

**„ЗНАЙ СВОЯ ЕЗИК...“
ЗА ОТГОВОРНОСТТА НА УЧИЛИЩЕТО ДНЕС,
КОГАТО „ЗАПОЧВА РАЗОБРАЗОВАНИЕТО НА НОМО SAPIENS“**

*Адриана Дамянова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**„KNOW THY LANGUAGE...“
ON THE RESPONSIBILITY OF SCHOOL TODAY,
WHEN „THERE SURGES THE VARIETY OF HOMO SAPIENS“**

*Adriana Danyanova
St. Kliment Ohridski University of Sofia*

Making an abstract of Nicholas Carr’s book „The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains“, this text suggests policies (in language and literature education) for resistance to „dis-education of homo sapiens“ which has already begun in „the shallows“ of the internet.

Key words: education, reading, comprehension, conceptual thinking, memory, language, text, literature

Следващият текст черпи вдъхновението си от една книга. Поне в нашия прочит „Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта“ на Николас Кар се оказва от онези произведения, които отведнъж подреждат в смислено цяло множество изолирани откъслечни и на момента недокрай осъзнати като значение наблюдения и саморефлексии, догадки и интуиции, размисли и рационално необосновани съпротиви срещу предразсъдъци, наложили се в публичното пространство едва ли не като неопровержими истини... Тук правим опит да проектираме въпросното цяло върху езиковото и литературното образование в училище, за да го промислим в неговата „мрежа“ и да очертаем в съответствие с новия аранжмент на елементите на образователната парадигма една необходима според нас образователна политика.

Всъщност оригиналното заглавие на книгата е „The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains“. Българският вариант на подзаглавието е доста по-описателен от оригинала, като освен това заличава неговата радикалност: според книгата интернет не просто влияе върху някои наши дейности, но направо променя (анатомически) мозъка ни. Преводът на заглавието пък направо подвежда, защото поне в контекста на обичайните употреби в българския език „под повърхността“ се свързва освен с нещо не(дотам)видимо още и с положително натоварените представи за дълбочина, за задълбоченост. Докато „Плитчините“, от една страна, акцентира тъкмо върху обратното – върху вече все по-недостъпните дълбини (на мисленето), за комфорта на лесните „плитки води“; от друга, в „под повърхността“ не се чува капанът на плитчините, в които май вече е заседнал корабът на културата, тъй като – поне според Матю Крауфорд, един от читателите на Кар, чиито отзиви за книгата са цитирани на задната ѝ корица, – точно там и точно сега „започва разобразоването на homo sapiens“.

Книгата е неустоима не само със своята зрялост, еднакво чужда на наивнобезкритичния ентузиазъм, преливащ в утопично прости решения на сложни проблеми, и на инфантилния nihilизъм; не и толкова заради респектиращия брой използвани и интегрирани научни източници от сферите на философията и физиката, литературата, биохимията и неврофизиологията, електрониката, икономиката и анатомията, но особено защото споделя личен опит – преживян и рефлексирани без всякаква надменност, снобизъм или нравоучение.

„През последните няколко години имам неприятното усещане, че някой – или нещо – си играе с мозъка ми, пренастройва невронната ми мрежа и препрограмира паметта ми. Доколкото мога да преценя, умът ми не си отива, но се променя. Вече не мисля по начина, по който мислех преди. Усещам го най-силно, когато чета. Не се затруднявах да се потопя изцяло в книгата или в някоя дълга статия. Грабвах ме обратите в историята или стъпките на доказателството. Можех часове наред да странствам из дългите страници текст. Сега това се случва рядко. След втората или третата страница губя концентрация. Не ме свърта на едно място, изпускам нишката, започвам да си търся друго занимание. Чувствам се така, сякаш през цялото време завличам насила своенравния си мозък обратно към текста. Задълбоченото четене, което се получаваше естествено, сега се превърна в усилие“ (Кар 2012: 13).

(Звучи ли ви познато?)

Позволихме си този доста обемен цитат, защото той представя снети в персонален жизнен опит най-съществените наблюдения и изводи, направени в споменатите по-горе научни области и синтезирани в смисловия синопсис на „Плитчините“. Доколкото се отнасят до четенето, въображението и мисленето, мозъка/ума, паметта и идентичността и свидетелстват за провокирани от използването на интернет промени в тях, те са непосредствено свързани и с образованието и по-конкретно с това по български език и литература.

И така, как тази сравнително нова интелектуална технология – инструмент за увеличаване и/или подпомагане силите на човешкия ум – интернет, несравнима и безспорна придобивка, когато иде реч за количество информация или удобство на намирането ѝ, за пестене на време и бързина, за лесна и евтина комуникация между кои да са две точки на планетата, влияе върху нас? Това „нас“ звучи доста самонадеяно, защото, когато става дума за едно от най-важните влияния като това върху мозъка/ума ни, ние нямаме сетива за предизвикваните промени. Добрата новина е, че мозъкът ни се оказва пластичен: той се реорганизира структурно на клетъчно ниво, променяйки и функционирането си, в резултат на постъпващи отвън сигнали, при това реагирайки както на действителни, така и на въображаеми възприятия или действия, стига те да се повтарят достатъчен брой пъти. През целия човешки живот могат да се структурират нови невронни връзки, а старите могат да укрепват, да отслабват и дори да изчезват напълно: умът ни, или начините ни на мислене, се променят в зависимост от това, как живеем и какви интелектуални инструменти използваме. Лошите новини са две. Първата е, че мозъкът ни е пластичен, но не и еластичен – невронните вериги не се връщат към предишното си състояние „като ластик“. Втората е, че безразличен както към възхода, така и към упадъка на интелекта, мозъкът се стреми да запази новосъздадените вериги, а пътеките, които повечето от нас (несъзнателно) следват, са рутинните – тези на най-малкото съпротивление. Точно каквито формира „битието“ ни онлайн.

Понеже „Неврологично ние ставаме това, което мислим“ (Кар 2012: 44), диференцираният отговор на въпросите какво и как правим – от една страна, ние, от друга – мозъкът/умът ни, в дигиталното пространство, е от решаващо значение. Докато едновременно слушаме музика и сърфираме и се зачитаме ту в едно, ту в друго и говорим по скайпа, и проверяваме пощата си, и гледаме филм... и какво ли още не, ние непрекъснато получаваме високоскоростен поток от множество сигнали – несвързани помежду си късчета информация. Разнородното множество от паралелно извършвани дейности и сполитащи ни ин-

формационни фрагменти развива рефлексите ни, но и прави невъзможно центрирането върху каквото и да е от правеното или възприеманото – разсейва ни буквално и метафорично. Бързината, с която се движи (и се влива във възприятията ни) информационният поток, не оставя луфтове за замисляне, пролуки, в които да опитаме да свържем видяното, чутото, прочетеното с жизнения си опит. Вместо да мислим, налага ни се да обработваме (парченца) информация и да реагираме, защото за разлика от коя да е друга медия или интелектуална технология интернет е интерактивен инструмент. „Юзърът“ („потребителят на информация“), в което наименование няма нищо случайно, декодира информацията – за него тя не е повече от съдържанието си и се дешифрира като „същата“, като каквато е кодирана/шифрована. Казано с други думи, онлайн пространството не може да се идентифицира като поле на (нарастване на) смисъла, или като дискурсивно поле. Освен бясното темпо още и „разкомплектоваността“ на съдържанието на информацията в интернет, разпарчетосването му на несвързани помежду си отломъци препятства колкото мисловната концентрация и размишлението, толкова и нарастването на смисъла, което е възможно само като продукт на творческото мислене. „Потребявайки“ сервираните ни онлайн информационни късчета, мисълта ни нито има време, нито ѝ се налага да конструира връзки между тях – или защото късчетата са от независими едни от други дейности и/или потоци, или защото умствените връзки са услужливо изпреварени (и предотвратени) от безлични линкове. Шеметноскоростната интернет многотия тренира способността ни за вземане на решения, но ние правим избори и решаваме (оперативни) задачи, без да ги разбираме. А ако не ги разбираме, то е, защото решаването им се свежда до изчисляване (computing), до пресмятане – до „другото“ на непредсказуемия смисъл, на не-очакваното събитие на дискурса и не-изчислимия резултат от човешкото действие, на инвенцията на творчеството. Сигурно е вярно, че боравенето с информационните технологии ни прави по-„интелигентни“ – но само ако интелигентността се разбира тейлъристки, като механична поредица от независими стъпки, които могат да бъдат изолирани, измерени и оптимизирани. Съвременните ИКТ развиват, но не висши когнитивни функции, а примитивни функции като координиране между ръцете и очите, рефлексии, обработка (декодиране) на визуална информация.

По-лошото е, че висшите когнитивни функции не просто не се развиват, а атрофират и изчезват ведно с невронните вериги, чрез които се осъществяват и които ги поддържат. Какви са следствията от занемаряването на творческото мислене? Следвайки картезианската фи-

лософска традиция, Н. Чомски приписва „творчески аспект на езиковата употреба“ – свойство, присъщо на езика в неговата всекидневна употреба, а именно, че тя обикновено е иновативна, че зависи от вътрешното състояние и външните условия, но не се обуславя от тях, че е адекватна на обстоятелствата, но не е причинена от тях...“ (Чомски 2012: 180). Тъкмо тази „каузалност поради свобода“, както я формулира Кант, дава основания на Декарт да „изключи“ човека от света – „механизъм“ благодарение на способността му за мислене – „това уникално човешко притежание, което не се подчинява на механистичните закони, а на един „креативен“ принцип, мотивиращ действията на свободната воля и избора – „най-благородното нещо, което притежаваме“, и единственото, което „истински ни принадлежи“ (по думите на Декарт)“ (Чомски 2012: 261). В тук набързо очертаната концептуална рамка словосъчетанието „творческо мислене“ се оказва тавтология – всяко мислене е творческо. И ако е вярно, че мислене и език са неразривно свързани, че в (поета-та на) речта ни се екстериоризира във вербални структури менталната ни интенция, а не някакво психическо съдържание, че събитието на говоренето/писането е насочено не направо към вънеезиковия референт, а към пропозиционалното съдържание („казаното като такова“), то можем да очакваме закърняването на способността за реч (на езиковата ни способност) да е правопрпорционално на редуцирането на когнитивната способност, нещо повече, двата процеса на упадък да се интензифицират взаимно и ефектът да бъде синергичен.

Накратко, най-новата интелектуална технология изменя и мисленето, и езика ни – речника, синтаксиса, гъвкавостта, изразителността му. А когато става дума за поколенията – връстници на повсеместната експанзия на интернет, може би дори е по-коректно да се говори не за промяна, а за другояче (от мисленето) „форматиране“ на мозъчните/умствените и вербалните способности. Всеки, който сравнително отдавна упражнява професията преподавател, може да потвърди това от опита си и потвърждението би звучало приблизително така: тези нови поколения говорят „елементарно като текстови ритъм, банално като лексика и най-вече абстрактно като способност да се улови и опише действителността“ (Симоне 2008: 93), речта им „отхвърля структурата – както йерархичната структура на компонентите, така и синтактичната и текстовата – или пък използва извънредно опростени структури“ (Симоне 2008: 95). От гледната точка на същите тези поколения „другият“ език – „нашият“ (на предходните генерации) или езикът на литературата например, изглежда като негатив на техния

собствен. Според двайсетгодишната Рин, една от най-популярните автор(к)и на „телефонни романи“ (понастоящем изумително популярен в Япония жанр, „случващ“ се като поредица от кратки текстови съобщения с претенция да образуват „разказ“), младите читатели „не четат произведенията на професионалните писатели, защото изреченията им са твърде трудни за разбиране, изразите са нарочно претрупани с думи, а историите не са им познати“ (Кар 2012: 125). А когато ние, „старите“ читатели, се опитваме да четем книга или дори подълъг от две-три страници цялостен – свързан и завършен – текст, се усещаме точно така, както го е описал Н. Кар. Защото мозъкът ни се озовава в състояние на своеобразна абстиненция – той копнее да бъде „захранен“ по начина, по който прави това не линейният текст, а Мрежата. Той е „рециклирал“ все по-рядко използваните невронни вериги, каквито изисква, развива и поддържа задълбоченото и концентрирано четене, и се е превърнал в това, което най-често и с лекотата на автоматизма прави – в computer. Средството (server-ът) е станал(о) цел, „робът“ – Господар.

Друга способност, която „поразява“ удобният и услужлив интернет, е способността за памет. Когато сме онлайн, краткосрочната ни (работна) памет бива претоварвана от неизчислимо количество сигнали и данни, което – от една страна – води до все по-трудно различаване на надеждната от ненадеждната информация, на сигнала от шума, от друга – потиска процеса на структуриране на дългосрочна памет, изискващ не просто функционални, а анатомични и биохимични промени в мозъка, а освен това и поне час „консолидиране“ на спомените. Структурите на дългосрочната памет са ни познати под името когнитивни структури – структури на представяне на знанията в паметта, които включват: „(1) репрезентациите, съществуващи в епизодичната и социалната памет, като сценарии, изходни постановки и модели; (2) стратегическите процеси, в чиито рамки гъвкаво се използват, прилагат и модифицират, в съответствие с новата информация, новите условия и пр., тези репрезентации; (3) системата на контрол, която управлява процеса на търсене в паметта, активизацията на наличните знания и тяхното приложение, използването на макроструктурите и суперструктурите, превода на информацията в различните видове памет“ (Ван Дайк 1989: 145). Ако се доверим на това моделиране на когнитивните структури като модули на дългосрочната памет, можем без колебания да кажем, че деструкцията или изобщо неизграждането им означава загуба на поредната способност – този път на способността за учене. Или както казва Кр. Крумов: „Непрекъсна-

то облъчване във всички посоки и деактуализация на потенции – това е структурата на явлението, наречено Мрежата“ (Крумов 2010).

„...За когнитивните модели са типични *фрагментарността* и *непълнотата*“, „моделите могат да репрезентират реалните ситуации на *различни нива на обобщеност*“, „Входящите в модела понятия не са произволни, те отразяват *социално значима интерпретация* на ситуациите“, „когнитивните модели се явяват, разбира се, *лични, т. е. субективни*“ (Ван Дайк 1989: 82–83)¹. Приписаните от цитирания изследовател характеристики на мисловно-познавателните структури, засрещани се в субектната уникалност на когнитивните модели, ни подсещат за една безспорна връзка – тази между паметта и човешката идентичност, динамичната във времето самоличност на „себе си“. Безпаметството – функция от онлайн „битието“, в съучастие с анонимността, подмяната или сублимацията на субекта там водят до неговата „пулверизация“ и „разсейване“ в пространството на „световния еквивалент на племенната общност“ (Кар 2012: 9), на които несъстояващото се самотно-индивидуално четене – интерпретация не може да противопостави (себе)познанието – (себе)разбиране. Защото „Само интерпретация, която следва предписанията на текста и се оставя да бъде водена от „стрелката“ на смисъла, опитвайки се да мисли по съответстващ му начин, инициира едно ново себеразбиране. В това себеразбиране аз бих могъл да противопоставя това „себе си“, което се ражда в разбирането на текста, на онова „его“, което претендира, че го предхожда. И тъкмо текстът с универсалната си способност да открива света дава на „его“-то едно „себе си“ (Рикьор 1988: 6/131).

*

Без изобщо да преекспонираме обсъждания проблем като генерационен, ясно е, че така описаната съвременна „човешка ситуация“ е предизвикателство за образованието – и средното, и висшето, повече от за каквото и да било друго, тъй като то по условие разпознава като свои ангажименти формирането и развиването на когнитивния потенциал, „ставането“ на субекта, „въздигането в хуманност“ (Хердер) – именно нещата, от които Мрежата „освобождава“, бидейки среда и катализатор на започналото „разобразоване на Homo sapiens“. За интернет поколенията онова, което им се предлага под формата на книжовна (научна и литературна) продукция, издържа проверка на времето, изглежда безнадеждно остаряло, неразбираемо/безсмислено и ненужно, но пък образованието, колкото и да променя съдържания-

¹ Подч. в цитатите – наше, А. Д.

та и методиките си, политиките и икономиката на властта, изплъзвайки се от непрестанно тегнещия над него анахронизъм, няма как да премине границата, отделяща го от „разобразоването“. Следователно то е „обречено“ на съпротивата срещу „бъдещето, което компютърните инженери и софтуерните програмисти проектират за нас“ (Кар 2012: 258), доминирано от „идеята, че „човешкият елемент“ е остарял и заменим“ (Кар 2012: 258), надежда за която споделя в края на книгата си Н. Кар. Тази „обреченост“ ни освобождава от „тиранията“ на питането („словото на съмнението“) за смисъла ѝ и насърчава опита ни да настояваме за разработване и следване на *политика на съпротива* срещу „разобразоването“, или де-хуманизирането, при това с ясното съзнание за „режима на бедствие“ като режим на нейното мислене (и правене), за (почти) сигурния провал на противостоенето, доколкото то неизбежно е структурно изоморфично на „противника“ си и – вписано в описания от Фуко диспозитив на властта² – за парадоксалната му подкрепа тъкмо на онова, на което се съпротивлява. Необходимо е да уточним още, че не става дума за битка (между „пасторалния“ и индустриалния идеал), в която „един ще бъде победен“, а по-скоро за усилие към опазване или възстановяване на баланса между функционалистското познание (служещо в крайна сметка на чудовищни по своя размер финансови интереси, като тези на Гугъл например) и критическото познание (чрез което субектът се самоутвърждава), между човека като „ефективно произвеждаща машина“ и човека като хуманно същество.

Всъщност образователната система по един или друг начин взема отношение към проблемите, възникващи вследствие на масовото навлизане на съвременните ИКТ и конкретно на интернет във всички сфери на живота. Друг е въпросът доколко ефективни, от една страна, и съзнателни и ориентирани към краткосрочни и дългосрочни цели, от друга, са нейните действия (или бездействия). Така, докато в САЩ например еуфорията на очакванията, свързани с интегрирането на най-новата интелектуална технология в обучителния инструментариум, е в своя пик през 80-те години на миналия век, а през 90-те ентусиазмът претърпява сериозен спад, у нас към днешна дата на въвеждането на ИКТ в училище се гледа понякога едва ли не като на „панацея“ за всички проблеми, във всеки случай – без сянка на съмнение,

² „...тази власт не се прилага чисто и просто под формата на задължения и забрани за тези, които не я „притежават“, тя ги обгражда, минава чрез тях и през тях; опира се на тях, както и те на свой ред в борбата си срещу нея се опират на захвата, който тя има над тях“ (Фуко 1998: 31 – 32).

че то се покрива и изчерпва с „ползата, само ползата и нищо друго освен ползата“. В началото на октомври 2012 г. министрите на образованието на страните – членки на ЕС, се срещат в Кипър, за да обсъждат мерки за разрешаване на проблема с липсата на елементарни умения за четене и писане у всеки пети 15-годишен европейец и у почти 75 милиона възрастни, която почти сигурно обрича на безработица, бедност, социална изолация и забавен икономически растеж. У нас, където тази липса засяга близо половината от 15-годишните (през 2009 г.), проблемът или се отхвърля (например чрез твърдения за манипулираността на резултатите от PISA), или се обсъжда без минимална компетентност (като например оценяваните от PISA умения се противопоставят на дигиталните, което говори за елементарна неосведоменост), или се осмисля повърхностно, в съответствие с което (уж) набеязваните мерки за решаването му са неадекватни (например на Програмата се гледа като на нещо подобно на състезание, в което „ние“ трябва да демонстрираме успехи и превъзходство на следващата сесия – нещо като реванш за предишните ни представления, докато всъщност става дума за диагностичен инструмент).

Ако отхвърлянето или омаловажаването на факта на започналото „разобразование на Homo sapiens“, както и конфронтирането с новите технологии, са позиции и действия, свършено лишени от смисъл и ефективност, как все пак – отвъд всякакъв оптимизъм, напомняме, – бихме могли да се съпротивляваме на този процес?

Да четем „бавно“. „Бавното“ четене е насочено към формиране и поддържане на този „неестествен мисловен процес, който изисква продължително, непрекъснато внимание към един-единствен статичен обект“ и който „представлява странна аномалия в историята на психологическото ни развитие“ (Кар 2012: 79). Нека веднага подчертаем, че става дума за четене на книжни, а не на цифровизирани книги. Защото в свързания с интернет компютър или електронен „четец“ текстът губи основните си признаци – своята линейност и непрекъснатост, своята цялостност и завършеност³. Отделно от това амбицираният да цифровизира всички печатни книги Google подготвя библиотеки на откъсите (на най-цитираните фрагменти, на „най-същественото“ от историите...) – идеалът е читателят да може да се ориентира в съдържанието за не повече от 10 секунди. Ето защо, ако е неизбежно съкращаването на списъците със задължителни за изучаване произведения, може би трябва по протежение на целия образова-

³ Вж. Кар 2012: 122 и сл.

телен маршрут по български език и литература да се комбинират/редуват концентрацията върху един дълъг и концентрацията върху малък брой къси – но при всички случаи – завършени – литературни текстове, вместо да се работи с откъси. Защото именно завършеността на текста (на разказваната история, на споделеното преживяване...) е това, което отчетливо го различава от живота, доколкото корелира с конфигурацията на жизнения материал, и така осигурява възможност за конструиране на някакъв смисъл.

Говорейки за четене, тук имаме предвид буквалното четене – четенето на казаното (изрично артикулираното) от текста, за което Де Ман твърди, че е далеч по-малко наивно от „естетически отзивчивото“ четене⁴. Освен че възпира автоматизмите на заставането на стереотипите и предразсъдъците като непрозрачен транспарант между читателя и творбата, обичайно съпровождано със „спонтанното“ (но не и невинно!) дописване на текста, запълващо семантичните разриви, преднамерените измълчавания и изобщо всичко, което в него се използва от диктатурата на „здравия разум“, фокусирането върху „буквата“ на писмото още и дава възможност за своеобразно „сноване“ из текста, наслаждаващо се върху (вътъка на) линейността му. Под това разбираме съотнасяне на (значенията на) пропозиционалните и/или езиковите единици, изграждащи текста, помежду им, в която процедура всяка от тях разкрива семантичната си несамотъждественост, несъвпадането със себе си (своята нееднозначност), или символнос-мисловия си характер. Конкретни практики на такова съотнасяне могат да бъдат съпоставките между началото и края на текста, вътретекстовите референции, фигури като повторението, инверсията и под.

Друга конкретизация на „бавното“ четене би могло да бъде регулярното провеждане на „часове по четене“. Всеки ученик, а също и учителят, влизат в тези часове всеки със своето четиво – с любимото или с това, което чете във и независимо от училищната програма, или напротив – някое от задължителните произведения... – изборът на читателите е автономен и неограничен освен от собствените предпочитания. Часът (неслучайно не казваме „урокът“) протича в мълчаливо четене – нищо не се споделя, нищо не се обсъжда, изобщо не се прави нищо друго. Идеята е да се „чуе“ тишината, в която протича автентичното (задълбочено и последователно) четене на печатно произведение за разлика от разсейващия шум, неизменно съпътстващ евентуалните опити за онлайн четене, да се демонстрира уважително отно-

⁴ Вж. Ман 2000.

шение към нея и разпозната като ценност, тя да се окаже (отново) желана, а така – и възможна.

Да разбираме множествения смисъл. Разбирането на множествения смисъл мислим като „близък“ на „бавното“ четене, доколкото на целостта/завършеността на текста съответства синтетичността на акта на разбирането му. Като един конкретен инструмент за осъществяване на разбирането на множествения смисъл идентифицираме *обяснението на текстовите структури*, което опосредява движението от първоначалното схващане на посланието на произведението, формиращо се въз основа на първото (буквално) четене, и валидира всяко следващо разбиране. Ако съотнасянето на пропозиционалните и/или езиковите единици се удържа върху синтагматичната повърхност на текста, обяснението на структурите като методология напомня „археологията“ на дискурсивните елементи на текста, изследването им като парадигми от възможни значения и изобретяване на смисъл на направения избор да се актуализира това, а не друго от тях. Ако четенето на цялостния текст внимава в композиционните му елементи, обяснението работи върху отношения, принципно индиферентни към завършеността, като например отношенията между звук и смисъл, между разказвач и история и пр. „Образцова“ практика на обяснението представя т. нар. стилистичен експеримент – „разфигуриране“ на фигури, синонимна замяна и под., чрез който по-отчетливо биха изпъкнали очертанията, границите, чертите на характерното (спред текста), а също и на ограждащата го пустота: текстът би се открил на читателя като опазващо различията „иконично усилване“⁵ и така – и като съпротива на тенденциите към ентропия в интернет, където „всяко е всичко и навсякъде, едно псевдовъзкръсване на митологичното съзнание“ (Крумов 2010).

Друг инструмент на разбирането на множествения смисъл разпознаваме в *опита с другостта на литературния текст спрямо логиката на идентичността* с нейния закон за изключеното трето. Доколкото литературата е „позитивна и продуктивна употреба на двойствеността“ (Рикьор 1988: 6/94) на дискурса, в нея един и същи вътретекстов референт означава едно и друго, призовавайки читателя не да избира („вярното“ или интендираното) измежду тях, а да ги мисли заедно отвъд невъзможността на логиката на идентичността (и на „здравия разум“ като неин частен случай) да ги мисли заедно. Словният хоризонт на така очертания опит много прилича на тоя на съ-

⁵ По-подробно за *иконичното усилване* вж. Рикьор 1998: 5/112 и сл.

поставката между пропозиционалните и/или езиковите единици, защото и той е опитване със символния характер на литературата, но се различава от описания като инструмент на „бавното“ четене опит по своята вертикална ориентираност. Например изречението „Полето празнуваше тъжен празник“ от финала на Елин-Пелиновия разказ „По жътва“ значи колкото като метафора, толкова и като метонимия, и не само нищо в текста не насочва към едното от двете значения като водещо, но и тъкмо обратното – нищо в текста не позволява нито едното, нито другото да се определи като значението. Най-ефективното практическо приложение на визирания тук инструмент изобретява, разбира се, деконструкцията (на текста) – но разпознавана от нас не като тържеството на „нито... нито“, а като негативно условие на конструирането на естетическата идея. Положената в откритост за опита чрез нея двойственост на литературния дискурс е в състояние, иска ни се да вярваме, да балансира практиките в интернет, където „Двусмислието не е прозорец към проникновение, а недостатък, който трябва да се поправи“ (Кар 2012: 203).

Като трета конкретизация на разбирането на множествения смисъл би могло да се определи *литературното дописване*. То до голяма степен напомня стилистичния експеримент, но за разлика от него не експериментира с краен брой парадигматични значения, а с неограничеността на възможното – на възможните развързки на един фикционален сюжет например, или с възможните сюжетираня на дадена фабула. Разбира се, тази неограниченост трябва да се схваща относително, в зависимост от „мястото“ на прекъсването (на литературния дискурс) и начеването на дописването му от читателя: колкото по-напреднала е една разказвана история например, толкова по-ограничен е броят на възможните ѝ развързки и обратно. Но независимо от степента на ограниченост на избора всеки опит за дописване е опит на *творческото мислене*, доколкото логиката на вероятността, управляваща литературните дискурси, убягва на „тиранията“ на логиката на идентичността, на необратимостта на действително случилото се: завършекът на едно повествование не е логическо следствие от никакви причини и поради това няма как да се изчисли предварително. В това се състои и най-сериозният залог на литературното дописване – в стимулирането на потенциала на творческото въображение чрез „упражняването“ му, посредством което да се балансира, компенсаторно да се уравни тенденцията към все по-дълбока „анестезия“ на творческото мислене, характерна за интернет пространството, в което писането най-често представлява запис на „бъбренето“.

Да формираме (дълготрайна) памет. От обгледаните дотук варианти на противодействие срещу пораженията, които онлайн „битието“ нанася върху интелектуалния потенциал, формирането на (дълготрайна) памет, или необходимостта от него, е може би най-спорният. Нима не е прекрасно, че вече няма нужда да „пълним“ главите си с всякакви факти, данни, тъй като с едно-две „кликвания“ имаме моментален достъп до тях? И че „необременен“ от принудата да запаметява, умът ни освобождава сериозна част от потенциала си, която може да бъде употребена по далеч по-смислени начини? Достатъчно е да си припомним описанието на когнитивните структури, цитирано по-горе, за да съобразим, че възторгът от възможността да се „освободим“ от паметовите си способности е прибързан и подвеждащ. Преди всичко, човешката памет за... е винаги уникална – уникална конфигурация на възприетото отвън (вследствие на значимата му за субекта интерпретация) и вече наличното в паметта: резултатът от консолидирането на дълготрайната памет, изискващо систематизация, не е равен на някаква проста съвкупност. Затова и паметта е неразривно свързана със самоличността. Освен това биологичната памет непрестанно се обновява, но не по пътя на органичното разрастване, а чрез преконфигурирането на паметовите структури всеки път, когато се концентрираме задълбочено върху нещо, което искаме да запомним, както и всеки път, когато си припомним нещо. Изследователите твърдят, че в режим на припомняне съхраненото в дълготрайната памет отново преминава в краткосрочната и прехвърлянето му обратно никога не следва същия маршрут, а изисква нова (системна) консолидация и припомненото се свързва с различни от предишните съставни елементи на концептуалните схеми. И може би най-важното – безспорно е установена връзката между паметта и интелигентността: всяко „разширяване“ (чрез вътрешна диференциация и пренареждане в системните връзки) на дълготрайната памет ни прави все по-способни да учим, да усвояваме нови идеи и умения. Докато „интернет е технология на забравянето“ (Кар 2012: 224): мозъкът ни свиква да забравя и се отучва да запомня.

Като една реализация на формирането на (дълготрайна) памет предлагаме *ученето/преподаването на учебното съдържание в системи от подобия-и-различия* вместо като изолирани факти. В практически план това означава например не поетапно/поелементно излагане на значенията на граматическата категория време независимо едно от друго, всяко само за/по себе си, а (поне) сдвояването им – на миналото свършено с миналото несвършено, на сегашното със сегашното

результативно... По същия начин могат да се представят организирани в системи фигурите на езика (тропите и стилистичните фигури; фигурите, разчитащи на сходства, и фигурите, разчитащи на близости...), структурите на текста и т.н. Залогът е подпомагане системната консолидация на възприетите отвън данни – необходимо условие за структуриране на дългосрочна памет.

Друга реализация на формирането на (дълготрайна) памет съзираме в *непрекъснатата контекстуализация и реконтекстуализация на даден четен текст* (в което всъщност се състои прочитът), която процедура до голяма степен се препокрива с конструирането на междутекстови връзки. Но нека направим уговорката, че няма нито смисъл, нито полза от псевдовръзки, разчитащи на простото идентифициране на „същото“ или подобното, противоположното или различното в два текста. По-скоро идеята на полагането на даден „прочетен“ текст в нов – този на един друг текст – контекст е всеки от двата текста да се чете *през* другия, в който режим на четене читателят открива (в смисъл – изобретява) значения/смисли, потиснати до неосезаемост в „затвореното“ четене. Христоматиен пример в това отношение е прочитът един през друг на „Хаджи Димитър“ на Хр. Ботев и „На нивата“ на П. Яворов. Залогът на тази практика е в стимулирането на обновата на дълготрайната памет не без помощта на отиграване на процесите, нужни за изграждането ѝ.

Като трета практическа версия на формирането на (дълготрайна) памет можем да определим системната рефлексия върху разбирането на (литературнохудожествен) смисъл – *рефлексия върху начините, по които (не) разбираме*. Освен че е „мисъл, която мисли себе си“ и така – умствена операция от втори ред, рефлексията подпомага способността за учене, давайки достъп до индивидуалния стил на учене. Рефлексията още и предполага известно отдалечаване от рефлексирания обект и изграждане на връзки между присвоения смисъл и вънтекстов индивидуален опит, т.е. можем да я разпознаем като един от „ключовете“ за стартиране и поддържане процесите на формиране на паметта. Най-сетне „отвлечането“ на вниманието от вгълбеността в обекта на разбиране е едно от условията за контролирано (съзнателно) конструиране на експлицитни (дълготрайни) спомени и за ефективно управление на различните видове памет.

*

Видно е, че с малки изключения предлаганите тук варианти на осъществяване на политика на съпротива срещу дехуманизирането не

представяват нещо принципно ново, възможно е дори от мнозина да се разпознават като рутинни образователни практики. Новото – поне както го мислим, е в преаранжирането на генералните цели на литературното и езиковото образование. Днес вече, изглежда, не можем да си позволим да положим в основата на пирамидата от цели друго освен опазването на Homo sapiens – на човешката интелигентност, на човешката памет, на човешкия ум, без които корабът на културата неизбежно ще заседне „в плитчините“ на Световната мрежа.

ЛИТЕРАТУРА

- Ван Дайк 1989:** Ван Дейк, Т. А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: „Прогресс“, 1989.
- Кар 2012:** Кар, Н. *Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта*. София: „ИнфоДАР“, 2012.
- Крумов 2010:** Крумов, Кр. Смъртта на тишината. // *Култура*, LIV, № 34, 8. X. 2010, с. 6.
- Ман 2000:** Ман, П. де. *Алегории на четенето*. София: „Критика и хуманизъм“, 2000.
- Рикьор 1988:** Рикьор, П. Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл. // *Бюлетин на Съюза на българските писатели*, 1988, № 5, 79 – 116, № 6, 92–131.
- Симоне 2008:** Симоне, Р. Третата фаза. Форми на познание, които изгубваме. // *Литературата*, 2008, № 3, 88 – 103.
- Фуко 1998:** Фуко, М. *Надзор и наказание. Раждането на затвора*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1998.
- Чомски 2012:** Чомски, Н. *Студии за езика и философията на ума*. София: ЛИК, 2012.