

## „ПРАВАТА НА ЧИТАТЕЛЯ“ В ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА И УЧЕНИЧЕСКИЯТ ЧИТАТЕЛСКИ БЛОГ

Доц. д-р **Наталия Христова**,  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Резюме.** Статията съсредоточава вниманието си върху съвременния отлив от четенето в образованието по литература. Като се опира на изследванията на Антоан Компаньон, Цветан Тодоров, Ролан Барт и Анни Руксел, статията разглежда наложилото се през втората половина на 20. век изтласкване на субективните измерения на четенето в литературознанието и в обучението по литература и обосновава необходимостта от реабилитирането на „правата на читателя“. Тя фокусира вниманието върху ученическия читателски блог като специфичен дигитален диспозитив за насърчаване и проявяване на субективния читателския опит на ученика.

*Ключови думи:* четене; криза; образование по литература; правата на читателя; читателски блог; дигитални практики

Както ни напомня Антоан Компаньон в лекциите си в Колеж дьо Франс „За какво ни е литературата?“ (2006) и „Модерната и съвременната френска литература: история, критика, теория. Моралът на Пруст“ (2008), преподаването на литература твърде дълго се опитва да изключи субективните измерения на четенето от образователния процес. От своя страна и Р. Барт във въспителната си лекция в Колеж дьо Франс от 2 декември 1978 г. признава, че е „от поколението, което е страдало от цензуриране на субекта: било под влияние на позитивизма (изискване за обективност в историята на литературата, триумф на филологията), било поради увлечение по марксизма“, и призовава за реабилитиране на субективността в заниманията ни с литература, към придържане към един общ принцип, който се състои в това „в никакъв случай да не се изтласква субектът – независимо от рисковете от субективизъм“ (Barthes 2006, pp. 27 – 28). По-добре заблудите на субективизма, отколкото измамните на обективизма. По-добре въображението на субекта, отколкото цензурирането му“ (Barthes 2006, pp. 27 – 28), настоява авторът.

Като „читател с надзиравана свобода“ (Rouxel 2007, p. 65), по думите на Анни Руксел, в училищните си занимания с литературата ученикът най-често

е призван да се присъедини към един консенсусен, ако не и предварително установен и фиксиран, смисъл в процеса на интерпретацията на произведенията и в най-добрия случай има само тясно поле за изразяване на субективното си възприемане на текста. Всъщност, вместо да бъде място и време за индивидуални и колективни реакции, изучаването на литературните текстове в училище е по-скоро форма на обучение, замислена като подчинение на текста, подчертава френската изследователка. Според нея влиянието на рецептивните теории от последните десетилетия на миналия век насам върху училищните практики на четене допринася най-вече за определянето на нормата на рецепция въз основа на „образцовия читател“, на читателя модел, а ученикът е приканен 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“.

Едва в края 20. век и в началото на 21. век в сферата на дидактиката на литературата във френскоезичните страни се открояват първите последователни усилия да се реабилитират правата на читателя в процеса на обучението по литература в училище, които са белязани и от въвеждането и проблематизирането на понятия като „субективно четене“, „четящ субект“, „читателски текст“ (Rouxel 2007, p. 65).

Тези усилия са мотивирани и от тревожните заключения на редица литературнотеоретични изследвания, посветени на съвременната криза в четенето и в образованието по литература. Във френскоезичните страни особено силно е въздействието на книгата на Цв. Тодоров „Литературата под заплаха“ (Todorov 2007). Книгата на Цв. Тодоров осветлява някои от най-болезнените отколешни проблеми на литературно образование, което е склонно да превърне литературния текст в претекст за придобиване на теоретични знания и да редуцира изучаването на литературата в училище до изучаване на инструментите за нейния анализ. Тъкмо този редуционистки, техницистки подход, според автора, 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 и на основните им екзистенциални и емоционални потребности. Обръщайки поглед към зараждането на юношеската си страст към четенето и литературата, Тодоров си спомня, че е откривал в литературата възможност да удовлетворява любопитството си, да изживява приключения, да усеща трепети, страхове и радости, без риска от разочарование, който „дебнел“ реалните отношенията с момчетата и момичетата на неговата възраст. Училищният опит на съвременните деца и юноши с литературата обаче е от съвсем различно естество. Цялата програма, заключава Тодоров, всъщност се основава на един-единствен избор: изучаването на литературата има за основна цел да ни запознае с инструментите, с които си служат науките за

нея. Четенето на стихотворения и романи не позволява на съвременните деца и млади хора да съпреживяват радостта и отчаянието, любовта и омразата на литературните герои, да размишляват върху човешката ситуация, защото в училище не учим какво говорят творбите, а какво говорят критиците за тях (Todorov 2007).

Заключенията на Тодоров са в синхрон и с тези на редица други изследователи. Така например Ж.-М. Дьолаконте осъжда илюзорната научност на онези образователни подходи, които, „рационализирайки обективните елементи“, се надяват да „уловят емоцията в мрежа, толкова стегната, че нищо субективно не би могло да премине през нея“ (цит. по Rouxel 2007, р. 66) и по този начин превръщат аналитичното четене в чисто формално упражнение без лични залози, лишавашо текстовете от екзистенциалното им съдържание. Акцентът се поставя върху наблюдението и анализа на обективируеми факти, които трябва да доведат до съгласие в заключенията и до един консенсусен дискурс. 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 са без особено значение. Изучаването на литературни текстове всъщност цели усвояването на „модели 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). Така „актът на четене изчезва под акта на учене“ (Barthes 2006), а авторитетът на нормата натежава върху ученика до такава степен, че много често единствените субективни реакции спрямо четенето на литературни текстове в училище са тези на безразличието, примирението или отказа. Всички тези критики се обединяват, подчертава Анни Руксел, за да покажат липсата на субективна, екзистенциална и емоционална инвестиция от страна на учениците в четенето, което много от тях смятат за ритуал на училищното упражнение, превърнало се, по думите на С. Будло в „практика без вяра“ (цит. по Rouxel 2007, р. 69).

Но ако се стремим да стимулираме желанието и удоволствието от четенето в училище, е необходимо не само да преодолеем редуccionистките и техницистките подходи, за които говори Тодоров, но и да реабилитираме субективността на читателския опит. Всяко истинско читателско преживяване включва цялата същност на човека, подчертава Анни Руксел. Позовавайки се на актуални изследвания в областта на четенето, авторката настоява, че четенето не се свежда само до когнитивна дейност, а до цялостния опит на субекта. Субективната инвестиция на читателя е функционална необходимост на литературното четене, а читателят е този, който завършва текста и му придава специфична форма.

Затова и текстът на читателя („читателският текст“) се оказва в центъра на вниманието на редица съвременни мислители. Така например П. Баяр в из-

вестното си есе „Кой уби Роджър Акройд?“ подчертава, че „няма такова нещо като литературен текст, който да е независим от субективността на читателя. Утопично е да се мисли, че ще има един обективируем текст, върху който различните читатели ще проектират себе си. И ако такъв текст съществува, за съжаление ще бъде невъзможно да се получи достъп до него, без да се премине през призмата на субективността. Читателят е този, който идва да завърши творбата и да затвори света, който тя открива, и всеки път го прави по различен начин“ (цит. по Rouxel 2007, р. 69).

Ани Руксел припомня и психоаналитичната перспектива, възприета от Ж. Белмен-Ноел, която допълнително акцентира върху важноста и значението на субектното усвояване/присвояване на текста. „Това, което наричам текст, (...) , винаги е „моят текст“: версия на произведението за моя употреба, с вдлъбнатините на това, което почти не ми говори, и с неравностите на това, което ме кара да мечтая дълго, понякога в ред, който няма много общо с явния сюжет“ (цит. по Rouxel 2007, 69). Така според Белмен-Ноел текстът се превръща в особено огледало на четящия, в което се отразяват съзнателните или несъзнателните му емоции, интереси, вълнения. Ето защо, ако си позволяваме да говорим за „текст на читателя“, настоява той, то е не само защото текстът се оформя от читателя, но и защото читателят присъства в текста, който създава. Нещо повече, според Белмен-Ноел четенето представлява и една особена „вампирска дейност“, „чрез която субектът асимилира своя обект, като изсмуква неговото значение“ (цит. по Rouxel 2007, р. 69). Като този процес на поглъщане, на всмукване на текста от страна на читателя се съпровожда от обратния процес на проекция на света на читателя върху текста. Така читателят създава нова фабула, като проектира своята аксиология и фантазии в текста и укрепва миметичната кохерентност на произведението – операции, които съставляват неговата фикционализираща дейност (Rouxel 2007, р. 69). Или ако си спомним Мишел дьо Серто, който сравнява читателя с браконьер, използващ чуждото поле на текста за създаването на свой свят (de Certeau 2002 2002). Така, независимо от възприетата гледна точка, резултатът се оказва аналогичен: текстът на читателя е резултат от смесването на авторския текст и въображението на читателя.

Субектните инвестиции на читателя, неговата креативност обичайно се разгръщат най-вече в зоните на неопределеност на текста, но субективността на четенето може да надхвърли предписанията на текста и се появява и непредвидимо там, където не се очаква. Но „въпросът, който изниква – предупреждава Ани Руксел – е до каква степен читателският субект може да метаморфозира текста и какви ограничения трябва да се поставят върху това преконачуване?“ (Rouxel 2007, р. 71).

Тези въпроси са особено важни в контекста на обучението по литература. Те насочват към необходимостта, зачитайки „правата“ на читателя, да не забравяме

и „правата“ на текста, а защо не и тези на автора, и да разработваме такива методически подходи и диспозитиви, които да осигурят тяхното редуване, трансфер и интегриране. Защото само така можем да избегнем опасността да се поддадем за сетен път на изкушението да изберем едните за сметка на другите и „да изхвърлим с мръсната вода и бебето“. И тъй като тези цели излизат извън фокуса на настоящата статия, то тук ни се иска само да припомним, че част от недоволствата и съпротивите спрямо образованието по литература през последните няколко десетилетия в немалка степен се дължат тъкмо на приоритизирането на едните „права“ за сметка на другите. Така например, ако до 60-те години в Европа литературното образование бе фокусирано върху литературната история и „правата“ на автора, то след обявяването на неговата смърт през 60 – 70-те години на 20. век се наложиха „правата“ на текста, а тези на читателя, въпреки възхода на рецептивните теории, така и не бяха реабилитирани в обучението по литература в средното училище. И ако у нас подобни процеси се случиха в други времеви отрязъци и по по-особен начин, то следствията от тях са по-скоро аналогични и читателят като субект е низвергнат от училищния опит с литературата.

Затова, няма как да не се присъединим към призива на френската изследователка да освободим място на субектните инвестиции в процеса на изучаване на литературата, да ги възприемаме не като неадекватност или грешка в четенето, а като индикации за животворното отношение на четящия с текста, което може да подхранва процеса на разбиране и тълкуване. Да стимулираме и погледнем положително на всичко, което изглежда като белег на лична инвестиция, да се откажем от заклеймяването на референтната илюзия и идентификацията, защото те са неизменна част от литературния опит (Rouxel, p. 71).

Освен това наблюдението на читателските дневници на „ангажираните с литературата“ читатели показва, подчертава Руксел, че подчинението на предписанията на текста е далеч по-маловажно от интереса и личната „полза“, които читателят извлича от своето четене, че той не само не се колебае да „използва“, „употребява“ текста, в смисъла У. Еко, но нерядко и го преобръща, за да може да мисли себе си и да придаде на живота си едно допълнително измерение (Rouxel 2007, p. 71). Така в своя „Дневник на един читател“ А. Мангел (вж. Rouxel 2007, p. 71) свързва произведенията, които чете в продължение на една година, със събитията в света и в ежедневната си среда. Така чрез връзката, изтъкавана между света на произведението и света на читателя, актът на четене придобива смисъл и става част от живота на четящия.

Анализът на начините, по които ангажираните читатели четат, разкрива забележителни разлики във вниманието, което те отделят както на екзистенциалното съдържание на творбите, така и на формалните им характеристики, но най-вече разкрива значението на субективността за начина, по който се възприема един текст. Ето защо, настоява Анни Руксел (Rouxel 2007, p. 71), е необходимо да признаем субективното преживяване на текста като неиз-

бежна и неизменна част от читателския опит на ученика и да разработим една „дидактиката на участието“ на читателя ученик. За тази цел е препоръчително ученикът да се приканва да изрази както удоволствието, така и неудоволствието от четенето, като се внимава да не се стигматизират и цензурират следите в изказванията му, които препащат към всичко лично, въображаемо и дори фантазмагорично. Това не означава да се откажем от изучаването на творбата в нейното формално и обективно измерение, а по-скоро, като приветстваме емоциите, афектите на учениците, да ги насърчим да откриват себе си в прочетеното. Ето защо, продължава Руксел (Rouxel 2007, р. 71), е необходимо да стимулираме един чувствителен подход към произведенията, да се вслушваме в рецепцията на учениците или в онова от нея, което те решават да споделят с нас.

Специфичното измерение на училищния опит с литературата, който се осъществява не в самота, а сред други, може обаче да се окаже пречка за споделянето от страна на учениците на собствените им читателски впечатления и реакции, тъй като добре съзнават, че говорейки за читателския си опит, всъщност говорят за самите себе си.

Възможно освобождаване от тези им притеснения в процеса на обучение по литература би бил читателският дневник и неговият дигитален аналог – читателският литературен блог. Но тъй като в представите на повечето ученици у нас читателският дневник се свързва още от началното училище с един нередко задължителен (особено по време на ваканциите), твърде структуриран и формален, а вече и комерсиализиран дизайн<sup>2</sup>, то читателският блог има като предимство това, че е по-скоро непознат у нас и не е обвързан с какъвто и да било предходен училищен опит. За да осигури поле за вписване дори и на най-плахите следи от субективното четене на ученика, а и за да се отгласне от задължителните, често формални въпроси и рубрики в познатите у нас варианти на читателския дневник за училищна употреба, писането в блога не би следвало да има задължителен характер и би следвало да предоставя свобода относно формата и характера на читателските реакции<sup>2</sup>.

От друга страна обаче, читателският блог не предлага някакво магическо решение на някои от основните проблеми, с които се сблъскват учителите в средното училище по отношение на четенето, като мълчанието и липсата на какъвто и да било читателски ответ (Rouxel, р. 68). Без да забравяме, че мълчанието е едно от конститутивните права на читателя, както ни казваше и Д. Пеннак (Pennac 2019), би следвало да си даваме сметка, че причините за него могат да са от различно естество. То може да се дължи както на мощното въздействие на прочетеното върху субекта, на нежеланието да каже нищо друго освен казаното от текста (Barthes 2006), така и на притеснението от себеразкриването в колективна среда, за което вече стана въпрос, или на липсата на думи, с които да се каже какво се чувства, или пък на празнотата, която някои ученици усещат

у себе си (Rouxel 2007, p. 68). И ако спрямо първия тип мълчание би следвало да се отнасяме със зачитане и уважение, то относно останалите би следвало да подхождаме другояче, предлагайки определени помощни средства за тяхното превъзможване. Така например училищният читателски блог, като специфичен дигитален диспозитив, може да съдейства за преодоляване на плахостта, доколкото асинхронната комуникация пред екрана предлага известна защита от „опасностите“, които дебнат общуването лице-в-лице. За да превъзмогнем усещането за липса на думи и празнота у нашите ученици, бихме могли да ги приканим да подберат, копират, без да коментират или споделят реакциите си, онези места от текста, които са ги впечатлили, и така да изградят своя собствена антология от цитати, или да им предлагаме такива въпроси или словесни опори, които да подпомогнат учениците в улавянето и идентифицирането на отклика им на творбата, да им помогнат да се задълбочат в себе си и да споделят как творбата резонира с техния житейски, читателски и/или естетически опит.

Читателският блог е особено удачно средство за стимулиране и подпомагане на изразяването на субективната читателска рецепция и поради своите мултиmodalни възможности (Brillant-Rannou, Baut 2017), които биха могли да съдействат за преодоляването на сковващото усещане за неспособност да изразиш със свои думи онова, което изпитваш, тъй като позволяват да се реагира на прочетеното и чрез множество други средства. Така например ученикът би могъл да подбере цитати от други литературни творби, от новини и статии за актуални събития, от текстове на песни, да включи образи, картини, пейзажи, звуци, мелодии, части от комикси, игри, клипове, сцени от филми и т.н., с които асоциира прочетената текст. Подобен интертекстуален, мултиmodalен читателски отклик не само би освободил четящия субект от определени трудности и пречки, но и може да постави началото на изграждането на една лична медиатека, която (ре)контекстуализира и актуализира културния и естетически опит на ученика и изтъква връзки между ежедневието му опит и света на художествените творби. Не на последно място, читателският блог може да допринесе и за иницирането и устояването в една наистина просветена употреба на дигиталните технологии, доколкото импулсира изместването на фокуса на внимание от често токсичните обичайни дигитални дейности на децата и младите хора към една терапевтична, в термините на Б. Стийглер (Stiegler 2008), дигитална практика.

### **Благодарности / Acknowledgments**

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008

This study is financed by the European Union-NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project No BG-RRP-2.004-0008

## БЕЛЕЖКИ

1. Дори бегъл поглед към наличните на пазара читателски дневници ни показва, че въпреки включването и на определени стимулиращи изразяването на субективния прочит въпроси и задачи, в тях преобладават рубрики като: информация за автора и книгата, брой на прочетените страници, главни герои, положителни и отрицателни герои, поука и т.н.
2. Читателският блог поне в един начален етап би следвало да е създаден и да се поддържа от учителя, като на по-късен етап заинтересованите ученици могат да бъдат насърчени да създадат и индивидуални читателски или литературни блогове, в които освен субективните си читателски реакции да споделят и коментарите си, аналитични текстове или фрагменти.

## ЛИТЕРАТУРА

- БАРТ, Р., 2006. *Подготовката на романа*. София: ИК ЛИК.
- ПЕНАК, Д., 2019. *Правата на читателя*. София: Кръг.
- СЕРТО, М., 2002. *Изобретяване на всекидневието*. София: ИК ЛИК.
- BRILLANT-RANNOU, N., LE BAUT, J.-M. 2017. Tenir en classe un blog de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest, revue *R2 LMM*, Université du Québec à Montréal, vol. 5, mars 2017.
- COMPAGNON, A., 2006. La littérature, pour quoi faire?: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006, <https://doi.org/10.4000/books.cdf.524>, <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=en> [преглед 1.09.2023]
- COMPAGNON, A., 2008. Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie, *Annuaire du Collège de France 2007 – 2008*, p. 108, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/111>, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.111> [преглед 1.09.2023]
- ROUXEL, A., 2007. Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, pp. 65 – 73.
- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

## REFERENCES

- BARTHES, R., 2006. *Podgotovkata na romana*. Sofiya: LIK.
- BRILLANT-RANNOU, N., LE BAUT, J.-M. 2017. Tenir en classe un blog de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest, revue *R2 LMM*, Université du Québec à Montréal, vol. 5, mars 2017.

- COMPAGNON, A., 2006. La littérature, pour quoi faire?: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006, <https://doi.org/10.4000/books.cdf.524>, <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=en> [преглед 1.09.2023]
- COMPAGNON, A., 2008. Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie, Annuaire du Collège de France 2007-2008, 108, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/111>, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.111> [преглед 1.09.2023]
- PENNAC, D., 2019. *Pravata na chitatelya*. Sofia: Krag.
- ROUXEL, A., 2007. Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?, *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, pp. 65 – 73.
- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- CERTEAU, M., 2002. *Izobretyavane na vsekidnevieto*. Sofia: IK LIK
- STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

## “READER’S RIGHTS” IN LITERATURE EDUCATION AND THE STUDENT READER’S BLOG

**Abstract.** This article focuses on the contemporary turn away from reading in literature education. Drawing on the research of Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov, Roland Barthes and Annie Rouxel, the article examines the displacement of subjective dimensions of reading in literary studies and literature education that has become prevalent in the second half of the twentieth century and argues for the need to rehabilitate the ‘rights of the reader’. She focuses on the student reader’s blog as a specific digital dispositif for promoting and manifesting the student’s subjective reading experience.

*Keywords:* reading; crisis; literature education; reader’s rights; reader’s blog; digital practices

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

WoS Researcher ID: HSG-9960-2023

Department of Slavic Studies

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: [hristovape@uni-sofia.bg](mailto:hristovape@uni-sofia.bg), [natalija@abv.bg](mailto:natalija@abv.bg)