

РИТОРИКО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ВОВЛЕЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЯ-ПОДРОСТКА В МИР НРАВСТВЕННОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТА АННЫ ГАВАЛЬДЫ «35 КИЛО НАДЕЖДЫ»)

Безроднова И.А.¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия, e-mail: irinabezrodnova@list.ru.

В настоящей статье анализируется риторико-герменевтическая и педагогическая программа текста для подросткового чтения. Рассматриваются риторические маркеры, указывающие на предназначенность текста для читателей-подростков. Исследуются достигаемые в ходе рецепции текстов означенного типа педагогически значимые смысловые эффекты и диалектические схемы их обеспечения / порождения. На основе стилистического, риторического и герменевтического анализа текста Анны Гавальды выявляются конструктивные стилевые черты в риторике текста, обуславливающие принятие текста подростковой аудиторией и вовлечение читателя в рефлексивную реальность текста. Вводится типология смыслов и метасмыслов текста. Наряду со смыслами-ценностями, смыслами-действиями, смыслами-восприятиями и смыслами-переживаниями (А.А. Богатырёв) в пространстве прочтения текста читателем выделяются также существенные с интерпретационной, филологической и педагогической точек зрения смыслы-знания, смыслы-желания и смыслы-вызовы. Исследуется опредмеченная в тексте авторская майевтическая педагогическая программа трансформации смыслов-переживаний и смыслов-желаний в смыслы-вызовы. Рассматривается значимость и вклад архитектоники смыслов и метасмыслов в составе авторской риторико-герменевтической программы в актуализацию воспитательной функции текста для младших подростков.

Ключевые слова: подростковое чтение, содержание / значение / смысл, мета-смысл, инференция, понимание, рефлексия, адресованность текста, детство, образ адресной аудитории в тексте, педагогика смысла.

RHETORICAL AND HERMENEUTIC PROGRAM, INVOLVING THE ADOLESCENT READER INTO THE WORLD OF SERIOUS REFLECTION (BASED ON “35 KILOS D’ESPOIR” BY A.GAVALDA)

Bezrodnova I.A.¹

¹Tver State University, Tver, Russia, e-mail: irnabezrodnova@list.ru

The article deals with the rhetoric and hermeneutic structures and pedagogical impact (through text processing) program in adolescent reading text production and semantic processing analysis. Specific rhetoric markers of narration mode in the text production, stipulating acceptance of the message by junior adolescent audience are reviewed. The meaningful effects, attained in the process of text reception are considered. The dialectics of Verstehen as sublime meaning construction is uncovered within scope of distinguished types of meaning substances such as either feeling ('Erlebnis') or axiological values or just formulated knowledges as well as actions, perceptions, wishes and challenges uncovered in the 'reading for meaning' process. A special typology of meta-meanings in text meanings construction and reconstruction is introduced. The evaluation of different types of meanings and meta-meanings significance, role and contribution in the educational text effect is provided.

Keywords: adolescent reading, content /meaning /sense/inference, meta-meaning typology , representation of the narrator and the targeted audience within the text, "text addressedness", childhood, reflectivity, Verstehen, pedagogic of meaning.

К критериям благополучности общества традиционно относится уровень сформированности у представителей подрастающего поколения таких качеств, как нравственность, ответственность, культурность, образованность, интеллигентность, становление которых обусловлено в первую очередь взаимосвязанными процессами жизни, воспитания и обучения. Направленное стимулирование означенных процессов происходит в педагогической коммуникации, в которой создаются условия духовного развития, осуществляется погружение в требующую решения на основе нравственной рефлексии

ситуацию. В оптимальном случае ребенку/ подростку дается возможность в режиме диалога активно вырабатывать собственные стратегии поведения, совершения и оценки нравственных поступков с опорой на осваиваемые (принимаемые либо напротив, отвергаемые) и усвоенные морально-этические ценности, регулятивы и нормы. Роль педагога/ воспитателя и писателя-моралиста связана с созданием педагогических условий, введением / организацией таких проблемных ситуаций, переживание и анализ которых могут способствовать привитию подрастающему человеку готовности усматривать *смыслы-ценности* [7, с. 21] и, что не менее важно [cf. 1, с. 24-25], принимать на основе оных самостоятельные нравственные решения, закладывающие основы индивидуации, самореализации и дальнейшего личностного роста.

Разумеется, первое место среди источников ситуаций нравственного выбора занимает объективная действительность реальной жизни, интенсивное взаимодействие с которой требует от подростка нравственного самоопределения. Однако доступ к пониманию человеком социальной реальности «как она есть» окружен влияниями и прямым и косвенным воздействием множества идеологий и мифологий, навязываемых извне интерпретационных установок и уязвимостью любой позиции, хаотическим или систематическим воздействием авторитетов и сил других заинтересованных людей, страхами и иллюзиями, личной неготовностью взять на себя ответственность. (Заметим – доступ в башню взрослости не всегда успешно осуществляется и великовозрастными детьми.). Чтение книги как диалог позволяет читателю *учиться в диалоге* не только у другого (авторитетного) человека, но и у самого себя. Классическая филологическая идея книги как друга, наставника, мудрого собеседника представляется в полной мере актуальной для подросткового чтения сегодня.

Круг детского чтения в широком приближении составляют произведения художественной, публицистической и научно-популярной литературы, читаемой детьми и подростками. В более узком и специальном значении чтение есть педагогически направляемый процесс приобщения детей и подростков к литературе и культуре чтения, воспитание любви к книге, умения правильно и глубоко понимать прочитанное, что в конечном итоге приводит к развитию эстетического вкуса и формированию ценностей, ценностных ориентаций и нравственных чувств. Из книг, которые читают дети и подростки, они черпают определенные *модели* миропонимания и поведения; книги транслируют и воспитывают определенные нормы и стили поведения, ценности и критерии оценивания поступков [21]. При этом текстам подросткового чтения свойственны свои характерные особенности герменевтического, содержательного и риторического планов [cf. 8]. Развитие личностных качеств юного читателя происходит в данном случае в процессе явной или

неявной / не осознаваемой работы с текстом, переживаемой и проживаемой, сознательной и подспудной / не всегда находящей выход в форме высказанной рефлексии над усматриваемыми в тексте смыслами, но в то же время входящей в *опыт чтения с пониманием*.

Круг подросткового чтения выполняет особую миссию. Чтение позволяет подростку не только развивать когнитивные способности, но и наращивать опыт переживаний, оценок и чувств в силу восприятия не только элементов непосредственно сюжетного или словесного содержания текста и реагирования на оное, но и на основе освоения многочисленных (или не слишком многочисленных) смыслов. Однако при этом следует не забывать о том, что феномены чтения детского, подросткового и взрослого не есть суть одно и то же. *Подростковое чтение* – большая, важная, неотъемлемая часть чтения детского, т.е. его продолжение, но такое продолжение, которому свойственны *собственные горизонты роста* и вступления в мир взрослого сознания [cf. 8, с. 879].

В выделении *текстов подросткового чтения* (не только кем-то предназначенных, но также иногда и вопреки субъективной предназначенности) нами принимается идея психологической, педагогической и целесообразной обусловленности, гармоничного соответствия закладываемого автором и воспринимаемого/ получаемого читателем [23, с. 229-230]. Разумеется, выдвинутые Н.А. Рубакиным идеи *библиологической психологии* выходят за рамки сугубо *внутрифилологических* изысканий. Однако эта идея рассматривается нами как допускающая и предполагающая выявление и систематизацию определенных *филологических коррелятов*. В этой связи данная идея рассматривается не только как психологическая и педагогическая, но и как филологическая, лингвистическая, лингводидактическая (как в плане продукции, так и в плане рецепции текстов и смыслов). Писатель и его текст выступают в роли *каузатора* педагогического взаимодействия и воздействия [cf. 29, с. 99; 19, с. 255]. Существенное место в филологической (т.е. ориентированной на *«логосические энергии»* [e.g. 24, с. 76] в тексте) разработке означенной идеи принадлежат схемам, лежащим в основе интуиции, «заякоривания» текста как подросткового, восприятия, прочтения, понимания, интерпретации текста как подросткового. В этой связи одним из ключевых понятий в исследовании «подросткового» текста выступает филологическое понятие индивидуации.

А.А. Богатырёв трактует *индивидуацию* как восстановление осуществленного в тексте своеобразия и как важнейшее условие понимания основного послания, риторической и герменевтической установки текста и сопричастных оному смыслов сообщения [cf. 6, с. 20-21]. Как отмечает и подтверждает на многочисленных предметных образах текстов культуры исследователь, индивидуация читателем интенциональной установки текста представляет

собой теоретическую и практическую проблему, актуальную как с точки зрения системы филологического знания и лингвистического описания, так и системы образования и филологической культуры, культуры понимания и диалога смыслов [6, с. 4 etc.]. Если *герменевтическая перспектива индивидуации* связана с более глубоким проникновением в чужую субъективность и «кристаллизацией» смысла текстового послания, то *риторическая* (по крайней мере, в рассматриваемом случае) связана с *фасцинацией*, обаянием текста с «погружением» в текст, «атмосферностью» возможного мира текста, «слиянием» с представленной в нем «магической» реальностью, с читательской идентификацией некоторых горизонтов мироощущения с героем фиктивного/ беллетристического повествования.

Коль скоро художественный / беллетристический текст *не пишется по готовому шаблону* [cf. 6], *камертоном индивидуации*/ органичного определения адресованности и направленности текста на определенную аудиторию с определенным посланием могут выступать самые различные организованности в текстовой ткани – например, пробивающийся сквозь интонацию взрослого «голос» ребенка/ подростка [9, с. 114], уровень сложности текста [cf. 8] для освоения или даже такие порождающие креолизованный текст адгерентные факторы, как иллюстрации в «художественных» изданиях [cf. 26]. Духовное просвещение читателя может происходить через *вовлечение в мир смыслов* текста путем самоотождествления читателя с фиктивным персонажем или через участие в раскрывающемся в процессе чтения диалоге взрослого и ребенка в душе читателя [9, сс. 113-114]. В нашем случае мы попытаемся выявить в тексте ряд языковых/ речевых маркеров текстовой установки на (бескомпромиссное) погружение читателя в мир подросткового сознания.

В основу наших наблюдений над текстом положено допущение о том, что текст управляет читателем (рецепцией читателя) и что «равновесие сознаний» рассказчика и его аудитории играет существенную роль в понимании явных и скрытых смыслов-переживаний в тексте. *Первый вектор* наблюдений над текстовыми организованностями расположен на оси совмещенного мироощущения с героем-подростком (акцентированного, например, разделением определенных реалий подростковой семиосферы). *Второй вектор* наблюдений располагается на оси «неравновесных» отношений мира опыта детства с иным/ инаким (и даже несколько враждебным) миром взрослости (отслеживание возможных входов в миры других/ взрослых). *Третий вектор* наблюдений исходит из учета «модализованного» характера представления (*смыслов-желаний, смыслов-знаний и смыслов-переживаний*) и вопрошания о смыслах в тексте. Здесь представляется уместным фокус на понимании

смысла текста/ высказывания как «*лично обусловленного способа интерпретации*» в отношении всех пластов содержательности текста [18, с. 267].

Ранее исследователями неоднократно отмечалась определяющая значимость фактора адресата как одного из фундаментальных условий успешности коммуникации смыслов, в том числе повседневной, деловой, эстетической и педагогической [cf. 16; 10.; 17, с. 7; 27, с. 293 etc.]. Исследователь О.П. Воробьева связывает понятие «адресованность текста» с опредмеченной в тексте (и текстом! – И.Б.) деятельностной программой интерпретации оного предполагаемым читателем, в свою очередь обуславливающей выделение соответствующего *ракурса* лингвостилистического анализа текста [cf. 16, сс. 9, 352]. В современной риторике отмечается высокая значимость для осуществления успешной коммуникации понимания продуцентом текста *особенностей целевой аудитории* [cf. 25, с. 44; 14, с. 20]. И.А. Петрушко настаивает на необходимости развития особой (психологической) *герменевтики адресата* как одной из ключевых компетенций продуцента текста, обеспечивающих его приемлемость в определенной аудитории [22, с. 3 etc.]. Коммуникабельность текста обеспечивается определенным риторическим блоком в программе текстопостроения, четко представляющим образ адресата и характер направленности текстового сообщения / послания [cf. 10]. В данном случае рассказ от первого лица мальчика-подростка ярко и реалистично представляет вполне характерную жизненную ситуацию, актуальную для его сверстников. В свете художественного преобразования житейской ситуации в *ситуацию педагогическую* (как ситуацию самосозидания героя повествования на основе развития нравственной *рефлексии* [cf. 1, с. 63]) эмоциональные переживания ненависти к школе и учебе, неуверенности в своих силах и возможностях, усугубленные натянутыми отношениями с семьей и учителями, постепенно *преодолеваются в понимании* и осознании того, что при поддержке любящего человека даже кажущиеся невыполнимыми задачи становятся вполне посильными.

Проявленность образа адресата текста в сфере (самостоятельно выбираемого и осуществляемого растущим человеком) подросткового чтения может рассматриваться как значимое условие выбора текста и его успеха у целевой аудитории. В этой связи в качестве предметного образца означенного рода текста для подросткового чтения мы обратимся к тексту поэтической притчи «35 кило надежды» («35 kilos d'espoir») Анны Гавальды. Многочисленные положительные отзывы читателей о данном тексте свидетельствуют не только о принятии текста подростковой аудиторией, об актуальности и доступности смыслов текста, но и о его потенциале в плане развития веры в свои силы у подростков, чувства сопричастности с широким миром людей, современников, способности к ответственному принятию самостоятельных решений. Очевидно, означенный педагогический эффект

достигается текстом в силу удачной гармонии выразительной и содержательной сторон его организации. В этой связи мы попытаемся представить сумму текстовых маркеров, обеспечивающих означенную гармонию значимых стиливых черт текста. К таковым отнесем:

1) Повествование *от первого лица* – первый шаг на установление контакта с читателем-подростком. Текст предлагает читателю режим игрового диалога с альтернативным «Я» подростка. В значительной мере это подкрепляется многочисленными вопросительными предложениями, которые способствуют превращению читателя из стороннего наблюдателя в активного участника ситуаций, в которых:

(a) подростку нужен совет («Ma mère pleure et mon père m’engueule, ou alors c’est le contraire, c’est ma mere qui m’engueule et mon père qui ne dit rien. Moi, ça me rend malheureux de les voir comme ça, mais qu’est-ce que je peux faire? Qu’est-ce que je peux leur dire dans ces cas-là?», «Elle contenait deux cents euros... Qu’est-ce que j’allais bien pouvoir m’acheter avec tout ça?») [30, сс. 11, 56];

(b) подростку нужна поддержка («Vous, par exemple, si je vous demande: “Tu aimes l’école? Vous allez secouer la tête et me répondre que non, c’est évident» [30, с. 18]).

2) С самого начала повествования четко выдержан стиль личностного повествования, конструируется впечатление, что весь текст действительно рассказан подростком, пропущен через сознание, мироощущение, мировосприятие, миропонимание подростка. Одним из источников означенного рецептивного эффекта, на наш взгляд, в данном случае выступает устойчивое / рекуррентное употребление конструкций неофициальной разговорной лексики («Je ne peux pas me prendre la tête avec tout dans la vie, il faut bien lâcher du lest sur certaines choses, sinon, je deviendrais carrément neunau», «Ça devenait légèrement agaçant, à la fin», «Un mec de treize ans en sixième avec les mains de Hulk et la tête de Frankenstein» [30, сс. 24, 49, 52]). В когнитивной базе текстопроизводства используются отсылки к освоенному миру образов в субкультуре подростка (e.g. Халк и Франкенштейн). В силу такой организации риторического построения, воссоздаваемый читателем текста образ мальчика приобретает черты совершенно реального, знакомого и даже отчасти близкого человека.

В плане риторической организации текста можно отметить следующие особенности:

1) В тексте преобладают высказывания, соответствующие звучанию языка подростка (прямому и нередко эмоциональному), и *отсутствуют* высказывания (интервенции и отступления) от лица всеведущего и очень взрослого автора; любые навязчивые проявления дидактического слога – дискурса философствования, морализаторских сентенций и нравоучений, т.е. всего того, что часто отталкивает юных читателей своей чужеродностью, беспардонностью и категоричностью. Это текст, написанный «для своих», для подростков.

2) Выстраиваемый в поле читательской рецепции текста образ служит посредником между смыслами текста и содержанием повествования. *Содержание* (как «сумма текстовых предикаций» по Г.И. Богину [ср. 13, с. 105]) наращивается путем последовательного введения новых образов в текст (образов человека, предмета, явления) и / или развития уже введенных и отчасти сформировавшихся. Динамика сопряженных риторической разработке образа смыслов (среди прочего) усматривается в том лексико-грамматическом окружении, которое сопутствует формированию и развития (сопровождению, а иногда и разрушению) выстраиваемого в поле читательской рецепции образа. На протяжении всего повествования среднестатистическим читателем легко улавливаются / усматриваются смыслы (а) – «ненависть к учебе», (b) – «трудности в семье», (с) – «ценность самостоятельного поиска себя и самосозидания», (d) – «остро переживаемая потребность в поддержке другого» (особенно последние два и как *смысл-переживание* и как *смысл-желание*). Смыслы текста в общем случае здесь содержательно синонимичны значениям фраз, хотя и характеризуются способностью к «растягиванию» в тексте – явлению, ранее описанному профессором Тверского государственного университета Г.И. Богинным [11]. Последнее определяется автором термина как «постепенное изменение смысла по мере включения его во все новые связи и зависимости, что, во-первых, вносит новые детали в смысл, во-вторых, в той или иной мере, изменяет отношение к нему» [11, с. 25]. Уровень сложности текста А. Гавальды варьирует от простого до умеренного. Ни один из названных смыслов в тексте для младших подростков не вводится подчеркнуто косвенно/имплицитно – повествователь предпочитает задействовать средства прямой номинации, содержащие четко выраженную и легко считываемую оценочную (чаще – негативную) лексико-семантическую компоненту:

(a) «ненависть к учебе» – «C’était ça, l’école. C’était le début du cauchemar», «Il faut dire que je déteste le sport presque autant que l’école» [30, с. 10, 23];

(b) «трудности в семье» – «...c’est toujours le drame à la maison», «Ma mère pleure et mon père m’engueule», «Cris, larmes et morve à volonté», «Tu étouffes entre tes parents» [30, с. 11, 64, 67];

(с) «ценность самостоятельного поиска себя и самосозидания» – «rien ne m’intéressait plus au monde que mes mains et ce qu’elles pouvaient fabriquer» [30, с. 14];

(d) «потребность в поддержке другого» – «Quand je pense que je t’ai toujours défendu... Toujours! Je disais à tes parents d’avoir confiance, je te trouvais des excuses, je t’encourageais!», «Fais ce qu’il faut pour être heureux!» [30, с. 39, 40].

Тем не менее, эти прямо означенные в тексте смыслы демонстрируют тенденцию к воспроизведению в том или ином объеме и качестве, к новому выделению либо смешению в

гамме переживаний фиктивного персонажа, относящихся к прочим сегментам чтения и интерпретации текста читателем-подростком. Таким образом, эти смыслы не мертвы для понимания в модусах переживания и синтеза смыслов, хотя и вводятся изначально в виде эксплицитно представленных знаний о понимании.

Результатом освоения этих управляющих читательскими ожиданиями (в отношении процессуального образа героя, его душевного контекста и возможного мира текста повествования в целом) *мета-смыслов* текста становится рефлектирующее постижение актуальных личностно значимых / экзистенциальных ситуаций, в которые так часто попадают подростки – это проблемы с учебой, семьей и выбором жизненного пути.

Уточним понятие «метасмысл». Исследователь В.И. Шляхов предлагает называть метасмыслом «все, что не сказано, не выражено в словах собеседника (автора) и что надо осознать слушателю (читателю), если он хочет понять смысл сказанного, смысл текста» [28, с. 82]. Здесь необходимо внести уточнение. Приведенное определение метасмысла представляется синонимичным понятию *инференции* [cf. 7, с. 55]. Между названными двумя понятиями наблюдается определенное родство, но в общем случае *метасмыслы* усматриваются реципиентом при опоре на герменевтическую деятельность и технику растягивания смысла, включающую в себя уточнение, концептуальное укрупнение и *категоризацию* более частных смыслов, тогда как *инференция* опирается на готовую (заранее сформированную/сформировавшуюся) когнитивную базу, стереотип, готовую интерпретанту и в общем случае осуществляется «автоматически». О метасмыслах идет речь в творческих, а не рутинных контекстах понимания. Г.И. Богин особенно подчеркивает способность метасмыслов «растягиваться» в процессе прочтения (художественного) текста [12, с. 15], выступать *смыслами* смыслов, деталей смыслов, рядов укрупненных смыслов / метасмыслов на пути восхождения к пониманию смыслов «смыслов и метасмыслов» текста как целого [cf. 12, с. 44]. Усмотренный читателем в тексте метасмысл может использоваться и используется как некоторое особого рода «знание» о смыслах «в их связях и взаимообусловленностях» [cf. 11, с. 75], способствующее распредмечиванию духовного послания текста.

Качество, значимость и предназначение метасмыслов исследуемого текста можно представить следующим образом:

- (1) Повторяющиеся и равные самим себе (а). Это стагнантные и содержательно бедные *псевдо-метасмыслы* «ожидание/ нетерпение/ раздражение»;
- (2) *Собственно метасмыслы*, объединяющие более частные / видовые смыслы (b,c);
- (3) *Мета-метасмыслы*, изменяющие траекторию герменевтического круга – **обуславливающие** разрыв, замену, переоценку и объяснение ранее усмотренных смыслов (d).

Все три выделенные типа воспроизводства смыслов в тексте и процессе прочтения тесно взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Так, рекуррентные элементарные смыслы типа (а) выполняют функцию *интенсификаторов переживания* ситуаций текста (в данном случае это все нарастающие проблемы с учебой), но не несут некоторого качественно нового содержательно богатого обобщения ценностной внутренней ситуации героя.

Качественно объединяемые реципиентом *в собственно метасмысл* элементарные смыслы формируют более сложную *структуру*, представляющую собой уже конфигурацию смыслов текста с *родовыми* / порождающими причинно-следственными, либо целевыми или ценностными связями, имеющую не один вариант толкования в зависимости от характеристик восприятия самого реципиента (например, «ненависть к учебе» является прямой предпосылкой к «трудностям в семье», и в то же время это обуславливает и передает метасмысл-ценность «самостоятельного поиска себя и самосозидания» как выхода из проблемной ситуации). Второй тип собственно метасмыслов – *мета-метасмысл* – самый мощный в плане текстопостроения и воздействия на реципиента, поскольку, во-первых, он аккумулирует в себе ранее усмотренные смыслы, и, во-вторых, обуславливает их переоценку и перенаправляет их в новое русло. Означенного рода *динамика* смыслов и метасмыслов в тексте и смысла целого текста связана с явлением *растягивания смыслов* в ходе понимания текста [cf. 12, с. 15]). Постоянное вовлечение смыслов и метасмыслов во все новые и новые связи и зависимости позволяет говорить не только о качественном приросте перспектив восприятия и понимания текста реципиентом. При этом отметим, что эксплицитно вводимые метасмыслы служат необходимым минимальным основанием для дальнейшей и углубленной интерпретации представленной в тексте проблемы/ ситуации подростка читателем.

В качестве предметных образцов риторико-герменевтических программ формирования метасмыслов приведем следующие две дроби текста Гавальды:

Предметный образец текстовой дроби 1.

«J'étais au bord des larmes, je me mordais les lèvres jusqu'au sang quand j'ai entendu une voix qui disait: «Allons, Toto, qu'est-ce que tu nous fais là? Qu'est-ce que c'est que ça? Veux-tu arrêter de baver comme un cochon sur ton stylo! Tu vas le noyer.»

Voilà que je devenais dingue maintenant... J'entendais des voix! Hé... Vous vous êtes trompés, là-haut, je ne suis pas Jeanne d'Arc. Je suis juste un petit tocard qui pédale dans la semoule.

«Bon, monsieur Jérémiades, tu me préviens quand tu arrêtes ton char. Qu'on puisse bosser un peu, tous les deux».

Qu'est-ce que c'était que cette histoire? J'ai regardé partout dans la pièce pour voir s'il y avait des cameras ou des micros. Mais qu'est-ce que c'était que cette histoire! J'étais entré dans la quatrième dimension ou quoi?

«Grand-Léon, c'est toi?»

«Qui veux-tu que ce soit, gros nigaud? Le pape?»

«Mais... comment c'est possible?»

«De quoi?»

«Ben... que tu sois là, que tu puisses me parler comme ça?»

«Ne dis pas de bêtises, Toto, j'ai toujours été là, et tu le sais très bien. Bon, assez plaisanté. Concentre-toi un peu. Prends un crayon à papier et souligne-moi tous les verbs conjugués... Non, pas celui-là, tu vois bien qu'il se termine par «er »... [30, c. 91].

Фиктивный персонаж вместе с читателем выступает как носитель и собиратель смыслов. В данном случае в тексте представлен образ революционного разрыва реальности и одновременного прорыва к новому положению дел и состоянию души подростка.

В данном случае эксплицитно раскрывается метасмысл жизни дедушки «Быть с тобой» (старая латинская калька со значением «помогать тебе»), который отвечает императиву любви (что не случайно подчеркивается словом «всегда»). Но этому эксплицитному, автологичному раскрытию метасмысла в тексте как пространстве чтения предшествовала череда его частных проявлений – таких как «поддерживать», «защищать», «верить» и др.

В свете артикулированного *метасмысла* оказывается, что проявления слабости мальчика с самого начала *перевыражали в себе* величие и ценность помощи взрослого друга.

Предметный образец текстовой дробы 2.

«Lui, il m'avait aidé quand j'en avais eu vraiment besoin, et moi, rien. Que dalle...

À partir de ce jour-là, je suis devenu méconnaissable. Déterminé. Teigneux. Inflexible. J'avais bouffé du lion.

Tous les soirs, après les cours, je marchais au lieu d'aller regarder la télé au foyer. Je traversais les villages, les bois, les champs. Je marchais longtemps. Je respirais lentement et profondément. Avec toujours la même phrase en tête: «Prends tout ça, grand-Léon, respire ce bon air. Respire. Sens cette odeur de terre et de brume. **Je suis là. Je suis tes poumons, ton soufflé et ton Coeur. Laisse-toi faire. Prends**». C'était du bouche-à-bouche à distance.

Je mangeais bien, je dormais beaucoup, je touchais l'écorce des arbres et j'allais caresser les chevaux du voisin. Je glissais ma main sous leurs crinières toutes chaudes, et je murmurais encore: «**Prends. C'est bon pour toi**» [30, c. 104].

Здесь личностно значимый метасмысл, смысл смыслов действий героя повествования эксплицирован словами. Метасмыслы номинированы, но они номинированы таким образом, что *понимание* их берется *усилием к со-переживанию*. Вне со-переживания, эмоциональной модальности вчувствования в душевный мир героя они для читателя неприступны. Здесь, в этом локусе чтения проявляется жанровая природа педагогического текста как текста *гетерогенного* [cf. 5], текста о тексте, текста о чтении и «осевом» прочтении, текста о читателе, для которого *понимание становится поступком*. Напомним, что само повествование в тексте начинается с остро переживаемой ситуации беспомощности, изоляции, трудностей в общении и понимании. Означенное переживание преодолевается героем и читателем-подростком по мере совершаемого прорыва к смыслу на основе освоения заключенной в тексте риторико-герменевтической программы. Напомним: риторическая программа текста, более того – сама риторика как научный и практический проект рождается из затруднения в общении [cf. 15, с. 174], ключевым компонентом которого выступает понимание. В данном случае обсуждается риторическая программа, нацеленная не только на погружение в мир фиктивного персонажа, но главное – на разрыв кольца некоммуникабельности смыслов, преодоления *барьера, разделяющего смысловые миры* ребенка и взрослого [cf. 9; 2]. В этой связи задача текста отвечает таким трем стихиям действия риторики как «занимать воображение, трогать сердце и действовать на волю» [20, с. 6]. Это риторическое воздействие в свою очередь связано с чудом понимания, превращающего реальность книжную в реальность социальную [cf. 3, с. 36 etc.].

При сопоставлении текстовых дробей (1) и (2) можно предположить, что изначально представленный в пространстве прочтения текста метасмысл «необходимость в поддержке другого» скачкообразно и кардинально изменяет свое первоначальное направление и содержание – если вначале потребность в поддержке со стороны переживается героем-подростком в отношении себя самого, то теперь роли поменялись – подростком остро переживается необходимость в поддержке нуждающегося другого (*смысл-желание трансформировался в смысл-вызов*). Усмотренные на протяжении текста различные смыслы по большей части принадлежат связанному с тяжелыми переживаниями «тёмному», негативному спектру, но они моментально перегруппируются / перекрываются / переоцениваются / высветляются, переосмысливаются в текстовой дроби (1) (поддержка дедушки приходит неожиданно в самый ответственный момент). Однако далее на оси прочтения текста вновь появляется *новый горизонт* формирования и прогрессирования негативных *смыслов-переживаний, смыслов-желаний и смыслов-вызовов* (болезнь), который осваивается в рефлексии подростка и преодолевается перераспределением ролей – теперь герой-подросток возвращает «долг поддержки и человечности», когда посвящает свои

успехи и силы выздоровлению человека, который из всех сил о нем заботился. В этой связи представляется корректным утверждать, что в тексте опредмечена авторская *майевтическая* риторико-педагогическая программа трансформации инфантильных *смыслов-переживаний* и *смыслов-желаний* в **СМЫСЛЫ-ВЫЗОВЫ**, обращенные к воле взрослеющего человека.

Диалектика метасмыслов текста отличается выраженной педагогической направленностью. Игра не слишком глубоко закодированных и в то же время «плодородных» в пространстве подросткового чтения метасмыслов закладывается текстом в основу *переосмысления* подростком этических оснований собственной жизни и деятельности и своего места в системе соответствующих связей и отношений. Итогом освоения управляющей читательскими ожиданиями (в отношении процессуального развития образа героя, его душевного контекста и возможного мира текста повествования в целом) *динамики метасмыслов текста становится рефлектирующее постижение и осмысление более глубокого содержательного плана актуальных повседневных жизненных ситуаций* современного подростка, переосмысление читателем вместе с героем-подростком системы отношений с другими людьми и жизненного проекта собственного Я. Теперь читатель должен *дописать текст* в действительности – в русле своего понимания опредмеченной в тексте ситуации как педагогической, т.е. предполагающей напряжение и синтез всех сил и факторов созидания/ пересозидания человеком образа себя, переопределение статусно-ролевых переменных в системе жизни и деятельности на основе личностного выбора [ср. 1, с. 63etc.].

Очевидно, сильными чертами риторико-герменевтической программы проанализированного текста являются установка текста на *контакт* с целевой читательской аудиторией как на уровне *формы* (язык и деиксис текста) и непосредственного *контента* (содержания как «суммы текстовых предикаций» в определении Г.И. Богина), так и на уровне когнитивных составляющих мира опыта читателя и книги, оптимальный выбор уровня сложности текста, установка на вовлечение читателя в мир поиска и нахождения решений актуальных жизненных вопросов в модусе взросления. Вместе с тем источники вовлечения юного читателя в процесс чтения с пониманием сугубо риторическим заякориванием образа героя в читателе не исчерпывается. Тексту присуща последовательная риторическая и герменевтическая установка на *проблематизацию* жизненных ситуаций подростка, связанная с поисками такого решения, которое было бы не только техническим, но и нравственным, т.е. не только делом умения и научения, но и делом терпения и мужества. Педагогическая модель жизненного процесса взросления на ниве духовного просвещения представлена в тексте таким образом, чтобы не только быть близкой и понятной, захватывающей и переживаемой в частности реципиентом-подростком, но и в

итоге статья по существу *майевтически порожденной* цельной моделью рефлексии взрослеющего человека, осваивающего и новые смыслы и соответствующие им *новые виды рефлексии*, в том числе критической рефлексии и рефлексии второго и третьего порядков [сф. 4, с.130]. В основе рассчитанной на воздействие *риторической* и рассчитанной на понимание *герменевтической архитектоники* модели текста лежит *диалектика смыслов и метасмыслов*, обуславливающая восхождение к эстетической и педагогической *идее* текста как мета-мета-смыслу *всего сказанного и понимаемого*. Основное педагогическое послание (англ. the message), сопутствующее освоению моралистического текста подростками, заключается в художественном раскрытии жизненных оснований нравственного бытия и ненавязчивом научении юного читателя основам критической и аксиологической рефлексии, формировании способности и готовности к ценностной саморефлексии и ответственному самостоятельному принятию взвешенных решений в жизни.

Список литературы

1. Анисимов, В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: ТвГУ, 2010. – 320 с.
2. Безроднова, И.А., Петрушко, И.А. Рефлексия как источник понимания в модусе переживаний и сопереживаний читателя (на материале филологического анализа «Маленького принца» А. де Сент-Экзюпери) // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. – Вып. 10. – Тверь, 2013. – С. 221-234.
3. Богатырёв, А.А. Герменевтика versus риторика // Риторика и интерпретация: сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т, филол. фак., электрон. журн. «Герменевтика и риторика»; [редкол.: А. А. Богатырев (отв. ред.), Ю. Н. Варзонин, А. Г. Степанов]. Тверь, 2004. – С. 36-44.
4. Богатырёв, А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Вестник ТвГУ. – Серия: Педагогика и психология, 2012. – №9. – Вып. 2. – С. 122-132.
5. Богатырёв, А.А. Педагогический текст как пространство осевого прочтения. // Материалы конференции «Понимание в коммуникации – 5». – М.: ГОУ ВПО МГПУ, ИИЯ, ИГИ, ИЯ РАН, 2011. – С. 44-46. – [Текст]. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/materials/11/11765.pdf>
6. Богатырёв, А.А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. – Тверь: ТвГУ, 2001. – 197с.
7. Богатырёв, А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте: Учебное пособие. – Тверь: ТвГУ, 1998. – 101 с.

8. Богатырёв, А.А., Тихомирова, А.В., Богатырёва, О.П. Три базовых стилеметрических вектора в оценке уровня сложности текста для подростков 11-13 лет // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3-4. – С. 870-881.
9. Богатырёва, О.П. «Справочная Пожалуйста»: литературный воспитательный текст для дошкольников // *Детская литература и воспитание: сб. науч. тр.* – Тверь, 2006. – С. 112-115.
10. Богатырёва, О.П., Тихомирова, А.В. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммунибельность учебного текста // *Непрерывное педагогическое образование.ru*. – 2013. – № 3. – С. 138.
11. Богин, Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986. – 86с.
12. Богин, Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. – Калинин, 1989. – 70 с.
13. Богин, Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. – Тверь, 1993. – 137 с.
14. Варзонин Ю.Н. Когнитивно-коммуникативное направление в современной риторике // *Мир лингвистики и коммуникации: эл. научный журнал*. – Тверь, 2009. – Т. 1. – № 14. – С. 18-24.
15. Варзонин, Ю.Н. Слово, иррациональность, время в риторике // *Риторика и интерпретация: сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т, филол. фак., эл. журн. «Герменевтика и риторика»*; [редкол.: А. А. Богатырев (отв. ред.), Ю. Н. Варзонин, А. Г. Степанов]. Тверь, 2004. – С. 173-178.
16. Воробьева, О.П. Лингвистические аспекты адресованности художественного текста (одноязычная и межъязыковая коммуникация): Дис. ... докт. филол. наук. – М., 1993. – 382 с.
17. Гойхман, О.Я. Коммуникативистика в современном обществе // *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. – 2012. – Т. 1. – № 1 (1). – С. 4-8
18. Ильина, Е.В. Филологическая герменевтика как методология исследования модальной структуры художественного текста // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2014. – № 1 (23). – С. 266–269.
19. Комина, Н.А. Богатырёва, О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе // *Вестник ТвГУ*. – Серия: Филология. – Тверь, 2013. – Вып. 1. – С. 252-258.
20. Мерзляков, А. Краткая риторика или правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических / 4-е изд. – М.: В Университетской Типографии, 1828. — 113с.
21. Носырина, О.Н. Читающий ребенок в современном информационном пространстве // «Лучшая методическая служба муниципальной библиотеки – 2010»: Мат-лы обл. конкурса среди муницип. библиотек Ярослав. области / Деп.культуры Ярославской области; ЯОУНБ им. Н.А. Некрасова; сост. А.А. Дубова; под ред. Н.В. Абросимовой. – Ярославль, 2010. – С.93-97.

- 22.Петрушко, И.А. Моделирование языковой личности как основа разработки педагогических программ профессиональной подготовки православного проповедника // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2; URL: www.science-education.ru/122-21373
- 23.Рубакин, Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. – М.: Книга, 1977. – 264с.
- 24.Сорокин, Ю.А. Стихи и Проза Дилана Томаса: Краткое и ни к чему не обязывающее читателей предисловие переводчика // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001. – Вып. 1. – С. 75-84.
- 25.Сусов, И.П. Введение в языкознание: учебник для студентов лингвистических и филологических специальностей. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 379 с.
- 26.Тихомирова, А.В., Богатырёв, А.А., Богатырёва, О.П. Динамика смысла в креолизованных авантекстах повести Аркадия Гайдар // В сборнике: Детская литература и воспитание. Сборник научных трудов. – Тверь: ТвГУ, 2013. – С. 135-148.
- 27.Торочешникова, Л.Т., Безроднова, И.А. Методические основы студенто-центрического подхода в обучении иностранному языку и общению // Языковой дискурс в социальной практике: Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции / Н. А. Комина (отв. редактор). Тверь, 2015. – С. 292-298.
- 28.Шляхов, В.И. Теории ошибок и метасмысл в дискурсе / В.И. Шляхов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. – М., 2008. - №3. – С. 80-85.
- 29.Шустова, С.В. Каузативная ситуация // Фундаментальные исследования, 2006. – №3. – С. 97-101.
- 30.Gavalda A. 35 kilos d'espoir. – Bayard Jeunesse, 2002. – 112p.

Рецензенты:

Крюкова Н.Ф., д.ф.н., профессор, заведующая кафедрой английского языка факультета иностранных языков и международной коммуникации, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (Министерство образования и науки Российской Федерации), г. Тверь;

Варзонин Ю.Н., д.ф.н., профессор кафедры русского языка, филологический факультет, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (Министерство образования и науки Российской Федерации), г. Тверь.