

УДК 80/81: 372.881.1: 372.881.116.11

ТРИ БАЗОВЫХ СТИЛЕМЕТРИЧЕСКИХ ВЕКТОРА В ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ 11–13 ЛЕТ

Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Богатырёва О.П.

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет Минобрнауки России»,
Тверь, e-mail: rector@tversu.ru

В статье моделируется баланс стиля и смысла художественного текста с учетом горизонтов роста социальной, интеллектуальной, эмоциональной и языковой личности читателя 11–13 лет. Стилиевые характеристики повествования измеряются по трем базовым (мера импликационности, мера определенности, дейксис) и двум дополнительным параметрам актуализации смыслов текстового послания (хронометрическому и субстанциальному) с учетом возрастных особенностей восприятия целевой аудитории младших подростков. К взаимодействующим дополнительным параметрам оценки достижимости смыслов (нравственного) послания текста для подростков отнесены хронометрический фактор скорости чтения с пониманием и субстанциальная характеристика синтеза смыслов и метасмыслов текста. Установлены стилиевые и субстанциальные источники барьеров в понимании и переживании с точки зрения запросов и готовностей младших подростков к текстовой коммуникации. К таковым относятся повышенная мера импликационности в случае противоположности имплицитных и эксплицитных смыслов текста, повышенная мера неопределенности в описании ключевых для понимания текстового послания событий, полифоническое письмо. К показателям нормы литературно-художественного письма для целевой аудитории подростков 11–13 лет отнесены (1) насыщение имплицитного плана повествования смыслами, не противоречащими очевидным, (2) сдержанная неопределенность письма, (3) приоритетное закрепление фокуса эмпатии за нравственными персонажами повествования, наряду с разработкой полиперспективного описания конфликтных ситуаций с точек зрения различных участников.

Ключевые слова: рецептивная возрастная поэтика и стилистика текста, конкретизация в понимании текста, приемлемость стиля и смыслов, имплицитные смыслы, дейксис нарратива

THE THREE BASIC STYLE ASSESSMENT VECTORS CONCERNING MEANING ACCESSIBILITY FOR 11 TO 13 YEAR OLD READERS

Bogatyrev A.A., Tikhomirova A.V., Bogatyreva O.P.

Tver State University, Tver, e-mail: rector@tversu.ru

Three Major Style guidelines, such as *implicit meaning encoding*, *indeterminacy* in depiction and *deictic aspects* of narrative text construction in producing *acceptable* fiction narrative for reading have been investigated in connection to two additional variables (such as time necessary for meaning processing by young reader and proper age meaning decoding set), responsible for meaning accessibility and optimum meaning communication, targeted at younger teenagers of 11 to 13 audience. It was traced positively that any *indirect* or implicit way of meaning conveying is widely considered both by teachers and pupils to make a significant criterion for text complexity and reading difficulty evaluation. In addition to that quite popular point we had to recognize the fact that *explicative slant* in fiction narrative may sometimes confuse the younger teenager reader no less than the implicit one, especially in case of drifting and unsteady style of narrative in text construction. It was also uncovered in the study that the very meaning purport itself may under the circumstances be the source of low text meaning accessibility for younger teenagers due to discrepancy in scope of expectations (not just due to broken chain of expectations, but rather due to a generally biased and somewhat flat outlook, mostly fixed on some champion's fit or success in combat). It is admitted that a successful writing for 11 to 13 readers involves a certain degree of implicit as a component of proximal development zone, restrained elusiveness of depiction, especially when concerned with champion's actions, accompanied by empathy focus guidance.

Keywords: Poetics of age-dependent text reception, meaning accessibility and acceptability, intelligibility, deixis in narrative, implicit meaning processing, indeterminacy, youth reading stylistic guidelines

Исследование моделирующей и воз- действенной функций беллетристического текста сегодня вновь вышло за границы интересов «литературоведения для литературоведов» и вошло в сферу борьбы за души. В эпоху культа молодых и юных, почти безгранично открытого книжного рынка деятельность чтения все полнее входит в зону пристального внимания педагогов, заинтересованных не только в том, «чтобы дети читали», но и в том, чтобы определить *характер* заложенной в текстах детского и подросткового чтения *педагогической программы становления личности читателя*. В то же время успешное решение педагогических задач требует знания и учета связей между филологиче-

ской фактурой текста, языковой личностью [e.g. 11, 3] и психологией чтения юного читателя. Чтение традиционно рассматривается как источник духовного обогащения и как фактор формирования жизненной стратегии личности. Но одной благой целевой установки текстопроизводителя недостаточно, требуются риторическая / стилистическая фактура текста, обеспечивающая *достижимость смыслов* для определенной (целевой и нецелевой) читательской аудитории. Заметим также, что читательская аудитория текстов молодеет со временем, изменяется и характер педагогического воздействия текста. Междисциплинарный филологический и психолого-педагогический анализ текста должен осуществляться

с учетом фактора возраста и соответствующих интерпретационных predispositions адресата. При оценке *горизонтов достижимости* следует учитывать *данные* филологического анализа и возрастной психологии текста в их взаимосвязи как *источников научной экспертизы* возможностей определенного эмоционально-смыслового и педагогического воздействия тех или иных текстов на целевую читательскую аудиторию и *разработки педагогических условий* актуализации воспитательной функции чтения.

Основная **цель** исследования – установление основных филологически измеримых риторических корреляций между филологической и педагогической задачами чтения в пределах *горизонтов достижимости* смыслов текста для юного читателя 11–13 лет.

Основным **объектом** исследования / моделирования выступает поаспектное и целостное освоение подростком содержания текста, с акцентом на понимании в модусе *переживания* смыслов. **Материалом** исследования выступают тексты из круга подросткового чтения. Основными **методами** исследования выступают теоретико-дедуктивный метод, универсальный филологический метод герменевтического круга (Ф. Шлейермахер и др.), метод конкретизации (Р. Ингарден, В. Изер), метод моделирования возможного мира текста и текстовой коммуникации, элементы типологического метода и метода контрастного анализа, используются элементы статистического метода и метода этимологизации. При интерпретации предметных образцов используются метод интроспекции, методика фронтальной пошаговой интерпретации текстовой дроби, герменевтические *техники разрыва герменевтического круга* [cf. 10: 64], дейктического анализа, а также привлекается традиционный филологический инструментарий стилистического и содержательного анализа текста. Среди педагогических методик, входящих в пространство исследования, значимы метод фронтального опроса и майевтический метод, диалогические методики обсуждения содержательности текстовых сообщений в целом. Универсальным источником знания и интегративной методологической категорией данного исследования, выполненного в русле комплексного подхода в оценке уровней содержательности и доступности текстов для подросткового чтения, выступает рефлексия. *Рефлексия* – второй наряду с чувственностью источник познания, а именно связка между новым гносеологическим образом осваиваемой ситуации и наличным опытом индивида [12, 17]. Введенный Джоном Локком [21,

129, 525] термин «рефлексия» нами используется преимущественным образом в своем изначальном значении «наблюдения, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления».

Сегодня междисциплинарное понятие текста вновь обретает высокий статус первообъекта гуманитарных наук [cf. 1, 297]. Человек испытывает потребность в осмысленности бытия, которая раскрывается в текстах как основных вместилищах и очагах порождения смыслов, и постепенно начинает замечать, что и сам он и вся его жизнь также становится текстом, требующим (или отвергающим) абсолютного читателя. При этом в сфере чтения, понимания и интерпретации тексты интуитивно делятся читателем на «свои» («наши») и «чужие», избранные и навязанные, на приемлемые и неприемлемые, простые и сложные, соответствующие и несоответствующие горизонтам роста читательского опыта.

Различные *категории текстовых смыслов* также не нейтральны в отношении к задаче чтения с пониманием – в силу прерывности человеческого опыта. Ниже мы остановимся на весьма показательной *ситуации юного читателя*, для которой характерно, что одна категория смыслов является *уже* закрытой для усмотрения, поскольку входящие в нее смыслы принадлежат миру *изжитого* опыта дитяти [cf. 25, 9], в то время как другая остается *пока еще* «закрытой» или труднодостижимой. Закрытость для смыслов («глухость», невосприимчивость к смыслам) среди прочего возможны по причине диссонанса с приоритетным для возрастной группы юного читателя *набором смыслов-ценностей* и *дискурсом возраста*. Под последним видом дискурса понимается обусловленный возрастными особенностями, соответствующими доминантами и ограничениями преобладающий способ говорения о мире и о себе, а в рецептивном плане – «диапазон и уровень слышимости смыслов».

В целях соблюдения принципа целостности объяснения мы в данном случае предлагаем различать *два рода мотивирующих / демотивирующих факторов*, обеспечивающих условия успешности текста для юного читателя:

1) *фактор интереса*¹ (изучаемый в рамках социальной, возрастной, индивидуальной и семейной психологии);

¹ *Интерес* как устойчивое отношение к определенному предмету не следует отождествлять с *занимательностью повествования*, обеспечиваемой определенной стилистической технологией (риторическими уловками) повествователя. Одновременно не следует отождествлять механизмы занимательности со всем океаном текстовых источников и средств обеспечения *фасцинации*, т.е. притягательности текста для читателя.

2) *фактор* получаемого читателем удовольствия от чтения.

Исследование условий последнего мы здесь относим на долю поэтики и стилистики текста, а также творческого поиска литераторов. Фактор вмешательства педагога заслуживает специального рассмотрения, оценки и моделирования. Педагогически успешная интервенция требует учета психологического и филологического элементов.

1. В содержательной структуре текста мы выделяем *план сообщения* и *план послания*. Сообщение, поступающее в распоряжение получателя, обычно становится объектом и источником понимания, а также объектом кодификации и систематизации в системе поступающих сообщений, равно как и объектом описания «основного содержания сообщения». План *послания* текста соответствует скорее стихии волеяния, некоторого *мирового волевого импульса*, а не застывшего представления. Мы выделяем в тексте следующие три семантические страты:

0) *мертвого / застывшего содержания*, включающего все то в стихии знаковой организации сообщения, что замерло в состоянии неизменности в культуре в виде социальных значений / культурных концептов, и остается неизменно тождественным самому себе в пространстве прочтения;

1) *живого содержания*, черпаемого читателем в виде *открываемых / устанавливаемых / осваиваемых / исследуемых / переживаемых смыслов* как элементов текстовой содержательности, со временем так или иначе переводимых в форму суммы некоторых сведений и знаний;

2) то *бессмертное послание*, которое соответствует глубинным интересам человеческого духа и которое в своей энергии бесконечно возвышается над планами фавулы и сюжета, входящими в *содержание сообщения* как сумму текстовых предикаций, а также над всяким конечным бытием в его несовершенстве, узости, ограниченности, обреченности смерти.

В свете означенной выше модели *трех семантических страт текста* становится заметной роль *стилистического исследования текста*, призванного выявить авторскую технику прорыва сквозь стену невнимания к звучащему в *послании* голосу нравственного императива, построения рефлексивного моста от элементов фактуры и содержания сообщения к переживаемым смыслам, смыслам смыслов, идее послания. Но прежде чем утверждать, что сообщение будет должным образом воспринято и выступит в роли послания, следует критически оценить условия и возможность успешного освоения элементов его содержательности

в терминах стилистической организации сообщения, а также в терминах готовности читателя (подростка) к включению смыслов сообщения в мир своего растущего опыта.

Заметим, что бессмертное *этическое послание* (стержневая ценностная ось текста) не всегда легко исследуемо в тексте, в особенности, когда для его выявления или риторического сопровождения интерпретатором избираются средства, годные лишь для освещения низших планов (0) или (1). В восходящей модели текстообразования смыслы пристраиваются к содержанию и надстраиваются над содержанием, передаваемым при опоре на семантизируемые значения языковых номинативных единиц и действие воображения в отношении транслируемой и *порождающей смыслы ситуации*. В нисходящей модели текстообразования высшие смыслы послания дают жизнь более частным смыслам, в том числе встроенным в план содержания, но сами при этом неизменно выступают *смыслами смыслов*, а значит источниками освещения всей семантической сферы (т.е. содержательности) текста. Нередко философы избирают предметом рассуждения высшие страты текстовой содержательности, а филологи много внимания уделяют «нижним» и «средним» слоям, но в отрыве от *процесса и труда чтения ребенка / подростка* все их завоевания могут оставаться «безотдатными» и не войти в педагогическое событие чтения с пониманием.

Насколько представляется, научная оценка воздейственного потенциала беллетристического текста в плане достижимости его смыслов для определенной социальной (возрастной) группы читателей должна производиться не только в терминах некоторой лоббируемой за пределами реальной / актуальной филологической площадки полезности для молодежи. Научная оценка значима также с точки зрения исследования стилистических параметров текста, обнаруживающего свою *внутриположенную обращенность* к определенной социокультурной категории читателей. Здесь мы намерены отойти от традиции «*стилистики от автора*» в пользу еще находящейся в процессе становления *стилистики «от читателя»*. Читатель в процессе чтения становится подлинным творцом текста не потому что «автор умер» (Ролан Барт, Умберто Эко), а потому что чтение с пониманием есть *опыт оживления, переоценки и перенастройки собственного опыта читателя*. (В этой связи допустимо мыслить, что *неготовность аудитории к чтению делает недостижимыми* голос и слово автора, и книгу как текст, и само послание и его смысл).

Представляется актуальной стилеметрической задачей выявление условий оптимальной организации текста с точки зрения донесения смыслов с учетом возрастных особенностей реципиентов, в частности – подростковой читательской аудитории. В предварительном приближении мы можем выделить *ступени приоритетности* определенных форм презентации и организации текста сообщения (например, ролевых) в диапазоне по нисходящей линии от высокоприоритетных, приоритетных, затем приемлемых, низкоприоритетных до «недостижимых». В то же время следует иметь в виду и уровни готовности читателя к работе с *определенными категориями смыслов*. Эти уровни не непременно должны оцениваться *sensu generale* в терминах высокого / низкого уровня смысловых ожиданий. Подчас возраст читателя обуславливает повышенную чувствительность к смыслам определенного спектра, содержательного диапазона и сниженную чувствительность к целым группам смыслов, в особенности в переходные периоды индивидуации отрока, подростка и т.д. [cf. 25, 9].

2. Остановившись на фасилитативных факторах успешности риторической организации текстовых сообщений для читателей младшего подросткового возраста (11–13 лет), мы можем высказать предположение о диапазоне наибольшей доступности смыслов сообщения в следующих терминах:

- а) фиксированной за положительным персонажем точки зрения повествователя;
- б) сбалансированного соотношения долей определенности /неопределенности в текстовом сообщении, равно как и
- в) ограниченного (регулируемого повествователем) диапазона использования элементов *импликационного стиля повествования*. Под последним имеется в виду акцент на использовании средств косвенной номинации для передачи *содержания* как суммы текстовых предикаций [13, 22] и *смыслов* текста в условиях дефицита прямых номинаций смыслов и элементов содержания текста – текстовых предикаций.

2а. Остановимся на содержании и объеме понятий *имплицитного, имплицитного и импликационного* начал в текстообразовании. Восходящее к латинскому образу скрытого, понимаемого как завернутое или спрятанное в складках тоги (опорное выражение *in plisicis* буквально переводится с латыни – в складках [cf. 17: 777]) *понятие имплицитного* выступает в качестве родового по отношению к однокоренным, но сравнительно более специализированным понятиям имплицитности и импликаци-

онности. Поскольку последнее определяется нами как (авторская) стилистическая установка в текстопостроении / текстобразовании, оно может квалифицироваться как проекция содержания родового понятия в область поэтики и стилистики текста (и жанра). Собственно *имплицитное* начало выделяется на основании участия в моделях опредмечивания и восстановления (распредмечивания, тонкого понимания) смыслов механизма логического вывода [4, 46]. Сфера имплицитного не исчерпывается областью действия механизмов presupponирования, имплицитного вывода [didem, 46–64]. Имплицитное включает в себя не только имплицитное начало, но также и символическое и *схематическое* понимание высказывания, исходящее из *инференции* как ассоциативного допущения и достраиваемого образного представления, основанного на догадке или стереотипе². *Схематическое* начало ориентировано на понимание структуры и сути ситуации в ее динамике, владение форматом общения персонажей. Оно подразумевает, например, улавливание конвенциональных и коммуникативных имплицатур, прочтение социально-символических маркеров. Собственно *символическое* начало в общении с текстом подразумевает игру смыслов и углубленную интерпретацию семантических пластов текста.

2б. Категория *дейксиса* включает в себя указание на говорящего и других участников актуальной или транслируемой коммуникативной ситуации (т.н. *ролевой дейксис*), на степень отдаленности некоторого объекта высказывания, на временную и пространственную локализацию сообщаемого факта (*хронотопический дейксис*) [14, 128]. Подчеркнем, что в стихии «взрослой» художественной коммуникации элементы действительской организации текста подвержены творческой трансформации, инвертированию и т.д. (cf. [18: 327–337]).

2с. Категория *определенности / неопределенности* (англ. ‘determinacy versus indeterminacy’ – W. Iser [cf. 30, 216]) сопутствует всякому поиску смысла высказывания и текста в целом, установлению референции, а также выяснению позиций всех говорящих, распределению точек зрения в перспективе ритмического развертывания текстовой ткани во всей ее полноте и нескрытости. Для подростков, отдающих приоритет конкретному мышлению, избыток неопределенности в тексте способен сделать чтение как процесс мучительным. Доли

² Оно достраиваемое в условиях знакомства с «культурной нормой» представление способно также выступать и лакуной – А.Б.

определенности/неопределенности могут распределяться различно в зависимости от фокуса приоритетности в обрисовке «положительных», «отрицательных» и «нейтральных» актантов.

2d. Четвертое (дополнительное) измерение текста. Полагаем, что доступность «текстовой информации» в рецептивном аспекте должна трактоваться не только в терминах пространства (таких как сокрытость, определенность вектора поиска, дистанция), но также в терминах времени. Речь идет не о хронологическом измерении связей во внутритекстовом возможном мире (Wp), но в первую очередь о *хронометрическом времени*, необходимом реципиенту текста для обработки текстовых данных в целях выявления / установления, исчисления и систематизации текстовых смыслов. Фактор времени рецепции рассчитывается в терминах *измеримой переменной*, показатели которой соответствуют уровню интерпретационных готовностей читающего индивида и не нейтральны в отношении к актуальным горизонтам, соответствующим зоне ближайшего его развития [15, 221].

2e. Пятое (дополнительное) измерение текста. Пятое (дополнительное) измерение текста составляют его смыслы и смыслы смыслов в их взаимосвязи и взаиморазвитии в поле читательского понимания. Разумеется, обсуждение стилевых черт текста имеет смысл при соблюдении *установки на чтение с пониманием*, отрицающей педагогику чтения «с общим охватом содержания» и педагогику заучивания *готовых формулировок, имитирующих наличие неких итогов или результатов понимания*.

Ниже приводится фрагмент *текста*, входящего в обязательный минимум для освоения пятиклассниками России (детьми 11 лет). Спешим отметить, что приведенный фрагмент отображает одну из периферийных линий сюжета, его событийное содержание и смыслы не входят в зону повышенного внимания школьных учителей, и он обычно воспроизводится нечетко или не воспроизводится по памяти учениками (проверено методом опроса). В фокусе нашего внимания находится текстовая установка на порождение смыслов, достаточно прозрачных для взрослой аудитории, но в то же время требующих определенных филологических усилий и жизненного опыта (как источника рефлексии) для их распознавания и рационального обоснования (англ. reasoning).

Предметный образец текста 1.

1. Перрон опустел. 2. Георгий вынул портсигар. 3. Тут же к нему подошли два молодцеватых подростка и, дожидаясь

огня, вынули свои папирасы. 4. – Молодой человек, – зажигая спичку и озаряя лицо старшего, сказал Георгий. 5. – Прежде чем тянуться ко мне с папирасой, надо поздороваться, ибо я уже имел честь с вами познакомиться в парке, где вы трудолюбиво выламывали доску из нового забора. 6. Вас зовут Михаил Квакин. 7. Не так ли? 8. Мальчишка засопел, понявшись, а Георгий потушил спичку, взял Ольгу за локоть и повел ее к дому (А. Гайдар [16, 12–13]).

Анализ 1.

3a. Текст характеризуется насыщенным имплицитным планом повествования. Активный в смысловом отношении *когнитивный* аспект текстовой содержательности может связываться, например, с элементарным *знанием* о том, что /1/ перрон (та часть вокзала, которая непосредственно соприкасается с дорожными путями) является зоной повышенного риска.

1a) Безлюдность перрона в случае некоторого инцидента (страшного или криминального эпизода) с одной стороны решает проблему нежелательных свидетелей, а с другой лишает потенциальную жертву несчастного случая, грабежа или насилия возможности обратиться за помощью. Приведенное указание может прочитываться как конвенциональная образная форма интендирования смысла «тревожность».

2) С образом портсигара связана социально-символическая компонента ситуации, поскольку таковой, как правило, являлся уважаемой вещью индивидуального пользования и при этом нередко предметом гордости и шика (например, серебряный портсигар, портсигар, украшенный личным вензелем или дарственной надписью, подаренный портсигар и т.д.).

3) В связи с высказыванием /1/ высказывание /3/ может интерпретироваться как указывающее на *внезапность* появления двух новых действующих лиц, предположительно вышедших из некоторого укрытия. Простая математика подсказывает численный перевес сил в пользу двух инициативных «молодцеватых подростков».

3a) Лексема «*молодцеватый*» скорее объясняется из связи со значением слова «*молодчик*» (*крепко сложенный хулиган, уличный боец*), чем, например, «*молодѐц*».

3б) Просьба дать прикурить в традиции личного общения – характерный сигнал для нападения на одинокого прохожего. Она провоцирует его к демонстрации враждебности либо обеспечивает условия для нанесения первого и мощного удара в тот момент, когда его руки заняты принадлежностями, требующими деликатного обра-

щения. В текстовом отрезке /1–3/ устойчиво возобновляется к читательскому усмотрению метасмысл «тревожность».

4) Нарочитая неторопливость и манерность речи Георгия обнаруживают его способность к хладнокровному поведению в ситуации повышенного риска силового столкновения.

4а) Обращение на самом нижнем крае вежливости («молодой человек»)³ означает, что Георгий распознает враждебность намерений подошедших к нему парней и принимает вызов, хорошо осознавая конфликтный характер ситуации. Сам Георгий *неопределенно* молод.

4б) Переключение функций начатого действия (спичка используется теперь не как источник огня для папиросы, а как источник освещения) демонстрирует переход границ ожидания в программе действий Георгия, перехват им коммуникативной инициативы.

5) Георгий в данном случае говорит с позиции старшего. Свое ироническое замечание он преподносит в оболочке «позитивной вежливости» (cf. [31]). Заметная искусственность речи не препятствует ее типологической интерпретации.

4–5) Актуализуется акциональный смысл «*Георгий отвечает вызовом на вызов*», подчеркивается готовность Георгия («победителя» в христианской традиции интерпретации этого имени) к мужественному поведению.

5а) Референция к ситуации первого знакомства с подошедшим подростком носит несколько эзотерический характер. Здесь можно с большой долей уверенности заключить о том, что оба персонажа (Георгий и его визави) друг другу сразу не понравились. Тем не менее, в *точности* восстановить самостоятельно прецедентную ситуацию первой встречи в полном объеме представляется в общем случае непосильной задачей для учащихся 4-го и 5-го классов. В частности, представляется неясным, имело ли место *силовое* противостояние или нет, и каков был *конкретный* итог упоминаемого эпизода общения. Здесь царит неопределенность.

6) Георгий продолжает успешно обезоруживать М. Квакина посредством соотнесения его имени и неблагоприятного поступка, не меняя избранного тона позитивной вежливости.

7) Георгий закрепляет достигнутый эффект объективации своего виза-

ви, переспрашивая. В этом месте он выходит за рамки риторической оболочки позитивной вежливости и тем самым демонстрирует свою готовность разговаривать и действовать далее в более жесткой манере.

При этом он сохраняет за собой статус старшего и роль коммуникативного лидера.

8) Представляется все же сомнительным, чтобы Георгий закурил (элемент неопределенности в реконструировании ситуации читателем). Игры со спичкой закончены, настало время действий. Движение Георгия полисеманлично и полифункционально. Кургуазное по форме, оно с одной стороны демонстрирует, что Ольга находится под его защитой, а с другой, что разговор окончен.

Заметим, что в рассмотренном отрывке *семантизация* номинативных элементов /1, 2, 3, 4, 5/, а также интерпретация элементов *когнитивного плана* (плана содержания /1–8/) и выявление смыслов текстового фрагмента переплетаются взаимоподдерживающей связью в ходе «чтения с пониманием». Мужественный стиль повествования характеризуется здесь *лаконизмом, импликационностью и поливалентностью деталей изображения ситуации*, при сохранении непрерывности единой суровой тональности изображения.

Импликационность – текстовая установка на передачу смыслов средствами косвенной номинации. В частности, в рассмотренном фрагменте повествования *нигде* прямо (т.е. средствами прямой номинации как формы представления оценки) не утверждается, что сложившаяся ситуация была опасной, а Георгий проявил мужество и осадил зарвавшихся хулиганов, одержав при этом моральную победу и, возможно (кто знает?), завоевав некоторую долю симпатии сопровождаемой им девушки Ольги.

3б. Дейктический аспект повествования. В рассматриваемом отрезке повествования /1–8/ точка зрения фиктивного рассказчика связана с режимом «слеящего автофокуса» с одним персонажем – Георгием. Рассказчик в тексте выступает в роли невидимого спутника персонажа, но не растворяется в нем. Как отмечает Б.А. Успенский, «в иных случаях автор следует за персонажем, но не перевоплощается в него; в частности, авторское описание может быть не субъективно, а надличностно» [27, 102]. Соответственно мы можем утверждать о том, что читателю предоставляется возможность *самостоятельно* судить о внутреннем мире именно этого персонажа как *приоритетной* фигуры повествования. *Понятие фокуса*

³ Некоторые исследователи в этой связи могут утверждать о «вежливой грубости» (cf. [19, 21–26; 22, 49]). Заметим, что сам загадочный Георгий еще далеко не дедушка.

*приоритетности*⁴ представляется нам достаточно важным в рамках нарратологического подхода в рефлексии над характером авторского повествования.

Неопределенность как риторический параметр повествования связана с *горизонтами конкретизации представлений* читателя об описываемых событиях на основе текстовых данных и собственного опыта. Означенные горизонты конкретизации в условиях дефицита внутритекстовых указаний заполняются читателем вариативно (здесь достаточно обратиться к портретам Тимура и Мишки Квакина в иллюстрациях различных художников) либо воспринимаются как непреднамеренные / намеренные лакуны в составе авторского стиля письма [cf. 21; 24, 82]. Особого рассмотрения заслуживает деликатный процесс взаимодействия в поле читательских усмотрений планов текстовых смыслов и плана содержания текста как суммы текстовых предикаций и как *пластического образа*, что также представляется особенно актуальным в сфере понимания и интерпретации не только остросюжетных, но и символических текстов [7]. Заметим, однако, что возрастные особенности младших подростков диктуют приоритет *конкретных* форм мышления.

Пульсирующий поток интерпретационных усилий читателя при освоении сферы недосказанного в тексте здесь может быть направлен на восполнение описания первой встречи Георгия с Михаилом Квакиным, осуществляемого

а) на основе опыта конфликтной коммуникации в общественных местах;

б) на основе готовых мифологических (литературных) образов.

Образы отвечают некоторым прототипическим представлениям о распределении ролей изображаемых персонажей в терминах того или иного мифа – например, об ищущем поединка дон Кихоте или о Супермене, Бэтмене, Человеке-пауке или советского мифа о бдительном прохожем, готовом на месте объяснить хулигану его социальную неправоту. В частности, применительно к пониманию приведенного

текстового фрагмента читатель вынужден (в условиях семантической неопределенности) судить при опоре на собственные ресурсы опыта и воображения о том, имели ли место силовые аргументы при первой встрече Георгия и Михаила и в котором часу она произошла. Нам здесь могут возразить, что обсуждаемое представление скорее принадлежит фону, периферии транслируемой текстом ситуации. Но разве фон не участвует в актуализации фигуры изображения? И разве не в фоне кроются те базовые, бессознательные, основополагающие основания смысловых ожиданий и выводов обо всем происходящем на первом и среднем планах изображения / повествования?

Примечательная роль в *конкретизации* представлений о плане содержания текста «Тимур и его команда» принадлежит *иллюстраторам и иллюстрациям*. В иллюстрациях художника Германа Мазурина [16, 13 и 14] рассмотренная выше сцена изображена дважды. И дважды *неточно*. В первом эпизоде сцены на перроне освещающий лицо Георгия отблеск огня от спички, по видимому, символизирует пламя рождающегося чувства к Ольге. На втором рисунке художник «по ошибке» наградил папирсой за ухом «не того» хулигана. Художник представил ситуацию «в иной мифологии», и в этом мало помощи для «слабого» читателя. Основным аутентичным источником конкретизации представлений о ситуации остается словесный текст.

В настоящем случае мы имеем дело с фрагментом *моралистического текста*, обращенного к детям и *рекомендованного* для детского чтения. Зададимся вопросом о том, риторическая разработка *какой* из трех базовых стилеобразующих граней текстообразования в проанализированном фрагменте хотя бы отчасти соответствует критериям детского чтения. И, пожалуй, наиболее убедительным ответом здесь выступает указание на *статичность дейстического элемента*. В противном случае можно было бы утверждать о полифоничном текстопостроении (термин М.М. Бахтина), лишенном единого привилегированного *организующего центра* собирания и вмещения смыслов ситуации⁵. Актуализация такого привилегированного центра в тексте может прочитываться как последовательная реализация установки на порождение моралистического понятийного текста (cf. [5, 90–101]), центральным актантом которого выступает идеальный *супергерой*, олицетворяющий мужественно отстаивае-

⁴ Например, в тексте «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова можно найти определенные неточности в изображении жизни горцев с точки зрения реалистического отображения нравов, обычаев и норм горских народов, в том числе черкесов. Но эти неточности и деформации могут быть отчасти извинительны в том специфическом плане, что основным и главным предметом описания выступает характер дворянина и царского офицера Печорина, в то время как живописуемое окружение призвано оттенить, подчеркнуть, дать проявиться и развиться личностным чертам *центрального* (осевого) персонажа.

⁵ Филологическое понятие полифонии введено М.М. Бахтиным (1895-1975) в работе «Проблемы поэтики Достоевского» (1929).

мую в борьбе с врагом систему моральных ценностей.

Означенная *позиция отстаивания* весьма тесно перекликается с указанием М.М. Бахтина на необходимость актуализации смыслов ценностного ряда в *поступке*: «Все содержательно-смысловое: бытие как некоторая содержательная определенность, ценность как в себе значимая, истина, добро, красота и прочее – все это только возможности, которые могут стать действительностью только в поступке на основе признания единственной причастности моей» [3, 41]. Не только *смыслы-ценности*, но и сама *готовность* героя *постоять* за оные, *переживать*, *жертвовать* собой и в конфликтной ситуации выступает важными мотивирующими *аттракторами* для читающего подростка, переживающего жизнь как борьбу и самоутверждение. Неслучайно исследователь Б.А. Титов, выделяя *конвентивную* стадию социализации подростка 11–15 лет, описывает ее в терминах конфликтов и поиска выхода из конфликтов со сверстниками и взрослыми [26, 55–56]. И как справедливо отмечают исследователи К.С. Пигров и К.В. Султанов «Подросток начинает формировать новые эмоциональные отношения с миром, он становится открыт новым эмоциям, которые были неведомы ребенку. Здесь приобретают чрезвычайную ценность такие переживания как смелость, удаль, дерзость, отвага, подлость, трусость, унижение, риск и т.п.» [25, 9]. Видимо, не случайно поиск *мужественного стиля* повествования в авторской программе текстопостроения сочетается с заигрыванием со страхами, *тревожностью* [6] и отработкой *роли поединщика* в отношениях с враждебными другими.

4. Насколько стилистическая организация рассмотренного фрагмента текста оказалась успешна в отношении читательской рецепции? Приведенный отрывок /1–5/ был предъявлен ста преподавателям начальной школы, из которых не более 7% (семи человек из ста) смогли сразу точно назвать произведение, поскольку перечитывали со своими детьми либо частично читали его с учениками в период последних трех лет. Остальные 93% учителей начальных классов не смогли точно назвать произведение, из которого взят отрывок. Кроме того 89% опрошенных учителей решительно высказали *сомнение* в том, что текст, содержащий приведенный отрывок, предназначен для детского чтения и понимания (Примечание 1. Большинство вышедших в СССР изданий «Тимура и его команды» имеют пометку «Для младшего школьного возраста». Также встречаются издания

с пометкой «Для среднего школьного возраста» (текстовая компонента изданий идентична). В означенном выше суждении педагогов присутствует известная *доля правоты*, стилистически обусловленная повышенной мерой импликационности и пониженной мерой определенности в повествовании. Но эта «доля правоты» растет, если принять *чтение с пониманием* как *цель обучения* и честно заниматься интерпретацией текстов с детьми, поддерживая и развивая опыт вдумчивого чтения. Таким образом, мы здесь встречаемся с затруднением, имеющим *педагогическое решение*. Кстати, коллективная интерпретация меры тревожности отрывка в группах учителей (все дамы) в среднем занимала десять минут времени.

Опрошенные сто школьников часто не улавливали в приведенном отрывке ряд глубинных нюансов повествования как источников деликатно представленной к читательскому переживанию тревожности ситуации, но тем не менее единодушно назвали Георгия «сильным и смелым», «надежным», «защитником». Эти смыслы были «восстановлены» на основе таких более явных указаний в тексте, как обличение Георгием М. Квакина и помощь Ольге.

Вывод

В текстах, ориентированных на целевую аудиторию младших подростков, имплицитные и эксплицитные смыслы обычно синонимичны.

5. Далее мы рассмотрим другие внутритекстовые *барьеры* для подросткового чтения с пониманием. Первый из них обусловлен внезапной *сменой установки* продуцента текста на *импликационный* стиль установкой на *экспликационный* (объясняющий) стиль повествования. Обратимся в этой связи к элементам текстового повествования, относящимся к эпизоду, предшествующему описанию сцены на перроне:

Предметный образец 2.

«– Послушайте! Зачем вы прячетесь и что вам здесь надо?

Из-за куста вышел человек в обыкновенном белом костюме. Он наклонил голову и *вежливо ей ответил*:

– Я не прячусь. Я сам немного артист. Я не хотел вам мешать. И вот я стоял и слушал.

– Да, но вы могли стоять и слушать с улицы. Вы же для чего-то перелезли через забор.

– Я? Через забор? – *обиделся* человек. – Извините, я не кошка.

Там, в углу забора, выломаны доски, и я с улицы проник через это отверстие.

– Понятно! – *усмехнулась* Ольга. – Но вот калитка. И будьте добры проникнуть через нее обратно на улицу» (Гайдар [16, 11–12]).

Негативная риторическая нагрузка отмеченных полужирным *экспликативов* (словесных пояснений к действиям) в данном случае заключается не только в том, что объясняется нечто интуитивно понятное подросткам. Она состоит преимущественно в том, что называя одну из частных граней речевого действия / взаимодействия персонажа, продуцент заведомо принижает другие, потенциально не менее существенные для понимания ситуации в целом и ее динамики⁶. Например, отказывающийся быть кошкой Георгий не только «обижается», но также кокетничает, подтрунивает, интригует Ольгу, упражняется в остроумии, борется с ней за роль коммуникативного лидера, пытается разжечь интерес к своей персоне и т.д. Если в первом из приведенных предметном образце источником затруднения выступает установка текста на рубежный для подросткового опыта чтения характер фрагмента, то во втором подросток сталкивается с несколько унижительным указанием на неспособность его как читателя к самостоятельному пониманию элементарных смыслов реплик персонажа. Если бы мы исследовали текст с позиции литературоведения, то попытались бы найти следы *палимпсеста* в истории рукописи. Но с точки зрения имманентной установки к тексту мы можем только отметить *непоследовательность* в реализации определенной меры импликационности / экспликационности, означающую в рецептивном плане также сигнал к *ускорению темпа чтения*. Это встающее перед юным читателем затруднение имеет *филологическое решение*, обусловленное прочтением возможной интенции повествователя, предположительно связанной с ретушью, перефокусировкой / перестановкой сюжетных акцентов повествования и т.д.

6. Еще один тип барьера (психологический) представляет *смысл и метасмысл* (т.е. категоризованный смысл смыслов фрагмента [12, 84]), существенно «отступающий» от искомой подростком модели индивидуации нравственной позиции по отношению к универсуму.

Предметный образец 3.

«– Ссориться нам прежде не случалось, но и дружки между нами не было! – крикнул стюард, довольно недвусмысленно вы-

⁶ Как неоднократно отмечал в выступлениях профессор Г.И. Богин, «усиленное объяснение «и так понятного» антипедагогично, поскольку в итоге делает непонятное еще более непонятным».

казывая намерение перейти к открытым враждебным действиям. – А теперь берегись! Ну, защищайся! Понюхай-ка, чем пахнет этот кузнечный молот!

– Только попробуй! – кричал Хайрем, насколько это было для него возможно, ибо Бенджамен крепко держал его за глотку. – Только попробуй поднять на меня руку!..

– Коли ты это называешь поднять руку, то что с тобой будет, если я ее опущу? – И старый матрос расхохотался во все горло.

Неприятный долг повелевает нам до-бавить, что Бенджамен повел себя затем уж вовсе нелюбезно: он со всего маху опустил свой молот на наковальню, то бишь на физиономию мистера Дулитла. <...> Бенни Помпа с большим уменьем и без отдыха стучал молотом по наковальне. Одной рукой сишбая с ног мистера Дулитла, он другой рукой тотчас поднимал его. Бенни перестал бы уважать себя, если бы позволил себе бить лежащего противника» (Дж.Ф. Купер [20, 811]).

Несмотря на то обстоятельство, что повествователь живописует потасовку (типичный пугнатив с элементами *задирки*, *менасива*, *фактитива*, *инструментива* и т.д.⁷ (cf. [8; 9]) с заметной долей восторга и представляет главного исполнителя действия в рамках приоритетного фокуса эмпатии, одновременно позволяя герою шутить и смеяться во время осуществления акта возмездия посредством рукоприкладства, тот же повествователь довольно неожиданным и непостижимым образом *прямо высказывает и осуждение* действий Бенни Помпы. Противоречие между симпатией и антипатией к герою может переживаться подростком как неожиданное, немотивированное и мучительное. И мы полагаем, что в данном случае основным *источником затруднения* для юного читателя выступает не форма высказывания, а смысл. Последний *не вполне достижим*, поскольку предполагает выход читателя в такую рефлексивную позицию, при которой ситуация рассматривается не с точки зрения самоотождествления с положительным героем повествования или антипатии к негодному

⁷ В английском оригинале бою на кулаках предшествует несколько смягченная в переводе на русский перепалка на словах: «*Lay hands on me if you dare!*» exclaimed Hiram as well as he could under the grasp which the steward held on his throttle – «*lay hands on me if you dare!*»

«If you call this laying, master, you are welcome to the eggs» roared the steward.

It becomes our disagreeable duty to record here, that the acts of Benjamin now became violent; for he darted his sledge-hammer violently on the anvil of Mr. Doolittle's countenance, and the place became in an instant a scene of tumult and confusion» (Cooper [29, chapter XXXIV]).

представителю человечества (выступающему в роли врага и главного зачинщика свары), а с *существенно иной и новой точки зрения*. Речь идет о *точке зрения интересов всего человечества* в его полноте, целокупности и неприкосновенности.

Поскольку юному читателю в лице младшего подростка часто оказывается ближе гамма переживаний *праведного комбатанта* (сражающегося и утверждающегося субъекта противостояния и противоборства), нежели переживающего за весь род людской умудренного опытом старика, означенный фрагмент текста характеризуется в отзывах читателей 11 лет как текст про то, как кто-то здорово набил кому-то лицо, а также как текст о справедливом наказании дурного человека, или просто как веселый («забавный») текст. Лишь 15% учеников 5-го класса (в большинстве – девочки) смогли предположить, что текст *печальный* по причине произошедшей ссоры. Один ученик отозвался о нем так: «Это рассказ озорной и веселый, только никому в нем не хорошо». И все же уклончивость рассказчика в описании технической стороны мордобитного события и его прикладных результатов нередко критикуется подростком как недостаток таланта, а не как печать христианского отношения к человеку. Здесь мы вновь вынуждены возвращаться к теме достижимости, *чувствительности* подростка к тем или иным категориям и группам смыслов и формам и способам их выражения. Еще один *барьер смысловосприятия* возводит многоликая и многоуровневая ирония и самоирония повествователя. Однако со временем и с ростом рефлексивных готовностей данный барьер превратится в «границу» и источник интеллектуального и нравственного роста подростка (о диалектических отношениях понятий границы и барьера см. [28, 124–125]).

Заклучение

Итог исследования – полиаспектная стилеметрическая модель моралистического текста для читателей 11–13 лет. В самом общем и метафоричном виде риторическая схема динамики стандартных ожиданий подростка по отношению к типу повествования может быть описана в терминах *разработки дейксиса героя по линии возмужания*. Фокус *эмпатии* на стороне правых и добрых в целом неизменен, но вместе с тем развитие представлений о герое сопровождается вступлением темы интенсивного переживания испытаний / исключительных чувств и страданий героя, в том числе *неочевидных* для скользящего равнодушного взгляда. С последним обстоятель-

ством связывается активный рост аналитических и синтетических способностей юного читателя 11–13 лет, активизирующихся в направлении *освоения имплицитных смыслов текста*. В аспекте разработки стилистического вектора определенности/неопределенности в повествовании для подростков означенного возраста предпочтительны тексты, отличающиеся конкретностью осваиваемых образцов поведения и контрастным (хотя и не непременно прямолинейным) сопоставлением альтернативных этических моделей.

Совершенствование читательских готовностей к освоению *имплицитного* плана повествования входит в *зону ближайшего развития* в деятельности подросткового чтения. Напротив, *полифоническое и многоуровневое ироническое текстопостроение* в составе чтения образуют достаточно высокую *ступень* на маршруте взросления подростка. В общем случае означенная высота еще не взята большинством юных читателей, но освоение элементов неоднородного *полиперспективного повествования* уже готовит почву для ее преодоления. Полученные выводы, несмотря на их неокончательный характер, имеют непосредственное отношение к установлению баланса стиля и смысла в сфере подросткового чтения. Они могут быть учтены и использованы как в ходе разработки программ развития языковой личности юного читателя, так и в ходе разработки программ духовно-нравственного воспитания подростка, а также их педагогического и риторического сопровождения, которое, как известно, в отечественной педагогической традиции широко опирается на литературные образцы и их интерпретацию.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема текста <Заметки 1959–1961 гг.> // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство, 1986. – С. 297–325.
2. Бахтин М.М. К переработке книги о Достоевском (Бахтин 1986: 337) // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство, 1986. – С. 326–346.
3. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7-ми т. – Т.1.: Философская эстетика 1920-х годов. – М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. – С. 7–68.
4. Богатырёв А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте: учебное пособие для студентов филологических факультетов. – Тверь: ТвГУ, 1998. – 101 с.
5. Богатырёв А.А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. Монография. – Тверь: ТвГУ, 2001. – 197 с.
6. Богатырёв А.А. Текстовые средства передачи значащего переживания тревожности (на материале зачина новеллы Н. Готорна) // Вестник Тверского государственного университета. – Серия: Филология. – № 28(56), 2007. – Вып. 11. – С. 103–107.

7. Богатырёв А.А. Пластическое и герменевтическое начало в беллетристическом текстообразовании // *Стил (Международный научный журнал)*. – Бањалука – Београд, 2010. – С. 235–248.
8. Богатырёв А.А., Богатырёва О.П. Стилеметрический подход к анализу описания батальных сцен в беллетристическом тексте (на материале текстов русской, французской и английской литературы) // *Стил*. – Бањалука–Београд, 2012. – С. 321–331.
9. Богатырёв А.А., Полежаева А.В. Пугнативы в беллетристическом тексте // *Вестник Тверского государственного университета*. – Серия: Филология. – 2012. – № 1. – С. 115–120.
10. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. – Калинин: КГУ, 1982. – 86с.
11. Богин Г.И. Типология понимания текста: учебное пособие. – Калинин: КГУ, 1986. – 87 с.
12. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. – Калинин: КГУ, 1989. – 70 с.
13. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. – Тверь: ТвГУ, 1993. – 137 с.
14. Виноградов В.А. Дейксис // *Лингвистический энциклопедический словарь*. – М.: СЭ, 1990. – С. 128.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь психологические исследования / под ред. и со вступительной статьей В. Колбановского. – М., Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 324 с.
16. Гайдар Аркадий. Тимур и его команда: повесть / художник Герман Мазурин. – М.: Детская литература, 1985. – 110 с. ил. – (Для младшего школьного возраста).
17. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.
18. Ермоленко С. Обернения osobowych пресупозиций як явище художнього мовлення // *Стил (Международный научный журнал)*. – Бањалука – Београд, 2004. – С. 327–337.
19. Жельвис В.И. Вежливость и грубость как инструменты коммуникативного баланса // *Этносоциоллингвистика и теория коммуникации: XXI век: сб. науч. трудов конференции / под науч. ред. проф. В.И. Жельвис*. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 21–26.
20. Купер Дж. Ф. Избранные сочинения: В 9 т. – Т. 2: Следопыт. Пионеры. – М.: ТЕРРА, 1992. – 896 с.
21. Лакуны в языке и речи: Сборник научных трудов / под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. – Благовещенск: БГПУ, 2003. – 257 с.
22. Ларина Т.В. О вежливой грубости и грубой вежливости // *Язык и культура в современном мире (на материале романо-германских языков): IX Степановские чтения: материалы докладов и сообщений международной научно-практической конференции*. – М., 23-24 апреля 2013 г. – М.: РУДН, 2013. – С. 48–50.
23. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // *Локк Дж. Избранные философские произведения: в 4-х т.* – М.: Соцэкгиз, 1960. Т.1. – 734 с.
24. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию: учебное пособие. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
25. Пигров К.С., Султанов К.В. Тинэйджерс: трудный возраст человеческой жизни // *Подростки и общество риска: в поисках идентичности: Сборник научных трудов*. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 7–17.
26. Титов Б.А. Сущность и генезис социализации детей, подростков и юношества // *Подростки и общество риска: в поисках идентичности: Сборник научных трудов*. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 47–65.
27. Успенский Б.А. Структура художественного текста и типология композиционной формы // *Успенский Б.А. Поэтика композиции (1970)*. – СПб.: Азбука, Academia, 2000. – С. 9–280.
28. Ячин С.Е., Поповкин А.В., Буланенко М.Е. Метакультурный эффект на границах культурных сред // *Метапарадигма: богословие, философия, естествознание: альманах*. – СПб.: Изд-во НИ-Принт, 2013. – Вып. 1. – С. 124–129.
29. Cooper J. Fenimore. The Pioneers (Or The Sources of the Susquehanna): A Descriptive Tale. URL: <http://www.readme.it/libri/Letteratura%20Inglese/Pioneers,%20The.shtml> (Accessed 30.04.2013).
30. Iser W. The reading process: a phenomenological approach // *Modern criticism and theory*. – London, New York: Longman, 1988. – P. 212–228.
31. Morand, David A., Ocker, Rosalie J. Politeness Theory and Computer-Mediated Communication: A Sociolinguistic Approach to Analyzing Relational Messages // *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2002. – URL: <http://www.interruptions.net/literature/Morand-HICSS03-187410017b.pdf> (Accessed 30.04.2013).

References

1. Bakhtin M.M. Text issue. – *Problema teksta <Zametki 1959 – 1961 gg.>* in: Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorcestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986. pp. 297–325.
2. Bakhtin M.M. K pererabotke knigi o Dostoevskom (Bakhtin 1986: 337) in: Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorcestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986. pp. 326–346.
3. Bakhtin M.M. K filosofii postupka in: Bakhtin M.M. *Sobranie sochinenij v 7-mi tomah*. T.1. *Filosofskaja estetika 1920-h godov*. – Moskva: Russkie slovari; Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2003. pp. 7–68.
4. Bogatyrev A.A. *Elements of implicit meaning formation: Textbook for philological faculty students – Elementy nejavnogo smysloobrazovanija v hudozhestvennom tekste: uchebnoe posobie dlja studentov filologicheskikh fakul'tetov*. Tver': TvGU, 1998. 101 p.
5. Bogatyrev A.A. Shemy i formaty individuacii intencional'nogo nachala belletristicheskogo teksta. Monografiya. *Schemata and formats of individuation concerning belles letters text intention* Tver': TvGU, 2001. 197 p.
6. Bogatyrev A.A. Intra-textual means, conveying Erlebnis Anxiety / feeling to share (in N. Hawthorne's 'Young Goodman Brown') *Tekstovye sredstva peredachi znachashhego perezhivanija trevozhnosti (na materiale zachina novelly N. Gortorna)* in: *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. – Serija: Filologija. no. 28(56), 2007. Vyp. 11. pp. 103–107.7.
7. Bogatyrev, AA. Plastic Imagery and hermeneutic horizons of expectation in fiction narrative // *Stil/Style: international journal*. Belgrade, 2010. – pp. 235–248.
8. Bogatyrev, AA., Bogatyreva OP. On Styles in Fiction Text Combat Description (based on Russian, French and English text analysis) // *Stil/Style: intern. journal*. Belgrade, 2010. pp. 321–331.
9. Bogatyrev AA., Tikhomirova AV. (Tver). Linguistic and pedagogical study of pugnative micro-genre narratives // *3rd Conference «European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches»*, May 20–21, 2013. Vol. 2. ORT Publishing. Stuttgart. 2013. pp. 90–92.
10. Bogin G.I. *Filologicheskaya germenevtika*. Kalinin, 1982. 87 p.
11. Bogin G.I. *Tipologiya ponimaniya teksta: uchebnoe posobie*. Kalinin: KGU, 1986. 87 p.
12. Bogin G.I. *Skhemy deystviy chitatelya pri ponimanii teksta*. Kalinin: KGU, 1989. 70 p.
13. Bogin G.I. *Substancijal'naya storona ponimaniya teksta*. Tver': TvGU, 1993. 137 p.
14. Vinogradov V.A. *Deixis* in: *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moskva: SE, 1990. pp. 128.
15. Vygot'skiy L.S. *Myshlenie i rech' psikhologicheskie issledovanija / Pod V. Kolbanovskogo*. M., L.: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934. 324 p.

16. Gaydar Arkadiy, Timur i ego komanda: povest' / khudozhnik German Mazurin. Moskva: Detskaya literatura, 1985. 110 p. (Dlya mladshogo shkol'nogo vozrasta).
17. Dvoret'skiy I.Kh. Latinsko-russkiy slovar'. Moskva.: Russkiy yazyk, 1976. 1096 p.
18. Ermolenko S. Obernennyya osobovikh presupozitsiy yak yavishche khudozhn'ogo movlennya // Stil (Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal). – Vањаluka – Belgrade, 2004. pp. 327–337.
19. Zhel'vis V.I. Vezhlivost' i grubost' kak instrumenty kommunikativnogo balansa in: Etno-sotsiolingvistika i teoriya kommunikatsii: KhKhI vek: sb. nauch. trudov konferentsii / pod nauch. red. prof. V.I. Zhel'vis. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU, 2009. pp. 21–26.
20. Kuper, Dzh. F. Izbrannyye sochineniya: V 9 t. Vol. 2: Sledopyt. Pionery. M.: TERRA, 1992. 896 p.
21. Lakuny v yazyke i rechii: Sbornik nauchnykh trudov / Pod red. prof. Yu.A. Sorokina, prof. G.V. Bykovoy. Blagoveshchensk: BGPU, 2003. 257 p.
22. Larina T.V. O vezhliyoy grubosti i gruboy vezhliyosti // Yazyk i kul'tura v sovremennom mire (na materiale romanogermanskikh yazykov): IX Stepanovskie chteniya [Tekst]: materialy dokladov i soobshcheniy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva, 23-24 aprelya 2013g. Moskva: RUDN, 2013. pp. 48–50.
23. Lокk Dzh. Opyt o chelovecheskom razume // Lокk Dzh (John Locke). Izbrannyye filosofskie proizvedeniya: v 4-x t. M.: Sotsekgiz, 1960. T.I. 734 p.
24. Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiyu: uchebnoe posobie. – Moskva: GEOTAR-Media, 2010. 144 p.
25. Pigrov K.S., Sultanov K.V. Tineydzheri: trudnyy vozrast chelovecheskoy zhizni // Podrostki i obshchestvo riska: v poiskakh identichnosti: Sbornik nauchnykh trudov. SPb.: Asteroion, 2013. pp. 7–17.
26. Titov B.A. Sushchnost' i genezis sotsializatsii detey, podrostkov i yunoshstva // Podrostki i obshchestvo riska: v poiskakh identichnosti: Sbornik nauchnykh trudov. SPb.: Asteroion, 2013. pp. 47–65.
27. Uspenskiy B.A. Struktura khudozhestvennogo teksta i tipologiya kompozitsionnoy formy // Uspenskiy B.A. Poetika kompozitsii (1970). SPb.: Azbuka, Academia, 2000. pp. 9–280.
28. Yachin S.E., Popovkin A.V., Bulanenko M.E. Metakul'turnyy effekt na granitsakh kul'turnykh sred // Metaparadigma: bogoslovie, filosofiya, estestvoznaniye: al'manakh. Sankt-Peterburg: Izd-vo NP-Print, 2013. Vyp. 1. pp. 124–129.
29. Cooper, J. Fenimore. The Pioneers (Or The Sources of the Susquehanna): A Descriptive Tale. Available at: <http://www.readme.it/libri/Letteratura%20Inglese/Pioneers,%20The.shtml> (accessed 30.April 2013).
30. Iser W. The reading process: a phenomenological approach // Modern criticism and theory. London, New York: Longman, 1988. pp. 212–228.
31. Morand, David A., Ocker, Rosalie J. Politeness Theory and Computer-Mediated Communication: A Sociolinguistic Approach to Analyzing Relational Messages // Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences, 2002. Available at: <http://www.interruptions.net/literature/Morand-HICSS03-187410017b.pdf> (accessed 30.April 2013).

Рецензенты:

Комина Н.А., д.ф.н., профессор, заведующая межфакультетским отделением иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (Министерство образования и науки Российской Федерации), г. Тверь;

Варзонин Ю.Н., д.ф.н., профессор кафедры теоретической лингвистики, рекламы и коммуникативных технологий, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (Министерство образования и науки Российской Федерации), г. Тверь.

Работа поступила в редакцию 06.03.2014.