

УДК 372.881.116.11: 372.882

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

Тверь, Россия

Anastasiya V. Tikhomirova, Andrey A. Bogatyrev, Olga P. Bogatyreva, Tver (Russia)

ДИНАМИКА СМЫСЛА В КРЕОЛИЗОВАННЫХ АВАНТЕКСТАХ ПОВЕСТИ АРКАДИЯ ГАЙДАРА

TRANSFORMATION OF MEANINGS IN ILLUSTRATED EDITIONS OF "TIMUR AND HIS SQUAD"

Ключевые слова: креолизованный текст, поэтика, психология и арт-педагогика текстовосприятия, интерпретация, рефлексия, переопредмечивание, смыслы-переживания.

Key words: *blended message, intelligibility, indeterminacy, implicit meaning, Art- pedagogy.*

The article deals with blended message reception theory within scope of linguistic poetics. The task of blended message optimum reception is treated in terms of reflective training reading for meaning. One of the preconditions of the growth of reflective ability of pupils is discerning such components of blended message pithiness as Erlebnis-meanings and axiological meanings.

В статье рассматриваются (в терминах рефлексивного обучения чтению с пониманием) теоретические вопросы лингвистической поэтики креолизованного текста. Предпосылкой роста рефлексивной способности учащихся и успешного освоения плана послания в составе текстовой содержательности и выступает различение таких ее компонентов и организованностей как смыслы-переживания и смыслы-ценности.

00. Настоящая статья представляет собой попытку (возможно, робкую и несовершенную, и определенно неоконченную и оттого неполную) ответить на следующие два вопроса: (1) «Что значит изучать креолизованный текст с лингвистической точки зрения?» и (2) «Как можно работать с иллюстрированными текстами для детей в плане развития языковой личности учащихся?». Исходные положения статьи относятся к сфере теории текста, теоретическим аспектам понимания и интерпретации комбинированных сообщений и посланий. Центральная часть статьи посвящена элементам прикладной интерпретации взаимодействия иллюстративного и вербального компонентов книги для детей. Заключительные положения статьи относятся к сфере «педагогике чтения с пониманием», включающей проблематику художественного программирования и рефлексивного усмотрения смыслов-переживаний и смыслов-ценностей в арт-педагогическом контексте.

01. Определение *креолизованного текста* традиционно соотносится с публикацией Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова [18: 180-186]. Согласно определению авторов, креолизованные тексты суть «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [ibidem: 180-181]. Предложение переименовать понятие креолизованного текста в «поликодовый текст» нам представляется

не вполне корректным в эпоху углубления лингвистической и стилистической традиции по выявлению поликодовости самого языка. Поскольку в сфере теории текстового общения представление о принципиально *поликодовой структуре* словесного текстового сообщения, восходящее к античной риторике, но в современной научной среде ассоциирующееся с работами Р. Барта [20] и Ж. Деррида, относится к экзистенциализму.

Некоторые исследователи готовы возражать против термина «креолизованный текст» на том основании, что видят задачу в отграничении понятие «текста в узколингвистическом понимании» (*sic!*) от понятия коммуниката как «сложного многоуровневого знака, в котором интегрированы в единое коммуникативное целое текст (вербальная составляющая), визуальное изображение (шрифт, иллюстрации, общий дизайн и т.п.) и аудио-компонент (звуковое сопровождение в рекламе, например)» [19: 108]. При этом также утверждается, что коммуникат есть «многоуровневый полимедиаальный продукт коммуникативной деятельности, вербальное и невербальное – пара- и экстравербальное знаковое множество» [19: 109]. Спорность этого рационального предложения обусловлена, на наш взгляд, тем обстоятельством, что текст культуры в лингвистическом смысле не есть «продукт», и не потому только, что его нельзя «съесть», а скорее потому, что его (коммуникат) невозможно употребить дважды. Ведь элементарные познания латинской грамматики нам подсказывают, что коммуникат есть *Participium Perfecti Passivi*, т.е. пассивная часть, остаток завершившегося процесса. Из приведенного определения остается неясным, где в нем определяется место для следа «коммуниката» в душе? И к какому коду отнести музыку и запахи, которые описываются в тексте «в узколингвистическом понимании»? Мы также полагаем, что прежде, чем поддаться соблазну полагать различие между словесным и пикториальным (рисованным) компонентами книги в терминах деления креолизованного сообщения на буквенное и графическое, звуковое и визуальное, следует вспомнить про воображение. *Воображение* читателя образует основу понимания текста. В его стихии формируются и логические, и пластические, и акустические, и тактильные, и ароматологические и все прочие представления о транслируемой текстом модели мира. Недолго думая при отождествлении пикториального плана креолизованного текста с «наглядным» мы рискуем незаметно для себя пожертвовать *изобразительным / пластическим стилем в словесном повествовании* (подробнее [2]), одновременно лишая изображение прав на экспрессивность, а также на аллегоризм, виньеточность и т.д.

Уже в самой внутренней форме термина «коммуникат» нам слышится отчаяние обреченности на неполноту понимания, презумпция бедности / обделенности восприятия, обусловленная единоразовой / одноразовой, скудной, законченной / исчерпанной и оттого мертворожденной крайне примитивной моделью коммуникации реципиента с текстом. А между тем

мы знаем, что усваиваемые с детства тексты культуры оказывают на индивида в обществе продолжительное, многократное, полиаспектное, нередко амбивалентное и вместе с тем глубокое воздействие, даже на протяжении всей жизни. А также мы знаем и то, что многие тексты в долгосрочной перспективе оказываются текстами «на вырост» и более того – сами выступают в роли значимого ресурса личностного роста, приращения опыта, критического осмысления положения человека в мире смыслов ценностного ряда. Заметим в этой связи, что авторы понятия *креолизованного текста* (вполне в традиции Н.А. Рубакина и М.М. Бахтина) с самого начала указывают на *диалогическую связь* текста с опытом реципиента и опытом продуцента [18: 180].

Лингвистика есть общая теория языка, в отличие от *частного языкознания*, изучающего жизнь отдельно взятых языков. Подойти к сообщению с лингвистической точки зрения означает изучить язык сообщения, выявить место стилевого регистра или многих стилевых регистров сообщения в системе языка и его дискурсов, быть готовым к содержательной интерпретации высказывания на изучаемом языке. Вне зависимости от того, будь это естественный или искусственный языка, язык жестов или язык свистов, буквенный или записываемый иероглифами и рисунками, земной или инопланетный. Употребления термина «лингвистический» в значении «имеющий отношение к сфере частного языкознания как изучения отдельных языков» свидетельствует о девальвации понятия. Или также обнаруживает элемент негативных тенденций в современном русском языке. В этой связи интересна глава «Украли слово!» в известной книге М.А. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» [15]).

Заметим также, что утверждая о естественности человеческого языка, мы забываем о его искусственности (отмечавшейся уже Ф. де Соссюром), причем сегодня, в дни, когда некоторые вымирающие языки искусственно возрождаются или искусственно конструируются. Искусственное и естественное, вынужденное внешними обстоятельствами и возникшее по внутренним причинам тесным образом переплетены в языках культуры.

Если существуют языки живописи, музыки, пластики, то они уже по определению допускают изучение лингвистическими методами. И если существуют высказывания на языках, живописи, музыки, пластики (танца), то существует и **задача освоения их языка как проводника понимания**. И разве петь и танцевать менее естественно для человека, чем говорить или молчать? И если нет лингвистических ограничений на освоение языков искусств, то нет необходимости покидать поле лингвистики в подходе к изучению содержательности креолизованных текстов, сформированных на пересечении вербальной и «невербальной» стихий формирования содержания и смысла сообщения.

Автономное рассмотрение текста авторами понятия креолизованного текста не приветствуется [18: 181] как тупиковое. Но рассмотрение,

например, плаката в связке с его коммуникативной и социальной функцией заставляет принять во внимание риторическую структуру его как заложенную в нем и как организующую коммуникацию (транзакцию) и воздействующую на реципиента в конситуации (контексте и ситуации общения). Возвращение к отвергаемой позиции здесь не происходит в силу интер-активности риторической программы плаката, взаимодействующей с семантическим полем реципиента. В нашем случае реципиентами креолизованного текста (а иллюстрированное издание, и в особенности, посвященное одному тексту, по праву может быть отнесено к креолизованным текстам) выступает дитя. Понятие «**дитя**» мы здесь определяем как человеческого индивида, находящегося в процессе интенсивного становления. Поскольку это приведенное определение достаточно широкое, оно может подходить к лицам от нуля до ста и более лет. Единственным преимуществом столь гибкого понятия выступает его разновозрастность, не отменяющая различий в объеме и содержании опыта детства. Развертка по оси возраста как раз и позволяет нам понимать различие смыслоносных потенциалов реципиентов в отношении креолизованного текста повести, призванной «переструктурировать смысловое поле реципиента» [18: 186]. Различие в возрасте реципиентов позволяет утверждать о различиях в их хронотопах, смысловых полях, интерпретационных готовностях и ресурсах, ценностях, стилях текстовосприятия [cf. 17: 9]. И еще – о перспективах взросления как возрастания и перерастания горизонтов личностного опыта.

Фактическая *полиадресатность креолизованного текста* влечет за собой весомые последствия с точки зрения его образно-риторической организации, едва доступные жанру плаката. Поскольку адресаты текста в массе своей принадлежат различным хронотопам, в креолизованном тексте могут предприниматься множественные попытки моделирования хронотопа адресата. Разумеется, для этого, во-первых, необходимо рассматривать стабильность достигаемого эффекта контактоустановления как ценность, а во-вторых, следует придерживаться адресатоцентрической установки в выборе моделируемых смысловых миров и выработке конкретных решений по интендированию оных в сообщении [5]. В качестве образца пластического решения здесь можно вспомнить иллюстрации Джона Пейшенса к «Девочке со спичками», когда художник представляет на различных листах центрального персонажа повествования девочку, пропорции, стать и грация которой соответствуют то образу еще малого дитяти, то абрису юной девушки. Такой «дефект амбивалентности» позволяет подцеплять или, как выражаются англосаксы, *заякоривать внимание юного читателя* (или скорее, читательницы), снимая дистанцию между маркированными хронотопами послания и его реципиента. Следовательно, иллюстрации выполняют *маркетинговую функцию*.

О маркетинговой функции визуальной компоненты креолизованного текста мы можем утверждать и в связи с двумя выделяемыми И.В.

Вашуниной ключевыми положениями ее диссертационного исследования – о воздействии психологически (и культурно! – А.Б.) обусловленных критериев нежелательности (недопустимости) контента изображения для реципиента и об активности гендерного фактора с точки зрения оценки качества иллюстрации [8: 7]. Мы здесь можем только отметить, что оба означенные фактора пересекаются с возрастной шкалой читательских готовностей к текстовой деятельности и являются продуктивными с точки зрения объяснения разнообразия читательских оценок в отношении иллюстрированных изданий и отдельных иллюстраций. Нам остается только сожалеть о том, что исследователь ограничивает сферу своего интереса к креолизированным (иллюстрированным) текстам **планом содержания** текста [8]), тогда как нас более всего в иллюстрациях привлекают смыслы.

Является ли иллюстрированный текст *другим* текстом по отношению к оригинальному словесному сообщению? Безусловно да, он другой. Он – *дописанный текст*. Здесь следует подчеркнуть нашу принципиальную установку на рассмотрение иллюстрированного издания как **авантекста** – *такой формы презентации эталонного текста, которая сама претендует на статус эталона и абсолютного инварианта прочтения смыслоносного послания*. В этой связи высказываемые Н.С. Валгиной «опасения» на предмет того, что «иллюстрации, особенно если они выполнены талантливым художником, «затмят» нарисованные словесно образы и будут существовать уже сами по себе» [7] применительно к креолизированным текстам нами не разделяются. Не противоборство, а взаимодействие в формировании образа текстового сообщения и текстового послания (смысла целого) составляет на наш взгляд суть отношений между текстом и его визуальными «окнами».

Так называемое «противоборство» (раздражающее и выбивающее читателя из должной колеи восприятия), равно как и автономия иллюстраций по отношению к тексту суть результаты либо *неудачного риторического решения* визуального образа (заставляющего читателя вырывать картинки из книги), либо плоды неготовности читателя (как неграмотного потребителя) «прочсть» – воспринять и «декодировать» сообщение художника должным образом. Иногда декодировать оказывается сложнее, чем воспринять и даже полюбить. Оригинальные иллюстрации (или скорее «оформление») английского художника Обри Бердслея к книге ‘Le Morte d’Arthure’ (1892-1893) – «Смерть Артура» сэра Томаса Мэлори почти совершенно ничего не отражают из содержания книги. Они напоминают по стилю мертвую голову медузы Горгоны, могильные цветы и тишину небытия, вызванную дыханием роковых страстей, разрушивших уникальное царство возвышенных устремлений¹. И вместе с тем, они таинственным образом, «через метасмыслы» [6: 22] перевыражают в себе всю гамму основных смысловых потоков текста. «Глубоко пересозданная реальность» их сообщения резонирует с глубинным нервом авторского повествования, согласно

¹ «Качнулся маятник», - пишет об «гибельных» иллюстрациях О. Бердслея к роману Мэлори Елена Хаецкая.

преданию, записанного в тюрьме. Эффект *внезапного открытия неизвестного мертвого языка* от книги Т. Мэлори, впервые вышедшей на русском языке в 1974 году в издательстве «Наука» в серии «Литературные памятники» Академии наук СССР (с иллюстрациями Бердслея) едва ли не по сей день присутствует в этом издании, отображающем традицию органического взаимопроникновения текста и графики. Подобное по органике взаимопроникновение мы можем почувствовать в совершенно иных по стилистике иллюстрациях Мориса Лелуара к «Трем мушкетерам» Александра Дюма, в иллюстрациях Генри Брока к «Пионерам» Дж. Ф. Купера и иллюстрациях Эльвира Андриолли к «Последнему из Могикиан», когда иллюстрации и текст начинают составлять одно неразрывное целое. Возможно, подобное скоро можно будет утверждать об иллюстрациях художника Джеймса Патрика Линча к «Дарам волхвов» О. Генри [13].

Героический мир рыцарей круглого стола предстает в иллюстрациях Обри Бердслея в некотором перевернутом, отображенном в глади озера отчаяния виде. Художник рассказывает о героях «не по-детски» и не для детей. Но заметим, что в отечественной детской литературе есть свой миф о рыцарском государстве, построенном подростками. Он также написан человеком, пришедшим с войны. Он не дописан в том плане, что титульные герои его (в отличие от героев Мэлори) не успевают пройти в повествовании свой путь до конца (не случайно написана повесть, а не роман). Но все же они успевают немного повзрослеть.

02. Повесть, о которой идет речь, много иллюстрировалась (и даже экранизировалась, что нас здесь не должно отвлекать). И она до сих пор «проходится» в школе по программе 5-х классов. Вместе с тем она остается достаточно загадочной феерией, бытующей где-то в фоновом режиме современной культуры чтения. Считается, что это повесть для детей, а значит – не для взрослых. Пафос книги ассоциируется с образом бдительного штурмана, отвечающего за нравственный климат в поселке.

02.1. Таинственный Тимур

Знаменательная роль в конкретизации представлений о плане содержания текста «Тимура и его команды» принадлежит иллюстраторам и иллюстрациям. В одних иллюстрированных изданиях команда Тимура состоит из достаточно рослых прибалтийской статью и физически возмужалых парней старшего школьного возраста (художник Б. Игнатъев). В других иллюстрированных изданиях команда состоит скорее из отроков, только что распрощавшихся с начальной школой. Во главе с отдаленно напоминающим Элвиса Пресли розовощеким, слащавой внешности мальчиком, в буржуйского покроя оранжевых ботинках (рисунки Дмитрия Лемко). Встречаются издания, в которых Тимур изображен с едва ли нефотографической точностью. Встречаются и такие книжные иллюстрации к данной повести, в которых сложно точно определить на глаз возраст персонажей. Но в них прекрасно передан динамизм представленного в повествовании некоторого феерического действия, в котором основная роль

принадлежит подрастающему поколению (рисунки А. Ермолаева). Здесь, насколько нам представляется, мы встречаемся с тем любопытным случаем, когда художник дописывает текстовое сообщение, но «белыми чернилами». Другой подход к оценке иллюстраций представляет И.В. Вашунина, когда (на недостаточно проясненных для читателя основаниях) утверждает, что «существование отношений равнозначности между информацией изображения и информацией вербального текста невозможно» [8: 29].

Для оценки *словесной фактуры* текста мы избрали достаточно периферийный (или, возможно, даже вставной) эпизод повествования (отчасти оттого, что образ пионера за штурвалом, по нашему скромному предположению и вопреки распространенному мнению, не требует изображения, отчасти в силу увлечения темой передачи эпизодов конфликтных столкновений в текстах для детей [4: 115-120]).

02.2. Таинственный Георгий и его знакомые

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 папиросы.* 4. – *Молодой человек, – зажигая спичку и озаряя лицо старшего, сказал Георгий.* 5. – *Прежде чем тянуться ко мне с папиросой, 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, понявился, а Георгий потушил спичку, взял Ольгу за локоть и повел ее к дому* (Гайдар 1885: 12-13).

02.2.1. Аналитический этюд «от взрослого»

Текст характеризуется насыщенным имплицитным планом повествования.

Активный в смысловом отношении *когнитивный аспект текстовой содержательности* может трактоваться, например, через указание общего плана на то обстоятельство, что (1) перрон (та часть вокзала, которая непосредственно соприкасается с дорожными путями) является зоной повышенного риска, в особенности в условиях разгула преступности.

(1а) Указание на безлюдность перрона может прочитываться как конвенциональная форма интендирования смысла «*тревожность*».

(2) Портсигар является предметом индивидуального пользования и одновременно зачастую предметом гордости и особого шика. Заметим, Георгий – еще достаточно молодой человек лет двадцати пяти.

(3) В связи с высказыванием (1) высказывание (3) может интерпретироваться как указывающее на внезапность появления *двух* новых действующих лиц, предположительно вышедших из некоторого укрытия (3а) Лексема «*молодцеватый*» скорее объясняется из связи со значением слова «*молодчик*» (*крепко сложенный хулиган*), чем, например, «*молодец*».

(3б) Просьба дать прикурить предельно характерна для нападения на прохожего. В тексте нагнетается смысл «*тревожность*»

(4) Нарочитая неторопливость и манерность речи Георгия обнаруживают его способность к хладнокровному поведению в условиях надвигающейся опасности силового противостояния.

(4а) Обращение на нижнем крае вежливости («молодой человек») означает, что Георгий осознает конфликтный характер ситуации и враждебность намерений подошедших к нему парней и принимает вызов. Некоторые исследователи в этой связи утверждают о «вежливой грубости» [16: 49]. Заметим также, что сам Георгий еще далеко не стар.

(4б) Выполнение и одновременно переключение функции начатого действия (спичка используется теперь не как источник огня, а как источник света) демонстрирует смену век в планируемых далее действиях Георгия и косвенно указывает на его готовность оказать сопротивление.

(5) Георгий выступает в данном случае с коммуникативной инициативой и говорит с позиции старшего. Свое ироническое замечание он преподносит в оболочке «позитивной вежливости» [cf. 21].

(4 – 5) Актуализуется акциональный смысл «*Георгий отвечает вызовом на вызов*», подчеркивается готовность к жесткому 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) сразу друг другу не понравились. Тем не менее, 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 исход упоминаемого эпизода общения.

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

(7) Георгий закрепляет достигнутый эффект объективации своего визави, 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 более серьезных действий. Движение Георгия полифункционально и полисеманлично. Куртуазное по форме, оно с одной стороны демонстрирует собравшимся, что Ольга находится под его охраной, 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 единой тональности изображения. На этом интерпретация фрагмента от «взрослого» заканчивается, для того, чтобы дать место интерпретации «от ребенка». И в первую очередь это должна быть попытка интерпретации смыслов текста. Роль преподавателя здесь в том, чтобы помочь детям на первых шагах с инструментарием.

02.2.2. Здесь нам представляется целесообразным использовать методический прием категоризации усматриваемых реципиентом текста смыслов и записи их через дефис с указанием на категориальную принадлежность, как это уже практиковалось нами ранее. Сюда можно отнести по мере необходимости *смыслы-восприятия, смыслы-действия, смыслы-ценности* [3: 21], *смыслы-переживания, смыслы-состояния* и др. В настоящем случае представляется наиболее продуктивным использовать в работе с учащимися задания на самостоятельное отыскание, называние и распределение смыслов по категориям с *последующим коллективным обсуждением мозаики смыслов.*

Элементами подобной групповой работы могут выступать различные *смысловые табло*, например, такие как *спектрограмма смыслов-состояний*: (1) тревожность; (2) покой; (3) страх; (4) овладение своими эмоциями; (5-8) управление эмоциями окружающих. В основе данного представления спектрограммы лежит методический прием синтагматической развертки смысловых блоков эпизода (в данном случае – по предложениям фрагмента).

Заметим, что табло гаммы переживаний может заполняться вариативно по мере понимания, например, следующим образом: (1) *тревожность и неопределенность*; (2) *«гордость» и ожидание*; (3) *опасность и вызов*; (4-5) *конфликтная напряженность* и ответ вызовом на вызов; (4-8) *«война нервов»*; [(6) (информационная) атака и ретушь (7)]; (8) *тревожная напряженность победителя*. Табло спектра динамических переходов от переживания к переживанию показывает динамику взлетов и падений настроения глазами невидимого ангела, записывающего дела героев. *Дуга настроения* стартует от средне низкой отметки (1), поднимается вверх (2), резко понижается (3), дрожит и колеблется в средне-низком секторе (4-7), плавно поднимается вверх (8).

Сопоставление различных табло, увязывание связей между ними, защита собственного понимания текста перед другими могут составить формы групповой работы учащихся в интерактивном режиме в русле того подхода к пониманию текстов, который мы готовы назвать арт-педагогическим. Особую роль здесь могут сыграть иллюстрации, как профессиональных иллюстраторов, так и исполненные самими детьми.

Многие художники не представили образы описанной тревожной сцены. Другие акцентируют только этап исхода. Иллюстратор Герман Мазурин [9] показывает нам нечто удивительное. На странице 14 прямо навстречу читателю выступает настроенный на столкновение, строен, бос и горд, Михаил Квакин, обзирающий вызывающим и властным взглядом хозяина

перрон и всё вокруг. За ним, в позе заискивающего перед Мишкой и ищущего дела хулигана, следует готовый на многое веснушчатый разгильдяй в майке. (Последний, вероятно, проиграл рубашку и ремень в карты.) Сердца их злы, а холодный взгляд глаз неприятен. В отношении контента картина – «на любителя». На предшествующей странице 13 мы видим на первый взгляд пасторальное изображение хрупкой и в то же время женственной юной девы в состоянии некоторого заметного со стороны напряжения или смятения чувств. Запечатленное взволнованное состояние Ольги контрастирует с непоколебимо спокойной фигурой стоящего на четыре ступеньки ниже щеголеватого милостивого мужчины возраста, вполне подходящего для красивого ухаживания. Как можно заметить, стереотипное амурное прочтение изображенного сюжета является не совсем верным. Ольга переживает за Женю, а Георгия в ближайшее мгновение ожидает эпизод общения с местной шпаной. (Художник включается в игру с читателем).

Поскольку первоимпульсом к иллюстрированию в общем случае является словесный текст, представляется целесообразным оценить *словесную фактуру текста* до предъявления требований к *иллюстрациям* или *визуальным образам их заменяющим*. Поясним последнюю фразу следующим образом. Не всякое изображение в книге (и не только “ex libris”) является иллюстрацией. *Иллюстрировать* означает придавать некоторому предмету определенное освещение, проливать свет на что-то. Таково основное значение латинского глагола ‘illustro’ [14 : 490]. *Иллюстратор* (художник-иллюстратор) в переводе с латыни есть «просветитель».

Юному читателю может быть предложена задача осмыслить контраст двух планов с позиций *философии мужества*. Заметим, нигде в тексте не сказано, что чувствовала Ольга в описанном эпизоде на перроне, понимала ли она смысл происходящего или все ее мысли были заняты только тревогой за Женю. Но возможно, школа мужества в том и заключается, чтобы не дать другим и в особенности близким людям почувствовать страх тогда, когда действительно должно быть страшно и боль, когда тебе действительно больно. Понять представленный текстовый фрагмент означает выйти на усмотрение, например, такого смысла-ценности как «мужество и ответственность как главный источник спокойствия и твердости мужчины» (1-8). Выработка нравственных способов взаимоотношений и эмоциональной саморегуляции как актуальная задача индивида и общества предполагает освоение *смыслов-ценностей*, дающих основы для созидательного творчества.

03. Каким образом обсуждаемые предметы могут быть связаны с арт-педагогикой? Напомним, что предметным полем арт-педагогике является «рефлексия чувственно-смысловой сферы индивида (выделено автором книги) как активация воспроизведения собственных мыслеобразов и ценностей при восприятии высокохудожественных произведений искусства и создании собственных творческих продуктов самоотношения и нравственных способов взаимоотношений» [1: 19]. Кстати, многие направления

исследования и подходы к исследованию коммуникации ребенка с художественным текстом, в частности межвозрастные и гендерные уже нанесены на карту арт-педагогического осмысления [1: 37].

Но наиболее остро сегодня стоит вопрос о глубоком противоречии современной системы эстетического воспитания, гарантирующей готовность учащегося воспроизвести за педагогом предъявленный заранее образец эстетического анализа и «неспособностью самостоятельно ориентироваться в новых для себя художественных произведениях и реальных жизненных ситуациях» [1: 13]. «Эхо-понимание», *понимание без участия труда понимания* является приговором для любой образовательной системы. Упадок в языковой способности индивида (а ведь согласно В. фон Гумбольдту, *понимание* есть важнейшая сторона языкового творчества и языковой способности) сродни упадку нравственному. Неготовность к пониманию есть разновидность неготовности к нравственному поведению, нравственной жизни, нравственному свершению. Думается, отмеченная выше рядоположенность двух текстов – художественного и жизненного не случайна. В перспективе просвещения и воспитания личности они связаны между собой как означающее и означаемое в знаке. И еще один выводимый из выше сказанного аргумент арт-педагогике нам представляется весьма существенным: не столько важно то, какие тексты наши дети читают, сколько то, *какие тексты они производят*. И в этом месте мы вновь возвращаемся к *первоимпульсу*, ценностно-смысловым основаниям диалогического подхода к утверждению личностных смыслов в той креолизованной, многоканальной, комбинированной, сложной, сверхсложной и постоянно изменяющейся информационной среде, в которой сегодня мыслится человек растущий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. – Тверь: ТвГУ, 2010. – 320с.
2. Богатырёв А.А. Пластическое и герменевтическое начало в беллетристическом текстообразовании // Стил (Международный научный журнал). – Бањалука – Београд, 2010. – С. 235-248
3. Богатырёв А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте: учебное пособие. – Тверь: ТвГУ, 1998.. – 101с.
4. Богатырёв А.А., Полежаева А.В. Пугнативы в беллетристическом тексте // Вестник Тверского государственного университета. – Серия: Филология. 2012. № 1. – С. 115-120.
5. Богатырёва О. П., Тихомирова А.В. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммуникабельность учебного текста // Матлы конференции ФГАОУ АПК и ППРО II Международная научно-практическая конференцию «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения». 31 января – 2 февраля 2013 г.
6. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. – Тверь: ТвГУ, 1993. – 137с.
7. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 210 с.

8. Вашунина И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. – М., 2009. – 42с.
9. Гайдар Аркадий. Тимур и его команда: повесть / художник Герман Мазурин. – Москва: Детская литература, 1985. – 110с., ил. – (Для младшего школьного возраста).
10. Гайдар А.П. Тимур и его команда / художник Дмитрий Лемко// Гайдар А.П. Тимур и его команда. – М.: РИО «Самовар», 1990. – С. 75- 143. – Серия «Школьная библиотека». – (Для среднего школьного возраста).
11. Гайдар Аркадий. Тимур и его команда: повесть / рисунки А. Ермолаева. – М.: Детская литература, 1975. – 111с., ил. – (Для младшего школьного возраста).
12. Гайдар Аркадий. Тимур и его команда: повесть / художник Б. Игнатъев. – М.: Мир искателя, 2001. – 159с., ил. – Серия «По школьной программе». – (Для младшего школьного возраста).
13. Генри О. Дары волхвов. – М.: РИПОЛ классик, 2011. – 40с., ил. –(Шедевры книжной иллюстрации).
14. Дворецкий 1976: Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. – Москва.: Русский язык. 1976. – 1096с.
15. Кронгауз М.А.Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Языки славянских культур,, 2008. – 232с.
16. 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. – Москва, 23-24 апреля 2013г. – Москва: РУДН, 2013. - С. 48-50.
17. Пигров К.С., Султанов К.В. Тинэйджеры: трудный возраст человеческой жизни // Подростки и общество риска: в поисках идентичности: Сборник научных трудов. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 7-17.
18. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 180-186.
19. Чернявская, В. Е. Какие текстовые границы нужны лингвисту? (поликодовые и гибридные тексты). URL: http://www.rastko.rs/filologija/stil/pdf/09%20Cernjavska_s7.pdf. Last visited 30/04/2013.
20. Barthes R. S/Z. – Paris: Seuil, 1970. – 278p.
21. 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> Last visited 30/04/2013.

Статья (0,75 п.л.)

Сведения об авторах:

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна, аспирант 1-го года обучения кафедры теологии педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», e-mail: innova86@mail.ru

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич, доктор филологических наук, профессор кафедры теологии педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», e-mail: bogatyria@land.ru

БОГАТЫРЁВ Ольга Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры ИЯЕФ ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», e-mail: bogatyria@land.ru