

<https://doi.org/10.53656/bel2023-6s -NS>

ЗАЩО (НЕ) ЧЕТЕМ ЛИТЕРАТУРНИ ТЕКСТОВЕ?

Доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията спира вниманието си върху обезпокоителния отлив от четенето на литература при децата и младите хора днес. Опирайки се върху изследванията на Антоан Компаньон, Ролан Барт и Цветан Тодоров, тя разкрива част от причините за този отлив, а именно низвергването в литературознанието от втората половина на ХХ в. и в образованието по литература на субективните, екзистенциалните и етичните измерения на четенето. Статията призовава към реабилитиране на тези измерения на четенето в училищното литературно образование, защото само така можем 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.

Ключови думи: четене; образование; субективизъм; етични и екзистенциални измерения на четенето

Във встъпителната си лекция „За какво ни е литературата?“ от ноември 2006 г. в Колеж дьо Франс френският литературовед Антоан Компаньон поставя едни от най-тревожните за съвременното образование по литература въпроси, а именно: „Има ли смисъл в началото на ХХI век все още да говорим за литература? Какви ценности е в състояние да формира и препредава тя в днешния свят? Има ли някаква полза от нея в нашия живот? Защо да защитаваме ученето ѝ в училище?“ (Compagnon 2007). Тези питання са провокирани от обезпокоителния отлив от четенето на литературни текстове при учениците и младите хора днес, от тяхното безразличие и дори омраза към литературата. Запитани коя книга харесват най-малко, френските ученици обичайно отговарят: „Мадам Бовари“ – единствената, която са задължени да прочетат в училище.

Причините за този отлив Компаньон ще се опита да търси и в по-късната си лекция в Колеж дьо Франс – „Модерната и съвременната френска литература: история, критика, теория. Моралът на Пруст“ (2008). Според него той е следствие, не на последно място, и от редуccionисткото разбиране за литературата, наложило се със структурализма, дискредитиращо субективните, етичните и екзистенциалните измерения на четенето на литературни текстове (Compagnon 2008).

Компаньон споделя, че неговото поколение последователно е възпитавано в съпротива срещу етическия или моралния прочит на литературата, срещу разбирането за литературата като създаваща и препредаваща ценности. През 60-те и 70-те години на XX в. моралната значимост на литературата се възприема като част от традицията, от която тогавашните литературоведи се оттласкват, а хуманистичната идея, поддържана до средата на XX век, че литературата ни помага да живеем по-добре, е отхвърлена (Companion 2008). И настъпилият през 80-те и 90-те години на XX век „етически обрат“ в литературознанието според него може да бъде мислен тъкмо като реакция срещу изтласкването и дискредитирането в предходните десетилетия на екзистенциалните и субективните измерения на четенето на литература.

Но този преход или обрат към етиката нерядко има не само колективни, но и лични причини, признава френският литературовед, позовавайки се на Стендал: „Ще стана на петдесет години, крайно време е да позная себе си. Какъв бях? Какъв съм сега? В интерес на истината ми е много трудно да отговоря на този въпрос“. И този личен етически обрат предполага не само едно осъзнаване, че отношението ни към литературата не е вече същото, но същевременно и едно завръщане към самия себе си. „Защото твърде дълго време се въздържахме – подчертава Компаньон, – да задаваме морални въпроси, – или поне изрично морални въпроси – на литературата. Дълго време вярвахме, че тя ни прави по-интелигентни, а не по-добри. Сега обаче мисля, че ако литературата може да ни направи по-добри или поне по-малко лоши, това би било достатъчно“ (Companion 2008).

Твърде дълго „субектът“ отсъства от литературоведските изследвания, продължава той и припомня, че в „Критика и истина“ Ролан Барт се обявява срещу морала, защитаван от старата критика и нейните имплицитни норми и буржоазните забрани. Новата критика, от своя страна, игнорира както психологията на героите, така и биографията на авторите и отхвърля идентификацията и емпатията. Етическата критика се възприема от поколението изследователи от 60-те, 70-те на XX век най-вече като буржоазна и идеологическа, не толкова морална, колкото морализаторска, отчуждаваща и отчуждена. „Как въобще можем да си помислим, че литературата ни прави по-добри, и да я сведем до някакъв си „моралин“!, изтъкваше Ницше. „Литература не се прави с добри чувства“, настоява и Жид (Companion 2008). Литературата е суверенитетът на трансгресията, опитът за/на границите, тя не може да служи, да бъде подчинена на нещо друго. Недружелюбно настроени към хуманизма, немалка част от френските литературоведи застават на страната на екзистенциализма и/или марксизма, които все още предполагат определена етика, макар и етика от друг порядък, споделя Компаньон (Companion 2008). Но при всички случаи е оспорена каквато и да било утилитарна функция на литературата, било от обществено-политически, или от частно-интимен характер, а стру-

ктурализъмът и постструктурализъмът обръщат гръб както на етиката, така и на политиката (Companion 2008).

Моралната значимост или стойност на литературата се възприема като част от традицията, а хуманистичната идея, поддържана до средата на XX век, че литературата ни помага да живеем по-добре, е радикално дискредитирана. Така етичната функция на литературата е отречена от повечето теоретици: наред с интенционалната, афективната, референциалната и биографичната заблуда/илюзия се заговори и за етическа такава, изтъква Компаньон. „Повече верни на Платон, отколкото на Аристотел, ние се отнасяхме с недоверие към изкуствата, които правят хората по-чувствителни, защото за нас подобно емоционално въздействие беше идентично на манипулацията“, отбелязва авторът (Companion 2008). Неслучайно театърът на Брехт се стремеше да предотврати катарзисното освобождаване на емоциите, а катарзисът се разглеждаше като буржоазен похват, продължава Компаньон. Следователно в десетилетията на разцвета на теорията етиката отсъстваше – за нея или не се говори, или тя беше заклеймена, признава френският литературовед (Companion 2008).

Според Компаньон обаче нравствената, емоционалната и субективната реакция на литературата е обичайна и неизбежна: когато чета роман или драма, аз съм въввлечен в моралните конфликти, които възникват у героите, от техните екзистенциални дилеми, от избора, на който ги подлага животът – измисленият, фикционалният живот, а четенето е емоционален опит и морално изпитание (Companion 2008).

Навиците ни за четене са наследени от моралната традиция от времето на Аристотел, подчертава Компаньон. Ние подхождаме към литературата с нагласата за нейното нравствено, морално разбиране и тълкуване. Друг е въпросът, че само крачка дели морала от морализаторството. И колкото и да сме обременени от теория, ние все пак не спираме да четем непредубедено и безкористно, сякаш книгите могат да ни дадат морални прозрения или идеи и да ни въведат в света на емоциите ни (Companion 2008).

Всъщност А. Компаньон далеч не е единственият, които не успява за дълго да остане верен на разбирането за литературното произведение като затворен и самодостатъчен езиков обект. Подобно на него и Р. Барт претърпява осезаем обрат в „средата на живота“ си. Така е озаглавена встъпителната му лекция в Колеж дьо Франс от 2 декември 1978 г., която вече е белязана от завръщането към субективните и екзистенциални измерения на литературата. „Аз съм от поколението – признава Барт, – 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 (което, макар и вече да не се проявява, е много важно в моя живот). По-добре заблудите на субективизма, отколкото измамите на обективизма. По-добре въображението на субекта, отколкото цензурирането му. (...) Този принцип

е общ: в никакъв случай не бива да се изтласква субектът – независимо от рисковете от субективизъм“ (Barthes 2006, pp. 27 – 28). „Големият писател е не онзи, с когото се сравняваме, а онзи, с когото искаме да се отъждествим“, ни казва още той (Barthes 2006, p. 28).

От своя страна, Цв. Тодоров също вижда в това наложено от структурализма и постструктурализма във Франция изтласкване на субективните, етичните и екзистенциалните измерения на четенето на литературата една от причините за съпротивите на днешните деца и юноши спрямо четенето и тягостния им училищен опит с литературата в училище. Защото в училище те изучават не толкова литературата, а най-вече науките за нея, ни казва той в книгата си „Литературата под заплаха“ (Todorov 2007). Четенето на стихотворения и романи не ги кара да размишляват върху състоянието на човека, върху индивида и обществото, върху любовта и омразата, върху радостта и отчаянието, а върху понятията, с които си служи критиката и теорията на литературата. В училище не се учат за какво говорят творбите, а какво говорят критиците (Todorov 2007).

И тъкмо това опасно свеждане, редуциране на литературното образование до изучаване на науките за литературата Цв. Тодоров определя като „злоупотреба с власт“ спрямо нашите деца (Todorov 2007, p. 22). Защото читателите обичайно помнят имената на Пруст, Русо или Стендал, а не на теоретиците или критиците, писали за тях. И това изместване на литературата от литературната теория, история и критика свидетелства според Тодоров за определена липса на скромност от страна на учените, занимаващи се с литература, защото така „налагаме изучаването на нашите собствени теории, а не на самите произведения“ (Todorov 2007, p. 23). Не бива да забравяме, припомним авторът, че ние, литературоведите, не сме нищо друго освен „джджета, кацнали върху плещите на великани“ (Todorov 2007, p. 23). Да, вярно е, продължава той, че смисълът на текста не може да се сведе до чисто субективната рецепция на учениците, защото неговото конструиране предполага една познавателна работа и определено усилие. За да се ангажират в подобна работа, на учениците би им било от полза да се опрат на определени познания в областта на литературознанието. Но въпреки това, настоява Тодоров, изучаването на средствата, на инструментариума не бива да измества изучаването на смисъла (Todorov 2007, p. 24). Някакви базисни, основни познания от литературната теория, история и критика със сигурност са необходими, но те не бива да се превръщат в главна цел. Защото непрофесионалният читател, припомним Тодоров, чете литературни текстове не за да овладее определена методология на четене, а за да открие смисъл, който да му помогне да разбира хората и света по-добре, да открие една специфична красота, която обогатява съществуването му, и така да разбира по-добре и самия себе си (Todorov 2007, p. 24). Четенето на литература не би следвало да се превръща в самоцел, настоява

авторът, то е само един от царските пътищата, който води към човешкото себеосъществяване (Todorov 2007, p. 25).

Ала съвременното литературно образование, изглежда, е поело в тъкмо обратната посока и рискува да ни отведе в задънена улица, далеч от всяка възможност за пробуждане на любов към литературата (Todorov 2007, p. 25). И ако във висшето образование е легитимно да изучаваме литературоведски подходи, понятия и техники, то прогимназиалното и гимназиалното образование, насочено не към специалисти, а към всички деца и млади хора, не бива да си поставя аналогични цели. Литературата е тази, която е предназначена за всички, за разлика от литературната критика, теория и история. Затова трябва да изучаваме преимуществено нея за сметка на останалите, настоява Тодоров (Todorov 2007, p. 33)¹. Това обаче означава, предупреждава авторът, че пред учителя по литература стои тежката задача не толкова да преподава научното знание, а да го превърне в един невидим инструмент (Todorov 2007, p. 33)². Защото няма как да привлечем децата и младите хора към литературата и четенето, ако им говорим за жанрове, регистри и функции, подчертава Тодоров. Теоретичните постановки са добре дошли, когато си остават просто средство, а не се превръщат в цел. Структуралният анализ, наред с други методологии на четенето, включително и традиционните филологически занимания, могат да ни помогнат в разбирането на смисъла на произведението, но трябва да ги надхвърлим, да отидем отвъд тях³. 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 (Todorov, Végaudeau 2007).

В тази връзка, Цв. Тодоров дава пример с един „неманихейски“ подход, който му се струва особено плодотворен и който мобилизира различни, традиционни и съвременни, методологии на четене. Става въпрос за монографията на американския изследовател Джоузеф Франк, посветена на Достоевски, част от която е публикувана на френски под заглавие „Достоевски. Невероятните години“ (Todorov 2007, p. 86). Най-напред изследването се опира на традиционния биографичен подход, представяйки определени събития от живота на писателя, които оказват влияние върху творчеството му, което, на свой ред, е положено в контекста на социално-историческите явления и събития в Русия и Европа от средата на XIX век. Авторът съсредоточава вниманието си и върху интелектуалния климат на епохата, върху мислителите, които формират руския писател и от които той по-късно се дистанцира (Todorov 2007, p. 87). Дж. Франк изследва и множество чернови и записки на писателя, опирайки се на методологията на генетичната критика, като отделя съществено място и на структуралния анализ. Но всички тези подходи не си съперничат, а по-скоро взаимно се допълват. Изследването изхожда от скандалната след обявяването на смъртта на автора идея, че писателят е този, който наблюдава и се опитва

да разбере света, в който живее, а по-сетне възплъщава своите разбирания в сюжети, персонажи, образи и т.н. Другояче казано, писателят мисли, а произведенията пораждаат смисъл. Работата на критика, настоява Тодоров, е да преведе, да „конвертира“ тази мисъл и този смисъл на езика на своето време. И далеч не е толкова важно, особено за децата и младите хора в училище, какви средства е използвал, за да постигне целта си (Todorov 2007, p. 87). Биографичен и исторически подход, генетична критика и структурален анализ – всички те са добре дошли! Така, позволявайки си да включи авторското мислене в нестихващия дебат за човешката ситуация, Джоузеф Франк според Цв. Тодоров превръща литературоведското изследване в урок за живота (Todorov 2007, p. 87).

От друга страна, Цв. Тодоров призовава да се придържа и към едно по-широко разбиране за литература, като припомня исторически убедливите и подвижни граници на това понятие. Би следвало да се освободим от известния догматизъм на високото разбиране за литература, според което „блясъкът на поезията“ няма общо със „сивата репортажност“ на обичайния, всекидневния език (Todorov 2007, p. 88). Признаването на значимостта на литературата не означава, че трябва да останем верни на догмата, че „истинският живот, това е литературата“ или че „всичко съществува единствено за да приключи в книга“ (Todorov 2007, p. 88), защото подобно мислене за литературата би изключило от „истинския живот“ по-голямата част от човечеството.

Нелитературните текстове, като мемоари, свидетелства, писма и т.н., привличат също значим образователен потенциал, подчертава Тодоров. „Убиваме литературата“, ни казва той, не като включваме нелитературни текстове в обучението, а като свеждаме литературните творби до прости илюстрации на литературоведски подходи (Todorov 2007, p. 88).

Обект на литературата е човешката ситуация като такава, а четейки, младият човек би следвало да се превърне не в специалист по литературен анализ, а в познавач на човешкото същество (Todorov 2007, p. 89). Какво по-добро въведение в човешките поведения и страсти от произведенията на великите автори? Каква по-удачна от тази подготовка за всички професии, основаващи се на човешките взаимоотношения? Ако литературното образование се ориентира в тази посока, то би било в помощ не само на бъдещите филолози, но и на бъдещите студенти по право и политически науки, на бъдещите социални работници, медици, психотерапевти, историци, социолози и т.н. Да имаш за учители Шекспир, Софокъл, Достоевски или Пруст, означава да получиш едно изключително образование (Todorov 2007, p. 89).

Затова би следвало да впишем отново литературата в училище в големия разговор за човешката ситуация, който се води от векове и в който всеки от нас е призван да се включи, настоява Тодоров. И тъкмо на нас, възрастните, е отредена задачата да препредадем на бъдещите поколения това крехко

наследство, да ги приканим и приобщим към този разговор, който би им помогнал да живеят по-добре (Todorov 2007, p. 90). Защото, както ни казваше Хана Арент, образованието е тъкмо мястото, в което решаваме дали обичаме достатъчно този свят, че да поемем отговорността за него и да го препредадем на тези новодошли, каквито са децата, но не за да ги индоктринираме или да ги учим как да живеят, а за да ги подготвим да го спасят от разрухата, на която иначе е обречен. С образованието ние решаваме, подчертава Хана Арент, и дали обичаме достатъчно тези новодошли, каквито са децата, така че да не ги отхвърлим от този винаги по-стар от тях свят, да не ги оставим сами на себе си, а да ги подготвим за това да предприемат нещо ново, нещо, което не сме били предвидили за тях, т.е. да направим възможно спасителното обновление на общия ни свят (Arendt 1972).

Благодарности. 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. 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.

БЕЛЕЖКИ

1. И тъй като можем да останем с впечатление за известно низвергване на науките за литературата, то се налага да уточним, че според нас нито теорията, нито историята и критиката на литературата са лишени от етически потенциал. Напротив, стига да са преподавани не само с грижа за овладяване на съответната дисциплина, но и за света, и за човека в него, те по своему са в състояние да помогнат на младия човек да живее по-добре.
2. Според нас обаче най-тежката част на тази задача би следвало да бъде етапа от методиката/дидактиката на литературата, от авторите на учебните програми и учебници, които би следвало да реализират на практика това, което се нарича дидактическа транспозиция.
3. И ако, за разлика от френското, българското образование далеч не е толкова подвластно на мощното влияние на теорията, то това съвсем не означава, че се намира в по-завидна ситуация. Обратно, бидейки в не по-малка степен прицелено в овладяването на знания, но и „понакуцвайки в теория“, то нерядко очаква от учениците демонстрирането на „неподозирани“ от литературоведска гледна точка „знания и умения“. Виж напр. странната версия, и не по-малко странната дидактическа транспозиция, на наративните инстанции в натоварения със съдбовни за децата залози жанр на трансформация преразказ с дидактическа задача, част от Националното външно

оценяване след VII клас. Вследствие на „неподозирания“ начин, по който борави с теорията този учебно-изпитен жанр, се оказва, че в цялото литературно наследство трудно се откриват произведения, отговарящи на критериите му, и се налага да се предлагат на учениците текстове, писани по поръчка и със съмнителна литературна стойност. Парадоксалността на тази изпитна задача изисква специално внимание (тъй като, освен всичко друго, неясно защо тя проверява способността за бързо запаметяване, въвежда и странна в определени аспекти наративна темпоралност и т.н.), което излиза извън фокуса на настоящата статия. Само ще си позволим да отбележим, че никъде другаде, където се практикуват подобни текстови трансформации, не се налага такова поръчково писане, защото те се осъществяват като интертекстуални практики с творчески характер, при които усвояването/демонстрирането на определени знания за литературата е неразривно свързано с определена творческа свобода.

ЛИТЕРАТУРА

- БАРТ, Р., 2006. *Подготовката на романа*. София: ИК ЛИК.
- ARENDDT, H., 1972. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- 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]
- 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 [преглед 1.09.2023].

REFERENCES

- ARENDDT, H., 1972. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- BARTHES, R., 2006. *Podgotovkata na romana*. Sofiya: LIK. [In bulgarian]
- 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> [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> [1.09.2023]

- 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 [1.09.2023].

WHY DO WE (NOT) READ LITERARY TEXTS?

Abstract. The article focuses on the disturbing shift away from reading literature in children and young people today. Drawing on the studies of Antoine Compagnon, Roland Barthes and Tzvetan Todorov, it reveals some of the reasons for this drift, namely the devaluation in literary studies in the second half of the 20th century and in literature education of the subjective, existential and ethical dimensions of reading. The article calls for a rehabilitation of these dimensions of reading in school literary education, because only in this way can we show children and young people 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: reading; education; subjectivism; ethical and existential dimensions of reading.

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

WoS 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