

ЗА ТЕГОВАТА ОТ ЧЕТЕНЕТО И УЧЕНЕТО НА ЛИТЕРАТУРА

Доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията съсредоточава вниманието си върху съпротивите на днешните деца и юноши спрямо четенето и тягостния им училищен опит с литературата. Опирайки се на изследването на Цветан Тодоров, тя разкрива част от вътрешните врагове на литературното образование, а именно – опасното редуциране на литературата в училище до инструментите за нейния анализ. Този техницистки подход води до това, че се пропуска същинският смисъл на общуването с литературата, а литературното образование се самоунищожава в очите на учениците. Освен че отблъсква учениците от четенето, тази концепция за литературата не отговаря на основните им потребности, а именно да разбират по-добре света и да се научат да познават себе си.

Ключови думи: четене; съпреживяване; скука; редуциране на литературата; формализъм

„И ето го сега, юноша, усамотен в стаята си, с книга, която не чете. Безброй желанието да е другаде, издигат между него и разтворените страници мътен екран, който размазва редовете. (...) Страница 48-а. Не смее да преброи часовете, които са му били необходими, за да се добере до тази 48-а страница. В книгата те са точно 440. Кажй ги 500. Петстотин страници! Поне да имаше диалози. Ами! Страници, претъпкани с редове, плътно притиснати между тесните полета, струпани един връз друг черни абзаци и тук-там, като по милост, реплика – тирето е оазис, подсказващ, че някой герой говори на друг. Но другият не му отговаря. Следва блок от 12 страници! Дванадесет страници черно мастило! Без глътка въздух! (...) Страница 48-а... Поне да помнеше съдържанието на първите 47! А той дори не смееше да си зададе въпроса, който неминуемо ще му бъде зададен. (...) Отново вижда устните на учителя, произнасящ заглавието. Чува изтръгналия се като от общо гърло въпрос на съучениците:

– Колко страници?

– Към 300 – 400...

(Лъжец...)

– За кога?

Оповестяването на фаталната дата отприщва единомушен протест:

– Петнайсет дни? Четиристотин страници (500) за петнайсет дни! Няма да успеем, господине, невъзможно е!

Учителят не прави пазарлъци.

Книгата е масивен предмет, плътен блок вечност. Материализирана скука. Да, това е книгата.“ (Pennak 2019, 18).

* * *

Представената от Даниел Пенак в книгата му „Правата на читателя“ (Pennak 2019) ситуация изглежда болезнено позната. Ежедневните оплаквания на родители и учители, множеството научни и публицистични текстове огласяват аналогични наблюдения за съпротивите на днешните деца и юноши спрямо четенето и тягостния им училищен опит с литературата. Обвинения в „мързел и нехайство“, стимулиране чрез награди и подкупи, налагане на наказания („Без телевизия и видеоигри, докато не си прочетеш книгата!“), алармиращи изследвания на токсичните въздействия на съвременната технологична и маркетингова среда върху способността за задълбочено четене¹⁾ – това са само част от реакциите спрямо все по-осезаемия отлив от четенето на литература. Реакции, които обаче споделят едно общо усещане за радикален поколенчески разрыв между родители, учители и деца, между „млади и стари“.

„Подобно отвращение от четенето е за нас особено непонятно“, признава Пенак (Pennak 2019, 11). (...) По дълбочината на промените десетилетията между поколението на нашите деца и собствената ни читателска младост се равняват на векове. (...) Макар да се чувстваме психологически по-близки до децата си, отколкото бяха родителите ни до нас, от интелектуална гледна точка ние сме си останали по-близо до нашите родители“, заключава той (Pennak 2019, 24).

От своя страна, в публикуваната десет години преди смъртта му книга „Литературата под заплаха“ (2007) Цветан Тодоров (Todorov 2007) обръща поглед към детството и юношеството си в България, за да проследи зараждането на страстта към четенето и литературата. Растейки сред изобилие от книги, той открива в литературата възможност да удовлетвори любопитството си, да изживява приключения, да усеща трепети, страхове и радости без риск от разочароването, което дебне отношенията му с момчетата и момичетата на неговата възраст. „Не знаех с какво ще се занимавам занапред – признава той, – но бях сигурен, че ще е нещо, свързано с литературата“ (Todorov 2007, 8).

И на тази си интимна свързаност с литературата френският изследовател от български произход остава верен докрай. „Ако днес се запитам защо обичам литературата – ни казва Цв. Тодоров в края на въведението на книгата, – отговорът, който ми идва спонтанно на ум, е: *защото ми помага да живея*. Вече не очаквам от нея толкова много, както в юношеството – да ми спести раните, които биха ми били нанесени при срещите ми с другите хора; вместо

да изтласква живия опит, тя ме кара да откривам светове, които го допълват, позволявайки ми да го разбера по-добре. И не мисля, че съм единственият, който я възприема по този начин. По-наситена, по-красноречива от ежедневието, но не и коренно различна, литературата разширява нашия свят и ни насърчава да си въобразим други начини да го възприемаме и организираме. Всички ние сме съставени от това, което ни дават другите човешки същества: на първо място, родителите, след това хората около нас, а литературата ни предлага възможността за едно неограничено взаимодействие с другите, като по този начин ни обогатява безкрайно. Тя ни дава незаменими усещания, които правят реалния свят по-смислен и по-красив. Тя далеч не е някакво удоволствие и развлечение, запазено само за високообразованите хора, а предоставя възможност на всеки един да изпълни по-добре призванието си на човек“ (Todorov 2007, 5 – 16).

Цв. Тодоров подчертава, че не е изневерил на това си разбиране за литературата дори през 60 – 70-те години на XX век, когато е активно ангажиран с преводи и изследване на руския формализъм и с възхода на структурализма във Франция. Но едва години по-късно, първо като баща, започва да си дава сметка за трудностите, които децата и младите хора изпитват при четенето и изучаването на литературата в училище. За да разбере произхода на тези затруднения, Цв. Тодоров, за разлика от много други изследователи, насочва вниманието си не към външните на литературното и литературнообразователното поле негативни явления и процеси²⁾, а към вътрешните, интимните врагове на литературата и изучаването ѝ в училище.

„Времето минаваше и аз забелязах с известна изненада, че ролята, която аз приписвам на литературата, съвсем не се споделя от всички“ (Todorov 2007, 17). И тъй като никога не е преподавал в училище, първият му същински сблъсък с това разминаване се случва в ролята му на баща. Опитвайки се да помогне на децата си с домашните и при подготовката за контролни, Цв. Тодоров споделя, че започнал да се чувства малко засегнат, когато в резултат от неговите съвети и намеси децата му получавали все по-незадоволителни оценки (Todorov 2007).

По-късно, в периода между 1994 и 2004 година, като член на комисия към Националния съвет при френското Министерство на образованието, той придобива по-цялостна представа за характера на училищното образование по литература³⁾. Тъкмо тогава си дава сметка, че не само преподаването на отделни учители, а образователната институция, като цяло, почива върху едно съвсем различно разбиране за целите и смисъла на обучението по литература. Така например учебната програма от 2000 г. по френски език за гимназиална степен задава като очаквани резултати изучаването на литературни произведения да съдейства за формирането на знания относно „историята на литературата и културата, жанровете и регистрите, аргументацията и ефектите

на всеки вид дискурс върху адресата“ (Todorov 2007, 18). Да си гимназист, означава, подчертава Тодоров, да си овладял основните понятия за жанр и регистър, аргументацията и спецификите на различните ситуации на изказване; с други думи, продължава Тодоров, трябва да бъдеш посветен в изучаването на семиотиката и прагматиката, на реториката и поетиката. „Без да омаловажаваме тези дисциплини, можем все пак да се запитаме: трябва ли те да бъдат основният предмет, изучаван в училище?“ (Todorov 2007, 20). Защото тези понятия са просто част от инструментариума, с който си служат критиците при анализа на текста, но нито едно от тях не засяга онова, за което говорят творбите, техният смисъл, света, който те явяват.

Цялата програма, заключава Тодоров, всъщност се основава на един-единствен избор: изучаването на литературата има за основна цел да ни запознае с инструментите, които използва. Четенето на стихотворения и романи не ни кара да размишляваме върху състоянието на човека, върху индивида и обществото, върху любовта и омразата, върху радостта и отчаянието, а върху понятията, с които си служат критиката и теорията на литературата. В училище не се учим за какво говорят творбите, а какво говорят критиците (Todorov 2007).

Според френския изследовател немалко гимназиални учители нямат нищо против литературното образование да се осъществява по този начин, защото вместо да се чудят откъде да подхванат необятната информация, която има отношение към дадена творба, те са спокойни, че най-важното е да преподават „шестте функции“ на Якобсон и „шестте актанта“ на Греймас, аналеписиса, пролеписиса и т.н. (Todorov 2007, 21 – 22). Освен това на по-късен етап ще е много по-лесно да проверят дали учениците са научили урока си, като ги изпитат чрез тест например. Но тази леснота и този техницистски подход водят до това, че се пропуска същинският смисъл на общуването с литературата, а литературното образование се самоунищожава в очите на учениците. В дългосрочен план подобно „редуциране на литературата“ се оказва особено пагубно – освен че отблъсква учениците от четенето, тази концепция за литературата не отговаря на основните им потребности, а именно да разбират по-добре света и да се научат да познават себе си. Тодоров идентифицира източника на този технократски уклон в учебните програми в разбирането, особено усилено от доминацията на структурализма във Франция, за литературното произведение като затворен, самодостатъчен, абсолютен езиков обект. Следователно литературата няма на какво да ни научи за света и в крайна сметка, не е нищо повече от „илюстрация на средствата, необходими за нейния анализ“ (Todorov 2007, 31).

Ето защо според автора не е изненадващо, че днешните ученици, усвоили догмата, че литературата не е свързана с останалия свят, все по-рядко избират профилираната подготовка по литература в училище, а когато завършат и постъпят в университетите, избягват да се записват в общите курсове по

литература в бакалавърските програми. Защо да изучават литература, ако тя е само илюстрация на средствата, необходими за нейния анализ?

„Опасността“, за която говоря – казва Тодоров в едно свое интервю по повод излизането на „Литературата под заплаха“ (Todorov, Bégaudeau 2007), – идва от няколко източника, но всички те са свързани с определена концепция за литературата. На първо място това е училищното образование, което след 1968 г. претърпя трансформация, в която и аз самият участвах активно. Искане да балансираме външните, биографични и исторически подходи с по-внимателен анализ на самите произведения. Но отидохме твърде далеч и резултатът е, че днес преподаваме по-скоро инструментите за анализ на литературния текст, отколкото самите произведения – признава той. – Същият редукционизъм и аскетизъм се наблюдава в голяма част от критиката и дори сред много писатели, които са парализирани от желанието си да се придържат към теориите, които смятат за модни“ (Todorov, Bégaudeau 2007).

Но няма как да привлечем децата и младите хора към литературата и четенето, ако им говорим за регистри, функции и актанти, подчертава Тодоров (Todorov, Bégaudeau 2007). Теоретичните постановки са добре дошли, когато си остават просто средство, а не се превръщат в цел. Структуралният анализ, наред с други методологии на четенето, може да ни помогне в разбиране на смисъла на произведението, но трябва да го надхвърлим, да отидем отвъд него. Да покажем на децата и младите хора, че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре. Моята малка книга е призив в полза на литературата, напомняне, че тя е нещо прекрасно, което може да ни помогне да живеем (Todorov, Bégaudeau 2007).

Затова и четенето би следвало да е свързано с удоволствие, настоява Тодоров (Todorov, Bégaudeau 2007), и никой не бива да бъде принуждаван да го прави насила. Защото, както ни казва и Д. Пенак:

„Глаголът „чета“ не търпи повелително наклонение“. Същото отвращение към заповедната форма – продължава Пенак, – проявяват още някои глаголи: „обичам“, „мечтая“.

Можете да опитате, разбира се. Хайде:

„Обичай ме!“, „Мечтай!“, „Чети!“, „Чети, де! Чети, по дяволите, чети, като ти казвам!“, „Иди си в стаята и чети!“.

Резултат?

Никакъв.

Той спи над книгата си. Прозорецът изведнъж му се е сторил широко отворен към нещо желано. И той е отлетял през него. За да избяга от четенето. Но и в съня си е нащрек – не е затворил книгата. Само да открянем вратата на стаята му, и ще го видим да чете, прилежно седнал зад бюрото. Дори да сме влезли на пръсти, пак ще ни чуе през тънката пелена на съня си.

– Е, харесва ли ти?

Няма да каже „не“, защото ще е светотатство. Книгата е свещена, невъзможно е да не обичаш да четеш! Не, той ще каже, че описанията са ужасно дълги.

Успокоени, ще се върнем при телевизора. Не е изключено впрочем забележката му да предизвика разпалена дискусия между нас...

– Казва, че описанията били ужасно дълги. Трябва да го разберем, живеем във века на аудиовизуалното, а романистите от XIX век са били принудени всичко да описват...

– Това не е основание да му позволяваме да прескача по половин страница! (...) Излишно се морим, той пак е заспал.“ (Pennak 2019, 9 – 10).

* * *

Всъщност затрудненията и съпротивите на децата и младите хора спрямо четенето на литература ни изправят за сетен път пред парадоксите на всяко едно образователно взаимодействие. И за сетен път трябва да приемем, както ни съветваше Филип Мейрийо (Meirieu 1996), радикалното си безсилие по отношение на другия (на детето, на ученика), защото само той и никой друг вместо него не може да реши да учи, да се осмели да се впусне в нещо ново и непознато, да поеме риска да върви напред и да осъществява значимите за живота си открития. Ние не можем да го научим на нещо въпреки неговото желание. Упорството да обучаваме на всяка цена, въпреки всичко вече не е образование, а насилие, манипулиране, дресиране.

Което не означава обаче заради „песимизма на разума“ да се откажем от опитите да пробуждаме интереса на децата и младите хора към четенето на литература. Защото това е и един от малкото начини не само да ги избавим от тегобата на безкрайните страници „материализирана скука“, но и да ги приобщим към този „винаги по-стар от тях свят“, да им помогнем да го обитават. Но не за да му се подчинят, а да поемат, на свой ред, грижата за него – да го обновят и спасят от разрухата, на която иначе той неминуемо е обречен (Arendt 1972).

БЕЛЕЖКИ

1. Вж. например изследванията на Бернар Стиглер (Stiegler, Bernard. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion, 2008; Stiegler, Bernard. *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*. Paris: Les Liens qui libèrent, 2016).
2. Виж например текстовете на Марта Нусбаум (Nussbaum, M. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion, Climats, 2011; Nussbaum, Martha. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press, 1995), които интерпретират съвременната криза в хуманитаристиката и образованието по литература

като резултат от завладяването на образователните институции от икономическата логика.

3. Всъщност интересът на Цв. Тодоров към френското средно училище и обучението по литература датира още от 1968 г., за което свидетелства активното му участие в организирания от Серж Дубровски колоквиум в Серизи-ла-Сал. Както може да се предположи обаче, патосът на немалка част от докладите и дискусиите на този форум е в посока на въвеждането и разгръщането на структуралистката методология в училищното обучение по литература. Давайки си сметка, че може да бъде обвинен в непоследователност, в началото на книгата „Литературата под заплахата“ Тодоров представя накратко интелектуалния си път. Преди да се установи във Франция през 1963 г., в разгара на комунистическия режим в България, Тодоров избира да се посвети на формалните аспекти на литературния текст, за да избегне идеологическата цензура. Когато пристига в Париж, за да защити докторската си дисертация, той се запознава с Ролан Барт и се сприятелява с Жерар Женет. От този момент нататък активно се ангажира със структурализма и допринася за популяризирането на работата на руските формалисти във Франция, но крайната му цел винаги е била, според думите му, да „хвърли повече светлина върху разбирането на смисъла на произведенията“ (Todorov 2007, p. 29).

ЛИТЕРАТУРА

ПЕНАК, Д., 2019. *Правата на читателя*. София: Кръг.

REFERENCES

- PENNAC, D., 2019. *Pravata na chitatelya*. Sofiya: Krag.
- ARENDT, H., 1972. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- MEIRIEU, Ph., 1996. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- NUSSBAUM, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion/Climats, 2011.
- NUSSBAUM, M., 1995. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- TODOROV, Tz., BEGAUDEAU, F., 2007. Quel avenir pour la littérature?. *La Croix*, 10.01.2007. Available at: https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-_NG_-2007-01-10-519008 (7.07.2022).
- STIEGLER, B., 2016. *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*. Paris: Les Liens qui libèrent.
- STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

ON THE BURDEN OF READING AND STUDYING LITERATURE

Abstract. This article focuses on the resistance of today's children and adolescents to reading and their distressing school experiences with literature. Drawing on Tsvetan Todorov's research, it reveals some of the internal enemies of literary education, namely the dangerous reduction of literature in school to the instruments of its analysis. This technicist approach results in missing the real point of engaging with literature, and literary education self-destructs in the eyes of students. In addition to alienating students from reading, this conception of literature fails to address their basic needs, namely to better understand the world and learn to know themselves.

Keywords: reading; immersion; boredom; literature reduction; formalism

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

ORCID iD: 0000-0002-9128-6213

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: hristovape@uni-sofia.bg