

С.Ю. ВОРОБЬЕВА

(Волгоград)

**МНОГОУРОВНЕВАЯ СТРУКТУРА
ТЕКСТА КАК МОДЕЛЬ
ЕГО ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ
И АНАЛИЗА**

Описана модель целостного анализа текста художественного произведения, основанная на специфике его восприятия и принципах структурно-семиотического и феноменологического методов.



Ключевые слова: *анализ, текст, произведение, структура, знак, образ, архитектоника.*

Образовательные задачи, которые призвано решать сегодня современное вузовское и школьное образование в рамках изучения филологических дисциплин, охватывают широкий круг знаний, умений и навыков («компетенций», в терминологии стандартов 3-го поколения) учащихся. Среди них умение анализировать текст, в том числе и художественный, позиционируется, по сути, как основополагающая компетенция [15].

Традиционно механизм изучения литературного произведения строится на совмещении в одной теме трех разноприродных объектов: его историко-литературного и биографического контекста, комплекса его содержательных компонентов и комплекса компонентов его художественной формы. Соединенные с той или иной долей «плотности», они якобы призваны дать студенту и школьнику «целостное представление» о произведении [1; 4; 6–7; 9; 12–13]. Однако такой подход ведет к фрагментации эстетической и смысловой целостности, которая рождается при живом и непосредственном восприятии произведения, т.к. игнорирует важнейшее качество любой системы – холизм. Иными словами, сумма подобным образом репрезентированных в процессе анализа содержательных, формальных и контекстных компонентов не дает того живого образа целостности, того лабиринта смысловых сцеплений, которые способны обеспечить непосредственное, живое участие читателя в диалоге с текстом художественного произ-

ведения – репрезентацией не только авторской, но и читательской субъектности. В то же время анализ, основанный исключительно на восприятии, чреват произволом субъективности, несистемностью и дидактической бесконтрольностью.

Ликвидация этого разрыва между теоретической и практической филологией по-разному решается в преподавательской практике, представленной сегодня рядом разнообразных методических концепций, общий вектор которых нацелен на выработку, как правило, двух основных типов деятельности по отношению к тексту: собственно аналитической (пообразный, тематический, композиционный, стилистический и др. виды анализа) и творческой (свободное воспроизведение усвоенного смысла). Максимальному сближению этих видов работы поможет более активное и последовательное внедрение в преподавательскую практику приемов структурно-семиотического и феноменологического методов, позволяющих акцентировать именно те элементы художественного текста, которые, по словам Ю.М. Лотмана, являются своего рода «семиотическими монадами», функционирующими на всех его уровнях как семантического универсума и обеспечивающими целостность его восприятия [11]. Таким образом, художественный текст, априори позиционируемый как смысловая целостность, должен быть в идеале и воспринят целостно. Поскольку задача анализа сводится к постижению характера этой целостности, то и сам механизм смыслового анализа (дифференциации) на каждом его этапе одновременно должен быть подчинен идее смыслового синтеза (интеграции). Основные трудности в этой области связаны прежде всего со сложностью выявления верифицируемого механизма смыслопорождения художественного текста, что обусловлено, на наш взгляд, тремя основными его характеристиками, отличающими его от текстов других видов (нехудожественных).

1. *Принципиальная невозможность адекватной компрессии художественного текста.* Эта операция, проводимая с любой интенсивностью, ведет к неизбежной утрате неких элементов его структуры, которые оцениваются в рамках данного процесса как незначительные, что принципиально неверно, т.к. нарушается целостность создаваем-

мого образа, «уплощается» его интерпретация, ограничиваемая самыми очевидными, поверхностными смыслами или содержательными характеристиками. Именно поэтому практика краткого пересказа («сжатия») в школьной методике преподавания литературы, помимо обучения конкретным навыкам (например, выявлению основных фабульных узлов, акцентных деталей, формулировке темы, идеи, проблемы произведения и т.п.), в идеале должна дополняться практикой «развертывания», рекомпрессии, или максимального углубления в смысловые поля не только отдельных слов и их сочетаний, но и – в отдельных случаях – звуков. В ином случае ее следует вообще упразднить, по крайней мере в старшем звене и в вузе.

2. *Установка на иносказательность.* Художественный текст, как известно, всегда в той или иной степени иносказателен и не только допускает разночтения, но имеет принципиальную установку на смысловую «незавершенность», требуя от читателя активного сотворчества в процессе восприятия. Такое отношение к феномену текста должно сформировать у школьника и студента важную компетенцию, соответствующую современному пониманию процесса чтения, при котором, по словам В. Изера, «происходит искусственный передел личности читателя, т.к. его темой становится то, чем он не является» [8]. С того момента, как Р. Барт манифестировал в литературном творчестве «смерть автора», отдав первенство читателю как смыслопорождающей инстанции, проблема легитимной интерпретации плавно сходит на нет, открывая бесконечные возможности для творческого переи и воссоздания смысла исходного текста через множество вариаций, причем не только сценических и экранных, но и собственно словесных (одна из причин популярности римейка как жанра в эпоху постмодерна). Принять это положение вещей за уже утвердившуюся норму означало бы приблизиться к кардинальному пересмотру содержания и дидактических принципов традиционного преподавания литературы. Вернуть школьников к активному чтению можно, в частности, за счет исключения обязательной, но довольно скучной (и не всегда возможной в силу временной дистанции между читателем и художественной реальностью произведения) формулировки пресловутой «авторской позиции». Взамен всех увлекла бы «позиция

читателя», которая может стать предметом дискуссий и максимально проблематизировать содержание произведения. Наглядно продемонстрировать учащимся смыслопорождающий потенциал художественного текста, показать все возможности вступления в диалог с автором, помочь утвердиться в праве на собственную позицию, понять причины своего согласия или несогласия с автором – задачи, которые должны определять современную концепцию методики преподавания литературы.

3. *Многоуровневый характер рецепции* художественного текста, являющийся следствием многоуровневости его художественной структуры. Именно поэтому восприятие его во всей полноте лишь в крайне редких случаях отсылает к отдельному предложению или высказыванию. Обычно в памяти реципиента (читателя, слушателя, зрителя) остаются 1) художественный прием (метафора, символ, эпитет, т.е. то, что можно *соотнести с языком и речью*); 2) образ (персонаж, лирический герой), т.е. тот, кого он может *соотнести с собой*; 3) некий целостный континуум (сюжетно-композиционный, пространственно-временной, архитектурно-художественный образ произведения, т.е. то, что можно *соотнести с миром, Космосом*). Таким образом, начиная уже со второго уровня (образная система), методы лингвистики не эффективны, т.к. анализу подвергается не языковой и не речевой материал, а то ментальное образование, которое порождено рецепцией текстовых единиц, функционирующих в нем *разрозненно, но не обособленно*, а на третьем уровне и вовсе невербально. Эти единицы создают некое гипертекстовое пространство, которое также репрезентативует структуру целостности художественного текста, принимая на себя роль «означающего» для *всего* содержания художественного текста, концептуализируя его. По сути, речь здесь идет о разграничении таких ключевых понятий филологии, как «текст» и «произведение», где под текстом понимается способ фиксации продукта словесно-художественного творчества, а произведение может быть истолковано как объединенное множество, включающее в себя в качестве элементов материальную данность текста и существующие ментально все легитимно возможные его интерпретации, порождаемые всей совокупностью элементов его структуры.

Структурная взаимосвязь этих «семиотических монад» обеспечивает, на наш взгляд, целостность и восприятия художественного текста, и репрезентации мировоззренческой позиции автора, в которой суммируются его гносеологические, этические и эстетические предпочтения. Анализ этой взаимосвязи и будет нацелен на выявление характера феноменальной целостности художественного произведения во всей его концептуально представленной сложности. Имея дело с нематериальной субстанцией смысла, традиционно связанной в сознании читателя с «буквой текста», мы сталкиваемся с самой трудной аналитической проблемой – задачей перехода от анализа первичной знаковой системы (язык) к анализу вторичной (искусство слова). Вступая в исследовательскую область, где «почва» материального знака уходит из-под ног, мы понимаем, что художественность действительно начинается с «непрямого говорения».

Еще в начале XX в. А.А. Потебня высказал идеи о принципиальном подобии процессов означивания в слове и целом произведении, о том, что слово способно играть роль произведения словесности и обнаруживает общность с ним «не только по своим стихиям, но и по способу их соединения» [14]. Этот «способ соединения» определяется, на наш взгляд, степенью диалогичности знаков, составляющих текст на разных уровнях его структуры, степенью открытости / закрытости их собственной структуры, что и формирует смыслообразовательный потенциал текста, его готовность быть воспринятым не только как целостное высказывание, но и как художественное произведение, предполагающее некий ряд смысловых вариаций.

С точки зрения семиотики это означает, что структурно соотношение означаемого и означающего комплексов *подобно* на разных уровнях текста, но характер этого соотношения варьируется в зависимости как от внутренней установки авторской интенции на монолог или диалог, так и от стиливых предпочтений автора, определяющих место локализации приемов диалогичности на одном из означенных нами выше уровней художественной структуры текста («семиотических монад» по Лотману). На словесном уровне это выглядит как оппозиция принципиально однозначного *слова-термина*, в котором означающее стремится к единственному означаемому и не оставляет лакун для дополнительных коннотативных наслоений, т.е. исключает сам

факт сотворчества ($A=A'$), и *слова-символа*, где означающее и означаемое принципиально расходятся ($A \neq A'$), образуя смысловые лакуны, активизируя встречную креативную активность воспринимающего сознания. Противопоставление термина символу определяет крайние точки типологического ряда возможных структурных вариантов, которые неизбежно должны расположиться вдоль воображаемой прямой, соединяющей эти два полярных понятия. Анализ этого уровня может оправданно доминировать в случаях, когда в тексте ярко выражено сказовое начало, когда именно словесный знак концептуально выражает авторскую позицию.

В трудах М.М. Бахтина, посвященных проблеме *диалогичности* как свойству художественного текста порождают множественные интерпретации, подобная антитеза структурных инвариантов образов соотнесена с контрапунктом «личность – вещь». В нем принципиальная незавершенность, неисчерпаемость, «говорящее бытие» личности, обладающей «непотребным нутром», противопоставляются конечной, «познанной до конца» природе вещи, которая всегда есть «предмет практической заинтересованности автора» [2].

Основным структурным различием текстов, стоящих за этими бахтинскими понятиями-символами, является тот же самый характер соотношения в них комплексов означаемого и означающего, что и в отдельном слове. Разница лишь в том, что сам план «выражения», или «означающее», также укрупняется, переходя на следующий уровень структуры. Так, если в слове это была «материя звука», то теперь это тот эксплицированный автором смысл, который манифестируется в тексте посредством «прямого» авторского слова, «прямого говорения», т.е. смысл, созданный без применения *иносказания* (в терминологии М.М. Бахтина посредством «прямого» и «объектного» авторского слова). Комплекс означаемого на этом уровне формируется также более сложно: за счет всего спектра *семантических сегментов*, составляющих эксплицированный смысл («прямое», «объектное» слово); *характера корреляций* между этими сегментами (изоморфизм, оппозиционность); *тех смысловых лакун*, различной степени фигур умолчания, которые в совокупности и создают в структуре текста *поле для диалога*, т.е. то пространство, куда мысль читателя может активно внедряться, реализуя свою сотворческую функцию.

Идеи М.М. Бахтина получили развитие в трудах У. Эко. Размышляя о разной степени готовности текстов выполнять смыслопорождающую функцию, ученый вводит термин «поле возможностей», под которым понимает «откровенное приглашение автора осуществлять свободу выбора» [16]. На этом уровне текста, соотносимом с понятием «архитектора» в бахтинском понимании, его диалогичность обусловлена общим видом его целостности, определяющим степень «открытости // закрытости» его структуры, т.е. готовностью текста быть *иносказательной целостностью*, создавать «приращенный смысл» за счет особого вида своей архитектоники. Методика анализа этого уровня является наименее разработанной, хотя потребность в репрезентации именно этого уровня восприятия художественного текста особенно ощутима сегодня в связи с введением такого контролирующего механизма, как ЕГЭ [3; 10], требующего от учеников умения компетентной концептуализации смысла художественного произведения при условии объективной невозможности его адекватной компрессии. На этом пути, на наш взгляд, методически продуктивно использовать трансляцию смысла посредством приемов инфографики (схемы, таблицы, графики, диаграммы и т.п.). Пример подобной методики автор настоящей статьи представил в учебном пособии «Автор – текст – читатель» [5].

Уподобив соотношения означающего и означаемого на разных уровнях структуры художественного текста, мы определяем «сверхзадачу» анализа как поиск и описание смыслообразующего *потенциала* художественного текста, или *уровень* его готовности стать полем для диалога между двумя «творящими сознаниями» (автор – читатель), т.е. уровень его *диалогичности*, определяющей характер художественной интенции автора.

Исследование диалогичности художественного текста с опорой на многоуровневый характер его структуры предполагает несколько этапов *анализа*, результаты которого должны дать возможность *синтеза* целостного объекта, обладающего эстетической, гносеологической и этической ценностью.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста : основы теории, принципы и аспекты анализа : учебник для филол. спец. вузов. М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004.

2. Бахтин М.М. Заметки // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М. : Худож. лит., 1986. С. 515–516.

3. Весь курс школьной программы в схемах и таблицах: русский язык, английский язык, литература, история, география, обществознание. СПб. : Тригон, 2007.

4. Бусласова Т.П. Как анализировать эпическое произведение: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004.

5. Воробьева С.Ю. Автор – текст – читатель : учеб. пособие. Волгоград : Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2012.

6. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения. М. : Флинта: Наука, 2002.

7. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М. : Флинта: Наука, 2010.

8. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. М. : Флинта: Наука, 2004. С. 223.

9. Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста : учебник для вузов. М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004.

10. Кутецкая В.А. Русская литература в таблицах и схемах. 9–11 классы. СПб. : Изд. дом «Литера», 2010.

11. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2000.

12. Магомедова Д. М. Филологический анализ лирического стихотворения : учеб. пособие для вузов. М. : Academia, 2004.

13. Николина Н.А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для пед. вузов. М. : Academia, 2003.

14. Потебня А.А. Слово и миф. М. : Правда, 1989.

15. Фундаментальное ядро содержания образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., доработ. М. : Просвещение, 2011.

16. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб. : Симпозиум, 2005. С.84.

Multilevel text structure as the model of its integral perception and analysis

There is described the model of integral analysis of a fiction text based on specificity of its perception and the principles of structural semiotic and phenomenological methods.

Key words: analysis, text, work, structure, sign, image, architectonics.