

ЛУЇЗА М. РОЗЕНБЛАТТ. ТРАНЗАКЦІЙНА ТЕОРІЯ: ПРОТИ ДУАЛІЗМУ

Переклад з англійської Людмили Анісімової

Перекладено за виданням: College English, Vol. 55, No. 4. (Apr., 1993), pp. 377–386. Також це есе, в дещо зміненому й доповненому вигляді, під назвою «Епілог: проти дуалізму» вміщено в перевиданні «The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work» (1994 р.), у передмові до якої Л.М. Розенблатт зазначає: «Видається корисним додати як епілог моє нещодавнє есе “Проти дуалізму”, яке коротко окреслює місце моєї транзакційної теорії в контексті розвитку теорії літератури 1980–1990-х років» [с. viii])

Коли мене попросили поділитись особистими враженнями про події в теорії минулого десятиліття, була вражена, що есе призначалося для книги, зосередженої одночасно і на теорії письма, і на критичній теорії. Протягом десятиліть після першого представлення моєї літературної теорії в 1938 р. отримувала десятки запрошень говорити чи писати – зазвичай про літературу, інколи про композицію – але змушена була чекати сорок п'ять років, щоб мене запросили обговорювати їхні «зв'язки»! 1980-ті створили умови для ліквідації цього та багато чого іншого.

У 1980 р. у відомій антології «Теорія читацького відгуку: від формалізму до постструктуралізму» мене названо «першою серед теперішньої генерації критиків у цій країні», хто сформулював погляд щодо читацького відгуку (Tompkins, xxvi). В 1983 р. Асоціація сучасної мови (MLA) опублікувала четверте видання «Літератури як дослідження» («*Literature as Exploration*»). У тому ж році мене попросили презентувати статтю на тему «Письмо й читання» на засіданні підрозділу Вивчення композиції MLA. В 1985 р. була запрошена виступити з ключовою доповіддю на тему «Письмо й читання» на національній Конференції композиції та комунікації у коледжах (*Conference on College Composition and Communication* (CCCC)). (Раніше я була членом її Виконавчого комітету). В 1986 р. мене попросили виступити зі вступною доповіддю на конференції «Зв'язки читання і письма», котра була організована Центром вивчення читання Університету Іллінойсу спільно з Центром вивчення письма Університету Каліфорнії в Берклі. Варіант цієї доповіді з назвою «Письмо і читання: транзакційна теорія» був опублікований у технічних звітах кожного з центрів. Вона була вміщена в збірник матеріалів конференції «Зв'язки читання і письма», опублікований у 1989 р. Тривалий інтерес до цієї теми здається мені знаком зміни клімату на кафедрах Англійської мови і літератури в університетах.

Щоб обговорити події у теорії письма і критичній теорії в 1980-х, гадаю, що повинна окреслити події, які тривали десятиліттями, так як я їх розуміла. Я

почала викладати у 1928 р. (так!) у коледжі Барнард як асистент курсу з Чосера, який читав професор Чарлз Сірз Болдвін. Він був професором із риторики в Колумбійському університеті, писав тексти з композиції і був автором нормативних підручників із античної, середньовічної і ренесансної риторики. Композицію сприймали на кафедрі дуже серйозно. Всі, від інструкторів до професорів, читали курси з композиції. Все ж, озираючись у минуле, зрозуміло, що основний наголос був саме на літературі як для лекторів, так і для їхніх асистентів. І так тривало протягом двадцяти років мого перебування на університетських кафедрах із гуманітарних наук.

Наступні узаконені розмежування між композицією і літературою в університетах у загальних рисах пояснені проблемами, спричиненими Депресією і Другою світовою війною, та зростанням чисельності студентів. Постає очевидна ситуація: композицію читали переважно позаштатні асистенти, а курси літератури здебільшого були прерогативою професорів.

Також мені не потрібно переповідати історію про те, що попри ці складнощі віддані композиції вчителі реагували проти традиційних шаблонних методів і механістичних теорій письма. До 1980-х важливість письма стала ширше визнаною.

Зазначу, що обмежила свої коментарі рівнем коледжів та університетів. Історія композиції в школах є складнішою, варіює між розповсюдженим ігноруванням композиції до використання навчальних посібників, які фрагментують мову на механічно придатні для контролю одиниці. Письмо під час навчання переважно слугувало для демонстрування команд, загальноприйнятих фраз і «правильної» механіки. Читанню навчали як набору нерівноправних умінь і навичок, які переважно демонструвалися через відповіді на запитання з кількома варіантами відповідей. Із цією метою часто використовували оповідання, і навіть вірші. Література у вищій школі викладалася з переконанням, що існує єдина «правильна» інтерпретація (часто згідно зі студентськими навчальними довідниками «Кліф Ноутс»). Зазвичай в університетах домінували розмежування двох видів діяльності і директивний наголос на владі традиційних теоретичних підходів.

Але протягом десятиліть я пильнувала за іншим, конгеніальним, напрямом думки тих шкільних вчителів і викладачів, котрі ніколи не переставали наголошувати на ролі читача чи письменника. Отже, моїм рішенням після Другої світової війни було полишити посаду на традиційному факультеті гуманітарних наук, незважаючи на значні інтелектуальні й фінансові вигоди, і обійняти посаду в школі освіти. Ця школа була незвичною тим, що не обмежувала себе педагогікою, а пропонувала комплексні програми бакалаврської і повної вищої освіти з англійської, включаючи курси з композиції, мовлення, мови і літератури, так само як і «методи». Нарешті, мої колеги і я розробили програми бакалаврської, магістерської і докторської програм, що містили як лінгвістику, семантику, композицію та літературу, так і

теорію письма й теорію літератури. Програми рефлектували з моїм теоретичним підходом повніше за будь-що інше, опубліковане мною.

Майже від початку моєї роботи в цій галузі, я зайняла неортодоксальну позицію стосовно встановлених теоретичних засад. Певні академічні галузі й досвід – вивчення антропології, дослідження з естетики для моєї докторської дисертації і читання Чарльза Сандерса Пірса, Вільяма Джемса і Джона Дьюї – сприяли розвитку моєї схильності виходити за межі традиційного літературознавства як дисципліни.

Навіть пишучи бакалаврську роботу з англійської, була залучена під керівництвом професорів Франца Боаса і Рут Бенедікт до вивчення антропології. Вибір прийняти стипендіальну програму навчання в аспірантурі університету Гренобля, а не місце в Оксфорді, та рішення отримати ступінь доктора з компаративістики в паризькому університеті відповідає моєму бажанню поєднувати літературні інтереси з антропологічним досвідом вивчення різних мов і культур.

У Греноблі відвідувала лекції та семінари для французьких студентів, ходила на курс із французької композиції та приєдналась до французьких студентів на курсі з перекладу Діккенса з англійської мови на французьку. Занурення у французьку мову з метою написання докторської дисертації цією мовою забезпечило реалістичний підхід до семантики. Праця мала справу з французькими та англійськими письменниками, чії твори я обожнювала, проте котрі захищали письменницьку свободу від соціальних обмежень запевнюючи, що вони пишуть лише «заради мистецтва» (*"for art's sake"*). Мої дослідження виявили, що то був переважно захисний слоган: літературний твір може становити естетичну цінність, проте ще обов'язково мусить мати соціальне походження, застосування і впливи. Напруження між цими двома аспектами послабне, припускала я, через освіту читачів, які розуміють особливу природу соціальної ролі митця.

Після закінчення докторантури і під час викладання англійської в Барнарді я отримала роботу, пов'язану з етнологією та лінгвістикою у Колумбійському відділенні післядипломної освіти з антропології. Вивчала лінгвістику з Боасом, працюючи над індіанськими мовами квакіутл і майду. Усе це та мій досвід із французької посилили відчуття міцного зв'язку між мовою і культурою.

Моя робота з соціальних наук і літератури привели до членства в комісії з публікації книг, які репрезентували молодим читачам найновіші розробки в соціальних науках. Після завершення роботи в комісії прийшла до висновку, що, хоча книжки з соціології та психології й були потрібними, певний різновид дискусії про людські стосунки, який мав місце на моїх власних уроках літератури, може виконувати важливу соціальну, а також естетичну функцію.

Необхідно було презентувати філософію літератури і навчання, яка б пояснила, чому і за яких обставин читання художніх творів одночасно матиме важливу естетичну цінність і робитиме можливим розвиток та асиміляцію

розуміння суті людських стосунків. Досвід викладання допоміг мені усвідомити, що суттєвим для цього було особисте читання тексту, а не традиційне орієнтоване-на-текст оприлюднення інтерпретації вчителем. І я помітила цінність обміну думками поміж студентами як стимул для розвитку особистого критичного читання, суттєвого для членів демократичного суспільства. Отже, книга «Читач, Текст, Твір: транзакційна теорія літературного твору» (*The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*) (1978), яку написала систематичніше й повніше, презентувала основи теорії читання і літературно-художньої критики, окресленої в моїй попередній книзі.

У статті «Зміни в теорії читацького відгуку», вміщеній в книзі «Діалоги: сучасна критична теорія і навчання літератури» (*Conversations: Contemporary Critical Theory and the Teaching of Literature*), збірнику, виданому в 1990 р. Національною Радою вчителів англійської, Стівен Майю стверджує, що, незважаючи на те, що «Розенблатт першою ліквідувала розмежування читача і тексту», теоретики літератури присвятили 1970-ті бурхливим теоретичним дебатам із приводу того, хто визначає інтерпретацію: читач чи текст (с. 40). Далі він пояснює, що питання залишалося відкритим через тривале визнання дуалістичної епістемології, на противагу моїй прагматичній анти-фундаменталістській епістемології.

Підзаголовок книги 1978 року ясно підкреслив тривале заперечення мною традиційної епістемології і мою відмінність від інших «критиків теорії читацького відгуку», терміна, вживаного з метою охопити широкий спектр від психоаналітики до структуралізму, постструктуралізму і деконструкції. До речі, всі, незважаючи на їхні твердження, досі на практиці визначають домінування або читача, або тексту. У книзі «Знане і пізнане» (*Knowing and the Known*) (1949), Джон Дьюї і Артур Ф. Бенлі припускали, що термін «інтеракція» пов'язаний з Картезіанською дуалістичною парадигмою, що має справу з людським буттям і природою, суб'єктом і об'єктом, дослідником і досліджуваним як окремими сутностями. У світлі пост-ейнштейнівських подій, вони запропонували термін «транзакція» з метою вказати на стосунки, в яких кожен елемент замість того, щоб бути фіксованим і заздалегідь визначеним певними умовами, впливає сам і регулюється іншими елементами. У транзакції, хоча ми й можемо розрізняти їх, відсутня жорстка відмінність між сприймаючим і тим, що він сприймає, оскільки спостерігач є частиною спостереження. Твір (поема) – термін, який я використовую для «літературного твору» – «існує», «трапляється» у процесі транзакції між конкретними читачами і текстом (знаками на сторінці). Ми можемо звертатися до (говорити про) читача, тексту, твору, але кожен був лише аспектом стосунків, що відбулися у певний час за певних умов.

Ситуація, яку описав Майю, забезпечує тло для моїх зауважень. Він зазначає, що це правда, що «транзакційний підхід Розенблатт нарешті видається

прийнятим до уваги в літературознавчих колах, так само як і серед викладачів композиції, теоретиків із навчання читання і вчителів уже протягом тривалого часу» (с. 51). В 1980-х, як і в інший період, в університетах можна знайти весь спектр теоретичних позицій, багато з яких перебувають під впливом модифікованої версії формалістичного підходу. Але радю з того, що деякі теоретичні позиції, які я розвивала роками, зараз є досить широко представленими в університетських колах (хоча не часто з такою науковою сумлінністю як у Майю).

На жаль, переконалася, що схожі антифундаменталістські чи релятивістські наукові переконання (часто запозичені з континентальних джерел) привели, у багатьох випадках, до досить відмінних від моїх висновків. У більшості випадків, як мені здається, дуалістичні спосіб мислення зберігся: наприклад, мова як відкрита чи закрита система, індивідуальне чи соціальне, суб'єктивне чи об'єктивне, визначене чи невизначене значення. Реакції на одну сумнівну крайність занадто часто призводили до великого перемикання на такий же сумнівний протилежний полюс. Окреслені мною ідеї призвели до того, що я називаю помилковими крайнощами (*fallacious extremes*).

Наприклад, обидва визначних піонери семіотики Фердинанд де Соссюр і Чарльз Сандерс Пірс, сприймали мову як медіатор між особистістю і середовищем. Але соссюрівські дуалістичні формулювання зв'язку між світом і об'єктом, «знаком/означником» і «означуваним», у поєднанні з його наголошенням на довільній природі знаку, дали поштовх сприйняттю мови як самодостатньої системи. Для деяких це стало базисом для доведення ніцшеанської точки зору на «мову як в'язницю», в якій письменник «написаний» мовою і читачем, описаний її чи його «інтерпретаційною спільнотою». І автор, і читач розглядаються просто як канали для довільних кодів, конвенцій та видів. Спроби теоретиків «процесуального» письма і теорії читацького відгуку вчинити правосуддя щодо індивідуального чи персонального були марними. Цей хід маятника, здається мені, як наслідок мав більшу захопленість текстом, ніж у формалістичній теорії автономного тексту, хоча з «грайливістю», яку нові критики вважали б безвідповідальною.

На противагу де Соссюру, формулювання Пірса є тріадним – «знак співвідноситься до об'єкта лише відповідно до розумових асоціацій і залежить від звичок» [3, 360]. Це експліцитно людське поєднання світу, об'єкта та «інтерпретанта» [6, 347] від початку підсилювало мій транзакційний погляд на мову. Коли усвідомила, що мова є соціально зумовленою, зрозуміла, що вона завжди є індивідуально засвоєною у транзакції з навколишнім світом у конкретний час за певних умов. Кожен індивід – мовець, слухач, письменник чи читач – залучає до транзакції особистий лінгвістично-емпіричний запас, що залишився від попередніх транзакцій в житті і мові. Як зазначає Вільям Джемс, кожен продовжує процес вибіркової уваги, обираючи з елементів запущених у

потік свідомості протягом трансакції [1, 286]. «Значення» виникає з повторення усіх цих елементів під взаємним впливом один на одного.

Разом із іншими теоретиками читацького відгуку заперечую поняття автономного тексту як вмістилища єдиного детермінованого значення. Для деяких, на жаль, ідея потенційно плюралістичної інтерпретації тексту видається перемиканням на повний релятивізм. Полісемічний характер мови має змогу показати їм безкінечні можливості тексту. Навіть більше, віра в те, що кожен текст несе власні внутрішні суперечності закінчується логічним безвихідним становищем.

Знову прагматизм забезпечує вихід для дуалізму як опозиції абсолютної правди versus повного релятивізму. (З одного боку, я підставляю себе під атаку, оскільки вірю, що деякі інтерпретації тексту можна вважати кращими за інші!). Джон Дьюї дотримувався антифундаменталістської позиції: що ми не можемо безпосередньо сприймати «реальність», але відмовляємось від пошуків абсолютів, і його «Логіка» подає ідею «гарантованої впевненості» (*warranted assertibility*) в наукових дослідженнях. Які умови чи операції гарантують чи підтверджують тезу як можливу згоду щодо «гарантованих», хоча непевних відповідей [9, 345].

Визнавши всі відмінності між науковим дослідженням і літературною інтерпретацією, ми все ще можемо адаптувати поняття гарантованої впевненості до літературної інтерпретації. Ми повинні, все ж, позбутися бажання отримати єдино «правильне» чи абсолютне значення для кожного тексту. Якщо ми погоджуємося стосовно критерію валідності інтерпретації, то ми, до речі, можемо визначити і найбільш виправдану інтерпретацію чи інтерпретації. Звичайно, це залишає відкритим питання ймовірності як існування рівнозначних валідних альтернативних інтерпретацій, так і альтернативного критерію валідності інтерпретації. Такий підхід робить можливим для нас презентувати складне розуміння відкритості і обмеження мови для наших студентів без заперечення можливості відповідального читання текстів (*Rosenblatt, The Reader, ch. 7; Literature, 151 ff*).

Враховуючи мою діяльність у 1980-х, повинна розповісти про засідання Асоціації сучасної мови (MLA) у грудні 1980 р., де репрезентувала статтю «Про естетику як базисну модель процесу читання». Власне, через цю трохи бешкетливу назву мене розкритикували: не лише за дихотомію «читач/текст», але й за фальшиву «естетичну/неестетичну» дихотомію, чи дихотомію «мистецтво/наука». Дуалістичний погляд на читача і текст призвів до переконання в тому, що «літературність» чи «поетичність» повинна міститись у словах тексту. Я стверджую, що естетика не є притаманним тексту атрибутом. Письменник, котрий бажає написати художній твір, адаптує естетичну позицію з метою породити якомога більше ключів для гіпотетичного читача. Але також і текст, каже Юлій Цезар, може пропонувати великий естетичний потенціал, він може бути прочитаним як мистецький твір чи як приклад Єлизаветинського

синтаксису. І прогноз погоди можна прочитати як поему. Такі розбіжності в намірах будуть заповненими відмінностями в тому, що я називаю письменницькою чи читацькою позицією до вмісту свідомості. Це буде керувати вибором того, на що звертати увагу, що обирати і синтезувати серед елементів, які рухаються в потоці свідомості у процесі транзакції з текстом. Еферентна позиція (*efferent stance*) (від лат. *efferre* – щось виносити) використовується переважно з аналізом, абстрагуванням і акумулюванням того, що залишиться після читання. Приклади будуть містити читання з метою отримання інформації, вказівки для дії чи вирішення проблеми. При естетичній позиції увага сфокусована переважно на осмисленні того, що було пробуджено, що пережито протягом читання.

Навіть більше, я наголошую на тому, що опозиція, дихотомія відсутня, але існує континуум між двома позиціями. Відсутній поділ на когнітивне, референтне, фактичне, аналітичне, абстрактне з одного боку та афективне, емоційне, чуттєве з іншого. Натомість обидва аспекти значення – котре можна означити як загальне і особисте – завжди присутні в нашій транзакції зі світом.

Відмінність полягає в «мікшуванні», пропорціях загального та особистого аспектів значення, на які звертали увагу протягом читання. У прочитаннях, які припадають десь на еферентну половину континууму, читач вибирає переважно більш загальні чи когнітивні елементи, а не особисті. На протियाгу, естетична позиція узгоджується з селективною увагою до переважно напівприхованих особистих почуттів, ставлень, відчуттів та ідей, а не із загальними аспектами. Поняття читацької позиції в еферентно-естетичному континуумі, так як і в транзакційній парадигмі, відрізняє мою теорію як від традиційного підходу і підходу «нової критики», так і від інших так званих теорій читацького відгуку.

Ми чуємо дедалі більше аргументів на користь читання широкого кола жанрів у курсах із читання й критики. Тим більше причин казати, чому саме в читанні й письмі студентам необхідно навчитися вдосконалювати керуючий принцип для вибору належного місця в континуумі, відповідно до ситуації та її мети. Якщо «Людину-невидимку» інтерпретувати як мистецький твір, спершу його треба прочитати з концентрацією уваги на тому, що було пережито. Якщо метою є, скажімо, отримання інформації чи аналіз його структури, читач повинен відсунути на периферію уваги персональні відгуки і сфокусуватись переважно на загальних та підтверджених аспектах того, що було пробуджено протягом транзакції з текстом. Для історичного трактату чи політичної промови використовується багато так званих літературних засобів і буде особливо важливим вирішити, яку саме позицію прийняти.

Мої спогади, можливо, прояснили причини, з яких я була готова (коли в 1980-х мене попросили) обговорити зв'язки між теорією письма і критичною теорією. Прагматичний транзакціоналізм привів мене до передбачення сприйняття говоріння і аудіювання, письма й читання як взаємопов'язаних аспектів індивідуальної транзакції з навколишнім середовищем. Отож, була в

курсі зароджених в 1980-х трендів стосовно питання дихотомії читання/письмо. Читання, як було вказано, є «складеним» видом діяльності, коли кожен акт письма залучає читання. Знову, дуалізм створював небезпеку, просто анулюючи відмінності. Це видається поворотом стосовно їх сприйняття як віддзеркалених образів за умови, що відбудеться автоматичне перенесення вивчення з одного на інше в такому курсі як традиційний формалістичний вступ до літератури.

Тому, в моїх різноманітних розмовах із цього приводу, я вказувала, що «моделі» двох лінгвістичних діяльностей хоча й співпадають, все ж різняться. І автор, і читач використовують персональні лінгвістичні/досвідні джерела в коливальній транзакції з текстом. І автор, і читач розвивають межі, принципи чи наміри, якими нечіткими або ясними вони були б, спрямовують довільну увагу і направляють синтезований та організуючий процес встановлення значення. До речі, ці паралелі мають місце в дуже різних контекстах і ситуаціях. Ми не повинні забувати, що письменник зіштовхується з чистими листками, а читач з уже написаним текстом. Їхні композиційні і читацькі діяльності є водночас взаємодоповнювальними та відмінними.

Я була особливо зацікавлена в розрізненні двох видів «авторського читання» протягом письмової транзакції: першого, орієнтованого-на-самовираження (*expression-oriented*), читання для перевірки того, що було написано для висловлення внутрішнього задуму; другого, орієнтованого-на-рецепцію (*reception-oriented*), читання тексту з точки зору потенційних читачів. Коли комунікація є метою, перше читання повинно забезпечити «ключові слова» для другого. Ці аналогії, на противагу до читацьких прочитань, із одного боку перевіряють внутрішню зв'язність і релевантність тексту, а з іншого – шукають внутрішніх і зовнішніх способів пов'язати ці реакції на текст до «авторської інтенції».

Оскільки компетентність в одному виді діяльності автоматично не створює компетентності в іншому, я роздумувала над соціальними і освітніми умовами, котрі б стимулювали конструктивне взаємозбагачення через розвиток суспільно корисних лінгвістичних традицій та моделей мислення. Потрібно також враховувати соціальне й навчальне середовище, яке кожен письменник чи читач залучає до діяльності, і конкретні цілі цієї діяльності. Вважаю, що об'єднані освітні методи включатимуть розмовний і письмовий обмін між студентами, розвиток металінгвістичної проникливості у власний і чужий лінгвістичний простір, як і створення базових критеріїв.

Поступово у 1980-ті всі поставлені питання почали тьмяніти на тлі проявлення дихотомії індивідуального/соціального. Знову мої переконання – усвідомлення того, що кожна особистість переймає установки й цінності суспільства чи культури – стали базисом для бачення індивідуального як повністю керованого суспільством, культурою чи «спільнотою». Таким чином, для деяких представників культурної, історичної та марксистської критики, тексти цілком стали об'єктами для вивчення домінантної ідеології. Вони

вважали, що в ідеалі читача можна навчити «читати як меншини» («*against the grain*») з метою «виловити» окремі факти й здійснити супротив, похитнувши існуюче загальноприйняте прочитання.

Із філософської та антропологічної точки зору видається помилковим ігнорувати індивідуальне, так само як і не зважати на соціальні аспекти будь-якої події. Одне пов'язане з іншим. Але завжди існує індивідуальна людська істота, котра свідомо й підсвідомо на основі контекстуальних і людських факторів, обирає, селективно створює значення, входячи в кожну конкретну транзакцію. Ми можемо визнати моделюючу силу навколишнього середовища, суспільства і культури. Проте ми повинні розуміти можливості вибору чи прагнення в межах нашої складної культури з її багатьма субкультурами, етнічними, релігійними, економічними і соціальними групами, і розмаїття груп, які репрезентує будь-яка особа, – нічого не кажучи про стурбованість альтернативами, котрі забезпечуються знаннями інших основних культурних норм!

Наступні видання «Літератури як дослідження» містили моє пояснення щодо поєднання теорії читацького відгуку з потребами читачів бути критичними стосовно положень, втілених у прочитаному літературному творі, і також щодо культурно набутих положень, котрі вони самі залучають до транзакції. Але критичне ставлення не вимагає переключення на повністю негативний чи деконструктивістський підхід. У 1980-ті періодично відчувала потребу наполягати на тому, що бути дійсно критичним означає бути *вибірковим*: Що у панорамі світу, поданого для нас в житті чи в літературі, треба заперечити чи змінити? Ще важливіше – що саме повинно слід прийняти чи посилити? І однаково важливо – які позитивні альтернативні цілі маємо створити чи над якими працювати?

Нам часто нагадують, що будь-яке навчання чи критика не є повністю «позбавленими» політики. Правда, але чи повинні ми приймати переключення на створення беззаперечно негативного ставлення, яке зрощує відчуття відчуження і відчуття безсильної жертви? І чи повинні ми дозволяти спрощене бачення «сили», яка б запускала спрощені поняття альтернатив і процесів соціальних змін? Натомість, наполягаю, що потрібно прямо впроваджувати демократичні цінності як позитивні критерії для вибору серед можливих варіантів, літературних або соціальних, похідних від домінантної культури або від культури меншин. Заклопотаність одними чи іншими негативними явищами, які закликають до змін у нашому суспільстві і нашому світі, може призвести до нехтування захисту основних демократичних свобод, які уможлиблюють будь-які конструктивні засоби.

Під загрозою руйнівного впливу крайнощів критичних теорій – модних у деяких академічних колах – традиціоналісти занадто часто заперечували й надійні переваги укупі з помилковими крайнощами. Більш сучасні позиції із їхнім пристосуванням до раціональних змін зазвичай ігнорувалась. Однією з

причин для цього є те, що формалісти та їхні постмодерні супротивники поділяють спільні дуалістичні шляхи мислення. Щоб уникнути повернення до академічних підходів, які приводять у дію ці маятникоподібні рухи, ми повинні осмислити небезпеки фальшивого дуалізму.

У цей час значних переворотів у світі цілі нації об'єднують зусилля щодо визначення понять свободи, демократії, соціалізму, капіталізму. Суть демократії потребує, щоб наше власне суспільство також постійно переглядало й вдосконалювало спроби підійти ближче до втілення власних ідеалів. Вірю, що письмо й літературознавство неухильно залучають нас до цих широких соціальних і політичних справ. «Демократія, – як казав Дьюї, – досягне мети тоді, коли незалежне вивчення соціуму буде віддане мистецтву вільного і живого спілкування» [2, 350]. Таке бачення нашої ролі може звільнити нас від крайнощів академічних і політичних дебатів та надихнути на плідну співпрацю у 1990-х.

Література, на яку посилається Л.М. Розенблатт:

1. Dewey, John. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt, 1938.
2. Dewey, John. *The Public and its Problems*. In vol. 2 of *John Dewey: The Later Works*. Ed. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois UP, 1984.
3. Dewey, John, and Arthur E Bentley. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon P, 1949.
4. James, William. *The Principles of Psychology*. 2 vols. New York: Henry Holt, 1890.
5. Mailloux, Steven. "The Turns of Reader-Response Criticism." *Conversations: Contemporary Critical Theory and the Teaching of literature*. Ed. Charles Moran and Elizabeth Penfield. Urbana: National Council of Teachers of English, 1990.
6. Peirce, Charles Sanders. Vols. 3 and 6 of *Collected Papers*. Ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge: Harvard UP, 1933, 1936. (Citations are to volume number and paragraph number.)
7. Rosenblatt, Louise M. *L'Idhe de l'art pour l'art dans la litthration anglaise*. Paris: Champion, 1931. New York: AMS Press, 1976.
8. Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. New York: Appleton Century, 1938. 4th ed. New York: Modern Language Association, 1983.
9. Rosenblatt, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP, 1978.
10. Rosenblatt, Louise M. "Viewpoints. Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation." *Research in the Teaching of English* 19 (Feb. 1985): 96-107.
11. Tompkins, Jane P., ed. *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1980.