

УДК 811.161.1

Н. Неборсина, д-р филол. наук,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна**ЧТЕНИЕ В ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

В статье рассматриваются модели чтения поэтического текста. Предпринята попытка обосновать проект "контрастная поэтика" как отвечающий современным требованиям субъектно-центрической педагогики.

Ключевые слова: модели чтения, гипертекстуальное пространство, контрастная поэтика.

Жизнь художественных произведений состоит в том, что они понимаются и как понимаются.
А. Потебня

Чтение и его теоретическое обоснование является насущной проблемой методологии гуманитарного знания. Об этом свидетельствует рост публикаций, затрагивающих процесс чтения в разных аспектах [1,2,3,4], которые образуют актуальную проблематику филологических изысканий.

Объектом данного исследования является процесс чтения, а предметом выступает его характеристика с позиции субъектно-центрической педагогики.

Теоретическую специфику чтения, согласно Г.О. Винокур, определяет понятие "культура чтения". Сопоставляя читателя со слушателем, Г.О. Винокур характеризует чтение, направленное на постижение смысла, как культурный акт в силу того, что оно есть акт понимания. Г.О. Винокур выделяет две особенности понимания как умственного акта: 1) понимание, содержащее "элемент некоторого комментария, истолкования", "активного отношения к слову" и 2) понимание как критическая оценка прочитываемого". Поскольку понимание требует некоторого умения и искусства, постольку можно говорить и о культуре чтения, а также о приемах, которыми пользуется читатель [5, с. 84-87]. По мнению Г.О. Винокура, культурный читатель есть читатель образованный в самом широком смысле этого слова. На базе широкой образованности складывается тот тип культурного читателя, который в тенденции, в идеале – дает читателя ученого, т.е. филолога [5, с.92-93].

Понятно, формирование "читателя ученого" зависит во многом от того, какую позицию читатель занимает в образовательно-воспитательном пространстве. Вступление человечества в информационную эпоху оказывает существенное влияние на образовательный процесс, поднимая вопросы философии образования [6,7]. Человек становится субъектом собственного развития. Этот аспект человеческой реальности может быть понят в педагогической науке как индивидуальная образовательная активность, ориентированная на создание своей внутренней формы, своего многоликого Я [6, с.167].

Происходящие в образовании изменения означают необходимость обращения к новым методологическим ориентациям, а именно к герменевтическому подходу к образованию. В герменевтическом аспекте понятие образование, по мнению Г.Н. Филонова, включает два значения: 1) процесс непрерывного становления разумности человека; 2) среда образовательного опыта, в которой проступает новое понимание мотивации к образованию, которое непосредственно связано с переходом от пассивного к активному объекту образования [7, с. 158-159]. Важнейшее значение для педагогического исследования имеет, как полагает Г.Н. Филонов, рефлексия, обеспечивающая его связь с конкретными проблемами педагогической работы и опытом педагога. При этом, продолжает Г.Н. Филонов, ссылаясь на Б.И. Пружинина, не всякое размышление педагога является научным. Оно становится таковым только в том случае, если анализ педагогической ситуации выражается в принятых в науке понятийных формах и обеспечивает возможность соотносить даже самые отдаленные от прямых педагогических за-

дач высоконаучные размышления с педагогической ситуацией [7, с. 161-162].

В этой связи интерес представляет инновационный дидактический подход к преподаванию художественной литературы на основе философского концепта "конструктивизм" [8]. Согласно А. Энслин, теоретической основой образовательного конструктивизма является постулат об относительности и субъективности знания, восходящий к древнегреческим мыслителям. Идея конструктивизма, поддержанная философами эпохи Просвещения, получила дальнейшее развитие в XX веке в работах Ж. Пиаже и К. Поппера. Сторонники радикального конструктивизма рассматривают человека как самообразующую систему (autopoietic system), организованную по принципу операционной автономии (operational autonomy). Индивидуум, активно добывающий знание в соответствии с задуманным планом, в результате становится "авторитетным читателем" (the empowered reader) [8, с.308-309]. А.Энслин на конкретном примере убедительно показывает, что образовательная среда, основанная на литературном гипертексте, который конструируется самими студентами, является открытой и одновременно управляемой, творческой и, вместе с тем, теоретической и аналитической, и отвечает требованию мультидисциплинарного подхода к образованию.

Исторически сложилось так, что на протяжении XX в. интерпретация поэтических произведений, требующих наиболее внимательного чтения, осуществлялась в рамках объектно-центрической педагогики. Модели понимания поэтических произведений отражали и продолжают отражать принципы построения той или иной теории литературы. К таким авторизованным поэтикам относятся лингвистическая поэтика (Roman Jakobson), структуральная поэтика (Jonathan Culler) и когнитивная поэтика (Stockwell). В рамках перечисленных выше поэтик поэтический текст рассматривается как самодостаточная система, а конвенциональные способы его восприятия предстают такими, которые навязываются читателям [9]. Как известно, реакцией на издержки лингвистической поэтики Р. Якобсона явилась "рецептивная теория чтения", авторы которой [10, 11] акцентировали роль читателя на восприятии поэтического текста. Идея "рецептивной теории чтения" нашла развитие в американской модели чтения, а именно в концепции "настоящий читатель" (Martin Prince), "суперчитатель" (Michael Riffaterre), которая легла в основу понятия литературной компетенции (Jonathan Culler), конститутивными элементами которой являются шесть приемов интерпретации и кодов (interpretive conventions and codes), направляющих внимание читателей на выраженное в художественном произведении отношение человека к миру, оригинальность метафорического выражения, поэтическую традицию, жанровую принадлежность произведения, его когерентность и тематическое единство. Однако, смоделированный структуралистами читатель явился безличным, коллективным, теоретическим конструктом, а не настоящим читателем [12, с.253-257]. Лишена элементов субъективности и когнитивно-поэтическая модель чтения, кото-

рая предлагает читателю пользоваться набором таких понятий когнитивной лингвистики, как ментальные пространства, скрипты и схемы, прототипы, фигуры и фоны, концептуальная метафора [13].

Педагогический дизайн "контрастивная поэтика" [14, 15], в отличие от упомянутых выше поэтик, является субъектно-центрическим, который предполагает активное участие студентов в создании поэтических гипертекстов, их лингвостилистическом и лингвопоэтическом анализе с последующей презентацией и обсуждением. Под поэтическим гипертекстом понимаем некий конгломерат текстов (от двух до пяти), объединенных на основе одной из онтологических категорий, отражающей определенный аспект действительности, будь-то вещь/предмет, событие, состояние или свойство. "Два сопоставленных чужих высказывания, – пишет М.М. Бахтин, – не знающих ничего друг о друге, если только они хоть краешком касаются одной и той же темы (мысли) неизбежно вступают друг с другом в диалогические отношения" [16, с.317]. Диалог ментальных пространств в поэтическом гипертексте, автором которого является студент, и есть, собственно, предметом риторико-герменевтического анализа. Для того, чтобы внутреннее пространство поэтического гипертекста "заговорило", необходимо, чтобы его автор проявил риторическую изобретательность, причем не только в отборе отдельных текстов, но и в умении вовлечь аудиторию в обсуждение предложенной интерпретации, которая предполагает определенную "культуру чтения".

Культурообразующим моментом чтения поэтического текста является поиск поэтической истины, ее дискурсивное выражение и историческая специфика, поскольку именно "в историческом движении поэзии должна выразиться ее сущность. История – это первое и главное измерение поэзии" [17, с. 10].

В далекие 60-е годы XX в. акад. В.В. Виноградов писал: "Изучение исторических изменений и исторических трансформаций в сфере принципов, приемов и условий поэтизации речи – одна из важнейших задач теории и истории поэтической речи. Однако поэтика не может ограничиться приемами и принципами лингвистического анализа, не может замкнуться в категориях и формах, относящихся к языку и речи в разных их функциях. Она обогащается понятиями и обобщениями искусствоведения и теории литературы. Само собой разумеется, что этот очень сложный и полный глубокого познавательного значения комплекс проблем нуждается в особом рассмотрении и исследовании [18, с.162-163]. Преодоление статического и внеисторического плана в чтении и понимании поэтического текста стало возможным, с одной стороны, благодаря вхождению человечества в электронную культуру, которая открыла широкий доступ к поэтическим текстам, а с другой – парадигмальному сдвигу в лингвистических исследованиях в сторону изучения познавательной функции языка.

В XIX в. проблема соотношения мысли и языка была поставлена как таковая, которая закладывает основы познания истины. Так, А.А. Потебня, объясняя важные моменты психологии языковой деятельности, опирается на философскую концепцию языка В. Гумбольдта, в частности, на положение, которое гласит о том, что "язык есть орган, образующий мысль". С опорой на вытекающие из этого положения антиномии, такие как объективность и субъективность; речь и понимание; частное и общее, Потебня определяет истину, вслед за Гумбольдтом, как достижение объективности мысли сравнением личной мысли с общей, принадлежащей всем, которое возможно посредством речи и понимания [19, с. 58].

В связи с этим обращает на себя внимание ответ М. Хайдеггера на сформулированный им же риторический вопрос: "Отчего же не довольствоваться нам су-

ществом истины, ставшей привычной для нас за века? Истина еще и теперь, и уже с давних пор, обозначает согласие между познанием и познаваемым" [20, с. 83]. Хайдеггер полагает, что "так называемые критические понятия об истине, исходящие, начиная с Декарта, из истины как достоверности, суть лишь преобразования определения истины как правильности, а правильности предвзвешиваний целиком и полностью зависит от истины как несокрытости сущего" [Там же]. Таким образом вырисовываются две позиции в отношении истины: истина как достоверность, объективность мысли (Гумбольдт, Потебня) и истина, "полагающаяся вовнутрь творения" (Хайдеггер). Этим позициям, как нам представляется, соответствуют две сферы познания – наука и философия. Так, наука, по Хайдеггеру, есть разработка уже разверстой области истины путем постижения и обоснования всего правильного (возможного и необходимого), что появляется в окружении истины. Если же наука, выходя за пределы правильного, приходит к истине и, таким образом, к существенному обнажению сущего как такового, она есть философия – в той мере, в какой она приходит к истине [20, с. 93].

Полагаем, что представление о функциях науки и философии, основанное на двояком понимании истины, может быть экстраполировано на риторико-герменевтический анализ поэтического дискурса, который включает в себя герменевтическую экспозицию поэтических текстов в гипертекстуальном пространстве, а также понимание сущности поэтичности феноменологическим преломлением этого понятия на такие моменты: искусство, социокультура и мировосприятие, которые обретают категориальный статус при наличии определенных детерминантов. Так, результатом ассоциативной связи понятия поэтичности с искусством является категория художественного, которая конституируется топологическими, тропологическими и стихотрофическими детерминантами. Категория исторического возникает вследствие ассоциативной связи понятия поэтичности с социальными и культурными моментами действительности, которые одновременно являются ее детерминантами, а категория поэтического предстает как выражение авторского восприятия мира, ее детерминантами являются две линии построения речи – логически-убедительная и эмоционально-влияющая. Главной же целью риторико-герменевтического анализа поэтического текста в гипертекстуальном пространстве является достижение понимания различной ценностно-смысловой ориентации автора по отношению к третьему члену сравнения.

Так, например, сравним ценностно-смысловую ориентацию в стихотворениях С. Кольриджа (1771-1834) и Э.Дикинсона (1830-1886) в гипертексте "Nature" [21, с.486; 22, с. 515].

To Nature

It may indeed be fantasy when I

Essay to draw from all created things

Deep, heartfelt, inward joy that closely clings;
And trace in leaves and flowers that round me lie
Lessons of love and earnest piety.

So let it be; and if the wide world rings

In mock of this belief, it brings

Nor fear, nor grief, nor vain perplexity.

So will I build my altar in the fields,

And the blue sky my fretted dome shall be,
And the sweet fragrance that the wild flower yields
Shall be the incense I will yield to Thee,

Thee only God! and thou shalt not despise
Even me, the priest of this poor sacrifice.

S.T. Coleridge

668

"Nature" is what we see –
 The Hill – the Afternoon –
 Squirrel – Eclipse – the Bumble bee –
 Nay – Nature is Heaven –
 Nature is what we hear
 The Bobolink – the Sea –
 Thunder – the Cricket –
 Nay – Nature is Harmony –
 Nature is what we know –
 Yet have no art to say –
 So impotent Our Wisdom is
 To her Simplicity.

Emily Dickinson

Сравнительный анализ приведенных выше текстов показывает, что в восприятии природы и Кольридж, и Дикинсон пытаются преодолеть ее материальность, однако достигают этого различными путями. Так, Кольридж сразу заявляет о фантазии (It may indeed be fantasy when I) как о своей стратегии для противопоставления лирического субъекта миру (the wide world). При этом граница, разделяющая их, является одновременно и перцептивной с точки зрения построения речи (So let it be), и квазиперцептивной, достигаемой апперцепцией природы, результатом которой является образ алтаря (So will I build my altar in the fields). Другими словами, отталкиваясь от прямых референций (leaves and flowers) поэт входит в воображаемый мир.

Если в стихотворении Кольриджа лирический субъект преодолевает земное притяжение с помощью воображения, а для Дикинсон ключевым является не эмоциональный, а интеллективный план: информация о природе, поступающая по каналам восприятия мира, (what we see – what we hear –) преобразуется в знание (what we know). Однако знание о природе не помогает нашему пониманию ее сущности, которая есть простота (Simplicity), несмотря на "несокрытость" природы, "распахнутой" в тексте перечислительными рядами (The Hill – the Afternoon – Squirrel...), мы бессильны подняться над отдельным для достижения всеобщего (So impotent Our Wisdom is).

Таким образом, перед нами два различных дискурса о природе, две линии построения речи: эмоционально-влияющая (Кольридж) и логически-убедительная (Дикинсон), две исторически и социокультурно обусловленные модели поэтической истины. Кольридж предлагает некий перспективный подход к познанию природы: лирический субъект идет от простого к сложному, от внешнего к внутреннему, от явления к сущности. Здесь "расположенная понятость бытия в мире *выговаривает себя как речь*" [20, с. 24]. Дикинсон, наоборот, указывает на трудности в познании природы, причем трудность эта лежит не столько в плоскости понимания, сколько в нашей неспособности языковой артикуляции полученного знания: коллективный лирический субъект "Мы" не "выговаривает себя как речь". Однако, "Кто никогда ничего не говорит, – пишет

Хайдеггер, – в нужный момент не способен молчать. Только в подлинной речи возможно настоящее молчание. Чтобы уметь молчать, у здесьбытия должно быть что сказать, иначе говоря, оно должно располагать настоящей и богатой раскрытостью самого себя" [20, с.28].

Итак, внутренней ценностью контрастивной поэтики является чтение, понимание и интерпретация поэтического дискурса в гипертекстуальном пространстве, что, в свою очередь, создает контекст для автономного обучения, а также условия для достижения прогресса в области смыслообразования. Рассмотрение процесса понимания чрезвычайно важно для уяснения чтения как высшей ступени человеческого познания и одного из важнейших компонентов системы образования.

Список использованных источников

1. Fleming, Juliet. An Apology for Reading // *Modern Philology*. Vol. 104, №2, The University of Chicago Press, 2006. – P. 229–238.
2. Sharpe, Kevin. Pursuing the Reader // *The History of Reading*. Ed. by Shafquat Towheed, Rosaling Crone and Katie Halsey. – N.Y., 2011. – P. 193–202.
3. Damton, Robert. First Steps. Towards a History of Reading // *The History of Reading*. Ed. by Shafquat Towheed, Rosaling Crone and Katie Halsey. – N.Y., 2011. – P. 23–34.
4. Бразговская Е.Е. Интерпретация художественного текста как текста культуры // *Язык. Человек. Мир*. – Омск, 2000. – С. 162–169.
5. Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук / Григорий Осипович Винокур. – М., 2000.
6. Арламов А.А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // *Вопросы философии*, 2008. №1. – С. 163–168/
7. Филонов Г.Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании // *Вопросы философии*, 2012. № 11. – С. 158–162.
8. Ensslin A. Reconstructing the deconstructed – hypertext and literary education // *Language and Literature*. London, 2004. Vol. 13(4): 307–333.
9. Kiparsky, Paul. On theory and interpretation // *The linguistic of Writing*. – Manchester University Press, 1987. – P. 185–198.
10. Iser W. The act of reading. – London, 1978.
11. Jauss H.R. Toward an Aesthetic of Reception. – Minneapolis. 1982.
12. Leitch V.B. American Literary Criticism (from the 30 to the 80). – New York, 1988.
13. Stockwell P. *Cognitive Poetics : An Introduction* / Peter Stockwell. – London – New York : Routledge, 2002.
14. Неборсіна Н.П. Контрастивна поетика : онтологія та евристика // Наукова спадщина професора Ю.О. Жлуктенка та сучасне мовознавство. Збірник наукових праць. – Київ, 2000. – С. 197–202/
15. Неборсіна Н.П. О категориях контрастивной поэтики // *Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія "Лінгвістика"* : Збірник наукових праць. Випуск ІХ. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 92–96.
16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
17. Михайлов А.В. Избранное. Историческая поэтика и герменевтика / Михайлов Александр Викторович. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
18. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика* / Виноградов Виктор Владимирович. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1963.
19. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М., "Искусство", 1976.
20. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. Пер. с нем. / Составл., переводы, вступ. статья, примеч. А.В. Михайлова. – М.: Издательство "Гносис", 1993.
21. Coleridge S.T. *Poems* / Edited and introducer by Gohn Beer. – London, 1999.
22. *The Poems of Emily Dickinson. Including variant readings critically compareg with all known manuscripts*. Ed. By Tnomas H. Gohnson. Cambridge (Mass). The Belknap press of Harvard univ. press. – Vol 2. – 1974.

Надійшла до редколегії 28.09.15

Н. Неборсіна, д-р філол. наук,
 Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ЧИТАННЯ В ГІПЕРТЕКСТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ ПОЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У статті йдеться про моделі читання поетичного тексту. Здійснена спроба обґрунтувати проект "Контрастивна поетика" як такої, що відповідає сучасним вимогам суб'єктно-центричної педагогіки.

Ключові слова: моделі читання, гіпертекстуальний простір, контрастивна поетика.

Neborsina N., PhD
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

READING IN THE POETICAL DISCOURSE HYPERTEXTUAL SPACE

The paper discusses the models of reading poetry. The attempt is made to present the project *Contrastive Poetics* as satisfying the requirements of subject-oriented pedagogy.

Keywords: models of reading, hypertextual space, contrastive poetics.