

„ТЕ НЕ ЧЕТАТ!“... А НИЕ?

Доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Трябва да се чете, трябва да се чете...
Но ако вместо да го *изисква*, учителят реши изведнъж
да сподели собствената си радост от четенето?
Радост от четенето? Това пък какво е?
„Правата на читателя“, Даниел Пенак

Резюме. Статията фокусира вниманието си върху изтласкването на субективния учеников читателски опит, настъпило в последните няколко десетилетия в резултат на доминацията на центрираните върху текста аналитични литературнообразователни подходи в гимназиалното образование. В контекста на съвременния тревожен отлив от четенето сред младите хора тя обосновава необходимостта както от преодоляване на монопола на аналитичните подходи, така и от реабилитиране на вдъхновяващия потенциал на четенето на литературни текстове в час. За да пробуди интереса на младите хора към литературата и да ги сдобри с четенето, учителят би следвало да предприеме в определен момент рискованото начинание да разкрие себе си като читател пред своите ученици. Защото тъкмо чрез собствената си страст и ентузиазъм можем да постигнем онзи заразителен ефект, чрез който литературата да стигне до младите хора. Така, струва ни се, бихме имали и повече шансове да противодействаме на отлива от четенето, да сприятелим днешните млади хора с книгите и да им покажем, както призоваваше Цв. Тодоров, че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре.

Ключови думи: аналитично четене; права на читателя; субективен читателски опит; четене на глас; удоволствие от четенето

Само допреди няколко десетилетия за един гимназиален учител по литература не би било необичайно да започне заниманията си с определено произведение, като чете или дори рецитира творбата или откъс от нея. Днес обаче по-голяма част от учителите в гимназията считат подобна практика за неуместна и едва ли не за нелегитимна. Четенето на литературни текстове в клас се мисли като удачно в начален и донякъде в прогимназиален етап,

но в гимназиалните степени то се възприема нерядко като загуба на ценно време и като знак за провал на учителя, който не е успял да задължи своите ученици да прочетат творбата самостоятелно у дома. Подобно низвергване от часовете по литература не на друго, а на едно от конститутивните измерения на опита с литературата, който, както знаем, е опит на писане и четене, изглежда най-малкото парадоксално. А в настоящето, когато сме свидетели на тревожния отлив от четенето сред децата и младите хора, на алармиращите констатации „Те не четат!“ сред техните учители, то изглежда и крайно несвоевременно.

Изтласкването на четенето извън училище има, разбира се, и своето тривиално основание – тъй като в гимназията се изучават по-обемни текстове, е невъзможно те да бъдат прочетени в час. Това обяснение обаче ни се струва недостатъчно убедително, тъй като усещането за неуместност и за загуба на време у учителите по отношение на четенето в час персистира и тогава, когато се изучават откъси или кратки текстове. А и учебната програма по литература преди няколко десетилетия е била далеч „по-натоварена“ с цялостни и обемни произведения, но това не е възпрепятствало учителите да четат поне откъси от творбите. Какво се е случило в рамките на тези няколко десетилетия, за да стигнем дотам, че четенето на литература в часовете по литература да изглежда в очите на немалко гимназиални учители като неуместно и нелегитимно? Ще се опитаме да хвърлим известна светлина върху този въпрос. .

Според френския социолог Жак Линхард (Leenhardt 1987) четенето на литературни текстове в гимназията в определен момент е било просто конфискувано – първо от преподавателите в университетите, а сетне и от техните студенти – бъдещите учители в гимназиите. И тази конфискация, както посочва Б. Донеи (Daunaу 2004), се случва посредством изграждането на такъв образ на емпиричния читател и на неговите читателските практики и реакции, който позволява те да бъдат дисквалифицирани.

Всъщност през втората половина на 20. век литературното образование, първо в университетите, а сетне и в училище, е белязано от разгръщането на различни, най-вече центрирани върху „правата на текста“ методологии на четене, чиято цел е формирането на компетентни читатели, способни да четат аналитично литературни текстове.

Така например, като се придържа към едно „затворено четене“, Новата критика освобождава текста както от неговия автор, така и от неговия читател, оспорвайки както интенционалната, така и афективната заблуда и емоционалния отклик на читателя. Според нейните представители Уимсат и Биърдсли афективната заблуда представлява смесване, объркване между творбата и резултатите, които тя постига, между това, което текстът е, и онова, което той прави (Lamarque 2023). Афективната заблуда, подчертават Уимсат и Биърдсли, изхожда от психологическите ефекти, които текстът постига, и ре-

зултира в импресивността и релативизма. Затова и представителите на Новата критика дискредитират както „аматорските“ изкушения на обикновените читатели да се позовават на емоциите си при прочита на текста, така и погрешното според тях усилие на някои критици да се опират на психологията при анализа на текста и така да остойностяват афективните читателски реакции (Lamarque 2023). „Споделянето на някои читатели, че дадено стихотворение или разказ предизвиква у тях ярки образи, силни чувства или интензивно осъзнаване, е нещо, което нито може да бъде опровергано, нито може да се вземе под внимание от обективния критик. Чисто афективното свидетелство е или твърде физиологично, или твърде неясно“, настояват те. На подобни читателски впечатления и реакции Уимсат и Биърдсли противопоставят обективния критически подход, който няма да говори за трепети, сълзи, страхове и радости, за неясни физиологични симптоми и емоционални смущения (цит. по Lamarque 2023, р. 142). Оттласквайки се както от психобиографичните прочити на литературата, така и от импресивната критика и идеологическите интерпретации, Новата критика дискредитира както правата на автора, така и тези на читателя, настоявайки, че произведението означава това, което означава, независимо от намеренията на автора или от субективните чувства на читателя.

От своя страна, в „Литературата под заплаха“ Цветан Тодоров (Todorov 2007) открива в мощното влияние на структурализма и постструктурализма върху обучението по литература във Франция една от причините за съвременния отлив от четенето сред децата и младите хора. „Искахме да балансираме външните, биографични и исторически, подходи с по-внимателен анализ на самите произведения – признава авторът, – но отидохме твърде далеч и резултатът е, че училищното образование претърпя след 1968 г. трансформация, в която и аз самият участвах активно, и днес преподаваме по-скоро инструментите за анализ на литературния текст, отколкото самите произведения“ (Todorov & Bégaudeau 2007).

Да си гимназист, подчертава Цв. Тодоров, означава най-вече да си запознат с историята и теорията на литературата, да си усвоил основните понятия за жанр и регистър, да си овладял инструментите за анализ на литературните текстове и т.н. (Todorov 2007). Но този инструментален, техницистки подход води до това, че литературното образование се самоунищожава в очите на младите хора. Освен че ги отблъсква от четенето, тази концепция за литературно образование не отговаря и на основните им екзистенциални и емоционални потребности.

Херменевтиката, от своя страна, въвежда една специфична йерархия, при която наивното, спонтанно четене, „четенето на първа степен“ е само от правна точка, за да се осъществи преходът от казаното към подсказаното от текста. „При първия прочит на литературния текст читателят схваща (придобива идея) за какво говори текстът – какъв (нов) проект за съществуване

на човека в света гради... По-нататък, за да изпита правдоподобността на това си схващане, читателят търси подкрепа в данни от текста. В идентифицирането на значещи елементи от текста и в допускането на възможни техни значения във взаимната им връзка – в обясняването им, се състои *анализът* на текста. Такива значещи елементи в повествователния текст са например фабулата, сюжетът и тяхното отношение; гледната точка, самоличността на повествователя и неговата позиция спрямо разказваната история и действащите в нея лица; отношението между продължителността на събитията и продължителността на разказа за тях“ и т.н. (Damyanova 2003). В тази йерархия на четенето с по-висока стойност очевидно е аналитично четене и тъкмо в неговото овладяване е прицелено литературното образование в последните десетилетия (Langlade 2004).

Рецептивните теории, от своя страна, както посочва Ани Руксел (Rouxel 2007), макар и да свидетелстват за промяна на фокуса на литературознанието от текста към читателя, в крайна сметка, не успяват да реабилитират правата на емпиричния читател в училищното образование, тъй като съдействат най-вече за определяне нормата на рецепция въз основа на „образцовия читател“, на читателя модел, а ученикът отново е заставен да се дистанцира и оспори наивното си четене, „четенето на първа степен“, да се откаже от спонтанната си субективна реакция и да се подчини на „правата на текста“ (Rouxel 2007).

Аналитичното четене в училище има за цел да обучи читател, който да е в състояние да отговори на предписанията на текста, а собствените му спонтанни, субективни читателски реакции би следвало да бъдат потиснати, изтласкани, зачеркнати. Изучаването на литературни текстове всъщност цели овладяването на „модел и умения за четене, които се считат за необходими и уместни“, защото, както казва А. Виала, „да се преподава литература, означава да се кодифицира начинът на четене на произведенията“ (цит. по Rouxel 2007, р. 67). Авторитетът на нормата натежава върху ученика до такава степен, че често единствените му субективни реакции спрямо задължителните за изучаване текстове в училище са тези на безразличието, примирението или отхвърлянето. Липсата на субективна, екзистенциална и емоционална инвестиция в аналитичното четене води до това, че немалка част от учениците го възприемат като ритуал на училищното упражнение, превърнало се, по думите на С. Будло, в „практика без вяра“ (цит. по Rouxel 2007, 69), при което „актът на четене изчезва под акта на учене“ (Barthes 2006).

Освобождаване на пространство за субектните инвестиции при четенето на литературни текстове в училище, за което призоваваме, не означава обаче завръщане към някакъв предходен етап на обучението по литература. Още повече че четенето и рецитирането от учителя в миналото обичайно са били прицелени не само в приобщаването на децата и младите

хора към света на литературата, но и във формирането у тях на една благоговейна нагласа към великото, недостижимо наследство на гениалните автори. Реабилитирането на субективния читателски опит в литературно-образователното поле, за което настояваме, не означава низвергване на аналитичното четене, а само осигуряване на баланс, трансфер и интегриране между центрираните върху текста и центрираните върху читателя или автора подходи, което според нас би довело и до взаимно усилване на литературнообразователния им потенциал. В тази връзка, не бива да забравяме, че много от недоволствата и съпротивите спрямо образованието по литература през последните няколко десетилетия в немалка степен се дължат тъкмо на приоритизирането на едните подходи за сметка на другите. Така например, ако до 60-те години в континентална Европа литературното образование е фокусирано върху литературната история и „правата“ на автора, то след обявяването на неговата смърт през 60-те – 70-те години на 20. век се налагат „правата на текста“, а тези на читателя, въпреки възхода на рецептивните теории, така и не намират мястото си в обучението по литература в средното училище. У нас подобни процеси се разгръщат значително по-късно и по по-особен начин, но следствията от тях са по-скоро аналогични. Ако до 1989 г. обучението по литература бе доминирано от методологии на четене, белязани от центрираните върху автора биографични и историко-социални догматични подходи, то след Промените те бяха изместени от анализа и интерпретацията, а субективното четене така и не се завърна в литературнообразователното поле.

Едва в края 20. век и в началото на 21. век се открояват първите последователни усилия да се реабилитират „правата на читателя“ в обучението по литература, стимулирани от афективния и етическия обрат в литературознанието.

В училище е необходимо не само да преодолеем монопола на инструменталните и аналитичните подходи, но и като учители да възбуждаме желанието и страстта към четенето на литература.

За да пробуди интереса на младите хора към литературата и да ги сдобри с четенето, учителят би следвало, както посочва Ан Вибер (Vibert 2011), да предприеме в определен момент рискованото начинание да разкрие себе си като читател пред своите ученици. Но не само като „майстор на четенето“, познаващ в дълбочина текстовете от училищния канон и притежаващ недостъпни за учениците експертни знания и умения за анализ и интерпретация, а като един „множествен читател“ със свои, включително „неканонични“ вкусове и предпочитания. Още повече че актуално действащите програми по литература му предоставят тази възможност (Vibert 2011).

За да се случи това обаче, учителят би следвало да е наясно със своята идентичност на читател, включително и с несъответствията между действителните му вкусове и практики на четене и това, което той смята, че трябва да

показва или преподава на учениците. Което, само по себе, може да не е лесна задача, защото, както заключава Мари-Жозе Фуртаниер след анализа на анкетата, проведена сред учители, те имат склонност да се затварят в интимността на четенето и да го отделят от преподавателската си практика: „връзката с литературата се възприема като място на интимност, която или се показва, или се отказва, но във всички случаи се намира извън сферата на професионалната дейност“ (цит. по Vibert 2011, p. 14).

Пред учителите възникват и редица въпроси и безпокойства: Тъй като една от целите на учителя е да насърчи вкуса към четенето, трябва ли те да четат само текстове, които учителите харесват? Кога, как и доколко биха могли да предоставят и на учениците възможността да разкрият автентичните си читателски предпочитания? При всички случаи обаче, ако четенето на художествена литература не е значимо преживяване в живота на учителя по литература, то не би било по силите му да пробуди интереса на своите ученици, да постигне какъвто и да било заразителен ефект при четенето на литературни текстове.

Същевременно обаче подобен подход, подчертава Вибер (Vibert 2011), не означава да предлагаме само текстове, които са имали особен отзвук или силно емоционално въздействие върху нас, или пък такива, за които предполагаме, че биха допаднали на учениците. Както ни напомня Мишел Пети (Petit 2000), срещите с четенето са непредсказуеми и няма смисъл да търсим априори нещо, което ще се хареса на цял клас от тийнейджъри. По-скоро е добре да се доверим на богатото наследство на световната литературата и да се опитаме да провокираме събитието на онези срещи, които могат да приобщят младите хора към четенето на литература. Ако нямаме обаче това доверие в литературата, ако самите ние не изпитваме удоволствие и не откриваме смисъл в четенето, то едно такова начинание би се превърнало в поредната училищна „практика без вяра“, чрез която се опитваме да прикрием собствената си отчужденост от литературата.

От друга страна обаче, дори и учителите да са убедени в ценността и смисъла на „четенето на първа степен“, преходът към подобна литературнообразователна практика би бил за тях рисковано начинание, доколкото самите те никога не са били субекти на такъв подход нито в средното, нито във висшето си образование. Затова тук ще си позволим да се позовем на примера, даден ни в една от най-вдъхновяващите книги, посветени на приобщаването на децата и младите хора към четенето – „Правата на читателя“ (Pennac 2019). В нея Д. Пенак ни представя спомените на млада жена, бивша ученичка на поета Жорж Перо, за неповторимите ѝ преживявания с литературата и четенето в гимназията:

„Той пристигаше в сряда сутрин със синия си ръждясал мотоциклет, разрошен от вятъра и студа [...]. Изпразваше върху масата цяла чанта с книги. Това беше истинският живот [...]. Да, самият живот [...]. Измъкваше от хаоса

някоя книга, поглеждаше ни и със смях, възбуждащ апетита ни, започваше да чете [...]. Всяко негово четене беше подарък. Не искаше от нас нищо в замяна. Чрез неговия глас откривахме, че всичко е било написано *за нас*. Достигнахме до това откритие, след като дълго бяхме ходили на училище и часовете по литература ни бяха държали на почетно разстояние от книгите. Какво повече правеше той от другите учители? Нищо. В известен смисъл дори по-малко. Така е, само че не ни отмерваше литературата с аналитичен капкомер, а ни я даваше на щедри шепи [...]. И ние разбирахме всичко, което ни четеше. Нямаше по-блестящ анализ от неговия глас [...]. Беше естествен резонанс за всяка книга, възплъщение на текста, самата книга, станала човек [...]. Шекспир, Пруст, Кафка, Виалет, Стриндберг, Киркегор, Молиер, Бекет, Мариво, Валери, Рилке [...]. Спомням си колко разочаровани бяхме в началото, когато и той заговори за класиците [...]. Само за час те загубиха статуса си на училищни божества и станаха за нас близки и тайнствени – тоест необходими. Перо възкресяваше авторите. Съживи се и тръгни! От Аполинер до Зола, от Брехт до Уайлд те се явяваха в класа ни и бяха истински, сякаш току-що излезли от „Мишу“ – кафенето отсреща, където понякога той ни подаряваше и второ полувреме [...]. Когато той приключваше, хуквахме да опустошаваме книжарниците в Рен и Кемпер“ (Pennac 2019, pp. 88 – 92).

За мощния, заразителен и вдъхновяващ потенциал на подобен нехерменевтичен, деиктичен стил на преподаване говори и немско-американският литературовед Х.У. Гумбрехт. „Когато „преподавам“ Хьолдерлин или Шекспир – признава той в интервюто си с И. Ивашченко (Gumbrecht & Ivashchenko 2019), – аз рецитирам много. Например един от заключителните ми семинари в Станфорд беше посветен на Хьолдерлин и никой от студентите ми не можеше да прочете стиховете му на немски. Започвах всяко занятие с рецитиране на Хьолдерлин на немски език. И тъкмо това, че го правя на собствения си език, извиква, кара Хьолдерлин да присъства. Нямам предвид, че той се появява като привидение, а че присъства, възплътен в гласа ми“ (Gumbrecht & Ivashchenko 2019). И тъкмо това възплъщаване в гласа Гумбрехт определя като деиктичен стил на преподаване. То е много по-различно от мъчкаливото четене, защото въздейства чрез двойна сила – от една страна, е силата на самото произведение, а от друга – е силата на страстта на преподавателя. Защото тъкмо чрез страстта и ентусиазма си можем да постигнем онзи заразителен ефект, чрез който литературата да стигне до младите хора, ни казва той (Gumbrecht & Ivashchenko 2019).

Така, струва ни се, бихме имали повече шансове да противодействаме на отлива от четенето на литература, да сприятелим днешните деца и млади хора с книгите и да им покажем, както призоваваше Цв. Тодоров (Todorov 2007), че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре.

Благодарности и финансиране

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments and Funding

This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

- БАРТ, Р., 2006. *Подготовката на романа*. София: ИК ЛИК.
- ДАМЯНОВА, А. Интерпретация на (литературен) текст. В: *Електронно списание LiterNet* 27.05.2003, № 5 (42), <https://litenet.bg/publish3/adamianova/interpretaciia.htm> [преглед 28.07.2024].
- ПЕНАК, Д., 2019. *Правата на читателя*. София: Кръг.

REFERENCES

- BARTHES, R., 2006. *Podgotovkata na romana*. Sofiya: LIK.
- DAMYANOVA, A. Interpretatsia na (literaturen) tekst. In: *Elektronno spisanie LiterNet*, 27.05.2003, № 5 (42), <https://litenet.bg/publish3/adamianova/interpretaciia.htm> [преглед 28.07.2024].
- DAUNAY, B., 2004. L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. In: *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, pp. 233 – 243.
- GUMBRECHT, H. U. & IVASHCHENKO, I., 2019. Meaning of presence. *Sententiae*, vol. 38, no. 1, pp. 137 – 152, <https://doi.org/10.22240/sent38.01.137> [преглед 28.07.2024].
- LAMARQUE, P., 2023. Is There a Role for Emotion in Literary Criticism?. In: *Empathy's Role in Understanding Persons, Literature, and Art*. Routledge., pp. 141 – 157.
- LANGLADE, G. 2004. Sortir du formalisme, accueillir les lecteur reels. In: *Le français aujourd'hui*, 2004/2 n° 145, pp. 85 – 96.
- LEENHARDT, J., 1987. De la compétence dans l'activité lectrice. In: *La lecture littéraire*, Actes du colloque de Reims (14 – 16 juin 1984), Biliothèque des signes, Clancier-Génaud, pp. 302 – 311.
- PENNAC, D., 2019. *Pravata na chitatelya*. Sofiya: Krag.
- PETIT, M., 2000. *Eloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin.
- ROUXEL, A., 2007. *Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser*

- l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, 2007, pp. 65 – 73.
- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- TODOROV, Tz., & Begaudeau, F. 2007. Quel avenir pour la littérature?. *La Croix*, 10.01.2007. https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-_NG_-2007-01-10-519008 [преглед 28.07.2024].
- VIBERT, A., 2011. *Faire place au sujet lecteur en classe*. Ministère de l'éducation nationale. <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/francais-lycee/archive/la-lecture-analytique-au-lycee/faire-place-au-sujet-lecteur-en-classe/> [преглед 28.07.2024].

“THEY DON'T READ!”... AND WE?

Abstract. This paper focuses on the displacement of students' subjective reading experience that has occurred in the last few decades as a result of the dominance of text-centered analytical literary approaches in school education. In the context of today's alarming disengagement from reading among young people, it makes the case for both overcoming the monopoly of analytical approaches and rehabilitating the inspirational potential of reading literary texts in the classroom. In order to awaken young people's interest in literature and reconcile them to reading, the teacher should at some point undertake the risky enterprise of revealing himself as a reader to his students. For it is through our own passion and enthusiasm that we can achieve that contagious effect through which literature reaches young people. In this way, it seems to us, we would also have more chances to counteract the outflow of reading, to befriend today's young people with books and to show them, as Tz. Todorov, that the great texts of the past speak for them, that they give meaning to their inner lives and help them to live better.

Keywords: analytical reading; reader's rights; subjective reading experience; reading aloud; reading pleasure

✉ **Dr. Natalija Hristova, Assoc. Prof.**

WoS Researcher ID: HSG-9960-2023

Department of Slavic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: hristovape@uni-sofia.bg,
natalija@abv.bg