементы в акте понимания. По мнению Э. Гуссерля, направленность акта сознания на объект – "ноэза", а сам объект в том его аспекте, в каком он дан в этом акте, – "ноэма" (Гуссерль, 1998).

Поскольку Э. Гуссерль не предлагает описаний механизма усмотрения ноэмы, то эта ментальная единица предстает в виде застывшей формы, каждый раз извлекающейся из памяти в акте ноэзы. Ноэма становится единицей, которая не требует мыслительных усилий или осмысления в процессе ее усмотрения. Тем самым при усмотрении ноэмы в акте ноэзы не выявляются субъективные критерии, обосновывающие усмотрение именно такой ноэмы (Богин, 1993; Богатырев, 1998).

Другой достаточно изученной когнитивной единицей, функционирующей в мыслительном процессе, является *концепт*. Концепт – это ментальный образ, который может быть реализован с помощью различных средств выражения. В настоящее время существует несколько определений термина "концепт" (Кубрякова, 1998; Бабушкин, 1997; Попова, 2001; Стернин, 1999, 2001 и др.).

Предполагается, что индивид уже имеет некоторую "базу данных", из которой человек, "пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает некоторую структуру данных (образ)" (Минский, 1979).

Необходимо заметить, что в процессе понимания и интерпретации художественного текста не удастся выделить концепт какого-либо одного типа, который не синкретизировался бы с другими типами. Возникает эффект "русской матрешки" – один тип концепта включает в себя другие типы. С одной стороны, анализ механизма понимания требует указывать каждую функциональную когнитивную единицу, которая активизируется в процессе понимания и интерпретации художественного текста. С другой стороны, описание механизма понимания требует анализировать лексические единицы, предложения и абзацы, которые способствуют формированию той или иной функциональной когнитивной единицы. Поэтому при исследовании рецепции художественного текста мы не рассматриваем концепт как функциональную когнитивную единицу в процессе понимания и интерпретации художественного текста.

Для выявления функциональной когнитивной единицы в реферируемой диссертации проводится исследование структуры таких знаний индивида, которые возникли в результате какого-либо вида взаимодействия человека с окружающей действительностью. В этой связи вводится термин **"базовая совокупность единиц знаний"**, под которым понимается **вся структурированная совокупность знаний индивида, приобретенных в процессе любого вида деятельности или взаимодействия с окружающей действительностью**. Приобретаемый опыт откладывается в памяти индивида в виде

мельчайших единиц знаний. Понимание рассматривается при этом как процесс, обусловленный структурными связями между этими единицами знаний. Когнитивными единицами они являются потому, что в процессе их формирования они подверглись процессу категоризации и образовали устойчивые связи с другими единицами. В этом аспекте все осмысленное в памяти индивида предлагается рассматривать в виде набора единиц знаний.

В реферируемой диссертации вводится термин **мнемо-единица знания (МЕЗ)**.

МЕЗ - это мельчайшая единица знания, активизирующаяся в оперативной памяти реципиента, которая вступает в интеграцию с другими мельчайшими единицами в процессе понимания и интерпретации художественного текста. Формант "мнемо" используется в предлагаемом термине с целью показать, что все мнемо-единицы знаний хранятся в памяти индивида и активизируются в той или иной требуемой комбинаторике в процессе понимания и интерпретации художественного текста.

В процессе понимания отдельная МЕЗ всегда вступает в интеграцию с другой единицей или единицами. Например, зеленый цвет в мыслительном процессе невозможно представить просто как зеленый цвет, который не имеет предметной принадлежности. Зеленым может быть просто полотно, какое-либо пространство, лист, предмет и т.п., но зеленый цвет, не "привязанный" к чему-либо предметно, представить невозможно. Знание о зеленом цвете есть МЕЗ - мельчайшая когнитивная единица знания, которая вступает в интеграцию с другими единицами знания в мыслительном процессе индивида, т.е. является "строительным материалом" мысли.

Базовая совокупность МЕЗ используется при рецепции художественного текста и характеризуется тем, что в процессе понимания они вступают в интеграцию друг с другом лишь по таким родственным качественным признакам, которые допускают формирование мыслительного образования. Например, у индивида есть единица знания, которую он может вербализовать как "круглый". Есть единица знания, вербализуемая как "квадрат", но индивид не может сформировать мыслительное образование "круглый квадрат", т.к. эти две единицы знаний "круглый" и "квадрат" не вступают в интеграцию, не имеют родственных качественных признаков.

Описание алгоритма понимания и интерпретации художественного текста представляет собой описание действия реципиента по схемам, подчиняющимся требованиям мышления. Рассмотрение процесса понимания как действия по схемам опирается на кантовскую концепцию схематизма процесса понимания (Кант, 1995); отсюда в реферируемой диссертации действие по схемам понимается как мыследействие с представлением чего-либо или с представлением о чем-либо. В процессе понимания активизируемые МЕЗ, вступая в интеграцию, формируют представления внешности, предмета или природы, что и являет собой схему действия с представлением.

В реферируемой диссертации **под представлением понимается совокупность активизированных МЕЗ, которая формируется в процессе понимания художественного текста.**

Для создания модели структуры знаний индивида в реферируемой диссертации используется схема мыследеятельности, разработанная Г. П. Щедровицким, однако она модифицирована в соответствии с целями настоящего исследования.

Модель структуры знаний условно разделена на три поля. **Поле - совокупность компонентов, объединенных общностью тех признаков, по которым они (компоненты) воспринимаются индивидом.** Все знания индивида определенным образом упорядочены и организованы в рамках полей.

Поле мыследействия с предметными представлениями содержит МЕЗ о визуальных признаках людей, предметов, различных фигур, природы.

Поле мыследействования с представлениями в абстрактных парадигмах содержит МЕЗ о чувственных переживаниях, каких-либо физических состояниях, нахождении в каких-либо ситуациях; о характерах людей.

Поле мыследействования с представлениями о коммуницировании включает МЕЗ, приобретенные в процессе слушания, говорения, чтения и анализа художественных текстов.

Как показывает исследование, в процессе понимания активизируются сведения, которые предварительно организованы и упорядочены в виде конкретных МЕЗ.

Использование понятия "мнемо-единица знания" позволяет обосновывать как индивидуальность интерпретации, так и возможность множественности интерпретаций художественного текста.

Исследования структуры знаний индивида дают возможность выявить когнитивные структуры, которые формируются в результате активизации единиц знаний. Содержательную сущность такой когнитивной структуры обеспечивает совокупность МЕЗ. Под когнитивной структурой в реферируемой диссертации понимается мнемо-паттерн.

Мнемо-паттерн - это мыслительный образ, сформировавшийся в результате категоризации представлений.

Рассмотрение мнемо-паттерна как когнитивной структуры позволяет выявить и индивидуальность структуры знаний, и индивидуальность механизма понимания и интерпретации.

Предлагаемая концепция понимания и интерпретации художественного текста позволяет выявить когнитивные единицы, из которых сформировалась та или иная когнитивная структура.

В третьей главе "Формирование смыслов в процессе понимания художественного текста" анализируется смыслопостроение как процесс категоризации. Проблема категоризации всегда признавалась важнейшим аспектом изучения процессов мышления. Процесс понимания индивида можно представить в виде шагов категоризации осмысливаемого материала. Построению смыслов предшествует процесс выделения восприятием в предмете или явлении (описываемых в тексте) определенных характерных свойств и качеств, а затем происходит причисление их к определенным пространственно-временным и качественным характеристикам. При этом осуществляется *первичная категоризация* (термин принадлежит Дж. Брунеру).

В картину окружающего нас мира человек включает представления о таких фундаментальных категориях бытия как время, пространство, личность, качество, количество и т.п. Исследованием категорий занимались и занимаются как философы, так и ученые, работающие в области когнитивных наук, поскольку категория - одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт (Кубрякова, 1992; Бабушкин, 1999).

Категоризация в процессе понимания и интерпретации художественного текста проявляется в том, что реципиент усматривает представления, оценивает их и относит к определенному классу, который называется реципиентом. Такой названный класс является мнемо-паттерном, т.е. когнитивной структурой. Весь процесс категоризации характеризуется осмыслением мыслительных действий. Например, при рецепции следующего отрезка текста из романа И. С. Тургенева "Отцы и дети":

"Аркадий оглянулся и увидел женщину высокого роста, в черном платье, остановившуюся в дверях залы. Она поразила его достоинством своей осанки. Обнаженные ее руки красиво лежали вдоль стройного стана; красиво падали с блестящих волос на покатые плечи легкие ветки фуксий; спокойно и умно, именно спокойно, а не задумчиво, глядели светлые глаза из-под немного нависшего белого лба, и губы улыбались едва заметною улыбкою" читатель усматривает представление о красивой женщине, категоризирует это представление, т.е. оценивает и относит к определенному классу. Осмысление своих мыслительных действий приводит реципиента к ответу на вопрос: "К какому классу?" Ответ может быть следующий: "К классу умных и уверенных красавиц". Иначе говоря, отнесение представления к определенному классу предполагает формирование мнемо-паттерна.

Термин "смыслопостроение" правомерен в той степени, в какой процесс понимания рассматривается как интеграция мыследеятельности и мыследействования. Результатом деятельности является смысл.

Важно указать, что смыслы художественного текста при рецепции актуализируются для каждого реципиента по-разному, поскольку актуализация себя и для себя у каждого индивида преломляется через призму его индивидуальной базовой совокупности МЕЗ. *Актуализируется - значит как бы "возобновляет свое существование", становится значимым.*

Поскольку процесс смыслопостроения рассматривается как процесс повторной категоризации сформированных мнемо-паттернов, то следует указать, что этот процесс характеризуется оценением мнемо-паттернов по качественно-категориальным признакам и отнесением оцененной таким образом группы к одному из типов смысла. Такой процесс категоризации мы называем **повторной категоризацией**. Смыслопостроение требует рефлексии, т.е. осмысления собственного способа категоризации. В этом случае рефлексия способствует переосмыслению имеющихся МЕЗ и формированию новых. Например, реципиент, читая следующее описание Фенечки в романе И. С. Тургенева "Отцы и дети":

"Это была молодая женщина лет двадцати трех, вся беленькая и мягкая, с темными волосами и глазами, с красными, детски-пухлявыми губками и нежными ручками. На ней было опрятное ситцевое платье; голубая косынка легко лежала на ее круглых плечах", усматривает определенные представления. Реципиент осмысливает представления о молодой женщине с приятной внешностью, в описании которой есть положительная оценка. Средствами, способствующими формированию именно таких представлений, являются лексические единицы с ласкательно-уменьшительными суффиксами "... беленькая, ... губками, ... ручками", подчеркивание нежности и опрятности "... нежными ручками, ... опрятное ситцевое платье". Осмысливая эти представления, реципиент может сформировать такой мнемо-паттерн, как "внутренняя и внешняя чистота, опрятность героини". Категоризация именно таким образом может быть объяснена тем, что реципиент когда-то общался с такими женщинами, которые всегда аккуратны, опрятны и стараются выполнять тщательно все свои обязанности и в его базовой совокупности сохранились МЕЗ о подобной женщине.

Процесс категоризации и процесс осмысления в условиях активного понимания текста протекают одновременно. При этом осмысление ряда категорий человеческого бытия приводит к переосмыслению ценностных ориентиров индивида. Такие категории являются *универсальными*. Иначе говоря, существуют категории, которые влияют на ценностную ориентацию индивида и категории, которые не включены в ценностную ориентацию индивида. Поэтому в реферируемой диссертации типология смыслов представлена смыслами-экзистенциалами и смыслами-категориями оценок.

Смысл-экзистенциал - это такой вид осмысленной категории человеческого бытия, который включен в систему ценностной ориентации индивида. К смыслам-экзистенциалам относятся следующие типы смыслов:

- **жизнь (деятельность, борьба как утверждение себя);**
- **любовь (добро, вера, стремление к идеалу, красоте);**
- **ненависть (мщение);**
- **смерть (горе, страх).**

На наш взгляд, названные экзистенциалы являются основными в системе ценностной ориентации индивида, а все остальные, например, зло, милосердие и прочие являются периферийными по отношению к основным.

Осмысление указанных экзистенциалов ведет к переформированию базовой совокупности МЕЗ, поскольку в основе такого переосмысления лежит переформирование индивидуального мира ценностей, идей человека. Каждый индивид имеет свой мир ценностей, которому подчиняет все действия или жизнь. Например, в рассказе Е. Замятина "Наводнение" смысл-экзистенциал "жизнь"

строится лишь по прочтении всего текста, поскольку он реализуется через сюжетно-смысловую линию всего текста. Эта "ценностная ориентация" героини (которая переосмысливается и реципиентом, поскольку этот экзистенциал включен в его систему ценностной ориентации) влияет на все ее поступки.

Бездетная семейная пара берет в семью дочь умершего соседа. Муж героини увлекается молодой девушкой и изменяет жене. Она, осознав измену мужа, решает терпеть и продолжает жить в той же квартире. Однажды, когда муж был на работе, женщина убивает свою соперницу топором, разрубает тело, выносит в клеенке частями и закапывает на пустыре. Какое-то время пропавшую девушку ищет милиция, но потом о ней все забывают и муж возвращается к жене. Через несколько недель она понимает, что беременна. Они счастливы. Женщина борется за свое семейное счастье, за счастье быть матерью, убивая свою соперницу.

Кульминационной точкой в сюжете является сцена убийства. Смысл-экзистенциал "жизнь" или "борьба за жизнь" строится лишь в процессе чтения сцены признания, когда женщина в послеродовой горячке, думая, что умирает, осознавая свой грех, признается в убийстве.

Построение смысла-экзистенциала в этом случае начинается с момента осмысления всего пути в целом, который прошла героиня, пытаясь найти свое женское счастье в рождении ребенка и сохранении семьи.

Смысл-категория оценки - это логическая форма мысли.

Такая логическая форма мысли формируется в процессе осмысления чувственных переживаний персонажа; психического состояния личности персонажа; видов природы или внешности персонажа; ситуации; тональности текста; отнесенности описываемых событий к определенному месту и времени; сопоставляемых ситуаций или сопоставляемых характеристик персонажей.

В реферируемой диссертации к смыслам-категориям оценок относятся следующие типы:

- **смысл- оценка значащих переживаний;**
- **смысл- отнесенность;**
- **смысл-тональность;**
- **смысл-оценка личности персонажа;**
- **смысл-оценка ситуации;**
- **смысл-типологизация;**
- **смысл-сущность.**

Смысл-оценка значащих переживаний определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений о чувственных переживаниях персонажей.

Смысл-оценка личности персонажа определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений о психологических характеристиках персонажа.

Смысл-типологизация определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений о видах природы или о внешности персонажа.

Смысл-оценка ситуации определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений об описываемой ситуации.

Смысл-тональность определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений о звучании художественного текста.

Смысл-отнесенность определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений об отнесенности к тому историческому времени и месту, которые представлены в художественном тексте, что позволяет поддерживать память реципиента об этом историческом времени и месте в процессе чтения всего художественного текста.

Смысл-сущность определяется составом мнемо-паттернов, формируемых в процессе категоризации усмотренных представлений о характеристиках персонажей, ситуаций, которые сравниваются или ставятся в сопоставительные позиции.

Ряд указанных смыслов-категорий близко соотносится с хронотопом, который М. М. Бахтин определяет как, пространственно-временной континуум поэтического мира. И. Я. Чернухина говорит о хронотопе как средстве указания на состояние персонажей, например, осень как хронотоп показывает грустное состояние героя. В реферируемой диссертации осмысление состояния персонажа приводит к построению смысла-категории как логической формы мысли. Пространственно-временная организация текста приводит к построению другого смысла-категории. Все эти категории рассматриваются как результат мыследеятельности реципиента.

Смысл-оценка переживаний. Для построения смысла-оценки значащих переживаний необходимо формирование ряда мнемо-паттернов, которые являются результатом категоризации усмотренных представлений о чувственных переживаниях персонажей. В этом случае активизируются МЕЗ, приобретенные в результате чувственно-эмоциональных переживаний. Активизация и интеграция МЕЗ о переживаниях приводит к усмотрению представления о переживаниях персонажей. Категоризуя эти переживания персонажа, реципиент формирует мнемо-паттерн.

Отрезок текста, взятый из произведения Т. Драйзера "Американская трагедия", может служить примером построения таких смыслов.

"White skin, dark hair, he seemed more keenly observant and decidedly more sensitive than others. He suffered from the position in which he found himself. Life interested him. He was too young. He wished that he need not be a part of it. It seemed shabby and even degrading, other boys had called to him and made fun of his father."

Приведенный отрезок текста, где описывается мальчик-подросток, с первых лексических единиц "white skin, dark hair" требует обнаружения и активизации МЕЗ, приобретенных в процессе общения с ребенком-подростком описываемой внешности. Активизация такие МЕЗ может способствовать усмотрению представлений о внешности персонажа и представлений о его характере. Например, может быть усмотрено представление о том, что ребенок придает своей личности слишком большое значение (взаимодействие герменевтического и психологического способов понимания с когнитивным типом понимания). Средством, способствующим усмотрению такого представления, является частотность употребления местоимения "he" в перечислениях "He suffered... He was too young. He wished...", имеющих элементы парцелляции. В случае усмотрения представления о белой коже мальчика-подростка возможно усмотрение представления о физической слабости, поскольку действие с представлением о белой коже почти совпадает с действием с представлением о бледной коже. Такое действие с представлением исключает активизацию МЕЗ о подростке с хорошим здоровьем (взаимодействие психологического способа понимания с распредмечивающим типом понимания). Началом пути в процессе осмысления приведенного отрезка текста может быть вопрос: "Почему автор в характеристике персонажа выносит в препозицию описательные моменты внешности и затем, не развивая описание внешности, переходит к характеристике?". Номинированные единицы характеристики "... observant... sensitive... suffered... Life interested him" требуют активизации МЕЗ, приобретенных в процессе общения с людьми. Такая активизация МЕЗ приводит к усмотрению представлений о характере персонажа, о психическом состоянии его личности. Осмысливая усмотренные представления, реципиент формирует мнемо-паттерны "ребенок слишком чувствителен", "ребенок тщеславен", "внутренняя неудовлетворенность ребенка". При повторной категоризации этих мнемо-паттернов строится смысл-оценка личности, а при повторной категоризации мнемо-паттерна "ребенок возбужден" строится смысл-оценка значащих переживаний. Эти смыслы, разные по качественному признаку мнемо-паттернов, при сравнении (взаимодействие психологического и

эвристического способов понимания с когнитивным типом понимания) способствуют формированию еще одного мнемо-паттерна "нравственная надломленность ребенка, причина которой заключается в несоответствии внутреннего мира мальчика с окружающей его действительностью". Сформированный мнемо-паттерн "нравственная надломленность" входит в состав смысла-оценки личности. Кроме того, указанные две группы мнемо-паттернов при сравнении и категоризации дают возможность сформировать мнемо-паттерн "неизбежность конфликта с семьей и окружающей действительностью", при повторной категоризации которого строится смысл-оценка ситуации. Формирование мнемо-паттерна "противоречивость" и его осмысление в процессе понимания приведенного отрезка ориентирует на построение смысла-оценки личности персонажа.

Репрезентация характеристики "suffered, life interested him" активизирует МЕЗ, приобретенные в процессе общения с ребенком-подростком. Активизация таких МЕЗ приводит к усмотрению представлений о подростках, которые часто страдают из-за того, что хотят иметь уважение своих сверстников и такое уважение (по их мнению) зависит от социального положения родителей, от тех материальных благ, которыми они владеют. Осмысливая чувственные переживания персонажа, реципиент формирует мнемо-паттерны "страдания подростка обусловлены завышенными требованиями к родителям", "стыд за свое положение и положение отца". Категоризация этих мнемо-паттернов выводит к построению смысла-оценки значащих переживаний.

При рецепции предложений "He was too young. He wished that he not be a part of it. It seemed shabby and even degrading, other boys had called to him and made fun of his father" необходима активизация МЕЗ, приобретенных в процессе чтения и анализа литературы. Такая активизация МЕЗ способствует усмотрению представлений о звучании этого отрезка текста. Средствами, способствующими активизации именно таких МЕЗ и усмотрению указанных представлений, можно считать "рваный" синтаксис, повторение местоимения "he", неопределенно-личное предложение "It seemed shabby" с усилением "even degrading", перечисления "called to him, made fun of his father". Обнаружение и активизация возможно имеющихся МЕЗ, приобретенных в процессе общения с взволнованным ребенком-подростком, провоцирует усмотрение представлений о психическом состоянии личности. Осмысление этих представлений приводит к формированию мнемо-паттернов "нервная напряженность ребенка", "взволнованность". Повторная категоризация сформированных мнемо-паттернов приводит к построению смысла-оценки личности персонажа.

Смысл-типологизация. С одной стороны, построение смысла-типологизации основано на таком феномене, содержащемся в процессе понимания, когда объектами восприятия становятся образы. С другой стороны, эти образы требуют от реципиента активизации и интеграции таких МЕЗ, которые приводят к формированию мнемо-паттернов, репрезентирующих внешность человека, природу или предмет. Формируемые мнемо-паттерны, репрезентирующие природу, человека или животного, содержат признаки оценочной характеристики в виде "первого впечатления".

Смысл-тональность. Вся сумма знаний, достигнутых философией, психологией, семиотикой и лингвистикой, неизбежно приводит к выводу о первичности звукоизбирательности в процессе номинации. Артикулируемый звук, являясь отражением чувственно воспринимаемых явлений, представляет собой потенциальную знаковую единицу (Михалев, 1995). При рецепции художественного текста, в процессе его понимания фонема часто образует такую "жанровую доминанту" текста (Пинковский, 1999), которая составляет отдельную категорию.

Основанием для введения смысла-тональности в реферируемой диссертации послужил подход к понятию "тональность" как категории, имеющей фоносемантические характеристики. Это объясняется тем, что мнемо-паттерны, определяющие состав смысла-тональности, соответствуют классическому пониманию категории, где все члены категории обладают четким набором характерных признаков, которые определяют принадлежность единицы к той или иной категории.

Кроме того, основанием для введения смысла-тональности может служить то, что звук как элемент объективной реальности играет важную роль в познании человеком окружающего мира. Посредством различных звучаний человек получает информацию о событиях и выражает к ним свое отношение, звук выполняет функцию связи живых существ с миром и служит средством коммуникации (Акулинина, 1999).

Смысл-сущность. Основанием для выделения типа смысла - "смысл-сущность" послужила категория "сущность" (Аристотель, 1976). Значение категории "сущность" состоит в том, что выявляется единство противоположностей, представляющее собой отношение противоположностей, которое заключается в противоречии. Такое усмотрение противоположностей всегда имеет объединяющий признак оценочности, поскольку оценка есть субъективный способ выражения ценности как категории (Коршунов, 1991). Смысл-сущность как категория, осуществляет функции, присущие всем категориям, членения и синтезирования сформированных мнемо-паттернов.

Механизм построения смысла-сущности обусловлен результатами сопоставления двух и более групп сформированных мнемо-паттернов, которые характеризуются нетождественными категориально-качественными признаками. В процессе построения смысла-сущности осуществляется эвристический способ понимания, в систему действий которого входят сопоставительные операции.

Смысл-оценка личности. Каждая категория реализует свой качественный признак через оценку. В этом аспекте категория оценки - социально закрепленное явление, т.е. оценки определяются общепринятыми в человеческом коллективе эталонами в сфере социальных, интеллектуальных и моральных явлений, общественно сложившимися нормами представления о хорошем или плохом (Арсентьева, 1998).

Процесс понимания активизируется при чтении художественных текстов, в которых персонажи вступают во взаимодействие, поскольку интерес реципиента текста вызывает, как правило, мотивация поступков и духовный мир персонажей (Куленкова, 1991). Процесс оценивания поступков, духовного мира персонажей выводит к оцениванию психического состояния личности, которое, в свою очередь, соотносится с оцениванием своего собственного "я" и сравнением с тем осмысленным знанием об оценивании личности, которое уже есть в базовой совокупности МЕЗ.

Смысл-оценка ситуации. Сложившееся представление о какой-либо ситуации хранится в базовой совокупности МЕЗ индивида в виде единиц знаний невостребованным до тех пор, пока не возникает необходимость в активизации этих единиц. Восприятие новой ситуации всегда сопряжено с процессом сравнения и соотнесения с той ситуацией, которая является в этом процессе опорной по качественным признакам. Такой процесс сравнения и соотнесения составляет суть выполнения функций категории, т.е. функций членения и синтезирования. В свою очередь, процесс категоризации новой ситуации заключается в оценивании нового представления в виде ситуации.

При рецепции речи персонажа удастся усматривать, помимо характеристики персонажа характеристики времени, национальные характеристики, характеристики отнесенности к определенным историческим событиям. Например, при рецепции речи мальчика из произведения Е. Замятина "Все" происходит одновременная активизация МЕЗ в всех полях базовой совокупности реципиента, способствуя усмотрениям представлений об отнесенности к определенному историческому времени, к определенной стране, о характере персонажа и характеристике ситуации.

" - Воряга! Карманник! Товарищи красноармейцы сейчас расстреляли!", " - Ха! Голова-то! Голова раскупорилась! Чисто из бутылки! - ощерился конопатый мальчишка перед Хортиком".

При рецепции реплики "Товарищи красноармейцы сейчас расстреляли" возможно усмотреть представления о национальной характеристике описываемой ситуации и об отнесенности описываемых ситуаций к революционным событиям 1917 - 18 годов в России. Кроме того, возможна одновременная

активизация МЕЗ, приобретенных в процессе чтения исторической литературы, которые способствуют формированию представлений о красноармейцах с винтовками, одетых в типичные серые шинели, обмотки и ботинки, папахи с красными ленточками.

При чтении реплики "Товарищи красноармейцы" необходима активизация МЕЗ, приобретенных в ходе чтения текстов о революции в России. Такая активизация МЕЗ будет способствовать усмотрению представлений о характере протекающих событий, представлений о целом ряде общественных отношений в достаточно большом отрезке истории, когда к любому лицу обращались словом "Товарищ!".

Одновременная активизация МЕЗ, приобретенных в процессе общения с людьми, при рецепции реплики " - Ха! Голова-то! Голова раскупорилась! Чисто из бутылки!" приводит к усмотрению представлений об эмоциональном, психическом состоянии ребенка. Восклицание " - Ха!" способствует усмотрению представления о восторге ребенка, выражающего свое эмоциональное отношение к картине смерти человека. Осмысливая это представление, реципиент формирует мнемо-паттерны "внезапная радость", "объяснимый восторг". При повторной категоризации этих мнемо-паттернов можно построить смысл-оценку значащих переживаний.

Реплика ребенка "Голова-то! Голова раскупорилась. Чисто из бутылки!" требует обнаружения и активизации МЕЗ, приобретенных в процессе просмотра кинофильмов со сценой казни. Такая активизация МЕЗ может способствовать усмотрению представлений об отрубленной голове человека, с хлынувшей из нее кровью. Осмысление этих представлений ведет к формированию мнемо-паттернов "жестокость", "бессмысленность любой насильственной смерти", "хаос", при повторной категоризации которых строится смысл-типология. Категоризация сформированных мнемо-паттернов приводит к формированию еще одного мнемо-паттерна, возникающему при сравнении радости ребенка в момент смерти и нормальной нравственной оценки ситуации, где, с одной стороны, - страшная смерть человека, с другой, восторг от созерцания страшного конца этого человека. Таким образом, можно сформировать мнемо-паттерны "потеря ценностей в условиях революции", "потеря нравственных ориентиров", при категоризации которых строится смысл-оценка ситуации. Категоризуя сформированные мнемо-паттерны, можно построить смысл-оценку личности персонажа, в составе которого обнаруживаются такие мнемо-паттерны, как "бездушие", "жестокость ребенка", "привычное созерцание смерти", "способность воспринимать смерть человека как забавное приключение".

При рецепции реплики мальчика, сравнивающего хлынувшую кровь с вином из бутылки, возможно рассмотрение такой ситуации, в которой ребенок производит оперирование с уже имеющимися в сознании идеями (Щедровицкий, 1994). Иначе говоря, реципиент, опираясь на свою базовую совокупность МЕЗ и сопоставляя его с представимым миром ребенка, может усмотреть у персонажа наличие единиц знаний о бутылке, из которой бьет струя вина. В момент, когда он увидел расколывшуюся голову человека с хлынувшей из нее кровью, произошла активизация МЕЗ, которые способствовали усмотрению представления о бутылке с льющимся вином, т.е. реципиент способен усмотреть неосознанный акт мыследействия, произведенный персонажем и вербализованный им в виде метафоризованной фразы.

Таким образом, при рецепции приведенного отрезка текста возможно построение нескольких смыслов: смысла-отнесенности, смысла-оценки значащих переживаний, смысла-оценки состояния личности персонажа, смысла-оценки ситуации.

Смысл-отнесенность. Теоретическая обоснованность смысла-отнесенности как категории построена на том, что усмотрение отнесенности к определенному времени, стране и месту при рецепции художественного текста есть форма мысли бытия объектов познания в определенном времени, месте и стране. О самом времени при этом может не говориться ни слова. Однако временная организация описываемых или изображаемых событий, объектов, героев неизбежно присутствует в любом произведении. Кроме того, семантически организованная отнесенность позволяет реципиенту в

когнитивном аспекте облекать мысль в какую-либо форму, поскольку одна абстрактность значения сделала бы язык негодным к употреблению, если бы нельзя было увязать эти абстрактные значения с местом и временем (Рождественский, 1990).

В типологии категорий, предложенной Аристотелем, трактуются такие категории как место и время, что послужило основанием для введения смысла-категории "отнесенность" в реферируемой диссертации.

Чтение иноязычного текста и его понимание представляют определенные трудности в силу того, что для формирования мнемо-паттернов и построения смыслов необходимо обнаружение и активизация знаний, приобретенных в процессе чтения и анализа художественной литературы. Примером может служить описание внешности служанки в новелле К. Менсфилд "Пансион Сегун".

"The servant who opened door was twin sister to that efficient and hideous creature bearing a soup tureen into the First French Picture. Her round red face shone like freshly washed china. She had a pair of immense bare arms to match, and a quantity of mottled hair arranged in a sort of bow".

При рецепции приведенного отрезка текста необходимо обнаружение МЭЗ о первых французских популярных кинофильмах, в начальных кадрах которых неизменно появлялась типичная французская домохозяйка с миской супа. При условии активизации указанных МЭЗ появляется возможность усмотреть представление о некоторой ироничности в описании внешности служанки и всей сцены. Осмысливая такое представление, реципиент формирует мнемо-паттерны "автор иронизирует", "ироничное звучание", "ироничное звучание выявляет отношение автора к описываемой внешности". Категоризуя эти мнемо-паттерны, реципиент строит смысл-оценку ситуации. Могут быть усмотрены представления о желании автора описать сцену как типичную для того времени. Осмысливая эти представления, реципиент формирует мнемо-паттерны "автор создает карикатуру на известную ситуацию в кинокартинах", "типичная домохозяйка". При повторной категоризации этих мнемо-паттернов строится смысл-типологизация. Осмысление мнемо-паттерна "отнесенность сравниваемой внешности персонажа к началу XX века" приводит к построению смысла-отнесенности.

Приведенные примеры интерпретаций показывают, что смыслопостроение в процессе понимания и интерпретации художественного текста является процессом, требующим осмысления реципиентом своих мыслительных действий, и может быть представлено в виде алгоритма из последовательных шагов.

В четвертой главе "Структурная организация смыслов в процессе понимания художественного текста" выявляется структурная организация смыслов в процессе понимания и интерпретации художественного текста.

Структурная организация смыслов в процессе понимания художественного текста, с одной стороны, обусловлена теми мнемо-паттернами, которые входят в состав того или иного смысла, с другой стороны - избирательной, комбинирующей и синтезирующей работой автора, направленной одновременно и на изображаемую действительность и на формы ее отражения в словесной композиции произведения, в его языке, в его стиле (Виноградов, 1959).

К структурным организациям смысла относятся смысловая рамка, наращивание смысла и ротация смысла.

Смысловая рамка - это процесс построения одного и того же смысла в начале и в конце художественного текста. Смысл как бы опоясывает текст и задает мыслительную программу реципиенту при рецепции первых предложений текста. В составе смысловой рамки могут быть мнемо-паттерны, которые тождественны по качественно-категориальным признакам, но представлены в тексте разными лексическими средствами. Лексические и синтаксические средства реализации смысла, образующего смысловую рамку, не играют существенной роли в процессе усмотрения самой смысловой рамки.

Механизм построения смысловой рамки таков, что те усматриваемые представления, при категоризации которых формируется ряд мнемо-паттернов, образуют устойчивые связи в процессе их категоризации и задают программу понимания реципиенту. Рефлексия выявляет способ этой категоризации. Формирование мнемо-паттернов из усмотренных представлений не составляет трудности для реципиента, т.к. он только заново их переосмысливает в соответствии с заданной программой понимания.

Построение смысловой рамки дает возможность усматривать мир ценностей, мир смыслов, которые репрезентировал в художественном тексте продуцент. Доминирующим смыслом становится смысл, образующий смысловую рамку.

Наращивание смысла - это процесс построения смысла, состав мнемо-паттернов которого характеризуется нетождественными качественно-категориальными признаками. Категориальные признаки таких мнемо-паттернов при повторной категоризации позволяют строить смысл одного и того же типа несколько раз на протяжении всего чтения художественного текста.

Механизм процесса понимания при усмотрении наращивания смысла характеризуется формированием нетождественных по качественно-категориальным признакам мнемо-паттернов, что дает возможность строить смысл одного и того же типа, наращивая его все новыми мнемо-паттернами. Такие мнемо-паттерны прирастают к смыслу, который уже построен и сохраняется в памяти реципиента, поскольку активизируются одни и те же МЕЗ несколько раз. В этом случае смысл, наращиваясь за счет формирования все новых мнемо-паттернов, ориентирует на активизацию необходимых МЕЗ.

Ротация смысла - это процесс многократного построения одного и того же типа смысла, при котором обнаруживаются мнемо-паттерны с тождественными качественно-категориальными признаками.

Механизм процесса понимания при построении одного и того же типа смысла по результатам усмотренных тождественных мнемо-паттернов таков, что активизированные МЕЗ уже образовали устойчивые связи и усмотрение представлений не составляет трудности для реципиента. Репрезентация лексических средств организована в тексте таким образом, что способствует пошаговой активизации МЕЗ.

Ротация смысла есть реализация замысла автора в структурном строении художественного текста. Такое строение создает как бы каркасную структуру текста (Устина, 1993).

В разделе "Импликация и экспликация в аспекте смыслопостроения" рассматривается роль экспликации и импликации в смыслопостроении. Под импликацией обычно понимают вид подразумевания. В настоящее время существует ряд терминов, относящихся к понятию импликации: подтекст, пресуппозиция, импликатура смысла и другие. ИмPLICITное содержание, не имея непосредственного выражения, выводится из эксплицитного содержания языковой единицы в результате его взаимодействия со знаниями получателя текста.

В реферируемой диссертации делается вывод, что ***и импликация, и экспликация являются средствами, в равной степени способствующими построению смыслов.***

В пятой главе "Интерпретация как способ словесной фиксации понимания художественного текста" рассматривается проблема интерпретации художественного текста. При этом выявляются как критерии, определяющие возможность множественности интерпретаций, так и типы интерпретаций. Исследование показало, что любой художественный текст допускает взаимодействие нескольких типов и способов понимания, что связано со следующими факторами: 1) субъективные характеристики базового накопления МЕЗ индивида; 2) объективные параметры самого художественного текста.

Однозначнее понимаются тексты с преобладанием сюжетно-событийного ряда, тексты, написанные в однородной жанрово-стилистической манере или относящиеся к одному определенному литературному направлению, тексты с фиксированной авторской позицией.

Повышению многозначности понимания текста могут способствовать полифония текста, т.е. включение в текст большего разнообразия "голосов".

К факторам, влияющим на повышение многозначности понимания, можно отнести и частую смену позиции автора или точки зрения. Следующим фактором можно признать мозаичность текста, разнородность его фрагментов и связанная с этим частая смена способов/типов понимания, заложенных в тексте и выстраиваемых реципиентом в процессе понимания.

Включение в текст культурного пространства других произведений искусства также влияет на однозначность/неоднозначность понимания. Среди средств текста, способствующих многозначности понимания, выделяется интертекстуальность.

Средствами текста, влияющими на многозначность понимания, могут быть и ненормативные словосочетания, которые требуют интерпретации. Ненормативные словосочетания определяются как структуры с нарушением лексической или грамматической сочетаемости.

В реферируемой диссертации указывается, что субъективность каждой интерпретации определяет способ категоризации усматриваемых представлений и формируемых мнемо-паттернов, а этот способ у каждого реципиента свой. Поэтому возникает возможность множественности интерпретаций одного и того же текста разными интерпретаторами, даже с одинаковой филологической подготовленностью.

Интерпретация – это такой способ словесной фиксации понимания в результате которого осуществляется построение реципиентом смыслов.

В процессе понимания художественного текста различное взаимодействие способов и типов понимания влияет на то, что *интерпретация предстает как истолковывающая, распремечивающая или критическая.*

Если интерпретируемый текст являет собой избыточные, излишние пересказы содержания и истолкования отношения к описываемой ситуации, то такая интерпретация является **истолковывающей**. Превалирующими факторами в этом взаимодействии становятся эмоциональные, психические переживания реципиента в процессе чтения, имеющие какие-либо ассоциативные связи с мнемо-единицами базовой совокупности. Такое понимание не манифестирует активное понимание как осмысливаемый процесс, поскольку ассоциативные связи, эмоциональные сопереживания не имеют отношения собственно к процессу понимания, характеризующегося рефлексией.

Реципиент, описывая свои ассоциативные процедуры, возникшие в результате активизации каких-либо воспоминаний, не осмысливает свои мыслительные действия, а смыслы, которые можно построить при рецепции текста, остаются за пределами понимаемого.

Распремечивающая интерпретация предполагает восстановление мыслительной деятельности продуцента. Она требует построения смыслов. Интерпретация этого вида разворачивается благодаря распремечивающему типу понимания, который обычно сочетается с герменевтическим и психологическим способами понимания.

Критическая интерпретация предполагает пересказ содержания текста с обязательным указанием, к какому жанру и литературному направлению (например, готический роман, романтизм, классицизм) относится текст. Пересказ содержания влечет номинирование усмотренных мыслительных образований, которые трактуются как концепты, смыслы или реалии. Кроме того, критический вид интерпретации маркируется необходимостью давать развернутый стилистический анализ и всего текста, и каждого предложения.

Критический вид интерпретации реализуется через когнитивный тип понимания, переплетающийся с гносеологическим способом понимания. Подобная интерпретация не предполагает усмотрение смыслов, которые восстанавливаются благодаря активизации МЭЗ. Смысловое или семантическое пространство текста не моделируется, и такая интерпретация не рассматривается в качестве альтернативы распремечивающей мыследеятельности продуцента.

Отметим, что истолковывающий вид интерпретации не требует особых мыслительных усилий и, тем более, рефлексии. Возможно взаимодействие критического вида интерпретации с некоторыми элементами распределчивающего или истолковывающего видов.

Множественность интерпретаций допускает и **множественность читательских концепций понимания** в той степени, в какой каждый индивид представляет собой уникальную совокупность различных способностей, знаний, качеств. В этом аспекте в реферируемой диссертации исследуется возможность множественности интерпретаций с позиций различных читательских концепций понимания и приводятся практические примеры интерпретаций отрезков текстов, проведенных интерпретаторами-исследователями с одинаковой филологической подготовленностью. Важно подчеркнуть, что примеры, приведенные в данном разделе работы, являются практическим подтверждением допустимости множественности интерпретаций в условиях активного понимания, выявляющего субъективные характеристики интерпретатора.

Если субъективность каждой интерпретации определяется и целями, которые ставит перед собой интерпретатор, и качественно-количественным составом базовой совокупности МЕЗ, и, главное, способом категоризации усматриваемых представлений и формируемых мнемо-паттернов, то возникает не только возможность множественности интерпретаций одного и того же текста разными реципиентами с одинаковой подготовленностью, но и возможность обоснования каждой отдельной интерпретации.

В реферируемой диссертации на практических примерах показывается возможность множественности интерпретаций. При этом указывается, что анализ различных вариантов интерпретаций может составить основной аспект в исследовании когнитивных структур различных интерпретаторов в процессе понимания на материале одного текста. По результатам подобного анализа можно разработать методику практического овладения интерпретацией.

В диссертации предлагается экспериментальная проверка разработанного алгоритма понимания, который представлен следующими шагами:

- 1 Рецепция.
- 2 Активизация МЕЗ.
- 3 Интеграция МЕЗ.
- 4 Усмотрение представлений.
- 5 Категоризация представлений.
- 6 Формирование мнемо-паттернов.
- 7 Повторная категоризация мнемо-паттернов.
- 8 Смыслопостроение.

В заключении осуществляется обобщение результатов работы и обсуждаются перспективы дальнейших исследований.

В приложении приводится пример интерпретации целого художественного текста по разработанному алгоритму понимания.

Основное содержание диссертации отражено в следующих работах:

1 Колодина Н. И. Смыслопостроение в структурном понимании при рецепции художественного текста: Монография. Тамбов: ТГТУ, 2000. 145 с.

2 Колодина Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста. Монография. Тамбов: ТГТУ, 2001. 185с.

3 Колодина Н. И. Лейтмотив как средство опредмечивания художественной идеи // Понимание и интерпретация текста. Сб. науч. тр., Тверь: ТГУ, 1994. С. 140 - 144.

- 4 Колодина Н. И. Изобразительность в системе построения художественной детали // Понимание менталитета и текста. Сб. науч. тр. Тверь: ТГУ, 1995. С. 150 - 154.
- 5 Колодина Н. И. Символ в художественных произведениях // Понимание как усмотрение и построение смыслов. Сб. науч. тр. Тверь: ТГУ, 1996. С. 40 - 45.
- 6 Колодина Н. И. Понимание как активный процесс мыследействия // Актуальные проблемы лингвистики в ВУЗе и школе. Пенза: ПГПУ, 1997. С. 83 - 85.
- 7 Колодина Н. И. Проблемы понимания иноязычного текста // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков в ВУЗе. Межд. науч.-практич. конф. Ростов-на-Дону, ДТИ, 1997. С. 20 - 22.
- 8 Колодина Н. И. Рефлексивная реальность и понимание. Деп. в ВИНТИ (Москва) 07.09.97., № 707-В97. 5 с.
- 9 Колодина Н. И. Рефлексия и понимание // Труды молодых ученых и студентов в ТГТУ. Тамбов: ТГТУ, 1997. С. 339 - 340.
- 10 Колодина Н. И. Художественная деталь - средство опредмечивания смыслов художественного текста // Hermeneutics in Russia (in the Internet HTTP: // (WWW. Volga. net) 1997, № 3. С. 12 - 17.
- 11 Колодина Н. И. Проблема рецепции художественного текста // Филология и культура. Сб. науч. тр. Тамбов: ТГУ, 1997. С. 60 - 64.
- 12 Колодина Н. И., Косарева О. Ю., Смирнова О. И. Схематизм мышления и понимания при рецепции художественного текста // Филология и культура. Тезисы межд. конф. Тамбов: ТГУ, 1997. С. 41 - 43.
- 13 Колодина Н. И. Познание и понимание при рецепции художественных текстов // Hermeneutics in Russia 1992 №2 (in the Internet http: // WWW. tversu.ru/Science/hermeneutics<Tversu. С. 10 - 18.
- 14 Колодина Н. И. К проблеме понимания в филологической герменевтике // Экономика. Право. Педагогика. Сб. науч. тр. Ч. 3. Тамбов: ТГТУ, 1998. С. 152 - 158.
- 15 Колодина Н. И. Проблема понимания языка в системе развития номинации // Проблемы прикладной лингвистики. Мат. семинара. Ч. 1. Пенза: ПГПУ, 1998. С. 87 - 89.
- 16 Колодина Н. И., Гливенкова О. В., Циленко Л. П. Смыслообразование и проблемы адекватности перевода // Вопросы теории и практики перевода. Мат. семинара. Пенза: ПГПУ, 1999. С. 42 - 45.
- 17 Колодина Н. И., Полякова Л. П. Экстралингвистический подход к проблеме соотношения понимания и перевода // Языковые и культурные контакты различных народов. Всерос. науч.-метод. конф.: Сб. мат. Пенза: ПГПУ, 1999. С. 103 - 105.
- 18 Колодина Н. И. Структура понимания и смыслопостроения в филологической герменевтике // Hermeneutics in Russia 1999, (in Internet http: // WWW. tversu.ru/Science/hermeneutics/Tversu). С. 6 - 26.
- 19 Колодина Н. И. Языковая категоризация мира и проблемы когнитивной семантики // Когнитивная семантика. Матер. второй международной школы-семинара. Тамбов: ТГУ, 2000. Ч. 2. С. 214 - 217.
- 20 Колодина Н. И. Понимание как структурный процесс // Hermeneutics in Russia 2000-2001 (in the Internet http: // WWW. tversu.ru/ Science/ hermeneutics/ Tversu). С. 15 - 52.
- 21 Колодина Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста в филологической герменевтике // Русский язык вчера, сегодня, завтра. Воронеж: ВГУ, 2000. С. 91 - 93.
- 22 Колодина Н. И. К проблеме когнитивного освоения окружающей действительности // Филология и культура. Материалы третьей междунар. науч. конф. Ч. 2. Тамбов: ТГУ, 2001. С. 159 - 160.
- 23 Колодина Н. И. Проблема понимания художественного текста и смысл-экзистенциал // VI научная конференция: Материалы конференции. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2001. С. 135 - 136.

24 Колодина Н. И. Когнитивное понимание художественного текста и принцип категориальности мышления // Труды ТГТУ. Гуманитарные, юридические и экономические науки. Тамбов: ТГТУ, 2001. Вып. 7. С. 104 - 108.

25 Колодина Н. И. Проблемы понимания и перевода художественного текста // Вопросы теории и практики перевода. Пенза: ПГПИ, 2001, С. 70 - 72.

26 Колодина Н. И. Психолингвистические проблемы идентификации слова при рецепции художественного текста // Иностранные языки в объединяющемся мире: описание, преподавание, овладение: Тезисы второй региональной конференции. Ч. 1. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. С. 53 - 55.

27 Колодина Н. И. Отражение менталитета русского народа в художественных текстах через репрезентацию смыслов // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка на рубеже XX - XXI веков. Воронеж: ВГПУ, 2001. С. 80 - 82.

28 Колодина Н. И. Схематичное представление структуры знаний индивида // Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам: традиции и стратегия обновления. Тамбов: ТГТУ, 2001. С. 138 - 140.

Подписано в печать 05.02.2002
Гарнитура Times. Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Объем: 1,86 усл. печ. л.; 1,86 уч.-изд. л.
Тираж 150 экз. С 75.

Издательско-полиграфический центр
Тамбовского государственного технического университета
392000, Тамбов, Советская, 106, к. 14