

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

**Мусиенко В. П.**

*Киевский национальный лингвистический университет*

У статті обговорюються психологічні передумови сприйняття тексту, усвідомлення, врахування та експлікація яких в шкільному курсі вивчення літератури сприятимуть формуванню і розвитку рефлексивного підходу до інтерпретації тексту. Розглядається мінлива природа смислу, демонструється його залежність від мети сприйняття, психічного типу реципієнта та його установки та емоційного налаштування, інтенційності, спроможності до існуючих типів розуміння, наявних у реципієнтів ментальних репрезентацій світу, акцентовано вплив культурно-історичного контексту, готовність до релевантної сигніфікації, денотації та референції, відповідність мовної картини світу.

*Ключові слова:* методика викладання літератури, розуміння тексту, типи розуміння, логічні процедури сигніфікації, денотації, референції, моделі та рівні сприйняття тексту.

The article discusses the psychological preconditions of the text's perception, awareness, accountability and explication. Those phenomenon in the literature school course contribute to the formation and development of a reflexive approach to the interpretation of the text. The changing nature of meaning is demonstrated, its dependence on the purpose of perception, the psychic type of the recipient and its emotional adjustment, the intentionality, the ability to existing types of understanding, the recipient's mental representations of the world, is accentuated the influence of the cultural-historical context, readiness for the relevant syndication, denotation and references, the correspondence of the linguistic picture of the world.

*Key words:* method of teaching the literature, understanding of the text, types of comprehension, logical procedures of the signification, denotations and references, models and levels of comprehension of the text.

Понимание текста представляет собой процесс превращения линейной речи в симультанную (многомерную) ментальную схему. Процесс понимания имеет сложный характер, поскольку значение языкового знака обусловлено отношениями между его элементами, отношением к внеязыковому миру, отношением к коммуникативной ситуации, языковой картиной коммуникантов.

Вопросы понимания и интерпретации текстов активно разрабатываются в традиционной и когнитивной психологии, психолингвистике и нейролингвистике, в теории искусственного интеллекта и практике создания интеллектуальных систем – в общетеоретическом аспекте и применительно к разным условиям восприятия, в теоретическом и экспериментальном ключе (см., например, работы В. Беянина, А. Брудного, Б. Величковского, И. Зимней, А. Леонтьева, Д. Леонтьева, А. Лурия, Ю. А. Сорокина, Л. Ширинкина и др). М. Чудова в большой обзорной статье “Понимание: предмет исследования и объект моделирования” [22] типизирует концепции понимания в зависимости от того, что ставится во главу угла: объектные теории, субъект-объектные теории и субъект-субъектные теории.

Если теоретические основы процесса понимания и интерпретации текста в общем сформированы, непротиворечивый, экспериментально подтвержденный механизм понимания, к сожалению, не установлен. Причина заключается в самой природе человеческой психики, которая обусловлена генетикой, нейрофизиологическими и химическими процессами, экологией, культурной средой, полученным опытом. Все они влияют на восприятие и понимание текста реципиентом.

Целью данной статьи является попытка систематизации психологических задач, с которыми сталкивается реципиент при восприятии текста, как они видятся в современной психологии,

логике, философии, лингвистике. Решение этой задачи имеет прикладной характер: в школьном обучении чтению учитель-словесник должен осознавать тот путь, по которому должен пройти ученик для присвоения текста, чтобы создавать необходимые для восприятия текста предпосылки.

Целью восприятия текста является постижение смысла. Д. Леонтьев в работе “Психология смысла” (раздел 2.1.) [10] определяет смысл как отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению). Его концепция смысла синтезирует достижения Московской психологической школы, в которой смысл рассматривался: а) как функция индивида, как механизм регуляции сознания и деятельности, б) как субъективный / объективный / интерсубъективный феномен, в) как деятельность.

П. Рикер в работе “Конфликт интерпретаций” определяет свойства смысла в герменевтическом мышлении (в сопоставлении с языковой системой); историчность, событийность, выбор, инновация, открытость, обращенность [16, с. 137].

Природа смысла проявляется в структуре деятельности, сознания, личности, межличностной коммуникации, артефактах. Т. е. смысл – это то, что мы понимаем об окружающем мире (тексте) и чем руководствуемся в жизни. Это положение можно ярко продемонстрировать на восприятии ребенком новых предметов – он пытается установить заложенный смысл через связь с уже известным, схожим предметом. Так, нам известен случай, когда ребенок четырех лет идентифицировал в музее народного быта самогонный аппарат, сделанный из деревянных бочек, стеклянных сосудов и стеклянных трубок и спиралей, поскольку видел ранее что-то похожее, сконструированное из молочных бидонов, ведра и резиновых шлангов.

Д. Леонтьев подчеркивает зависимость смысла от типа коммуникации. При этом он выделяет: а) межличностную коммуникацию, где понимание осуществляется на уровне значений, б) межличностную коммуникацию как совместное действие, где происходит трансформация смыслов в направлении сближения (сюда отнесем процесс истолкования), в) массовую коммуникацию, направленную на трансляцию смысла массовой аудитории, где смысл навязывается реципиенту психотехническими приемами. Понятно, что первый вид коммуникации на уровне значений достаточно условен: не может быть понимания без установления смысла – это скорее базовый уровень понимания. Большинство исследователей сходится в том, что постижение смысла не может быть однозначным и завершенным, смысл, как заметил Ж. Кангилем, “ускользает” [цит по: 14, с. 298]. Методологическое основание такой незавершенности смысла В. Куайн усматривает в невозможности однозначной референции (соотнесении с действительностью) высказывания [см. 18, с. 464].

Для овладения смыслом – присвоения текста – читатель должен, опираясь на соответствующие категории, совершить ряд операций.

В основе понимания лежат процедуры сигнификации, денотации и референции, пропозиции и пресуппозиции, импликации, разработанные в логике [см. 11].

Референт – это конкретный объект действительности, с которым соотносится данная языковая единица. Для понимания текста крайне важна способность реципиента правильно соотносить лексему с референтом.

Денотат языковой единицы – это совокупность предметов / явлений / свойств, которые именуется данной языковой единицей, в терминологии Р. Карнапа – экстенционал. Так понимаемый денотат противопоставлен сигнификату, который обозначает содержание понятия, или сигнификат. Соотношение этих факторов у автора и читателя отличается. У автора, скорее всего, они выстроены в следующую цепочку: референт – денотат – сигнификат, тогда как читатель идет в обратном направлении: лексическое значение указывает на понятийную наполненность слова (сигнификат), который, в свою очередь, очерчивает денотат, т. е. круг

возможных предметов, и наконец, читатель выводит свой референт, который, безусловно, будет отличаться от авторского. Один и тот же референт, например, конкретный политический деятель или государство, может иметь отличия в денотации и сигнификации (ср., включение России президентом Трампом в одну группу государств – вместе с Северной Кореей, Венесуэлой и Ираном, а также наполнение сигнификата признаками “зло”, “опасность”, “враг”). Точно также объем денотата и сигнификата будут отличаться.

Референт чаще всего читателю неизвестен, но он может быть неизвестен и автору (*В некотором царстве, некотором государстве, жил-был один царь*), но сигнификат и денотат известны, благодаря семантике языковой единицы.

Термин *пропозиция* определяется как семантический вариант парадигм предложений. Так, предложения: *Брат – учитель / Брат будет учителем! / Брат, к сожалению, учитель* – реализуют одну пропозицию, в которой соотнесены “брат” и “учительство”. Пропозиция в герменевтическом ключе представляет пропозициональный фрейм, который обеспечивает понимание того, как соотносятся между собой референты / денотаты / сигнификаты.

Пресуппозиция – общий фонд знаний и верований, который обеспечивает понимание. Например, утверждение: *Чай остыл* – обозначает, что он не пригоден, поскольку всем известно, что чай пьют горячим; *Мне опять поставили первую пару* – это плохо, поскольку первая пара начинается рано; *Мне душно* – значит, надо открыть окно и т. п.

С пресуппозицией связано явление импликации, – присутствие информации в скрытом виде: импликация возможна только при условии пресуппозиций, это механизм работы с пресуппозициями: автор имеет в виду, читатель – выводит.

Импликация обусловлена способом подачи умозаключения (две посылки и заключение) в речи – передается либо одна посылка, обычно частная, либо вывод, тогда как два остальных суждения находятся в имплиците: высказывание *Ваня занимается с репетитором* – оставляет в имплиците два суждения: *Обычно с репетитором занимаются неуспевающие* и *Ваня не успевает* – это пресуппозиции. У читателя, благодаря имеющимся пресуппозициям, возникает импликатура в форме выводного суждения: *Ваня не успевает*, и целый веер других, обусловленных выбором общей посылки (например, *Репетиторы дорого стоят / Родителям это обойдется в копеечку*). М. Кронгауз замечает, что пресуппозиция предшествует высказыванию, а импликация выводится из него [9, с. 242], но, добавим, на основе имеющихся пресуппозиций.

Ж. Делез в работе “Логика смысла” [7, с. 26–39] вводит в логическую структуру смысла также понятие манифестация, в котором отражается соотношение предложения и говорящего; манифестация высказывает желание или веру, определяемые путем каузального умозаключения. Автор последовательно доказывает, что смысл не может заключаться ни в денотации (= референт) – не ясно, правильно ли соотнесены слово и вещь, ни в манифестации – она во власти говорящего, ни в сигнификации – которая зависит от денотации, Ж. Делез полагает, что смысл – это четвертое измерение предложения. О нем можно судить косвенно, идя по кругу, который предоставляет предложение. Смысл может быть обнаружен путем парафразирования, но оно дает варианты и представляет проблему постановки точки в процессе парафразирования. Она может быть достигнута путем повторения в других грамматических формах. (Но в какой мере такой пересказ раскроет смысл?) Автор с сочувствием апеллирует к стойкам, которые открыли смысл “вместе событием”: смысл – *выражаемое в предложении* – это бестелесная, сложная и нередуцируемая ни к чему иному сущность на поверхности вещей; чистое событие, присущее предложению и обитающее в нем.

Поскольку дискурс представляет собой цепь предложений (высказываний), каждое из которых влияет на смысл другого / других, Г. Гадамер [4, с. 430] предостерегает: при чтении необходимо избавиться от собственных смыслоожиданий; разворачивание смысла вынуждает нас толковать и отказываться от толкования.

Основой для постижения текстуального смысла являются разного рода ментальные репрезентации – ментефакты, концепты, ноэмы, понятия, смыслы, объединенные в когнитивные модели и когнитивные карты, в которых аккумулирован опыт реципиента текста. Ж. Гийому и Д. Мальдидье называют это архивом [5, с. 126–127].

Именно накопленные модели обеспечивают характер нашего восприятия текста. В когнитивной психологии и когнитивной лингвистике к числу таких моделей относят фреймы, сценарии, скрипты. Подобные модели создают концептуальную картину мира и сами структурируются на ее базе. В формировании картины мира (в это понятие включаем все ментальные репрезентации: концепты, фреймы, сценарии, стереотипы, примитивы, прототипы, гештальты, атомарные предложения Б. Рассела, ядерные предложения Н. Хомского и т. п.) задействованы рефлексия и жизненный опыт, при этом и в философских, и в психологических концепциях предпочтение отдается практическому жизненному опыту. Т. е. необходимо не только знание языка, но и некоторая корреляция жизненного опыта читателя и автора. Так, например, советский юмор часто непонятен современному молодому человеку.

Понятно, что какая-то часть личных знаний человека формируется в результате ментальной рефлексии, особенно, в научных концепциях (в науковедении есть такое шуточное понятие “диванная лингвистика” – когда ученый лежит на диване и придумывает концепции), но не она является решающей для обычного человека.

В этом пункте возникает вопрос: каков механизм постижения смысла текста – практический или рефлексивный? Представляется, что, хотя реципиент имеет дело с ментальными сущностями – значениями языковых единиц, доминирует практический опыт – именно он становится основой для семантизации речевых фрагментов. При этом необходимо отметить, что в поле опыта уже включены модели, приобретенные на основе уже прочитанных текстов. Вместе с тем у опытного, особенно у профессионального читателя несомненно возникает читательская рефлексия над текстом.

Проблема понимания в психологии, как и в философской герменевтике, разворачивается по линии субъективности личности интерпретатора (а отсюда – невозможность достичь полной адекватности понимания) – интерсубъективности, социальности интерпретатора (а отсюда – доверие к познавательным возможностям человека).

Проявление субъективности понимания очевидно и не требует доказательств. Б. Величковский, отмечая, что современная теория познания пришла к необходимости учитывать фактор неповторимости личности [3, с. 21–22, с. 69–70], обращается к убедительному примеру проявления субъективности понимания, имеющему к тому же практические негативные последствия, – неправильным диагнозам на основе объективных лабораторных исследований, что объясняется зависимостью интерпретации полученных данных от индивидуального (субъективного) опыта врача (ср. аналогичное замечание у Р. Якобсона: субъективные выводы из объективных посылок). В общем, как писал У. Шекспир: Всякий человек – это малое королевство.

Объективность понимания аргументируется обычно интерсубъективностью (Э. Гуссерль) или включенностью в бытие: если человек действует, значит, он понимает (М. Хайдеггер).

Нейролингвистические исследования дают экспериментально подтвержденные аргументы социальности человеческого сознания. Так, М. Познер (1992) при помощи томографа доказал наличие в лобной доле коры головного мозга человека области *культурного и социального* внимания; А. Ухтомский ввел в психологию понятие “доминанта на другого человека”, что свидетельствует об интерсубъективности человеческого сознания; в методике измерения интеллекта Дж. Гилфорда постулируется *социальный интеллект*; в психологии познания используется понятие *социальный мозг*.

Таким образом, понимание текста реципиентом балансирует на границе субъективности – интерсубъективности. Категория интерсубъективности здесь более продуктивна, нежели объективность, поскольку человеческое сознание оперирует не объектами, а когнитивными картами (Э. Гуссерль), и так же продуктивнее категории социальности субъектов коммуникации, поскольку достичь единства понимания в рамках целого социума – цель практически недостижимая, тогда как установить единство автора и одного реципиента (группы реципиентов) вполне реально. Положение, что у каждого автора – свой читатель (читатели) тривиально.

Общепринятым положением при объяснении механизмов постижения смысла является необходимость контекста. Контекстуальность постижения смысла текста обозначает, что смысл текста формируется окружением (как король свитой); горизонтальный контекст – это правое и левое окружение речевого фрагмента, вертикальный – это все факторы коммуникативной ситуации. Сама работа полушарий мозга демонстрирует влияние контекста на нейролингвистическом уровне (ср. зависимость вербальных реакций от вербального стимула).

Облигаторным свойством человеческого сознания является его направленность на объект – человеческое сознание всегда занято чем-то. Оно интенционально. Ярким примером иллюстрации интенциональности может быть восприятие юмористического шоу телезрителем и зрителями из зала. Довольно часто телезритель недоумевает по поводу энтузиазма зрителей юмористического шоу – ему же совершенно не смешно. Дело как раз в интенциональности: зритель пришел в зал за юмором и смехом и он готов его видеть, тогда как телезритель просто переключил каналы.

Идея интенциональности познания была разработана Э. Гуссерлем в феноменологическом ключе: мир является человеку через его опыт. Безусловно, это положение герменевтически существенно, но еще более важна идея “горизонта”. Поскольку объекты не могут быть определены в ходе единичного акта восприятия, Э. Гуссерль развивает идею “горизонта”, в который включаются другие акты восприятия данного объекта, смежные смыслы, фоновые знания, т. е. смысл зависит от горизонта. “Любой актуальный опыт, – писал Э. Гуссерль, – указывает за пределы самого себя на тот возможный опыт, который в свою очередь вновь отсылает к новому возможному опыту, и так до бесконечности” [6, с. 16]. Горизонт и ограничивает понимание, и открывает его.

Характер постижения текста зависит от психологической установки (Д. Узнадзе) реципиента. Установка, по Д. Узнадзе, – это неосознаваемая готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении. Впоследствии представителями грузинской школы установка была включена в трехчленную модель психики: установка – сознание – бессознательное, С. Рубинштейн [17, с. 518 и далее] усиливает в теории установки сознательную, личностную составляющую. Скорее всего, в установке есть и то, и другое. Впрочем, психология признает, что есть люди без установки.

Для герменевтики значимо в концепции установки уже то, что сам выбор объекта восприятия зависит от установки реципиента (что дает объяснение фактам выбора телепередач, книг, газет, партий и т. п.). Среди установленных в психологии типов (свойств) установки: фиксированность, прочность, динамичность, статичность, пластичность, грубость, иррадированность, генерализованность, константность, вариабельность, стабильность, лабильность, интермодальность – особенно важна иррадиация (т. е. распространение выработанной в одной сфере установки на другие сферы) и генерализация (ср. “смотреть на мир в розовых очках”; “все мазать черной краской”, “смотреть со своей колокольни”). Так или иначе, но восприятие мира (и текста) обусловлено углом зрения, фокусом – установкой.

Так, например, нам удалось наблюдать ребенка шести лет, который при просмотре фильма по телевизору фиксировал начало сцены вербального (в пределах литературной лексики советского кино) унижения достоинства человека (причем в подтексте!) и выходил из комнаты, заглядывая время от времени в щелочку в ожидании ее конца. Трудно понять, как сформировалась

“установка на достоинство” – над этим с ним взрослые прямо не работали. Позже, в школьные годы, букет на школьной линейке вручался не любимому учителю, а тому, который оставался без букета.

8. Результат герменевтического процесса зависит от цели, которую ставит перед собой читатель. От нее зависят глубина проникновения в смысл, используемые механизмы и степень прилагаемых усилий. В современной методике преподавания языка по признаку цели принято выделять четыре типа чтения:

- изучающее чтение, направленное на полное раскрытие смысла; обычно это чтение специальных текстов (научных, учебных, публицистических) в целях получения информации, а также чтение любых текстов специалистами с целью анализа. Оно хорошо знакомо ученикам и студентам. Такое чтение требует 100 % понимания языковых структур, а также владения соответствующей пресуппозицией;

- ознакомительное чтение, направленное на раскрытие содержания текста; таковым собственно является чтение художественной литературы обычным человеком. Оно требует определенного житейского опыта. Здесь допускается неполная семантизация языковых единиц – смысл улавливается из контекста;

- просмотровое чтение, направлено на поиск тем, затрагиваемых в тексте. Обычно, так читают газету – учитывают заголовки, читают по ключевым словам, вычлняя важную на тот момент информацию. Как раз на просмотровом типе чтения построен классический монолог А. Райкина за чтением газеты;

- поисковое чтение направлено на поиск мест, которые, по мнению читателя, должны быть в данном тексте. Сейчас наиболее распространено в интернетном поиске необходимой информации: читатель пробегает глазами страницу в поиске ключевых слов. Помнится, в школьные годы автор этих строк по именам Катя и Даша отслеживал любовную линию в романе А. Толстого “Хождение по мукам” – остальное было на том этапе жизни малоинтересно.

Важным условием постижения смысла является психический тип личности реципиента. В психологии известны теории личности на различных основаниях, но для нашей задачи интерпретации текста наиболее значимыми чертами являются выделенные С. Рубинштейном [там же]: направленность личности (куда входят сознательные установки, потребности, интересы, идеалы), способности (общие и специальные), эмоциональность, воля, темперамент, самосознание и жизненный путь. В своей совокупности они и обеспечивают характер восприятия текста.

Р. Фрумкина показывает различия в восприятии языкового материала, типизируя личности: дилетанты и педанты, буквалисты и метафористы, оригиналы и рационалисты, усердные и минималисты и их различные комбинации [21, с. 77–85].

Особенную роль при восприятии художественного текста играет эмоциональная настройка реципиента, о которой как механизме сопереживания говорил еще В. Дильтей (ср. общение Дон Кихота и Санчо Панса). У. А. Хараш выделяет противоположные типы реципиентов: первый (экспрессивный) нацелен на оценку эмоционального состояния говорящего, он убеждает, второй стремится выяснить цели говорящего, он скептичен, недоверчив [19, с. 120]. А. Лурия также подчеркивает важность эмоциональной тонкости человека.

Условием глубины понимания является соответствующая тексту картина мира, владение национально-культурным, историческим, эстетическим контекстом. Кроме того, восприятие нетривиальных текстов требует некоторой логической и эстетической интуиции, вырастающей из опыта истолкования таких текстов, что позволяет мгновенно схватывать опорные звенья, предвидеть движение мысли, а также готовности языковой личности к новизне. Полное постижение смысла предполагает аппликацию его на современное духовное состояние общества, вписывание в собственную модель мира. В истории известно немало случаев, когда прочтение книги изменило мировидение человека и его судьбу.

Когнитивные модели понимания текста ориентируются на следующие составляющие: 1) расчленение текста на порции и их согласование с внутренним знанием; 2) база знаний, зафиксированная в вербальной форме; 3) процедуры управления (распознавание, поиск, логический вывод и т. д.); 4) переход от внутреннего знания к внешнему вербализованному ответу или действию.

Ситуация понимания включает множество операций, связанных с решением таких сложных задач, как распознавание конфигураций, кратковременное запоминание, модулирование, поиск в памяти, синтаксическая интерпретация, операция логического вывода и т. д. Все эти процессы объединены главной задачей – выделением не просто значений отдельных слов, но и смысла сообщения в целом. В разных трудах перечень операций отличается, но стратегия – выделение и семантизация элементов, установление их связей, восстановление пропущенного, соотнесение значений с внутренней системой знания, формирование личностного смысла, при необходимости корректировка внутренней картины мира – остается общим.

А. Ракитов [15] выделяет процедуры символизации (свертывание длинных описаний в один символ) и десимволизации (переход от языковых знаков к реальным объектам), креативного продуцирования (порождение, приращение новых значений и смыслов), интерпретации (приписывание смысла и значения отдельным элементам знаковой системы, при этом смыслы заимствуются из ранее созданного фонда, в лингвистической терминологии – картины мира). Как подчеркивает ученый, этот набор процедур не зависит от характера деятельности и уровня подготовки реципиента.

Установленные различия в функциях полушарий позволили сделать очень важные выводы для герменевтики. Слова и образы в левом полушарии организуются так, что восприятие предлагает достаточно ясную модель. Правое полушарие формирует многозначный контекст, благодаря которому только и возможно постижение мира (и текста).

Понимание текста как сложного языкового знака предполагает понимание всех его составляющих (слова, предложения, текста, подтекста). Однако не следует полагать, что понимание последовательно идет таким путем. В психологии и нейролингвистике известны попытки определить иерархию языковых единиц в процессе порождения и восприятия речи: одни считали, что доминируют синтаксические модели (например, Н. Хомский), другие (например, Л. Спивак) – лексический материал. Вместе с тем полученные экспериментальные данные о глубине залегания языковых единиц в сознании человека не всегда подтверждались экспериментально, а применительно к процессу порождения речи и ее восприятия имели выводной характер. Ориентация на текст как знаковую систему предполагает, по М. Минскому [13, с. 38–53], синтаксическое, семантическое, стереотипно-событийное и ситуативно-коммуникативное понимание, в другой терминологии – семантизирующее, когнитивное и распределенное понимание (Г. Богин (раздел 3.1.2) [1]. Т. е. читатель должен понять, с каким реальным (или вымышленным) фрагментом мира соотносится данный текст. Безусловно, все эти аспекты понимания необходимы – только вкуче они способны раскрыть смысл текста.

Процесс понимания языковых знаков не представляет собой строгой процедуры, но зависит от объекта восприятия (многоуровневость языковой единицы: фонология, семантика, грамматика, прагматика).

Так, видный ученый в области акустики Дж. Фланаган (“Анализ, синтез и восприятие речи” [20]) утверждает, что даже фонетическая воспринимаемость речи обусловлена лингвистической функцией элементов. Средняя узнаваемость изолированных звуков составляет всего 55 %. Студентам хорошо известно, что для определения значения слова необходим контекст, его грамматическая роль, морфологические свойства, которые в свою очередь часто зависят от лексического значения и грамматической роли, например, различение наречия – краткого прилагательного – категории состояния. Именно поэтому в современной психологии доминирует концепция “анализа через синтез”.

А. Лурия в работе “Язык и сознание” [12, с. 217–264] последовательно рассматривает условия понимания слов, фраз, текста и подтекста. Он подчеркивает, что текст может быть прочитан с различной глубиной, противопоставляя внешнее значение и внутренний смысл. Под внешним значением ученый понимает реализованное в тексте потенциальное языковое значение, тогда как внутренний смысл обусловлен подтекстом.

А. Лурия замечает, что различия по глубине и характеру постижения смысла разными реципиентами гораздо больше, нежели при восприятии внешнего значения. Для характеристики процесса формирования смысла он обращается к механизмам “влияния” или “вливания” смыслов из контекста (Л. Выготский), выделения “смысловых ядер” и сближения их между собой, “вероятностный подход”, который требует выбора из ряда альтернатив.

С точки зрения процедуры, В. Знаков [8, с. 33] выделяет понимание-узнавание, понимание-гипотезу и понимание-объединение; данные виды представляют собой аспекты понимания, каждый последующий поддерживается предыдущим: читатель может остановиться на первом, если сличение с уже известным феноменом его полностью удовлетворило; выдвижение гипотезы необходимо либо при неполном совпадении (узнавании), либо для формирования вывода с учетом контекста; объединение связано с выходом за пределы ситуации.

Ставя задачу поиска смысла, реципиент уже на начальном этапе постижения выдвигает предположения о нем (пред-понимание в герменевтике). Анализ отдельных элементов, осуществляемый через синтез, – это автоматизированные подчиненные операции, которые осознаются лишь в ситуации затруднения, как например, при восприятии многочленного сложного предложения с осложняющими элементами и непрямым порядком слов в научном тексте, – если смысл не улавливается, читатель, обычно, выбрасывает осложняющие компоненты или превращает их в предложения, доводит предложения до ядерного вида и, наконец, устанавливает логические отношения между предложениями.

А. Брудный [2, с. 116] полагает, что реципиент работает по трем линиям: монтаж – переход от одного фрагмента к другому, перецентрировка – переход от одной центральной мысли к другой, формирование единой концепции текста.

По мнению А. У. Хараша, реципиент прекращает анализ сообщения в той его точке, где у него появляется “презумпция ясности”, т. е. предположение, что проделанный им анализ достаточен для адекватного понимания [19, с. 120].

К числу механизмов, которые обеспечивают понимание, психологи относят механизмы идентификации, проекции, социальной перцепции, каузальной атрибуции, эмпатии, инсайта, интуиции.

С точки зрения процедуры герменевтика различает понимание интуитивное (неосознанное озарение), дискурсивное (текстуально обусловленное, выведенное – рациональное), интроспективное (самонаблюдение: “я так воспринимаю”, т. е. рефлексивное).

Интерпретация – это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значений, заключенных в буквальном значении.

Таким образом, с точки зрения психологической процесс понимания носит активный поисковый характер, детерминирован типом текста и психологическим типом и состоянием реципиента, его концептуальной и языковой картиной мира (ментальностью), наличными когнитивными моделями, жизненным опытом, опытом интерпретации текстов.

Задача школьного обучения словесности состоит не в том, чтобы объяснить ученикам тему и идею программных произведений, снабдив, по возможности, некоторыми замечками касательно речевых экспрессивных средств, но подготовить учеников к самостоятельному постижению смысла текстов. Безусловно, восприятие текста – это процесс личный. Учитель не должен стремиться к достижению единообразия, наоборот, учитель должен обсуждать с учениками все возникшие варианты смысла, находить факторы его формирования.



Направляющая роль учителя состоит в правильной расстановке акцентов при подходе к тексту в конкретных условиях восприятия, в экспликации тех проблем, которые возникают перед учениками, и обозначении путей их решения. Хороший учитель словесник учит не столько литературе, сколько жизни, вниманию к человеческой личности, чем и заслуживает любовь учеников.

### Литература

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику / Г. И. Богин. – М. : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
2. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный // Вопр. философии, 1975. – № 10. – С. 109–117.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : Т. 1 / Б. М. Величковский. – М. : Смысл: Издательский центр “Академия”, 2006. – 448 с.
4. Гадамер Г. Г. Истина і метод. Т. 1 / Г. Г. Гадамер. – К. : Юніверс, 2000. – 464 с.
5. Гийому Ж. О новых приемах интерпретации, или проблема смысла с точки зрения анализа дискурса / Ж. Гийому, Д. Мальдидье // Квадратура смысла. – М. : Прогресс, 1999. – С. 124–136.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль // Язык и интеллект. – М. : Прогресс, 1990. – С. 14–94.
7. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М. : Академия, 1995. – 299 с.
8. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – 448 с.
9. Кронгауз М. А. Семантика / М. А. Кронгауз. – М. : Изд-во РГГУ, 2001. – 399 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М. : OZON, 2007. – 512 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
12. Лурия А. Р. Язык и сознание Текст. / А. Р. Лурия [Под ред. Е. Д. Хомской]. – М. : Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
13. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 154 с.
14. Пешё М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия / М. Пешё // Квадратура смысла. – М. : Прогресс, 1999. – с. 225–290.
15. Ракитов А. И. Диалектика процесса понимания (Истоки проблемы и операциональная структура понимания) / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1985. – № 12. – С. 62–71.
16. Рикер П. Конфликт интерпретаций / П. Рикер. – М. : Академия-Центр, 1995 – 415 с.
17. Рубинштейн С. Л. Общая психология / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
18. Поступ сучасних ідей / Ж. Рюс. – К. : Основи, 1998. – 669 с.
19. Хараш А. У. Уровневая организация сообщения, его понятность и убедительность Текст. / А. У. Хараш // Семиотика средств массовой коммуникации: Науч. семинар: В 2 ч. – М. : Моск. ун-т, 1972. – Ч. 1. – С. 120–131.
20. Фланаган Дж. Анализ, синтез и восприятие речи / Дж. Фланаган. – М. : Связь, 1968. – 395 с.
21. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 320 с.
22. Чудова М. Понимание: предмет исследования и объект моделирования / М. Чудова // Искусственный интеллект и принятие решений – 2012. – № 4. – С. 3–312.