

УДК 801.562(07)

О. И. Ревуцкий

СМЫСЛОВОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ТЕКСТА КАК СЛОЖНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Начиная с 90-х годов, в школьные учебники русского и белорусского языка включаются разделы о тексте и его коммуникативном членении. В теории речевой коммуникации текст принято рассматривать как сложное высказывание, в котором, как и в любом высказывании вообще, выделяются два элемента: тема и смысл (в научном обиходе второй элемент именуется ремой). Тема, или предмет текста, определяется по вопросу, о чём говорится в нём, а рема – по вопросу, что говорится о предмете текста.

Подобное дихотомическое представление о смысловой структуре высказывания соответствует природе данного феномена как единицы речевой деятельности. По мысли Л. С. Выготского, главное в высказывании – “акт предикации, акт соотнесения чего-то с чем-то” [7, с.39]. Объективность такого подхода находит подтверждение и со стороны нейролингвистики. Исследования речевых нарушений (афазий) показали, что при определённых повреждениях речевых зон головного мозга нарушается механизм предикации, следствием чего является так называемый телеграфный стиль: употребление в речи только имён и номинативных предложений. При повреждениях другого характера, напротив, нарушается механизм выбора предметов речи, когда необходимое в данной ситуации общения наименование подменяется другим словом из того же семантического поля [77 с.142].

Коммуникативное членение высказывания сходно с логическим членением, единицами которого являются субъект и предикат, однако логика членит высказывание безотносительно к

конкретной ситуации речевого общения, в то время как для определения темы и ремы высказывания учёт этой ситуации совершенно необходим.

По мнению ряда исследователей, логический принцип изучения текста входит в сферу лингвистики языка, а коммуникативный (тема-рематический) принцип относится к лингвистике речи [2, с.37]. Тем не менее, оба подхода резко не противостоят друг другу. Соотносимость между ними находит выражение и в терминологическом плане. В ряде специальных источников тема именуется коммуникативным субъектом, а рема — коммуникативным предикатом.

Вопросы коммуникативного членения текста включены в школьные программы в связи с изменением стратегического направления изучения языка — приоритетом коммуникативно-деятельностного подхода, цель которого — формирование определённых речевых умений, над системно-описательным, предусматривающим получение знаний о языке как системе. Решению задач, связанных с практическим овладением языком, призвано способствовать и усвоение основных положений теории речевой деятельности. Формированию понятий о теме и реме (смысле) высказывания при этом необходимо уделять особое внимание, поскольку они могут (и должны) успешно применяться в качестве инструментов мышления, способных обеспечить высокую эффективность всех видов работы с текстом, включая интерпретацию чужого текста и построение собственного.

До настоящего времени основное внимание школьных курсов языка было направлено на изучение грамматики. Однако при этом не учитывалось то обстоятельство, что грамматические отношения в генезисе языка сформировались на базе коммуникативных. Это отметил ещё один из основоположников коммуникативной теории чешский лингвист Я. Матезиус, который считал, что грамматический субъект (т. е. подлежащее) развился из закрепившегося способа выражения темы, а грамматический предикат (сказуемое) — из закрепившегося способа выражения ремы [2, с. 38]. Принимая всё это во внимание, можно прийти к выводу, что обучение грамматике без обращения к проблемам коммуникативного членения выглядит как ничем не оправданная крайность.

Начинать изучение коммуникативного членения в сложившейся на сегодняшний день ситуации приходится после того, как учащиеся получили первоначальные знания по грамматике и овладели определёнными навыками грамматического разбора (по логике вещей изучение коммуникативного членения высказывания должно предшествовать изучению синтаксиса). Это создаёт определённые трудности методического плана. В сложном положении оказываются и студенты педвузов, и преподаватели, впервые столкнувшиеся с необходимостью проведения коммуникативно-смыслового анализа текста и испытывающие давление выработанных в процессе изучения грамматики стереотипов.

Приступая к рассмотрению базовых понятий теории речевого общения, следует иметь в виду, что высказывание неотждественно предложению как единице, обладающей грамматической структурой. Как единица синтаксиса, предложение включает в свой состав группу подлежащего и сказуемого. Например, в предложении *Апрельское солнце ласково греет землю* в группу подлежащего входит определение *апрельское* и подлежащее *солнце*, а в группу сказуемого — оставшаяся часть предложения, включающая, помимо сказуемого *греет*, его распространители — обстоятельство *ласково* и дополнение *землю*.

Подход к этому же фрагменту как к высказыванию позволяет выделить в нём тему *солнце* (как ответ на вопрос, о чём говорится в нём) и составную рему, включающую качественную характеристику солнца (*апрельское*) и его характеристику по действию (*греет*) со всеми конкретизирующими данное действие элементами — *ласково, землю*).

Как уже упоминалось, точкой отсчёта при выделении темы и ремы высказывания является конкретная речевая ситуация, что делает коммуникативное членение в известной мере условным. Например, в цепи связанных между собой высказываний рема предыдущего может стать темой последующего: *Петров — инженер. Инженер — профессия нужная*. Кроме того, фрагмент текста, квалифицируемый как составная рема какого-либо сложного высказывания, сам может представлять собой простое высказывание и иметь собственную тему и рему. О таком ступенчатом характере коммуникативного членения говорит в своей работе И.И.Ковтунова [4].

Если объектом коммуникативно-смыслового анализа является развёрнутый текст, его тема и рема формулируются как обобщение предметной и признаковой области текста, поэтому в отличие от высказываний элементарного характера, его смысловые элементы квалифицируются как гипертема и гиперрема.

Существует известная соотносимость между единицами коммуникативного членения и используемыми в их роли частями речи. Однако такая корреляция в целом оказывается менее

четко выраженной, чем между частями речи и членами предложения и носит иной характер. Классы слов, которыми могут выражаться тема и рема, оказываются значительно более широкими. Как отмечает Н. Д. Арутюнова, к идентифицирующим именам (т. е. таким, которые регулярно используются в роли темы) относится главным образом конкретная лексика, а к семантическим предикатам (используемым в роли ремы) — прилагательные, глаголы, оценочные, качественные, а отчасти функциональные существительные [1, с. 148].

Выявление и формулирование темы и ремы текста (термины гипертема и гиперрема мы далее будем использовать только тогда, когда высший, т. е. текстовый уровень членения требуется специально подчеркнуть) часто бывает связано со значительными сложностями. Это обусловлено главным образом тем, что и тематическая, и рематическая области текста “покрываются” широкими, часто недостаточно четко очерченными группами лексики. Именно в таких случаях возникает необходимость в разного рода обобщениях. При этом имеющиеся в тексте лексемы нередко приходится заменять другими именами с более широкой семантикой. Таким образом, тема и рема текста, в отличие от единиц грамматического членения, не отыскиваются, не извлекаются из него в готовом виде, а формулируются с опорой на имеющиеся в тексте лексические элементы.

Формулирование смысла развёрнутого текста допускает известную вариативность. Возможность выбора неодинаковых по содержанию вариантов увеличивается по мере расширения объёма текста, поскольку его лексический материал, служащий опорой для сжатого толкования, при этом также расширяется. Кроме того, в достаточно широких пределах может варьироваться и степень “сжатия” смысла. В процессе практического разбора текстов учителем может даваться специальная установка, регулирующая пределы толкования, например, выразить тему текста одним словом, словосочетанием, дать общую формулировку смысла в виде простого высказывания, двух связанных между собой высказываний и т. д.

Коммуникативно-смысловой подход к анализу текстов включает в себе большие дидактические возможности, так как учит опираться непосредственно на языковой материал текста как среднего звена коммуникативной цепочки “производитель — текст — реципиент”. По сравнению с другими видами языкового анализа он направляет внимание прежде всего на те элементы текста, которые определяют его специфику как коммуникативно обусловленного связанного целого: заглавия, ключевые слова, коммуникативные блоки. Методика анализа текста с опорой на данные конструктивные элементы в настоящее время усиленно разрабатывается.

Принятый современной лингводидактикой коммуникативно-деятельностный подход не только открывает новые перспективы в изучении языка, но и способствует сближению преподавания языка и литературы, повышая степень объективности интерпретации художественных текстов. По сравнению с текстами других функциональных стилей художественные тексты имеют свою специфику, которая обусловлена их эстетической направленностью, эта особенность, безусловно, должна учитываться и при их тема-рематическом анализе.

Плодотворность и перспективность применения такого анализа к художественным текстам (как, впрочем, и других видов языкового анализа) признается не всеми учёными. Доводы его противников достаточно широко известны, главный из них сводится к тому, что лингвистический анализ якобы разрушает поэтичность текста. Подвергнув критическому рассмотрению ряд работ, посвященных коммуникативно-смысловому анализу текстов художественной прозы, Г. В. Степанов пришёл к выводу, что, полученные в результате такого анализа, сжатые смысловые формулировки лишаются свойств “конденсата образа, который содержится в тексте в укрупнённом, расширенном и динамически представленном виде” [8, с. 184]. Тем не менее, и сам Г. В. Степанов, и многие другие авторы признают, что к приёму передачи смысла художественного текста в сжатом виде нередко прибегают не только исследователи, но и сами поэты.

Разным видам реферирования текста всегда уделялось большое внимание как в научных исследованиях, так и в школьной практике. Например, умение создавать сжатый пересказ текста В. В. Голубков расценивает как одну из важных ступеней самостоятельного речевого творчества [3, с.227]. Работа над сжатым изложением рассматривается И. В. Кутейниковой как необходимый промежуточный этап при переходе от обучения изложениям к обучению сочинениям (5, 133). Из этого можно заключить, что тема-рематический анализ (включая анализ художественного текста) не только не противостоит традиционным направлениям в методике, но и органично вписывается в них. В отличие от прежних, этот вид анализа опирается на объективные языковые критерии, и потому его дидактический потенциал значительно более высок.

Заключительным этапом тема-рематического анализа текста является построение смысловой формулировки, концентрирующей в себе содержание всего текста. Однако сжатая форма передачи смысла, на наш взгляд, не означает, что он непременно лишается свойств конденсата художественного образа (речь идёт именно о конденсате образа, а не об образе как таковом).

При формулировании ремы можно (и нужно) учитывать характер образности текста, составляющей его специфику как текста художественной литературы. Смысловое содержание одного и того же произведения можно передать по-разному. Например, смысл есенинского стихотворения "Береза" может быть сжато сформулирован в двух вариантах: 1) берёза (тема) красива (рема); 2) берёза (тема) принарядилась, оделась в зимний наряд (рема).

В первом случае рематическая часть формулировки содержит лишь общую оценку берёзы, а во втором – представляет её сжатую образную характеристику, как бы концентрируя в себе содержание представленных в тексте средств образности: метафор, эпитетов, олицетворений и т. д. (*принарядилась снегом, точно серебром, распустились кисти белой бахромой, горят снежинки в золотом огне и т. д.*).

Тема-рематический анализ важен и при рассмотрении текстов иносказательного характера и вообще всех видов текстов, основанных на непрямой номинации. В таких случаях вначале формулируется "поверхностный" смысл, непосредственно выраженный в тексте, а затем через ряд операций перетолкования и обобщения – "глубинный" смысл, скрытый от непосредственного восприятия. Например, поверхностный смысл басни И. А. Крылова "Осёл и Соловей" можно представить таким образом: Осёл (тема) обидел Соловья (рема). Однако знание особенностей басенного жанра позволяет выявить и сформулировать глубинный смысл (подтекст) данного произведения: невежественные, самонадеянные люди (тема) унижают, заставляют страдать людей талантливых (рема). Если же принять во внимание авторскую оценку изображаемого (*Избави, бог, и нас от таких судей!*), то данную формулировку нужно будет дополнить следующей: такое положение дел (тема) недопустимо (рема).

Труднее обнаружить подтекст в лирической поэзии, в особенности в стихотворениях нетрадиционной направленности, где он может скрываться за описаниями практически любых реалий, если они рассматриваются в каком-либо новом, неожиданном ракурсе. Таковы, например, многие стихи Л. Мартынова, в которых за описаниями природы стоят обобщения философского характера.

Однако и в таких случаях обязательным остаётся этап выявления поверхностного смысла, за которым следует второй этап – выявление и формулирование содержания подтекста. Такой подход позволяет исключить распространённое в практике преподавания литературы "угадывание" скрытого смысла, нередко превращающееся в пустое фантазирование.

Коммуникативно-смысловой, или тема-рематический, анализ текста является текстоцентрическим, где анализ элементов подчинен анализу целого, однако этот вид разбора может сочетаться с лингвоцентрическим, когда в центре внимания оказываются отдельные (прежде всего лексические) элементы текста. Лингвоцентрический анализ представляет собой своеобразное "расширение" текста, поскольку "высвечивает" всю его словесно-образную ткань, в то время как текстоцентрический ведёт к его сжатию. Практика показывает что наибольшая эффективность анализа текста достигается при оптимальном сочетании обоих подходов.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. — М.: Наука, 1979.
2. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. — М.: Наука, 1982.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. — М., 1962.
4. Ковтунова И. И. Современный русский язык: порядок слов и актуальное членение предложения. — М.: Просвещение, 1976.
5. Кутейникова Н. Е. Отзыв как одна из форм интерпретации художественного произведения на уроках литературы в средней школе // Интерпретация художественного текста в вузе и школе. Межвуз. сб. науч. трудов. - СПб: Образование, 1993.
6. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
7. Сахарный Л. В. Введение в психоллингвистику. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989.
8. Степанов Г. В. Литературоведческий и лингвистический подходы к анализу текста // Степанов Г. В. Язык, литература, поэтика. — М., 1988.

Summary

This article deals with the fundamentals of communicative division of utterances. It considers the prospects of application of communicative and semantic analyses of a fiction text to school and high school teaching.