

ЛУЇЗА М. РОЗЕНБЛАТТ. ЕСЕ 2. ЛІТЕРАТУРНИЙ ДОСВІД
(*Essay 2. The Literary Experience*)¹. (вміщено у Розділі 1 «Територія літератури» (*Part 1. The Province of Literature*) // *Література як дослідження*)

З англійської переклала Людмила Анісімова

Перекладено за виданням: Louise M. Rosenblatt Literature as Exploration, 1938

Зародження теорії, зосередженої на реценції художнього твору читачем, відбулося у 1938 р., коли вийшла друком праця «Література як дослідження» (*Literature as Exploration*) американської дослідниці Луїзи Мішель Розенблатт (*Louise Michelle Rosenblatt*). За словами авторки, праця «Література як дослідження» не лише має справу з залученням до читання, але й повніше презентує культурні і соціальні аспекти читання як події. Красномовними є факти занесення у 2000 р. цієї книги до серії «Книжок століття» музею освіти університету Південної Кароліни і нагородження 95-річної авторки у 1999 р. званням Видатного освітянина в галузі літератури. У 1992 р. ім'я Л.М. Розенблатт вміщено до Зали слави Міжнародної організації з читання (*International Reading Association's Reading Hall of Fame*). Ступінь доктора з компаративістики вона отримала в Сорбонні у віці 27 років, захистивши дисертацію з назвою «*L'idée de l'art pour l'art dans la littérature anglaise*» («Мистецтво заради мистецтва в англійській літературі»).

Такі слова як «читач», «студент», «літературний твір» з'явилися на попередніх сторінках². Насправді, ці слова є почасти оманливими, хоча й зручними, домислами. Не існує таких речей як узагальнений (*generic*) читач або узагальнений літературний твір; існують лише мільйони потенційних окремих читачів потенційних мільйонів індивідуальних літературних творів. Роман, поезія чи п'єса залишаються лише чорнилами на папері допоки читач не трансформує їх у набір змістовних символів. Літературний твір існує в живій циркуляції, яка виникає між читачем і текстом: читач привносить інтелектуальні й емоційні значення у модель вербальних символів, і ці символи пов'язуються з його думками й відчуттями. З цього складного процесу виникає більш-менш організований, наділений уявою досвід. Коли читач звертається до поезії, скажімо, до «Візантії» [В.Б. Єйтс – примітка Л.А.], він визначає такий досвід відповідно до тексту.

Учителям і викладачам необхідно спостерігати за введенням дитини у світ друкованої сторінки. Дитина повинна досягти фізичної та інтелектуальної компетенції, щоб здійснювати цю надскладну операцію – акт читання. Вона повинна бути емоційно готовою до зустрічі з цим викликом. Сутність також є достатньо багатим досвідом: усвідомити, що слова існують для позначення

¹ Переклад за 5-м виданням «Літератури як дослідження» (*Rosenblatt Louise M. Literature as Exploration / Louise M. Rosenblatt. – 5th ed. with a foreword by Wayne Booth. – The Modern Language Association of America, New York, 1995. – xx, 321 p.*)

² Есе «Виклик літератури» (*The Challenge of Literature*)

речей та ідей. Набір знаків на сторінці – КІТ – пов’язується з певним чітким звучанням, яке розрізняє вухо. Врешті, зв’язок стане автоматичним, але воно буде прочитане як слово лише тоді, коли для дитини ті знаки й набір звуків поєднуються в понятті певного класу пухнастих чотирилапих тварин.

Ті, хто думають про мову як просто про самодостатній набір знаків поєднаних зі звуками, ігнорують суттєвий третій елемент – людську істоту, яка повинна здійснити зв’язок між ними, якщо відповідне слово насправді існує. Мова розвивається у соціумі, але вона завжди твориться індивідуумами з їхніми певними історіями.

Легко спостерігати як читач-початківець спирається на минулий життєвий і мовний досвід, щоб отримати значення з друкованих слів, і можливо побачити як через ці слова він реорганізує минулий досвід, щоб отримати нове розуміння. Учителі, які працюють зі старшими студентами у школах і коледжах, не завжди усвідомлюють, що ці студенти натрапляють на схожу ситуацію. Як і читачу-початківцю, підлітку/юнаку необхідно мати досвід із літературою, для чого він володіє інтелектуальним, емоційним та емпіричним багажем. Він також повинен спиратись на минулий досвід, життєвий та мовний. Як ресурс із якого необхідно сформулювати новий досвід, що символічно подано на певній сторінці.

Учитель літератури прагне допомогти індивідам отримувати задоволення від літератури. Суттю викладання стає покращення здатності дітей пробуджувати (evoke) значення з тексту шляхом скеровування їх до самокритичного мислення стосовно до цього процесу. Відліком для зростання повинні бути спроби кожної особи вибудовувати свої власні ресурси відповідно до друкованої сторінки. Завданням вчителя є стимулювання плідних інтеракцій – чи, точніше, транзакцій – між окремими читачами та окремими літературними текстами.

Інтеракція традиційно асоціюється з поняттям, коли певні окремі сутності діють одна на одну. Основною метафорою для цього є механізм/верстат. У відповідь на досягнення філософії науки, слово *транзакція* [тут і далі курсив згідно з оригіналом – прим. Л.А.] вживається для позначення процесу, в якому елементи є аспектами чи фазами спільної ситуації. Метафора, яку маємо на увазі, є органічною так само, як з точки зору екології сприймаємо людину у взаємозв’язку з природним середовищем.

У минулому читання занадто часто сприймалося як інтеракція: друкована сторінка виражала своє значення у свідомість читача або читач здобував значення, приховане в тексті. Насправді, читання є конструктивним, вибіркоким процесом, тривалим у часі, у певному контексті. Зв’язок між читачем і знаками на сторінці відбувається у русі «туди й назад» по спіралі, в якій на кожного тривало впливає те, що привносить інший.

Читач підходить до тексту з певною метою, певними очікуваннями чи припущеннями, які керують його вибором серед надбань минулого досвіду. Значення виникає тоді, коли читач продовжує процес «давати-брати» зі знаками на сторінці. Коли текст розгортається перед очима читача, значення, складене з попередніх слів впливає на те, що спадає на думку кожної наступної миті. Але якщо це не підходить до того значення, яке розвивається далі, читач може

переглянути його для асиміляції нових слів, або може розпочати все знову з іншими очікуваннями. Для досвідченого читача, багато з цього може проходити підсвідомо, але подвійний/двосторонній (two-way) взаємний зв'язок пояснює чому саме значення міститься не «у» тексті і не «в» читачеві. І читач, і текст суттєві у транзакційному процесі творення значення.

Звичайна термінологія – наприклад, «реакція читача на літературний твір», «інтеракція між читачем і твором» чи посилання на «сам твір» (the poem itself) як визначальну сутність – схильна не помічати/зневажати бачення запропонованого тут літературного досвіду. Звідси потреба розрізняти текст (поєднання друкованих чи озвучених знаків) і значення (літературний твір). Поезія, роман або п'єса існують у транзакції, яка триває між читачем і текстом.

Література надає мало комфорту для вчителя, котрий шукає безпеки у точно визначеному обсязі інформації. Звісно, він таки має «знання». Існують навіть такі заспокійливі речі, що називаються фактами – факти про соціальну, економічну та інтелектуальну історію доби, в яку літературні твори були написані; факти про відгуки читачів-сучасників; факти про автора і його життя; факти про літературні традиції, які він успадкував; навіть факти про форму, структуру й метод твору. Однак усі ці факти невеликої вартості допоки вони наглядно не допоможуть прояснити чи збагатити індивідуальні досвіди певних романів, поезій чи п'єс. Поняття «відомості загального характеру/вступна інформація» часто маскує те, що недоречно й відволікаюче.

Унікальність транзакції між читачем і текстом не є нелогічною через факт, що обидва елементи в ній мають соціальне походження й соціальні впливи. Якщо кожен автор був би повністю відмінним від усіх інших людей і якщо кожен читач був би унікальним в усіх аспектах, тоді, звісно, не могло б існувати комунікації. Є багато спільних досвідів, які ми всі маємо – народження, зростання, кохання, смерть. Ми можемо спілкуватись завдяки спільній сутності (ядро) у досвідах, навіть за можливості існування нескінченної кількості персональних варіацій. Люди беруть участь у певних соціальних системах і розпадаються на групи за віком, статтю, видом діяльності, народністю, що пропонує загальні зразки, на яких можуть реалізовуватись індивідуальні варіації. Вплив соціально-побутових умов також долучений до формування специфічних емоційних імпульсів й інтелектуальних понять.

Так само як особистість та інтереси читача загалом зумовлені соціально, так і літературний твір, подібно до самої мови, є продукт соціуму. Генеза літературних технік відбувається у соціальній матриці. І творення, і рецепція літературних праць перебувають під впливом літературних традицій. Проте, зрештою, будь-який літературний твір отримує визнання через те, як саме свідомість та емоції певних читачів реагують/відгукуються на лінгвістичні стимули, що пропонує текст.

У минулому небезпека полягала в тому, що був наголошений один або інший аспект літературного досвіду. З одного боку, література слугує людському життю і людським потребам. З іншого – це здійснюється засобами мистецької форми, шляхом вправління у літературній майстерності, створюючи праці високої естетичної привабливості. Сприймати літературу лише як

колекцію моралізаторських памфлетів, серії досліджень людства й суспільства, – означає ігнорувати той факт, що митець зосереджений не на прямому коментарі про життя, а на додаванні нового досвіду в житті з назвою витвір мистецтва.

Коли зосередження на людських елементах у літературі почали плутати з суто практичним підходом до тих елементів у самому житті, наслідком стало спотворення й критична плутанина. Про літературні праці й далі робили судження виключно у рамках їхньої відповідності до конвенційних цілей і стандартів. Такий підхід уможливив піднесення романів Міс Янг (Miss Young), яку зараз не читають, над романами Джорж Еліот або Шарлотти Бронте. Цей підхід можливий лише у випадку, якщо забути про природу літератури як мистецтва.

У час, коли унаслідок реакції на практичну точку зору лише формальні й технічні елементи твору вважалися важливими, виникло рівноцінно катастрофічне спотворення/викривлення. Надмірне зосередження на зовнішній формі й технічній довершеності (наприклад, Оскар Вайльд) призвело до краху правильних критичних стандартів. Граничне віддалення твору від живого ядра людських турбот стало вважатись заслугою. Літературний ремісник піднісся над справжнім митцем.

В останні десятиліття «нова критика» і постмодерністські критичні підходи також намагаються послабити зосередження на загальнолюдській значимості літературного твору. Наголошення на «ретельному читанні» (close reading) асоціювалось, на жаль, із поняттям безособовості поета й паралельно безособовості критика. «Сам твір» (the work itself) вважався першочерговим інтересом критика, як ніби він існував окремо від читача. Аналіз техніки твору, зосередження на стилі, метафорі, символі та міфі, призвело до витіснення основних питань стосовно релевантності або цінності читача в його тривалому житті.

Учитель літератури потребує значного проникнення у складну сутність літературного досвіду, оскільки, привести студента до ігнорування естетичного або соціального елементів його досвіду, значить спотворити його плідне розуміння того, що пропонує література.

Що ж тоді відбувається протягом читання літературного твору? Читач, спираючись на минулий мовний і життєвий досвід, пов'язує знаки на сторінці з певними словами, певними поняттями, певним чуттєвим досвідом, місцем дії. Спеціальні значення, точніше, занурені асоціації, які ці слова й образи мають для індивідуального читача, будуть загалом визначати те, що саме твір *йому* промовляє. Читач вносить до твору персональні риси, спогади минулих подій, поточні потреби й турботи, певний настрій і певний фізичний стан. Ці й багато інших елементів у ніколи-неповторюваній комбінації визначають його злиття з особливим внеском тексту. Для читача юнацького віку/підлітка, досвід твору далі специфікується фактом, що він, можливо, ще не дійшов до стійкого бачення життя чи не досяг повністю інтегрованої особистості.

Інший чинник, який додає різноманітності навчальній ситуації є велика несхожість самих літературних творів. Існує явна відмінність між емоційними задоволеннями, отриманими від лірики сера Філіпа Сідні й лірики Роберта

Браунінга; і навіть більша відмінність привабливості, викликані творами різних літературних жанрів і настроїв, таких як «Брати Карамазови» і «Як вам це сподобається». Очевидно, дуже різні види чутливості й знань необхідні для вичерпної оцінки цих творів. Нескінченна несхожість літератури плюс складність людської особистості й фонові знання виправдовують наполягання на специфічній природі літературного досвіду й на потребі підготовки студента до занять надзвичайно особистісним процесом пробудження літературного твору з тексту.

Ті, хто асоціюють психологічні чи соціальні інтереси з вузьким дидактизмом або інструменталізмом, схильні неправильно інтерпретувати тезу Розділу I – а отже, потребу повторювати, що ми переймаємося соціальною й психологічною проникливістю, які виникають з дійсного естетичного досвіду. Граматика й синтаксис залучені до будь-якого літературного твору, проте ніхто не сплутає роман із тренувальними вправами з граматики. Кожен повинен бути якомога обережнішим з метою уникнення сплутування уявного в обговоренні літературних праць, як ніби вони були трактатами з соціології та психології. Суть справи в тому, що текст втілює вербальні стимули в напрямі спеціальних видів намірів і впорядкованого досвіду – чуттєвого, інтелектуального, емоційного – поза яким може виникнути соціальна проникливість. Наступне обговорення прагне розвіяти плутанину, яка так часто висновується з фіксації або на чомусь, що називається чистим мистецтвом, або на соціальних імплікаціях літератури, відірваних від їхнього коріння в особистому естетичному досвіді.

Філософи безперечно визначають естетичний досвід багатьма різними способами. Часто вони переймаються пристосуванням мистецтва до попередньо розвинутих метафізичних систем, або наголошують на одному з багатьох джерел естетичної насолоди. Імпульс до гри, потяг до імітації, поштовх до самовираження, бажання спілкуватись, релігійні чи міфологічні імпульси – лише кілька з великої кількості джерел людського стимулу для створення й отримання насолоди від мистецтва.

Те, що мистецтво задовольняє значну кількість різних людських потреб та зіштовхується з широким колом людських особистих і соціальних інтересів, є просто додатковою констатацією. У нашому буденному житті, зосередженому на виконанні певних завдань чи досягненні певних цілей, ми повинні часто ігнорувати якість моменту, що проминув. Життя надає заплутану масу деталей, з яких ми беремо до уваги лише ті, які пов'язані з нашими практичними потребами. Навіть тоді наша увага зосереджена не на самих деталях, а на їхній практичній складовій. Зазвичай ми не можемо перестати цінувати їхню якість. Хоча дедалі частіше визнають, що підсвідомо ми часто реагуємо оцінююче на довкілля. У нашому ставленні до витвору мистецтва, інтерес переважно сконцентрований на природі й якості того, що нам запропоновано.

Це висвітлює відмінність між читанням художнього твору й читанням із певною практичною метою. Наша увага переважно фокусується на обиранні й аналітичному реферуванні інформації або ідей, або напрямків для дії, що лишаються й тоді, коли скінчилося читання. (Я називаю таке читання

еферентним (efferent), з латинської мови *effere* – «виносити»). Парафраз чи стислий переказ тексту з біології чи перефразування формальної мови закону може бути настільки ж корисним, як і оригінал. Хтось інший може прочитати газету чи наукову працю для нас і підбити підсумки на цілком належному рівні.

Ніхто, до речі, не може прочитати за нас твір. Якщо це дійсно твір, а не просто буквальне твердження, читач повинен мати досвід, повинен «прожити» (live through) те, що створилось упродовж читання. Транзакція з будь-яким текстом активізує водночас референтні й афективні аспекти свідомості, і пропорція уваги, надана їм, визначатиме, де читання буде припадати в континуумі: від переважно еферентного до переважно естетичного. Естетична мета вимагатиме, щоб читач спрямовував більше уваги до афективних аспектів. Із цієї суміші почуттів, відчуттів, образів та ідей вибудовується досвід, який складає оповідання, поему чи п'єсу. Це об'єкт відгуку упродовж та після події читання (reading event).

Визначення естетичного досвіду часто постулює, що мистецтво забезпечує повніше виконання людських імпульсів і потреб, ніж це робить повсякденне життя зі своїми фрустраціями та невідповідностями. Поза сумнівом, такі відчуття як звершення й емоційна врівноваженість переважно залежать від потужно структурованої і зв'язної природи того, що усвідомлюється під керуванням тексту. Проте, усі залучені до завдання розвитку чутливості до певних мистецьких жанрів, кожен такий новий досвід залежить не лише від самого твору, але також від читацьких здібностей і готовності. Розсудливого правильного літературного розуміння ніколи не навчити шляхом нав'язування того, що твори повинні в ідеалі значити. Знання деяких речей, які насправді впливають на реакції студентів, дасть змогу вчителю допомогти учневі в потрактуванні своїх відгуків і досягненні підсилено збалансованих літературних досвідів.

Коли у плині наших щоденних справ ми вигукуємо «Як смішно!» або «Як трагічно!», ми долучені до витоків мистецького процесу. Ми побачили модель у людському житті; ми зіставили певні події в нашій свідомості, сприйняли їхній зв'язок і, отже, вивільнили їхній гумор чи трагічність. Автор робить це в повнішій креативній формі, тому що робить усе можливе, щоб ми поділяли його бачення. Ніхто не буде ставити під сумнів, що при створенні художнього твору, письменник робить більше, аніж пасивно відображає досвід, мов фотографічна лінза. При роботі має місце селективна діяльність. Серед безладу вражень, якими атакує нас життя, письменник обирає саме ті елементи, які мають важливу відповідність щодо його бачення. Він вписує вербальні знаки, які як він сподівається, дадуть змогу читачам сприйняти відібрані образи, персоналії та події в особливому зв'язку одні з одними. Отже, з матриці елементів із загальними значеннями, для нього і його читачів вибудовується нова послідовність, нова структура, яка робить можливим пробудження у читацькій свідомості особливих емоцій, нового чи глибшого розуміння – це дозволяє авторові, коротко кажучи, спілкуватись із читачем.

Читач також творчий. Текст може створювати момент збалансованої перцепції, тобто повного естетичного досвіду. Однак який не буде наслідком пасивної читацької участі, літературний досвід може бути сформульований як *транзакція* між читачем і авторським текстом. До того ж, як у творчій діяльності митця, матимуть місце селективні чинники, які формують читацький досвід. Читач приходить до книги з життя. Він повертається з моменту його певних переживань через різні проблеми й втіхи власного життя. Він буде зіставляти з ними свої переживання тоді, коли книга вже закрита. Навіть коли він читає, ці речі існують як, можливо, найважливіші керуючі чинники у його досвіді.

Один і той самий текст матиме для нас доволі відмінні значення і цінність у різний час або за різних обставин. Певний стан свідомості, переживання, особливості темпераменту чи поточні соціальні кризи можуть змусити нас бути або особливо чутливими, або особливо непроникними до запропонованого у книзі. Без розуміння читача неможливо передбачити, що у конкретному тексті може бути значимим для нього чи що може бути особливою якістю у його досвіді. Отже, важливо зважати на деякі селективні чинники, які можуть формувати відгуки читача на літературу.

Читач шукає в літературі велике розмаїття задоволень. Ці вимоги, інколи досить усвідомлені, самі по собі є важливими чинниками, що впливають на взаємозв'язок між книгою і читачем. У групі першокурсниць жіночого коледжу «Нью Інгланд» неочікувано запитали: «Чому ж ви читаете романи?». Ось декілька спонтанних відповідей:

Я люблю читати романи для релаксації після важкого навчання упродовж дня.

Мені подобається читати будь-що гарно написане, де автор подає цікаві описи й захопливі пригоди.

Я люблю дізнаватись про те, що відбувається з людьми і як саме вони вирішують свої проблеми.

У мене був цікавий досвід пов'язаний із романом декілька тижнів тому. Я виявила, що один із персонажів був у подібній до моєї ситуації. Я отримала хороший урок від спостереження за тим, як персонаж впорався із цим у книзі.

Мені подобається читати про якомога більшу кількість різних ситуацій – лише тому, що я сама можу опинитись колись у одній із них.

Ці студентки підсумували, у можливо спрощеній формі, про певну кількість особистих задоволень, здійснення яких як молодь, так і дорослі, шукають в літературі. Їхні примітки споріднені із заувагою Гі де Мопассана:

Публіка загалом складається з різних груп, чий крик для нас письменників є:

«Зроби мені зручно»

«Розваж мене»

«Зворуши мене»

«Примусь мене мріяти»

«Змусь мене сміятись»

«Змусь мене тремтіти»

«Змусь мене плакати»

«Примусь мене думати». І лише декілька обраних душ сказали митцю: «Дай мені щось хороше у тій формі, що пасує найкраще тобі, відповідно до твого темпераменту».

У найпростіших словах, література може запропонувати нам емоційну втіху. Вона може дати змогу вивчати власні відчуття інтенсивніше й повніше, у інший спосіб, ніж ми маємо на те час і нагоду. За посередництвом літератури ми

можемо насолоджуватись красою та величчю природи й екзотичною розкішною пейзажів далеких країв. До того ж, вона може забезпечити досвіди, які не будуть або ж будуть відбуватись у нашому власному житті. Любов до дії і пригод, інтерес до типів людей і способів життя, відмінних від нашого власного, задоволення від сцен із потужними емоціями, у картинах фізичного насилля, навіть в образах ненависті та зла, можуть бути спричинені полегшенням/звільненням, яке вони забезпечують, притиснене нашою власною культурою. І література надає втіху для іншого, а не антисоціальних емоцій. Величний витвір мистецтва може забезпечити нам можливість почуватися глибшими та великодушнішими, отримати повніше застосування досвіду, ніж це дозволяють обмежені фрагментарні умови життя.

Студенти коледжів, підтверджуючи зміст цього розділу, найбільше наголошують на літературі як способі поширення своїх знань про людей і суспільство. Це відображає їхню цікавість до життя, допитливість, яку вони поділяють з дітьми підліткового та передпідліткового віку. Для звичайного дорослого читача, література так само робить внесок у збільшення досвіду. Через посередництво літератури, ми беремо участь в уявних ситуаціях, ми дивимось на персонажів, котрі переживають кризи, ми досліджуємо самих себе і світ довкола нас.

Здатність симпатизувати чи ідентифікуватися з досвідами інших є найдорогоціннішою людською рисою. Наукові дослідження реакцій на твори мистецтва, пов'язані з тим, наскільки глибока наша схильність ідентифікувати себе з чимось поза нами самими. Було встановлено, що подібне відбувається навіть у випадку з неживими предметами. Ми маємо схильність вживатись у щось інше, співпереживати: наприклад, споглядання картини із зображенням дерева, що розгойдується на вітрі, написаної талановитим митцем, якимось чином може змусити нас відчути себе цим деревом. Навіть відчуття витонченої рівноваги колони чи симетрії грецької вази виявлятиметься напруженням і збалансуванням наших м'язів (хоча ми можемо й не усвідомлювати причину власного задоволення). Наскільки спрямованішою й повною постає ця тенденція проектування себе в об'єкт нашого споглядання тоді, коли ми сконцентровані на особистостях персонажів у літературі, з їхніми радостями й смутками, падіннями й злетами.

Ця схильність до ідентифікації напевне керується власними турботами упродовж читання. Наші проблеми й потреби можуть призвести до фокусування на тих персонажах і ситуаціях, де ми зможемо отримати задоволення збалансованого бачення або, можливо, просто остаточні рішення, недосягненні у власному житті.

Студенти цінують літературу як спосіб збільшення їхнього знання про світ, бо через літературу вони отримують не стільки додаткову *інформацію*, як додатковий *досвід*. Нове розуміння передається їм динамічно й персонально. Література забезпечує *проживання (living through)*, а не просто *знання про (knowledge about)*: не лише факт, що закохані померли молодими й прекрасними, але й прожили «Ромео і Джульєтту»; не теорія про Рим, але проживання конфліктів у «Юлії Цезарі» чи парадокси «Цезаря й Клеопатри». На противагу

читанню узагальненого й безособового повідомлення історика про труднощі життя першопрохідців, вони поділяють ці труднощі з героїнею та її сім'єю в романі «Моя Антонія» Віллі Катер. Соціолог підсумовує для них проблеми афро-американців у нашому суспільстві; у романах «Син Америки» Річарда Райта, «Наступного разу – вогонь» Джеймса Болдвіна, «Невидимий чоловік» Ральфа Еллісона, вони самі страждають від цих проблем у загальнолюдських вимірах. Антрополог може навчити їх етнології ескімосів й соціальних зразків на Філіпінах чи в Індії; у збірці оповідань «Сміх мого батька» Карлоса Булосана й повісті «Нектар у решеті» Камали Маркандайя, студенти самі стають частиною цих культур. Вони можуть читати панегірики про відданість й безкорисність науковців; у «Мадам Кюрі» або «Ерроусміті» вони поділяють цілеспрямований ентузіазм, фрустрацію, інтелектуальні та емоційні винагороди успіху.

Студенти були однаково відвертими стосовно цінності літератури як місця для втечі. Вони особливо готові говорити про звільнення від обставин і утисків їхнього повсякденного життя. Термін утеча (escape) вживався, можливо, занадто часто в несправедливо зниженому сенсі: існують корисні й шкідливі форми втечі/ескапізму. Все, що пропонує освіження й зменшення напруження може мати свою цінність у допомозі підбивати підсумки нашого практичного життя з поновленим духом. Негативні забарвлення терміна пов'язані з крахом багатьох так званих літератур ескапізму. Найвизначніші літературні твори можуть мати для певного читача цінність як місце для втечі. Наше життя іноді настільки монотонне, настільки обмежене в обсягах, настільки сконцентроване на практичному виживанні, що при досвіді глибоких і різноманітних емоцій, контакті з приємними, витонченими персоналіями, розумінні широкого спектру людських можливостей, ці проблеми можуть бути заперечені лише через літературу. Величний твір може надати момент зміни, можливість для втечі навіть людині, котра живе повноцінним щасливим життям. Здатність певної книги пропонувати такі цінності буде прямо пов'язана з емоційними потребами читача і його життєвими колізіями й турботами.

Іншим важливим потенційним задоволенням від літератури, якого студенти торкнулись опосередковано, є можливість компенсувати нестачі чи падіння через ідентифікацію з персонажем, який володіє якостями, відмінними від наших або який повніше використовує здібності, подібні до наших власних. Юна дівчина може у такий спосіб ідентифікувати себе з Джульєттою чи з Елізабет Беннет; юнак, роздратований своїм статусом дитини, може ідентифікувати себе з епічним героєм. Такий компенсаторний механізм може частково пояснити нашу чітку ідентифікацію з персонажами, дуже відмінними від нас. Тут сила читацьких емоційних реакцій буде поєднана у спосіб, продиктований усвідомленням читачем власних недоліків. Цей процес зазвичай розглядається занадто грубо, так як література може забезпечити вишуканіші види компенсації. Людина має приховані здатності до багатьох способів життя й діяльності, які вона не обрала, але здійснення яких за допомогою літератури все ж таки принесе їй задоволення.

Здатність розуміти й симпатизувати іншим відображає складну природу людини, дає можливість для реалізації її прихованих якостей і типів досвіду. Це

може бути один із аспектів, які уможлиблюють для нас пошук у літературі нагоди збільшити наш досвід. Ми можемо бачити деяких персонажів поза нами – тобто, ми можемо не ідентифікувати себе з ними так, як із ближчими до нас за темпераментом – ми поза сумнівом можемо зрозуміти їхню поведінку та емоції. Наприклад, юнак також може ідентифікувати себе з персонажем зрілого віку й іншої статі, читач, який належить до певного соціального стану, – із представниками різних класів чи різних епох.

Одна студентка, на подив сказала про особливу особистісну цінність літератури: її об'єктивну презентацію наших власних проблем. Вона розташовує їх поза нами, робить можливим поспостерігати за ними з певної відстані й зрозуміти нашу власну ситуацію та мотивацію об'єктивніше. Юна дівчина, стомлена від обмежень середовища містечка, може отримати таку об'єктивність зі збірки оповідань «Вайнсбург, Огайо» Шервуда Андерсона. Юнак, який несвідомо заперечує владну матір, може отримати розуміння зі «Срібної мотузки» Сідні Говарда або «Сини й коханці» Д.Г. Лоуренса. Цей процес об'єктивізації також може продовжуватись у латентній формі. Без свідомого сприймання відповідності літературного досвіду до нашої власної практичної проблеми, наше ставлення може бути виявлене або різкою реакцією проти того, що ми прочитали, або ж засвоєнням цього.

Щоб справити вплив, твору не потрібно мати справу з обставинами ідентичними в житті читача. Сила твору може полягати в його окресленні людських зусиль. Отже, юнак може обуритись на обмеження, накладені на його авторитетом – сім'єю, школою чи роботодавцем. У цей момент свого життя він може знайти задовольняюче вираження свого протесту в «Бунті на “Баунті”³»; він може реагувати з надзвичайною силою на «Учня Диявола»⁴ або на «Самотність бігуна на довгі дистанції»⁵. Відомо, що першокурсники, і це дуже дивно, певною мірою симпатизують нешанобливим дочкам Ліра. Так само молодь, яка нещодавно мала досвід розчарування друзями, може визнати стосунки між Отелло і Яго найважливішою складовою усієї п'єси. Коли й сьогодні «Гамлет» є хвилюючим досвідом для молоді, чи може це бути причиною того, що у п'єсі переважає настрій непевності й розчарування, небажання діяти в агресивному світі, що збився з правильного шляху?

Інтенсивний відгук на твір закорінений у здатності і досвід, які вже наявні в рисах характеру і свідомості читача. Цей принцип важливо враховувати при відборі літературних матеріалів для подання студентам. Недостатньо лише думати про те, що студенти *повинні* читати. Вибір повинен збігатися з розумінням потенційних зв'язків між цими матеріалами й теперішнім рівнем емоційної зрілості.

Існує навіть ширша потреба, яку задовольняє література, особливо для юного читача. Багато з того, що в житті може видаватись хаотичним і позбавленим сенсу, набуває впорядкованості й значимості, якщо приходить під організованим і життєдайним впливом митця. Юнак починає відчувати в собі

³ «Баунті» - корабель.

⁴ Автор п'єси Б. Шоу

⁵ Оповідання А.Сіллів

нові й неочікувані емоційні імпульси. Він бачить, що дорослі також діють у нез'ясований спосіб. У літературі він зустрічає емоції, ситуації, людей, показаних у важливих ситуаціях. Йому вказують на причинно-наслідковий зв'язок між діями, він отримує схвалення, звернене до певних особистостей і поведінки, віднаходить форму, в яку перелитває власні невизначені емоції. Коротко кажучи, він часто віднаходить значення в тому, що за інших обставин було б просто огидними фактами для нього.

Підтверджуючи слова Мопассана, жоден зі студентів не висловив думки про емоційну рівновагу, яка позначає повний естетичний досвід. Такий недогляд поза сумнівом частково пояснюється складністю опису таких моментів розумової та емоційної збалансованості чи натхнення. Можливо, навіть більше прояснюється фактом, що увага молоді значною мірою зосереджена на особистому внеску того, що він читає. Ми побіжно переглянули декілька чинників, які продукують це переймання людським внеском у літературу.

Для підлітка людські турботи також втілені в естетичний досвід. Студент, котрий прожив досвід «Отелло» буде линути на хвилях відчуттів і здогадок до моменту остаточної розв'язки. Його відчуття спектру людського досвіду й емоцій буде поширеним. Він увійде, на час, у світ дивних моральних цінностей і відповідальності. Але ця участь у людських справах буде можливою лише завдяки тому, що «Отелло» насамперед є витвором мистецтва. Звучний білий вірш, пишні художні прийоми, структура п'єси, що динамічно змінюється, складають цілісну частку всієї пережитої трагедії Отелло й Дездемони. Увесь досвід має структуру і внутрішню логіку, довершеність, які можуть запропонувати лише величні твори мистецтва. Студент прагнути не говорити про цю фазу змісту через те, що ці формальні й стилістичні елементи драми були аспектом його власного розуміння її важливості у сенсі уселюдських цінностей.

Можливо з'ясувати правду щодо цієї проблеми форми й стилю, не вдаючись до фальші стосовно психологічного процесу, залученого до взаємин між книгою і читачем. Слід зазначити, що ми обговорювали ті соціальні здогадки й загальнолюдське розуміння, які могли виникнути виключно з літературного досвіду. *Зростання цих загальнолюдських цінностей буде з цієї причини залежати від посилення й збагачення індивідуального естетичного досвіду.*

Будь-яка теорія мистецтва, схильна розділяти відзив на літературу на окремі сегменти під заголовками «соціальне» versus «естетичне», або «форма» versus «зміст» оманлива. Звісно, викладачі самі повинні володіти точною оцінкою чуттєвих та формальних аспектів літератури, щоб хоч якось допомогти своїм студентам. Навіть більше, якщо вони на додачу не бачать ці аспекти літератури у їхньому органічному зв'язку з тими ширшими загальнолюдськими аспектами, які ми вже обговорювали, тоді просто самі будуть послаблювати відчуття як літератури, так і життя у своїх студентів.

Більше, аніж просто інтелектуальний зміст літератури був залучений в обговоренні чинників, які моделюють читацький відгук. Ці чинники впливають на читацьку чутливість до всіх аспектів витвору мистецтва як неподільного цілого. До речі, хоча можна говорити про якість форми й стилю, або про зміст,

цей теоретичний розподіл має небагато спільного з дійсною психологічною ситуацією, коли ми реагуємо на даний літературний твір. Кожен із цих аспектів твору існує за рахунок інших аспектів.

Ми можемо, наприклад, говорити про щось, що називається сонетною формою, але така форма може бути зрозуміла лише тоді, коли вона втілена в конкретному сонеті, складеному з певних слів. Ми не можемо виокремлювати із загального ефекту вірша значення окремих слів – образи, поняття та емоції, які вони позначають, нюанси відчуттів і асоціацій, які з них виникають. Також однаково неможливо дистилювати із загального ефекту звучання слів чи ритм вірша. Ми можемо відстукати ритмічну схему вірша, але чи буде хоч хтось стверджувати, що наше чуття цього стуку подібне до нашого досвіду ритмічних моделей, які втілені у єдність звучних та значимих слів? Очевидно, ефект сонету на особу, яка не знає мови може запропонувати нам мізерну кількість доповнень до вражень, спричинених звуком і ритмом на людину, яка до того ж розуміє значення слів. Повний ефект певного сонету є наслідком того, що різні елементи діють на нас одночасно, посилюючи й, можна сказати, створюючи один одного. Аналогічно, у музиці ми можемо виокремити певну складову, скажімо фугу, але ніколи ми не зможемо відчути форму, відділену від складної текстури певних особливих музичних творів.

Так само неможливо випробувати зміст окремо від певної форми. Сказати, що парафраз вірша не репрезентує дійсного змісту вірша, є загальновідомою істиною. Певні його поняття й сенси просто були виокремлені та перефразовані. Можна, наприклад, стверджувати про різноманітні ідеї й називати різні емоції, які зустрічаються в «Поемі про старого мореплавця», але це буде пропонувати, певною мірою, не лише різну форму, але також і відмінний зміст. Різноманітні поняття і образи набудуть значення з емоційних та інтелектуальних натяків однієї і тої самої форми вірша. Навіть переміщення певних строф надасть поезії іншого значення. Осмислення ідеї, після того як вже пробудилися наші емоції через різні образи й ритми, надає їй зовсім іншого значення, відмінного від того, коли б вона трапилася в інакшому ритмічному зразку або в інакшому поєднанні слів. Отож, термін *зміст літературного твору* плутають, коли вживають його для абстрагованого інтелектуального сенсу.

Якщо ми міркуємо про загальний досвід читача, ми не будемо йти неправильним шляхом. Звернемо увагу, що формальні зв'язки в літературному творі – віршована форма, ритмічна схема, структура речень, структура сюжету – чи інші чуттєві елементи, такі як фігури мови, не мають окремого або навіть чітко виокремлюваного ефекту. Як ми можемо правильно виокремити те, що називається змістом вірша зі взаємодії чуттів, понять та емоційних прихованих натяків, створених певними словами в певному зв'язку одне з одним, у якому вони містяться у самому тексті? Лише коли ми станемо чутливими до впливу витончених варіацій у ритміці, звучанні та емоційних прихованих сенсів слів, лише коли ми станемо придатнішими інструментами, на яких поет може грати, ми будемо здатні відчути повний вплив вірша.

Подібно до цього, суттєво тісніше дотримуватись цілісного читацького досвіду літературного твору, щоразу, коли нам хочеться говорити, що структура

п'єси чи роману відмінна від особливих чуттів, емоцій, персонажів та подій, наявних у творі. Відчуття форми чи структури п'єси або роману – наслідок того, що саме ці елементи, а не якісь інші є *пережитими* (*experienced*) у певних зв'язках один з одним. Як у мелодії, де певна нота оцінюється за забарвленням і тоном, за її контекстом, так само і в п'єсі чи романі значимість будь-якої певної сцени чи персонажа є наслідком контексту, в якому вона береться до уваги.

Повертаючись до «Отелло»: пригадайте сцену, в якій Дездемона співає пісню про вербу. Вона дуже болісна: ми переживаємо зростаючу напругу інтриги, і ось невинна Дездемона співає, тоді як Емілія готує її до сну. Цей епізод мав би незначний пафос або навіть інтерес для тих, хто знав би лише цю сцену, або якщо б вона була розташована в іншому місці п'єси. Було б важко сказати чи це переміщення було зміною форми чи зміною змісту. Тоді б наявний результат мав би намір змусити читача або глядачів побачити й відчути менше людських страждань у цій сцені. Аналогічним чином, якщо б ми могли говорити про структуру п'єси й навіть робити схеми, які репрезентують зростаючу напругу й кульмінацію, ми повинні пам'ятати, що ця зростаюча напруга наслідок читацької ідентифікації з невинними персонажами, запропонованими йому і його досвіду співпереживати емоції та ідеї.

Отже, ми перебуваємо під впливом амбівалентного аргументу. Якщо ми починаємо з форми чи структури, то дізнаємось, що ми говоримо не лише про певні зв'язки конкретних людських почуттів, понять та емоцій. Якщо ж ми говоримо про так званий зміст, то дізнаємось про те, що маємо справу лише зі значимістю, яка виникає з певної серії зв'язків серед певних відчуттів, понять та емоцій. Навчання практикам і завданням повинно бути ретельно вивчене, щоб переконатись у тому, що студентам не подається думка про те, що формальні зв'язки в літературному творі існують окремо від (або просто перекривають/накладаються на) того, що називають *змістом*. Ближче до дійсності як літературного творення, так і літературного досвіду є розуміння того, як органічно поєднані ці дві фази мистецького твору.

Звісно, студентам потрібно розуміти природу різних літературних форм – лірики, епосу, роману, есе, драми – форм, які наші літературні попередники й сучасники розвинули за допомогою циклічного процесу «домовленості й протесту». Нам хочеться поділяти з нашими студентами задоволення, отримане від особливого відгуку на засоби, які використав автор, його варіацій, перетлумачень, заснованих на традиційних зразках. Знання проблеми мистецької майстерності, розпізнавання цілей автора й технічних утруднень, пов'язаних із досягненням цих цілей, часто можуть підвищити наше задоволення. Це задоволення виникає з розкриття типу структури, яку митець створює з бачення речей, які й складаються у певну модель. Увага до функції різних персонажів, епізодів чи образів висвітлює те, що у своїй цілісності «значить» твір. До речі, це сприймання порядку чи моделей важливе для звичайного читача лише в контексті їхнього впливу на твір як цілісність. І ця чутливість до авторської майстерності не обов'язково наслідок називання тропів чи фігур, або аналіз форми твору.

Одним із найкращих способів допомогти студентам досягти цього пошанування літературних жанрів і майстерності – їхнє заохочення до занять певним уявним письмом. У цей спосіб вони самі будуть залучені до оперування матеріалами, запропонованими їм життям та будуть реагувати на них; вони зрозуміють, що ті проблеми форми й майстерності невіддільні від з'ясування певного сенсу життя чи певного людського настрою, які твір мистецтва призначений втілити.

Читацька роль, нагадаймо, активна, а не пасивна. Письменник за посередництвом слів повинен, як і інші митці, звернутись переважно до відчуттів, якщо його бажання є «досягнути таємного джерела зворотних емоцій». Неспроможний до представлення матеріальних об'єктів письменник повинен обирати важливі образи, які стимулюватимуть його читача вступити у процес чуттєвого та інтелектуального відтворення. Чим більша читацька здатність реагувати на стимули світу й смакувати все, що слова можуть позначати – ритм, звучання, образи, тим повніше він буде емоційно й інтелектуально спроможний долучитись до літературного твору як цілісної сутності. Своєю чергою, література допоможе читачеві загострити його увагу до чуттєвої якості досвіду. Таке тренування надзвичайно важливе у нашому суспільстві, яке прямує до зниження якості засобів у своїй одержимості практичними цілями.

І знову, навіть обговорення письменницького мистецького посередництва, обов'язково призводить до наголошення на видах людського досвіду у напрямі, який вказують слова. Самі слова, це правда, не лише відсилають до чогось ще, але також містять чуттєву якість у собі. Дитина, задовго до розуміння значень слів, буде отримувати насолоду від звучання, ритміки та вишуканих інтонацій лірики Блейка. Однак це демонструє лише найпримітивнішу і найфрагментарнішу реакцію на слова. Ті приємні слова можуть пробуджувати в дитині надзвичайно багатий досвід, розумові й емоційні здібності, вона доходить до розуміння того, що ці слова символізують. Ми повинні виховувати задоволення від музичності слів, але також повинні допомагати дитині поєднувати певні досвіди й поняття з тими звуками, які можуть зустрічатися у різних контекстах; вона повинна розуміти дедалі повніше на що натякає слово у зовнішньому світі. Такі цілі застосовують, звісно, упродовж усього індивідуального оволодіння мовою. Можливо, студенти часто несприйнятливі до закликів літератури тому, що для них слова не представляють загострено чуттєвих, емоційних та інтелектуальних розумінь. Це показує, що протягом усього курсу їхньої освіти, елемент персонального сприйняття і досвіду зневажався через вербальну абстрагованість.

Учителі, які самі мають жвавий інтерес до навколишнього світу, прагнутимуть розвинути чуттєві здібності студента, а отже, він зможе отримати від життя й літератури найбільшою мірою задоволення від звуків, кольору та ритму. Якщо студент ретельніше придивлятиметься до світу образів і звуків, він також дійде розрізнення їхнього впливу на власний настрій. Він буде підмічати домінантні враження, бачити певні моделі в подіях, відчувати причини станів свідомості, настроїв інших людей. Чуттєві деталі будуть набувати значимість, бо вони призводять його до розпізнавання мерехтливих прихованих емоційних

станів, які стрімко змінюються у плині щоденного життя. Так само, більша рецептивність до чуттєвих стимулів, запропонованих літературою, повинна відповідати збагаченим емоційним асоціаціям.

З одного боку, наголошення на абстрактній вербалізації, на інтелектуальних поняттях, відірваних від свого кореня у конкретному чуттєвому досвіді, є руйнівним для чутливості до літератури. З іншого – образ, форма, структура, увесь чуттєвий заклик літератури може бути засвоєний повною мірою лише в межах комплексного відчуття життя. Чутливість до літературної техніки повинна поєднуватись із чутливістю до сукупності людських радостей і смутків, натхнень і поразок, приятельських стосунків і конфліктів.

Учитель, справді зосереджений на допомозі своїм студентам розвинути живе чуття літератури. Він не може зосереджувати увагу лише на літературних матеріалах, які прагне зробити доступними. Повинен також розуміти особистість, яка сприймає цю літературу. Він повинен бути готовим постати перед фактом, що реакції студентів неминуче будуть залежати від їхніх власних темпераментів та фонових знань. Поза сумнівом, це часто може приводити студентів до неправильної оцінки тексту. Якби там не було, початковий досвід твору студента матиме для нього значення саме в межах свого особистого досвіду, а не в якихось інших. Не має значення, наскільки недосконало чи помилково він творить власне значення твору, все ж це краще від будь-чого нав'язаного йому кимось іншим. Лише на основі таких прямих емоційних елементів, наскільки незрілими вони інколи можуть бути, йому вже можна допомогти вибудувати зріле розуміння твору. Природа студентського рудиментарного відгуку є необхідною частиною наших навчальних матеріалів.

Індивідуальний читач вносить особистісний стан і свої потреби, щоб рухатись у напрямі нерозривно сплєтених «людських» і «формальних» елементів твору. Якщо його власний досвід життя обмежений, якщо його моральний кодекс жорсткий і вузький, слабкий і відмінний, якість його відгуку на літературу обов'язково постраждає. І навпаки, чутливість до літератури, тепла й приємна участь у літературній праці обов'язково залучатиме чуттєву й емоційну реакції, людські симпатії читача. Не потрібно більше сприяти зростанню літературної дискримінації, здійснюючи тренування, зосереджені на так званих чисто літературних аспектах. Ми робимо щось рутинне, нецікаве та неемоційне, коли наше першочергове завдання – навчити студентів розпізнавати різні літературні жанри, виокремлювати різноманітні поетичні моделі, вишуковуємо характерні ознаки стилю певного автора, визначаємо повторювані символи або розпізнаємо види іронії чи сатири. Знайомство з формальними аспектами літератури само по собі не забезпечить естетичної чутливості. Можна демонструвати обізнаність із широким спектром літературних творів, судити про майстерність авторів і залишатись, з погляду сферичного розуміння мистецтва, естетично незрілим. Історія літературознавства знає письменників, котрі мають вишуканий смак, але лишаяються другорядними критиками саме через те, що вони недосконалі особистості, обмежені у своєму розумінні життя. Знання літературних жанрів поверхове і позбавлене гуманістичного струменя.

Коли літературне вправління розглядається першочергово як покращення сили студентів входити в літературні досвіди й інтерпретувати їх, існує велика небезпека у наголошенні на одному чи іншому підході. Потрібно бути обережним із потребою загострення студентських відгуків на чуттєві, технічні та формальні аспекти літературного твору. Але ми повинні сприймати їх як злиті – посилені і посилюючі – із відгуками тих елементів твору, які йдуть назустріч читацькій потребі для психологічних задоволень чи соціальних потреб. Особливо для читача підліткового віку потяг до саморозуміння і до знання про людей, забезпечує важливий шлях до літератури. Особисте залучення юного читача у твір згенерує більшу сенситивність до його системи образів, стилю, структури; це своєю чергою підвищить його розуміння загальнолюдського сенсу твору. Виникає взаємний процес, у якому зростання людського розуміння і літературної вишуканості підтримують і збагачують один одного. Обидва види зростання суттєві; якщо студент розвиває проникливість і вміння, щоб брати участь у зростаюче складних і значимих літературних творах.