

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ РЕЦЕПЦИИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена экспериментальному исследованию особенностей функционирования литературоведческого категориального аппарата в пространстве рецепции. Анализ результатов эксперимента позволил представить рецептивные интенции информантов (учителей русского языка и литературы) в виде модели. Данная модель рассматривается автором как репрезентант концептуальной системы учителей, которая организует литературоведческие категории в структуры, отражающие аксиологические и гносеологические приоритеты учительского микросоциума.

Художественное произведение и воспринимающее сознание (будь то сознание «рядового потребителя» искусства, исследователя или автора) во время оценивания, интерпретации, воспоминания о произведении и т.д. образуют сложный симбиоз, который предполагает присутствие процесса непрерывного взаимовлияния. Автор и реципиент уравниваются в ходе эстетической коммуникации, наиболее отчетливо это проявляется в моменты ее остановки, вызванные столкновением с принципиально неэксплицируемой потенциальностью, «неисчерпаемой и часто даже невыразимой возможностью» [1] художественного произведения. Способы понимания «невыразимого» (а значит, и причины успешности / неуспешности коммуникации), на наш взгляд, тесно связаны с иерархией культурных ценностей, актуальных «здесь и сейчас», и с личным апперцепционным опытом воспринимающей личности. Причем доминирующие ценности и личностная апперцепция во временной перспективе образуют диалектическое единство. Можно сказать, что своеобразное «подстраивание» «горизонтов ожидания» произведения как «художественной данности» и воспринимающей личности влияет и на индивидуальный творческий процесс, и на развитие человеческой культуры в целом.

В данном контексте становится актуальным вопрос о критериях оценки и интерпретации художественного произведения, т.к., очевидно, их количество, смысловое наполнение и функциональность трансформируются в каждом конкретном случае оценивания. Исследование эпохальных изменений аксиологических парадигм может дать представление о подобных трансформациях. Однако мы считаем, что экспериментальное изучение рецептивных стратегий также имеет большой объяснительный потенциал. Результаты эксперимента по-

могают эксплицировать закономерности движения аксиологических доминант на синхронном срезе культуры, что обнаруживает актуальные культурные интенции, предопределяющие состояние современной концептосферы и формирующие векторы развития ценностно-эстетических ориентиров общества. В силу того, что нас прежде всего интересует литературное художественное произведение, был проведен эксперимент, в процессе которого выявлялась активность категорий, использующихся в литературоведении (критике, истории и теории литературы) для интерпретации литературных фактов.

В эксперименте участвовали представители разных микросоциумов. Основанием для выделения социальных групп стала степень близости основной сферы деятельности испытуемого к литературному творчеству, т.е. в качестве информантов выступили: филологи-литературоведы (специалисты-эксперты, т.к. по роду своей деятельности они чаще других рефлектируют и над особенностями поэтики, и над историей литературы); филологи-нелитературоведы; студенты-филологи; учителя русского языка и литературы; современные писатели; люди, не связанные с филологией и литературой.

В ходе эксперимента с помощью метода многомерного шкалирования осуществлялась оценка разнопорядковых явлений по единым критериям. Информантам предлагалось оценить образы классиков русской литературы (сложившиеся на основании общего субъективного представления о личности, произведениях, поступках, высказываниях и т.п. того или иного автора) по предложенным категориям. Процедура оценивания представляла собой заполнение таблицы, в которой имена литераторов расположены в столбцах первой строки (по горизонтали), категории – в стро-

ках первого столбца (по вертикали). Оценочная шкала была установлена от 0 (отсутствие признака) до 100 (наибольшее проявление признака). Выбор категорий и имен писателей, а также порядок их размещения в таблице произвольны. Безусловно, оба перечня принципиально открыты.

В качестве классиков, имена которых предъявлялись испытуемым, были выбраны: А.А. Блок, Ф.М. Достоевский, С.А. Есенин, В.В. Маяковский, В.В. Набоков, Н.А. Некрасов, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский, В.М. Шукшин (всего 10 авторов). В качестве категорий взяты понятия, используемые в теории, истории литературы и в критике для анализа творческого наследия писателей (всего 62 пункта). Категории, по которым производилось шкалирование образов русских литераторов, можно сгруппировать вокруг нескольких смысловых ядер, структурирующих разнородный перечень. Признаками, объединяющими категории в блоки, стали качества, свойства или отношения, занимающие доминирующее положение в каждом конкретном случае оценивания. В целом классификация предложенных категорий выглядит следующим образом:

1. *«Личность, жизнь писателя»* (составляющие образа писателя, из которых складывается «биографический текст»): «соответствие идеальному образу творца»; «насколько биография автора соответствует канонам «биографии Поэта»; «степень нравственности автора»; «степень трагичности биографии автора».

2. *«Образ автора в текстах»* (характеристики автора, которые реконструируемы из его произведений): «степень схожести автора и его героя (героев)»; «насколько серьезно отношение автора к создаваемому миру?»; «насколько иронично отношение автора к создаваемому миру?»; «степень дидактичности произведений»; «парадоксальность» творчества автора»; «эпатажность» творчества автора»; «конформизм творчества автора».

3. *«Мастерство писателя»* (реализованность писательских умений): «степень талантливости автора»; «количество неудачных произведений, образов и др.»; «техническое совершенство произведений».

4. *«Место автора в культуре»* (категории, определяющие координаты творчества писателя на осях культуры в ее исторической и территориальной изменчивости): «значимость

творчества автора для национальной культуры»; «значимость творчества автора для мировой культуры»; «актуальность творчества автора для современности»; «необходимость включения в курсы школы и вузов»; «цитируемость автора в культуре и в быту»; «злободневность творчества автора»; «степень преемственности творчества»; «новаторство творчества автора».

5. *«Отношения с читателем»* (характеристика специфики определившегося с читателем диалога): «понятность» произведений автора»; «ориентированность произведений на массового читателя»; «эмоциональное воздействие произведений автора».

6. *«Особенности художественного метода и построения произведения»* (особенности, обуславливающие законы организации произведений): «жанровое разнообразие творчества»; «тематическое разнообразие творчества»; «интертекстуальность произведений»; «экспрессивность произведений»; «степень свободы героев от автора»; «степень типизированности персонажей»; «степень реалистичности произведений»; «степень целостности художественного мира произведений автора»; «осознанность литературной игры автором»; «присутствие подтекста в произведениях»; «сознательное использование в творчестве стереотипов»; «степень «заселенности» художественного мира персонажами»; «степень фактографичности художественного мира»; «степень схематичности образов художественного мира»; «степень психологичности образов художественного мира»; «значимость формальных аспектов в произведениях»; «значимость содержательных аспектов в произведениях».

7. *«Концептуальное пространство произведений»* (элементы понятийно-содержательного поля произведений): «интеллектуальность» произведений»; «народность» произведений»; «метафизичность» художественного мира»; «уровень трагической противопоставленности героя миру»; «выраженность лирического начала в произведениях»; «выраженность эпического начала в произведениях»; «значимость категории «безобразного» для создания художественного мира»; «значимость категории «прекрасного» для создания художественного мира»; «значимость рационального начала в художественном мире»; «значимость иррационального начала в художественном мире»; «степень выраженности мужского начала в художе-

ственном мире»; «степень выраженности женского начала в художественном мире»; «статичность художественного мира»; «динамичность художественного мира»; «степень «вымышленного» в произведениях»; «разрушительная направленность творчества»; «созидательная направленность творчества».

8. «*Личное субъективное отношение*» (категории, связанные с формированием личного аксиологического пространства реципиента): «созвучность творчества автора вашему мировосприятию»; «как часто перечитываете произведения автора»; «степень приятия творчества автора».

Границы между выделенными блоками незамкнуты, а потому проницаемы. В частности, отношения взаимной дополнителности наблюдаются между категориями, сгруппированными вокруг ядер «*особенности художественного метода и построения произведения*» и «*концептуальное пространство произведений*», т.к. законы организации текста как целого всегда сложным образом тесно взаимодействуют с понятийно-содержательной его составляющей. Кроме того, категории блока «*образ автора в текстах*» (например, «степень дидактичности произведений»; «парадоксальность» творчества автора»; «эпатажность» творчества автора»; «конформизм творчества автора» и др.) соотносятся с блоком «*концептуальное пространство произведений*», т.к. определяют / определяются общей содержательной направленностью произведений. Категории группы «*отношения с читателем*» (например, «эмоциональное воздействие произведений автора») также связаны с «*особенностями художественного метода и построения произведения*» и «*концептуальным пространством произведений*», и наоборот (ср., например, «интеллектуальность» произведений»), и мн. др.

Но, на наш взгляд, наиболее активной является группа категорий «*личное субъективное отношение*». Это обусловлено, с одной стороны, тем, что многие категории, объединенные вокруг иных центров, могут быть так или иначе соотнесены с ней (например, «соответствие идеальному образу творца»; «насколько биография автора соответствует канонам «биографии Поэта» и т.п.), с другой – тем, что уже в процессе эксперимента на первый план выходят субъективные мнения и впечатления информантов, отражающие их тезаурус. Данное обстоятельство, в свою очередь, делает границы

выделенных смысловых центров еще более проницаемыми, соответствующими в каждом конкретном случае оценивания рецептивным особенностям испытуемого.

Категории, презентующие «личное отношение», одновременно становятся дополнительным (наряду со статистическими) критерием достоверности результатов, т.к. они, скорее всего, должны вступать друг с другом в тесную корреляционную связь.

Конечно, представленная классификация очень условна, и потому что сам перечень категорий может быть продолжен, укорочен или совсем изменен, и потому что основания для типологизации могут быть самыми разнообразными. Априорное определение границ понимания любой из вышеозначенных категорий в отдельности или обнаружение системной связи между ними так или иначе будут корректироваться экспериментальными данными. Доказательность выводов здесь зависит не от предварительного истолкования использованных в эксперименте теоретических конструктов, а от динамики их корреляционных взаимодействий в процессе оценивания информантами некоего литературного факта. Эта динамика в данном случае устанавливает те связи между категориями, которые актуальны для определенной группы испытуемых, в их концептуально-рецептивном пространстве связи получают статус системности, а возможные основания появления подобных связей обретают интерпретационную силу.

Цель всего исследования состоит в том, чтобы с помощью статистических методов выявить связи, зависимости и структуры, которые образуют указанные категории в рецептивном пространстве каждой социальной группы. Категории становятся концептуальными ориентирами, произвольно актуализирующимися в сознании информантов в процессе оценивания (явная рефлексия осуществляется по поводу образов писателей). В данном качестве они формируют друг с другом корреляционные связи, указывающие на сходную динамику их гносеологической активности в концептуальном пространстве микросоциума (информация, получаемая на основании сводных результатов внутри социальной группы). Выявленные корреляционные связи позволяют реконструировать приоритетные для разных социальных групп стратегии анализа литературного произведения. Кроме того, они помогают скорректиро-

вать представление о самих категориях на основании их реального функционирования в рецептивной среде.

После проведения эксперимента результаты шкалирования, выполненного каждым информантом, подвергаются статистическому анализу. Мы разработали метод, позволяющий интегрировать все полученные комплексы данных. Этот метод представляет собой последовательность шагов:

1) с помощью специализированной компьютерной программы «Statistika» для каждой таблицы реакций информанта строилась матрица корреляций (по Пирсону) всех категорий друг с другом. В силу того, что в исходной таблице количество категорий равнялось 62, размер матрицы корреляций составил 62×62 . В каждой ячейке был помещен коэффициент корреляционной связи между двумя категориями. Данный коэффициент отражает силу и направленность установленной корреляционной связи. Положительное значение коэффициента свидетельствует о сходной и однонаправленной динамике изменений категорий, отрицательное – о противоположности и разнонаправленности их изменений. Величина коэффициента корреляционной связи является показателем ее значимости и силы;

2) в каждой таблице корреляций проводилось кодирование коэффициентов корреляции символами «0», «1» и «-1». В том случае, когда сила связи была незначимой (по модулю менее 0,7), ячейке присваивалось значение «0». Когда значимая корреляция (по модулю равная или превышающая 0,7) была положительной, ячейке присваивалось значение «1», при отрицательной связи – «-1». Таким образом, все количественные данные переводились в качественные, что позволило перейти к следующему этапу построения интегральной модели;

3) была составлена итоговая таблица корреляций, в каждой ячейке которой осуществлялось суммирование кодированных значений аналогичных ячеек всех таблиц. Отрицательные и положительные корреляции суммировались раздельно. Затем осуществлялось суммирование по модулю, результатом чего являлись численные показатели значимости («популярности») каждой корреляции в рамках той или иной социальной группы.

В данной статье с указанных позиций анализируются результаты эксперимента, проведенного с учителями русского языка и литературы (всего 21 человек). В целом, инфор-

манты рассматриваемой группы представляют собой работников рядовых школ (не гимназий и не лицеев), расположенных в небольших городах и деревнях. Таким образом, выборка, на наш взгляд, является репрезентативной, т.к. отражает закономерности читательских стратегий и способы анализа литературных произведений, актуальные для педагогической практики тех, кто формирует вкусы и литературную эрудицию читательского большинства России.

Репрезентативность результатов подтверждается также небольшим разбросом во мнениях и непротиворечивостью структур, реконструированных на основании полученных данных, что практически освобождает нас от необходимости тиражирования эксперимента. Если обратиться к результатам анализа, интегрирующим показатели корреляционных таблиц всех информантов, т.е. к итогам 3 шага обработки реакций (в силу большого объема – 62×62 – таблица не приводится), можно выделить значимые и случайные корреляционные связи. Для того чтобы определить значимость корреляционных связей, мы ввели понятие «порога значимости». Поскольку в нашей выборке 21 испытуемый, то максимальное количество корреляционных связей между двумя категориями в интегральной таблице также равняется 21. Таким образом, максимальное число возможных корреляций полагается нами за 100%. В том случае, если связь между двумя категориями выявляется в более чем 40% реакций, она является значимой. В реальности стопроцентная корреляция невозможна (за исключением корреляций категорий самих с собой), т.к. связи между категориями, выделяющиеся в ходе анализа реакций разных информантов, как правило, не совпадают. В данном контексте вероятность совпадения даже единичной корреляции очень мала (14% совпадения против 86% несовпадения). Соответственно двойные, тройные и т.д. совпадения корреляций еще менее вероятны. Несмотря на то, что в нашем исследовании «порог значимости» преодолевают корреляционные связи, актуальные для 9 и более информантов, анализируемая выборка предоставляет достаточно большое количество значимых корреляций; это, как мы утверждали, делает ее репрезентативной.

Из указанных 62 категорий в рамках интегрированного рецептивного пространства учителей значимые корреляционные связи образуют 23 (см. рисунок 1). Важным обстоятельством

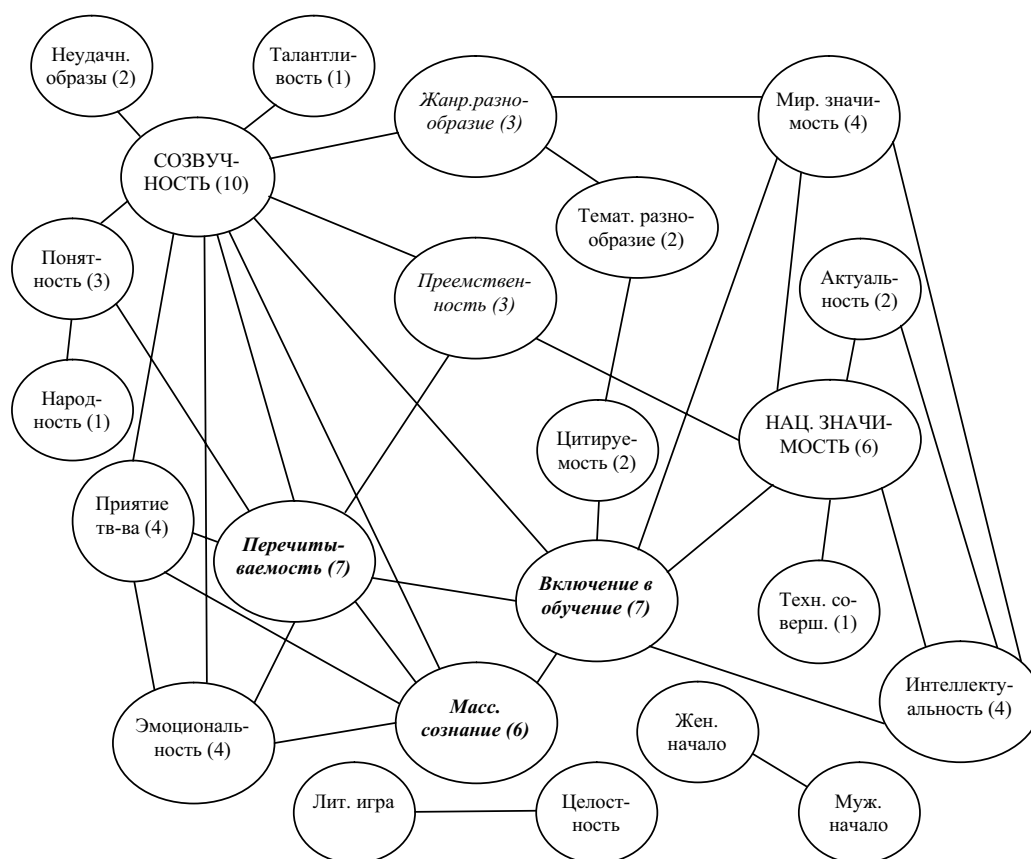


Рисунок 1. Корреляционные валентности активных категорий учительского микросоциума.

Примечание. Прописными буквами обозначены ядерные элементы, курсивом – элементы-посредники, жирным курсивом – наиболее активные элементы-посредники. В скобках возле каждой категории указана ее валентность. На рисунке используются следующие сокращения названий категорий: «Созвучность» – «Созвучность творчества автора вашему мировосприятию»; «Перечитываемость» – «Как часто перечитываете произведения автора»; «Включение в обучение» – «Необходимость включения в курсы школы и вузов»; «Масс. сознание» – «Ориентированность произведений на массового читателя»; «Нац. значимость» – «Значимость творчества автора для национальной культуры»; «Мир. значимость» – «Значимость творчества автора для мировой культуры»; «Интеллектуальность» – «Интеллектуальность произведений»; «Приятие тв-ва» – «Степень приятия творчества автора»; «Эмоциональность» – «Эмоциональное воздействие произведений автора»; «Жанр. разнообразие» – «Жанровое разнообразие творчества»; «Преемственность» – «Степень преемственности творчества»; «Понятность» – «Понятность произведений автора»; «Темат. разнообразие» – «Тематическое разнообразие творчества»; «Актуальность» – «Актуальность творчества автора для современности»; «Неудачн. образы» – «Количество неудачных произведений, образов и др.»; «Цитируемость» – «Цитируемость автора в культуре и в быту»; «Жен. начало» – «Степень выраженности женского начала в художественном мире»; «Муж. начало» – «Степень выраженности мужского начала в художественном мире»; «Техн. соверш.» – «Техническое совершенство произведений»; «Народность» – «Народность произведений»; «Лит. игра» – «Осознанность литературной игры автором»; «Талантливость» – «Талантливость автора»; «Целостность» – «Степень целостности художественного мира произведений автора».

является то, что категории блока «личное субъективное отношение», выбранные нами для дополнительного подтверждения достоверности, также образуют значимые корреляции («созвучность творчества автора вашему мировосприятию» и «как часто перечитываете произведения автора» – показатель связи 13; «созвучность...» и «степень приятия творчества автора» – 11; «как часто перечитываете...» и «степень приятия...» – 12). Для анализа наиболее активных в учительском микросоциуме категорий сначала рассмотрим свод модульных показателей, дающий представление о валентно-

сти каждой значимой категории (т.е. количестве образованных корреляций) и отражающий силу корреляционных связей между категориями (величину кодированных значений, в данном случае всегда превышающую 9).

На рисунке 1 показаны все связи, актуальные для выделенных 23 категорий. Очевидно, что данные категории имеют разные валентности, т.е. с разной активностью образуют корреляции с другими категориями. Так, «техническое совершенство произведений» одновалентно, т.к. связано только со «значимостью творчества автора для национальной культуры»;

соответственно категория «тематическое разнообразие творчества» двухвалентна (соотнесена с «жанровым разнообразием творчества» и с «цитируемостью автора в культуре и в быту») и т.п. Наибольшими валентностями обладают «созвучность творчества автора вашему мировосприятию» (10 связей); «как часто перечитываете произведения автора» (7); «необходимость включения в курсы школы и вузов» (7); «значимость творчества автора для национальной культуры» (6); «ориентированность произведений на массового читателя» (6). Выявленная повышенная сочетаемость данных категорий позволяет интерпретировать их в качестве детерминант, которые лежат в основе аксиологической и интерпретационной модели, избираемой учителями.

Наибольшую степень влияния приобретает категория «созвучность», что в процессе анализа на первый план выдвигает «личное отношение», принцип «нравится / не нравится», ставя все остальные элементы в подчиненное положение. Несколько уступают указанной категории пункты «перечитываемость» и «включение в обучение». Однако доминирование их тоже симптоматично. Важным ориентиром для учителей русского языка и литературы становится фактор «включения в школьную программу» (налицо факт профессиональной деформации), частое же перечитывание в данном случае связано и с собственной педагогической деятельностью, и с «созвучностью», т.е. субъективным положительным отношением к автору и его творчеству. «Значимость... для национальной культуры», также имеющая высокий показатель валентности, видимо, определена приоритетом русской культуры в учительской среде. Объясняется это обстоятельство может по-разному, но наиболее бесспорной, на наш взгляд, причиной является опять-таки педагогическая профдеформация (начиная с установки на воспитание патриотизма, заканчивая тем, что количества часов на изучение зарубежной литературы, как правило, не хватает). Активность категории «ориентированность... на массового читателя», как думается, соотносится с доступностью для понимания, что, очевидно, является ценным в учебном процессе. Однако все представленные первичные интерпретации необходимо конкретизировать, уточнять, опираясь на особенности остальных корреляций и на качества образуемых категориями структур.

Схема корреляционных валентностей, представленная на рисунке 1, репрезентирует реальные структурные связи между категориями, актуализирующиеся в рецептивном пространстве учительского микросоциума. В данном контексте целесообразно рассматривать изучаемое рецептивное поле как единую концептуальную систему, обладающую семантико-мотивационными механизмами, обуславливающими логику организации аксиологических и гносеологических структур. Мы видим, что в рамках представленной концептуальной системы категории образуют несколько непересекающихся структур различного веса и статуса. Две из них атомарны, нераспространены (примитивны) и замкнуты. Они реализуются взаимными корреляциями категорий «жен. начало» / «муж. начало» (структура 1) и «целостность» / «лит. игра» (структура 2). Третья структура объединяет все остальные категории, сложным образом организуя их корреляционные зависимости.

Мини-структуры представляют корреляции, находящиеся на периферии концептуальной системы, возможно, вследствие их недостаточной операциональной значимости для данной социальной микросреды. Категории «жен. начало» и «муж. начало», видимо, коррелируют как конвенционально (биологически, социально, мифологически и т.п.) противопоставленные феномены, которые в рамках данной системы не связаны с анализом художественного произведения и вообще с литературой. Интерес также вызывает тот факт, что из 10 реакций, определивших значимость этой корреляции, 5 положительно и 5 отрицательно направленные, что отражает исключительно личностные гендерные интенции испытуемых («мужское» и «женское» взаимоисключают либо взаимодополняют друг друга). «Замкнутые» друг на друге категории здесь не имеют литературоведческого статуса, потому оказываются чуждыми остальным структурам. «Целостность» и «лит. игра», также образующие обособленную примитивную структуру, занимают периферийную позицию из-за неактуальности этих категорий как теоретических ориентиров при анализе текста. Выделение их в качестве значимых может объясняться психологически-эмоциональным напряжением, рождающимся от осознания их важности и недостаточного понимания содержания терминов.

Однако мы не имеем возможности более точно определить семантическое наполнение указанных категорий и значение выявленных корреляций, т.к. данные связи в рассматриваемой концептуальной системе носят в большей степени маргинальный характер. Для учительского микросоциума, видимо, они могут обрести органичность в качественно иной среде (не связанной с литературным анализом), представленной соответственно системой с иной логикой структурных связей. Но само появление маргинальных структур внутри единого концептуального пространства указывает на подвижность системы как таковой. Судя по всему, любая система (безотносительно к рассматриваемому гносеологическому континууму) предполагает одновременное существование разноплановых структур, взаимное соотношение которых обеспечивает ее жизнеспособность и детерминированную (социально, гендерно, мировоззренчески, по возрастному признаку и др.) адекватность в репрезентации того или иного объекта, процесса, стратегии и т.п.

Очевидно, что маргинальные структуры в случае приобретения большего количества элементов (при увеличении категориальных валентностей будут образовываться новые корреляции) изменят свой статус и смогут составить альтернативу доминантным структурам. В свою очередь, структуры, занимающие доминантное положение, могут распасться при изменении гносеологических и аксиологических интенций системы, т.к. трансформируется схема категориальных валентностей. Эта ситуация, как нам кажется, всегда сопровождает качественный «скачок» в развитии системы. Таким образом, в рамках любой концептуальной системы существуют и активно функционируют основные (доминантные), конкурирующие (альтернативные) и маргинальные (примитивные) структуры.

Конечно, наибольшую значимость для учительского микросоциума имеет третья, самая разветвленная структура. Мы считаем, что связи категорий, формирующие ее, являются здесь действительно актуальными при анализе художественного произведения. Столь сложная структура достаточно иерархизирована, что позволяет более рельефно очертить читательскую стратегию учительской микросреды. В рамках основной структуры можно выделить подструктуры, которые образуются вокруг

ядерных категорий (примечательно, что в качестве ядерных могут выступать не только категории с максимальной валентной активностью). В целом все категории в основной структуре подразделяются:

1. По степени принадлежности к той или иной подструктуре:

- а) принадлежащие одной подструктуре;
- б) принадлежащие нескольким подструктурам одновременно.

2. По роли в подструктуре:

а) ядерные элементы (категории, группирующие вокруг себя некоторое количество других зависимых от них категорий, но не имеющие непосредственной связи с другими ядерными элементами);

б) второстепенные элементы (категории, образующие какое-то количество связей помимо связи с ядерным компонентом подструктуры, но не имеющие связи с другими ядерными элементами);

в) элементы-посредники (категории, которые связывают две автономные подструктуры);

г) тупиковые элементы (категории, связанные только с одним элементом (ядерным, второстепенным, посредником)).

Очевидно, что в доминантной структуре стремятся к автономности две подструктуры: первая связана с «созвучностью», во второй роль ядерного компонента играет «нац. значимость». «Созвучность», как уже отмечалось, является наиболее мнововалентной категорией, ее присутствие детерминирует особенности функционирования 10 категорий. В подструктуру «созвучности» входят «приятие тва» и «перечитываемость», что выдвигает *личностный компонент* в качестве базового во всей группе. Второстепенная категория «эмоциональность», коррелируя не только с «созвучностью», но и с «приятием...» и «перечитываемостью», несколько видоизменяется в соответствии с рецептивными интенциями испытуемых. «Эмоциональность», на наш взгляд, здесь не только характеризует особенности восприятия произведения вообще (блок «отношения с читателем»), но выражает ожидаемые, субъективно приоритетные (в рамках учительского микросоциума) читательские реакции, что, в свою очередь, усугубляет значимость «субъективного отношения» в рассматриваемой подструктуре. Интересно, что все корреляции, образуемые «эмоциональностью», положительны. Данное обстоятельство

свидетельствует о положительной же субъективной оценке эмоциональности художественных произведений (актуальна закономерность: «произведение воздействует на эмоции» – следовательно, «нравится»).

Еще одним второстепенным компонентом рассматриваемой подструктуры становится «понятность». Образуя корреляции с «созвучностью» и «перечитываемостью», она также приобретает субъективный компонент, ставящий в отношении взаимозависимости личные пристрастия и степень понятности произведения (все корреляции положительные). «Понятность», конечно, не является одним из самых активных элементов подструктуры, но она существенно корректирует семантику непосредственно и опосредованно связанных с ней категорий. По сути, положительную реакцию (субъективно-эмоциональную, эстетическую и т.п.) в учительской среде вызывает только нечто легко понимаемое. Однако при очевидном примате субъективно-эмоциональных критериев для рассмотрения художественного произведения знаменательно отсутствие в числе наиболее активных категорий «значимости иррационального начала в художественном мире». Видимо, данная категория не прошла «испытания» на простоту и понятность.

Последней категорией, которую мы в рамках подструктуры «созвучности» можем идентифицировать как второстепенный элемент, является «количество неудачных произведений, образов и др.». Все корреляции данной категории характеризуются отрицательной направленностью, т.е., как и следует ожидать, «неудачн. образы» (и сами по себе, и как ориентиры в процессе анализа) сопровождаются негативной личностной оценкой. Это и обуславливает динамику изменения их числовых показателей, диссонирующую с общими тенденциями подструктуры. Но элемент «неудачн. образы» образует только 2 корреляции, что свидетельствует о небольшой его активности: видимо, рефлексия по поводу возможности литературных неудач классиков в учительском микросоциуме сводится к минимуму. Симптоматичен, на наш взгляд, также тот факт, что «неудачн. образы» не коррелируют с «перечитываемостью», категорией, переводящей «личную заинтересованность» в реальный деятельностный план. Можно предположить, что ответ на вопрос «читать или не читать» определяется здесь другими кри-

териями. Наиболее сильная корреляция (с «созвучностью» – «-10») здесь указывает на отрицательные субъективные коннотации (что отвечает общей направленности подструктуры). Вторая же связь (с «ориентированностью... на массового читателя» – «-9») отчасти помогает уточнить содержание категории «масс. сознание» (кстати, одной из самых активных), т.к. делает логичным вывод о том, что в качестве «авторских успехов» в изучаемом рецептивном пространстве рассматриваются произведения, образы и др., отвечающие запросам, «вкусам» читательского большинства.

Категория «масс. сознание» функционально очень значима в первой подструктуре, отражающей по преимуществу особенности личностного аксиологического пространства в учительской микросреде. Мы классифицировали эту категорию как элемент-посредник, т.к. она связывает две части доминантной структуры всей реконструированной гносеологической системы. Однако это не единственная роль «ориентированности... на массового читателя». На рисунке 1 видно, что «масс. сознание» стремится создать собственное структурное образование, тем самым принимая на себя функцию альтернативного ядра. «Масс. сознание» коррелирует со всеми категориями, важными для определения гносеологических интенций сформировавшейся подструктуры («созвучность», «перечитываемость», «приятитв-ва», «эмоциональность»). В данном контексте можно предположить, что эта категория имплицитно оказывает достаточно сильное влияние на субъективные эмоциональные пристрастия реципиентов исследуемой группы.

Сходными характеристиками обладает другая категория-посредник – «перечитываемость». В ней также обнаруживается тенденция принять на себя функции альтернативного ядра. В этой связи «перечитываемость» и «масс. сознание» становятся в рамках первой подструктуры конкурирующими элементами, практически в равной степени влияющими на интерпретационную действенность других категорий. Но с другой стороны, конкуренция здесь является и взаимодополняемостью (сила корреляционной связи между ними очень высока – «12»). Категория «перечитываемость» в поле субъективного приятия выдвигает на первый план активную деятельность читателя; «ориентированность произведений на массо-

вого читателя» предполагает направленность произведения навстречу читательскому большинству. Равная активность и тесная связь обеих категорий дает возможность предположить подспудное отождествление информантами себя с большинством в процессе восприятия произведения, что делает значимым для анализа художественного текста общепринятые (стереотипные) мнения, взгляды, ценности и минимизирует творческую составляющую чтения (ср. связь обеих категорий с «включением в обучение»). В данном контексте становится объяснимым отсутствие категории «иррациональность» при общей тенденции подструктуры к *личностным* гносеологическим стратегиям. Субъективность и эмоциональность не отрицают присутствие «здравомыслия», которое исключает иррациональное начало как непредсказуемое, непостижимое, непонятное.

Определенный интерес представляют «тупиковые» элементы рассматриваемой подструктуры. Более или менее определенно говорить о категориях подобного рода невозможно, т.к. они образуют всего одну корреляцию, т.е. не формируют необходимого для интерпретации тезауруса. Появление этих категорий среди наиболее активных свидетельствует об осознании их значимости, однако минимальная валентность показывает нефункциональность их в качестве актуальных интерпретационных единиц (в силу недостаточной отрефлектированности). Так категория «народность» (очень популярная в советском литературоведении) значимым образом скоррелировала только с «понятностью», что, на наш взгляд, несколько упрощая содержание, сближает ее с «ориентированностью произведений на массового читателя» (аналогия: «народ» – «массы»). Опосредованно логика этой связи может выглядеть следующим образом: «народность» – «понятность» – («созвучность») – «перечитываемость» – «масс. сознание» (элемент «созвучность», вследствие активности «перечитываемости» и «масс. сознания», можно считать факультативным).

Еще одним «тупиковым» элементом является «степень талантливости автора». Очевидно, что она не соотносится ни с одной из категорий блоков «*Особенности художественного метода и построения произведения*», «*Мастерство писателя*» и т.п., т.е. она становится феноменом, не имеющим более или менее объективных репрезентантов. Единственная катего-

рия, коррелирующая с «талантливостью», – «созвучность», т.е. ядерный элемент подструктуры, определяемой «*личным субъективным отношением*» информантов при анализе литературного факта. Можно предположить, что опосредованно категория «талантливость» интерпретируется через другие категории подструктуры и тем самым неявно обуславливается спецификой ожидаемых в учительской микросреде отношений между писателем и читательским большинством.

Подобным же статусом обладает категория «техническое совершенство произведений» во второй подструктуре. Здесь освоение теоретической единицы происходит путем включения ее в смежную смысловую группу, имеющую более четкие (конвенциональные) границы: осмысление «техн. соверш.» (блок «*Мастерство писателя*») осуществляется через «нац. значимость» (блок «*Место автора в культуре*»). Соответственно совместная положительная динамика корреляций в рецептивном пространстве учителей свидетельствует о взаимозависимости категорий (хотя в силу большей активности «нац. значимости», скорее всего, интенсивность динамики задает именно она).

Ядром второй подструктуры является «значимость творчества автора для национальной культуры». Судя по ядру и по категориям, группирующимся вокруг ядерного элемента, вторая подструктура отражает гносеологические стратегии, опирающиеся на объективные черты произведения, т.е. не имеющие прямой связи с личностно-субъективными оценками. Кроме «техн. соверш.» «нац. значимость» коррелирует с «интеллектуальностью произведений», «актуальностью творчества автора для современности», «значимостью творчества автора для мировой культуры» (второстепенные элементы), а также с элементами-посредниками «степень преемственности творчества» и «необходимость включения в курсы школы и вузов». Подавляющее число категорий здесь призвано оценить уровень «признанности» писателя культурной традицией, категории же, связанные с концептуальным пространством произведения, с мастерством, находятся в данном случае в прямой зависимости от этой априорной оценки.

Центральным критерием для такой оценки в концептуальной системе учительского микросоциума, как упоминалось, становится национальная культура, именно в ее контексте преж-

де всего определяется важность (дифференцированная категориально) того или иного литературного факта. Характерно, что «мир. значимость» не просто категория менее активная (6 против 4), но и имеющая дублирующие корреляции (с «интеллектуальностью» и «включением в обучение»), т.е. качественно аксиологическая функциональность национального контекста не уступает мировому, интенсивность же ее в подструктуре выше. Но корреляция «мир. значимости» с посреднической категорией «жанр. разнообразие» позволяет нам предположить, что мировой контекст требует идентификации с точки зрения «особенностей художественного метода и построения произведения», тогда как «нац. значимость» предполагает прежде всего определение содержательно-смыслового уровня.

Другой второстепенный компонент подструктуры «нац. значимости» – «интеллектуальность» – коррелирует с категориями, указывающими на его связь с блоком «Место автора в культуре». Видимо, «интеллектуальность», как и «техн. сов-во», в рамках когнитивных связей исследуемой концептуальной системы перемещается в упомянутую смысловую группу. Можно предположить, что в категорию «Интеллектуальность» привносятся блоки идей, связанные с национальными вопросами, с современностью (т.е. актуальные до сих пор), с проблемами, заданными в школьной программе или возникающими в учительской деятельности, но это будет, на наш взгляд, интерпретационной вольностью. Таким образом, мы считаем, что при рассмотрении «Интеллектуальности» произведения реципиенты явно или неявно ориентируются на признанность его в русской культуре, на то, актуальна ли его проблематика для современности и, что закономерно, включено ли оно в учебную программу (дополнительный знак общепризнанности). Категория же «актуальность... для современности», соотносимая с «нац. значимостью» и «интеллектуальностью», видимо, указывает на приоритетный круг современных вопросов, обсуждение которых возможно при анализе текста.

Особым статусом в подструктуре (да и во всей структуре) обладают элементы-посредники, активность которых не всегда связана с большой валентностью, а прежде всего обусловлена тем, что они соединяют две подструктуры с разной гносеологической и аксиологической

направленностью. Таким активным элементом во второй подструктуре становится «необходимость включения в курсы школы и вузов». Эта категория, подобно уже рассмотренным элементам-посредникам, не разрушая границ подструктуры, открывает их. «Включение в обучение» коррелирует с ядерными элементами обеих подструктур, а также с «перечитываемостью» и «масс. сознанием», категориями, являющимися так называемыми альтернативными семантическими ядрами первой подструктуры. Оно представляет собой понятие, семантически соотносимое с категориями двух подструктур, а потому непосредственно или опосредованно влияющее на них. Кроме того, «включение в обучение» единственное из посредников образует собственные корреляции с нетипиковыми элементами (не связанными с ядром).

Таким образом, данная категория так же, как известные посредники, стремится принять на себя функцию альтернативного ядра, однако структурное образование, формирующееся вокруг нее, уже не принадлежит второй подструктуре. «Необходимость включения...» соотносится с «цитируемостью автора в культуре и в быту», что приближает доминантные интенции подструктуры (связанные с конвенциальностью и общепринятостью) к концептуальному полю категории «масс. сознание», т.к. прежде всего здесь в качестве общего семантического звена актуализируется «известность широким слоям». Дальнейшее развитие данного структурного образования также обусловливается тенденцией к слиянию существующих подструктур: «цитируемость» коррелирует с «темат. разнообразием», которое, в свою очередь, связано с еще одним элементом-посредником – «жанр. разнообразием».

Тематическое и жанровое разнообразие творчества определяется законами организации произведений, художественным методом, поэтикой. Соотносясь с категориями, репрезентирующими «место автора в культуре», они (в силу отсутствия собственной разветвленной системы корреляций) подвергаются определенному содержательному уточнению: на первый план здесь выдвигается функциональная коммуникативная многоплановость, а не особенности построения произведения. «Темат. разнообразие» в рамках читательских стратегий учителей приобретает дополнительное значение «востребованности в куль-

туре» (связь с «цитируемостью»). Категория же «жанр. разнообразие», связывая «созвучность» и «мир. значимость», опосредованно (как одна из границ самостоятельного структурного образования «включения в обучение») указывает «пути» гносеологического «примирения» субъективно и объективно ориентированных сторон доминантной структуры. В целом можно утверждать, что посредник «включение в обучение» не просто стремится стать альтернативным ядром второй подструктуры, но имплицитно воздействует на всю ее организацию, обеспечивая цельность и нейтрализуя полюсность. Скрытое доминирование данной категории, по нашему мнению, проявляется в так называемой учительской профдеформации, обнаруживающейся во время анализа художественного текста или в суждениях о литературе. Остальные категории в данном контексте только уточняют конкретное содержательное наполнение (в данном случае – приоритет личного отношения и принятых в культуре суждений) этой профдеформации.

Последняя категория-посредник, «степень преемственности творчества», сходным сценарием изменения показателей связана с «нац. значимостью», «созвучностью» (ядрами двух подструктур) и с «перечитываемостью» («альтернативным ядром» первой подструктуры). Не принадлежа ни к одной из подструктур, эта категория (понятая определенным образом) также позволяет соотнести «личное отношение» и «признанность культурной традицией» в качестве двух актуальных в учительской микросреде гносеологических стратегий. «Преемственность» как следование национальной культурной традиции оказывается близкой, положительно оцениваемой чертой. Это обстоятельство актуализирует «созвучность» творчества и соответственно всегда ожидаемую и одобряемую читательскую реакцию, что, в свою очередь, обеспечивает «перечитываемость». «Верность традиции» здесь определяет связь между подструктурами, а значит, и непротиворечивость функционирования самого способа анализа литературы, основанного на данном структурном распределении категориальных функций.

Таким образом, экспериментальные данные позволяют выявить определенные особенности читательских стратегий, актуальные в той или иной социальной среде. В частности, ана-

лиз результатов, полученных в процессе обработки экспериментальных реакций учителей русского языка и литературы, позволил представить их рецептивные интенции в виде модели. Данная модель рассматривается нами как репрезентант концептуальной системы учителей, которая организует литературоведческие категории в структуры, отражающие аксиологические и гносеологические приоритеты учительского микросоциума. Как мы увидели, основным интегрирующим качеством исследуемой концептуальной системы становится догматизм, который, судя по всему, в принципе очень свойствен школе как самому консервативному социальному институту.

Наиболее функциональная аксиолого-гносеологическая структура имеет два категориальных «полюса». Один из них организует элементы структуры по критерию «личные пристрастия» («полюсная логика» включает и делает активной, кроме прочих, категорию «ориентированность произведений на массового читателя»). Другой соотносится с «объективными характеристиками» произведения и творчества, причем связаны они по преимуществу со сложившейся культурной традицией, с конвенциональной заданностью. Логика полюсных подструктур обуславливает семантическую коррекцию исследуемых категорий, которая подчиняет их общей интенции полюсов (так, «эмоциональность» становится однозначно положительно оцениваемой категорией и т.п.).

Нефункциональные структуры в рамках концептуальной системы учителей носят случайный статус и, соответственно, не играют никакой значимой роли в процессе восприятия, оценки и анализа литературы. Однако их присутствие указывает на потенциал системы, на возможное структурное распределение, актуальное для концептосфер других микросоциумов: смена гносеологических и аксиологических интенций неизбежно повлечет за собой реорганизацию системы; структуры, функционирующие в ней, будут менять свой статус, категории – валентную активность. Поэтому специфическим качеством любой концептуальной системы можно считать определенный структурный состав: в рамках системы скрыто или явно, поэтапно или одновременно актуализируются основные (доминантные), конкурирующие (альтернативные) и маргинальные (примитивные) структуры.

Структурные элементы могут принадлежать одной и нескольким структурам и функционально подразделяться на ядерные, второстепенные, тупиковые и посредники. Для эволюции структуры (а значит, и системы в целом) особую роль играют элементы-посредники. Они представляют собой категории, потенциально имеющие возможность стать ядром и даже переформировать всю структуру. В силу такой активности данные категории на синхронном срезе развития нейтрализуют ядерную полноту и, являясь неявным мотивирующим все связи звеном, обуславливают сохранение

единства структуры. При наличии необходимых данных от разных социальных групп можно было бы не только уточнить функциональную значимость исследуемых категорий, но и сопоставить реконструированные категориальные образования (репрезентирующие концептуальные системы разных микросоциумов) для выявления интегральных особенностей современных стратегий чтения. Векторы отклонения от инварианта дали бы представление о тенденциях развития интерпретационной категориальной системы в рамках концептосферы русской культуры.

Список использованной литературы:

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Академия, 1997. С. 274.