

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Иван Велчев

Литературата в дигиталния свят
Как дигиталните технологии променят
общуването с текста

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор”
по научна специалност 1.3. Педагогика на обучението по...
(Методика на обучението по литература)

Научен ръководител: проф. д-р Владимир Атанасов

София

2021 г.

Дисертацията съдържа 270 страници, включително библиография, съдържаща 135 заглавия.

СЪДЪРЖАНИЕ

I.	УВОД	5
1.	МОТИВАЦИЯ НА ИЗБОРА	5
2.	ОБЕКТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	5
3.	ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	5
4.	ПОНЯТИЕТО „ДИГИТАЛЕН СВЯТ”, ОБЩУВАНЕТО С ТЕКСТА В ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ	6
5.	ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОС	7
6.	ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ НАГЛАСИ И ПРОЦЕДУРИ	8
7.	ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА	8
8.	ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ	9
II.	ТЕКСТ, МЕЖДУТЕКСТОВОСТ, МРЕЖА	10
1.	ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА	11
2.	ТЕКСТОВОСТ И РАЗБИРАНЕ	11
2.1.	Мрежи от метафори	12
2.2.	Мрежова интенция	12
3.	ТЕКСТОВОСТ И ОТВОРЕНОСТ	13
3.1.	Текстът свят	13
3.2.	Дигиталното като интертекст	13
3.3.	Хипертекст, междутекстовост, семантична мрежа	13
3.4.	Рецептивна теория и (дигитална) текстовост	14
3.5.	Имплицитният читател	14
3.6.	„Дигиталното” четене – мисията (не)възможна	15
4.	ДИГИТАЛНОТО РАЗПРЪСВАНЕ	15
4.1.	Дисперсията като интензивен междутекстов диалог	15
4.2.	Разпръснатият читател	16
5.	ПЕЧАТНА И ДИГИТАЛНА ТЕКСТОВОСТ – СХОДСТВАТА НА НЕСХОДНОТО	16
5.1.	Печатният текст като застинала подвижност	16
5.2.	„Задвижването“ на текста в учебна среда (новелата за Саладин и Мелхиседек (I,3) от Бокачовия „Декамерон“)	16
5.3.	Дигиталният текст – естетика на изплъзването	17

5.4.	Постмодерната текстовост в разказа „Царамбука” от Йордан Радичков.....	17
6.	ОБОБЩЕНИЕ	18
6.1.	Маклуън и отвъд него	18
6.2.	Дигиталният паноптикон	18
6.3.	Печатната и дигиталната текстовост в литературнообразователния дискурс	18
III.	ЧИТАТЕЛЯТ ЕКРАН	19
1.	ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА	19
1.1.	Отправни точки	19
1.2.	Културната функционалност на екрана и читателското поведение	19
1.3.	Четенето – преход между различни системи на означаване	20
1.4.	Четенето като екранизиране – изследователски ракурси	20
2.	ЕЗИКЪТ НА ДИГИТАЛНОТО	21
2.1.	Езиковостта на дигиталната среда в контекста на изчислителната теория на ума, структурализма, деконструкцията и семиотиката	21
2.2.	Метонимични и метафорични интерпретаторски дискурси в дигитална среда.....	22
3.	ДИГИТАЛНАТА СРЕДА КАТО ОТВОРЕНА ТВОРБА	22
3.1.	Интерактивността – технологични и ментални аспекти.....	22
3.2.	Интерфейсът и менталната репрезентация	22
3.3.	Поетика на екрана	23
3.4.	Проблемът за (не)завършеността на текста и необходимостта от технологично информирани методически решения.....	24
3.5.	Интерфейсът – знак за структурна незавършеност и смислова отвореност на дигиталното	24
3.6.	Семантични празнини, или културната логика на дигиталното	24
4.	ДИГИТАЛНИЯТ МЕДИУМ И ПОТЕНЦИАЛНОСТТА НА ЧИТАТЕЛСКИЯ АКТ	25
4.1.	Медията като културно-технологичен комплекс	25
4.2.	Зони на потенциалност, възникващи в процеса на четене	25
4.3.	Преструктуриране на литературнообразователната практика „отвътре“.....	26
4.4.	Деконструкционният потенциал на дигиталното	27
5.	ЕДИН ПСИХОАНАЛИТИЧЕН ОПИТ ВЪРХУ ЧЕТЕНЕТО	27
5.1.	Образно съзнаване	27
5.2.	Четене и несъзнавано	28
5.3.	Мрежата, езикът и огледалото като метафори за факторите, структуриращи читателския акт	29
6.	ОБОБЩЕНИЕ	30
IV.	ДИГИТАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ПО ЛИТЕРАТУРА – ВЪПРОСИ И ХОРИЗОНТИ	31

1.	ПРОБЛЕМИ, ХИПОТЕЗИ, ПОНЯТИЯ	31
2.	АКТОРЪТ ТЕОРИЯ	32
2.1.	Образователните цели в теоретичен план	32
2.2.	<i>Слабостта</i> на образованието, или очакването на Другия	33
2.3.	Образованието като риск	34
2.4.	Литературнообразователният дискурс – създаван и създаващ	34
2.5.	Образователни цели и дигитален тип мисловност	34
2.6.	Конструктивисткият подход в литературното образование	34
2.7.	Мултимодалният подход	35
3.	АКТОРЪТ ПРАКТИКА	37
3.1.	Методиката и вътрешната консистентност на човешкото знание	37
3.2.	<i>Субектът модел</i> , артикулиран в парадигмите на херменевтиката, конструктивизма и деконструкцията	38
3.3.	Ученикът – дефиниран чрез различни типове образователните цели	38
3.4.	Учителят – между регламентите и идентитета	40
4.	АКТОРЪТ УПРАВЛЕНИЕ	42
4.1.	Стандартизираното оценяване в спор с идеята за самостоятелното конструиране на знанието	43
4.2.	Стандартизираното оценяване като форма на политически натиск върху образователната система	43
4.3.	Обезличаване на субектите, създаващи литературнообразователния дискурс.....	43
4.4.	<i>Субекти модели</i> антиподи	44
5.	ОБОБЩЕНИЕ	44
V.	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
VI.	ПРИНОСНИ МОМЕНТИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	48
	Специализирана библиография	49
	Допълнителна библиография	50

I. УВОД

1. МОТИВАЦИЯ НА ИЗБОРА

Анализирайки радикалната промяна, която предизвиква дигитализацията, образователната общност ще може да изгради стратегии за управление на нейните

ефекти в своята сфера; ще може да неутрализира нейните негативи и да използва пълноценно добрите ѝ страни.

2. ОБЕКТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект на дисертационния труд е *дигиталната култура* – понятие, което означава разнообразни а) явления, практики, нагласи (психологически и социални, политически и икономически, културни и технологически) и б) опозиции като отворено – затворено (отворен и затворен код, свободен и ограничения достъп), официална култура – контракултура. Понятието „дигитална култура“ е релевантно в контекста на това изследване, тъй като с посочената многозначност съответства на една от основните идеи на това изследване – дигиталното не съдържа предварително програмирани употреби и ефекти, а е *отворено* в същността си към различни типове активиране и съответно може да произведе различни резултати.

Тъй като изследването е насочено предимно към литературнообразователната практика обаче, неговият действителен обект е *училищната дигитална култура* – нейното създаване и специфика, взаимоотношенията ѝ с установения училищен модел, потенциалът ѝ с оглед на разбирането на текстовите феномени.

3. ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Предметът на изследването е четенето в дигитална среда с оглед на неговото отношение към образователната практика. Занимава ни въпросът как можем да мислим текста с оглед на понятия като „код“ и „мрежа“ и какви са възможните ефекти на подобно осмисляне върху литературнообразователните ситуации. Предполагаеми отговори на този въпрос търсим в осмислянето на интертекстуалността като принцип, еднакво присъщ на текста и на дигиталното, което представлява мултимедийна конфигурация от *текстове* – от артефакти, изградени чрез словесни, звукови и визуални знаци, както и от комбинации между тях. Подходът към текста с оглед на понятията „код“ и „мрежа“ позволява да открием как се отнасят познавателните модели, върху които се основава дигиталното, с тези на училищното образование, а това би допринесло за възникването на приложими в практиката методически решения, интегриращи дигиталното в литературнообразователния дискурс.

4. ПОНЯТИЕТО „ДИГИТАЛЕН СВЯТ”, ОБЩУВАНЕТО С ТЕКСТА В ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ

Наред с технологичните значения в понятието „дигитален свят“ можем да открием културни, социалогически и психологически, както и такива, свързани с образованието. Всяко от тях може да бъде мислено като синоним на „мрежа“, поради което смятаме, че посоченото понятие може да се дефинира сполучливо именно с оглед на идеята за мрежата като културен и социално-психологически феномен. Поради тази причина в това изследване използваме понятието „дигитален свят“ в смисъл, идентичен с този, който Кастелс влага в създадения от него концепт „мрежово общество“. Това е свят, доминиран от мрежите, които се характеризират с „гъвкавост, променлив мащаб и устойчивост (survivability)“¹ (Castells 2004: 5). В този свят дигиталните технологии „все повече проникват в цялостната човешка дейност“ (Castells 2004: 7), свят на информационизма, който представлява „технологична парадигма, основана на разширяването на човешката способност за обработване на информация и комуникация“, позволяваща интензификация на връзките между различни сфери на знанието (Castells 2004: 9, 11). Сред най-съществените психологически аспекти на този свят е флуидната идентичност – експериментална, тъй като индивидът може да създава и изпробва виртуално различни самоличности, и заедно с това – с неясни граници, дефинирана по-скоро от взаимодействието с другите, отколкото чрез своята единичност.

Общуването с текста осъществено в аналогова² или дигитална среда, може да се мисли, чрез основополагащата метафора на дигиталния свят, тоест като конструиране на мрежа от значения, повлияно от културно-технологичната логика на тази среда. Едно от последствията на факта, че дигиталните технологии „все повече проникват в цялостната човешка дейност“ (Castells 2004: 7) води към очевидния днес факт, че четенето се осъществява в разнообразни контексти, но и към предположението, че занапред литературнообразователната ситуация няма да възниква непременно в класната стая. Като „интегрира множество култури“ (Castells 2004: 38), мрежовото общество/дигиталният свят предопределя четенето като мултикултурно, тоест осъществявано с оглед на нагласи и разбираня, възникнали в различни

¹ Всички чуждоезикови цитати са преведени от автора на настоящето изследване, ако не е указано друго.

² Някои изследвания установяват, че читателските навици, придобити в дигитална среда, се пренасят и върху четенето на печатен текст. Вж. например Н. Кар. (2012). „Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта“. София: ИнфоДАР.

културноисторически контексти. От друга страна, щом в обществото от посочения тип е налице „двустранно движение към приобщаване и изолация“ (Castells 2004: 38), допускаме, че четенето в дигиталния свят се осъществява в съответствие с едната от следните две тенденции или като опит за тяхното уравнивяване – самоидентификация чрез културна общност или обратно, осмисляне на отделното като абсолютно автентично. Вследствие на това вероятно възникват конвергентни и дивергентни култури на четене, тоест такива, които се стремят да утвърдят абсолютната автентичност на един национален или регионален културен Аз, и такива, които опитват да осмислят този Аз като имплицитно съдържащ Другия в себе си.

Общуването с текста в дигитална среда намира своя инструмент в лицето на дигиталната хуманитаристика, която „помага за проучването на дълбинните структури на текста, на иначе трудно обозримите новосъздавани връзки между текста като прототип и неговите визуализирани и дигитализирани пресътворявания“ (Божанкова 2018: 54). Продуктивни възможности в това отношение дава жанровият подход, който позволява в дигитална среда жанровете да се проучват „не като кодифицирана система от жанрови репертоари, а като „виртуален контекст“, обгръщащ текста и позволяващ да видим в него повтарящото се и новото“ (Божанкова 2013: 135).

5. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОС

Мислейки за образователните аспекти на взаимодействието между текста и дигиталната среда,³ стигаме до основополагащите въпроси *как се осъществява познавателният акт в общуването с текста, как текстът моделира читателя в зависимост от това дали четенето протича в аналогова или дигитална среда, как тази среда променя мисленето ни, а впоследствие и самите ни представи за четене и текст?*

Технологичен феномен, цифровизацията изразява непряко и представи за света и човека. Затова можем да се запитаем *как тези представи се съвместяват с хуманитарните, заявени в различни форми на преддигиталната култура (съответно на литературата).*

³ В настоящия труд вниманието ни е насочено главно към печатния текст, пренесен в дигитална среда.

Трети аспект на посоченото взаимодействие ни отвежда към въпроси, свързани с разбирането за дигиталната среда като вид медия: ***как „медийното” се проектира върху разбирането и преживяването на словесните феномени в тази среда?***

Питайки *как*, си поставяме за цел да открием не толкова технологичната страна на проблематиката (макар и да не можем да я пренебрегнем напълно), колкото да търсим нейните ***културологични аспекти***, да разберем *ефекта* на „големия дигитален обрат” върху културните стереотипи, образователните институции и концепциите за литературно образование.

Питайки *как*, търсим *какво* и *доколко* променя този обрат в отношението текст – читател, т.е. опитваме да очертаем неговия обхват и дълбочина, търсейки и въздействието му върху учебното общуване с художествения текст.

Основният въпрос, който си поставяме, е ***как функционира текстът в дигитална среда***.

6. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ НАГЛАСИ И ПРОЦЕДУРИ

Мисловните матрици на технодетерминизма и техноутопизма не могат да бъдат от съществена полза, доколкото настояват, че дигиталното притежава иманентни културологични значения, които се проявява независимо от контекста – едно твърдение, което пренебрегва факта, че въпросните значения се конструират социално, както изтъква и Кастелс. В това изследване опитваме да избегнем противопоставянето хуманитарно – технологично и търсим възможности за съвместяването им, тъй като става все по-очевидно, че съвременната култура е комплексна (включва в себе си феномени от най-разнообразно естество) и следователно интерпретацията на отделни културни явления би следвало да се характеризира със същата комплексност.

В настоящата работа дигиталното се изследва през оптиката на хуманитарното знание. Това обстоятелство може да създаде впечатление, че въпросното знание се възприема като нерелативна ценност. Всъщност проучването на дигиталните феномени и откриването на сходството им в определени отношения с текста, несъзнаваното и езика, затвърди у нас пред-убеждението, че значенията, конструирани чрез хуманитарния дискурс, са по принцип нестабилни, винаги отворени към една хипотетична другост. Самото осмисляне на технологичното като подобно на човешкото, струва ни се, доказва, че хуманитарният тип теоретизиране и

конструираното чрез него знание се концептуализират в настоящия труд като нетъждествени на себе си.

7. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА

Както се посочи, наред с технологическия аспект в дигиталното имплицитно присъстват и културологичен, психологически, социален и др. Смятаме, че дигиталната среда изразява противоречиви тенденции и интенции – тя може да унифицира, но може и да насърчава развитието на индивидуалността. Допускаме, че нейният потенциал на образователен инструмент зависи от нас самите, от способността ни да я разберем като средство, което е ефективно в онази степен, в която отчита сложността на човека и се стреми да ѝ съответства; че този потенциал зависи не само от нейните особености, но и от въображението на онзи, който се стреми да предизвика в нея и чрез нея когнитивни ситуации. Накратко, нашето допускане се състои в това, че в дигиталната среда може да се конструира знание в онази степен, в която открием нейни възможни хуманитарни приложения.

Предполагаме, че четенето в киберпространството не може да остане чуждо и на деконструкционното, вътрешно присъщо на тази среда и поставящо под въпрос самите основи на преддигиталната цивилизация. Основания за подобно допускане дава тезата, че дигиталната култура е „съвкупност от дискурсивни практики, които имат собствени норми и конвенции и притежават склонността да безпокоят и правят все по-проблематични утвърдените категории и ценности” (Дуеи 2011: 28).

Възможно е обаче и противоположното допускане – четенето се обуславя преди всичко от културни фактори, които дигиталната среда прави по-видими, но не може да промени. Сред тях са културнообусловените нагласи към четенето и книгата, политиките в областта на културата и образованието и др. Но тъй като четенето е обусловено преди всичко от механизмите на самия текст – те викат читателя, моделират го по определен начин – изследваме предимно тях чрез теориите за имплицитния читател/читателя модел (Изер, Еко), за отворената творба (Еко).

Проблема за четенето в киберпространството изследвам предимно чрез теориите за имплицитния читател/читателя модел (Изер, Еко), за отворената творба (Еко). Извън обсега на настоящото изследване са възможните решения на този проблем, произтичащи от тезата на Фиш, че интерпретацията е детерминирана не толкова от текста и читателя, колкото от литературната институция, „която в даден

период приема за допустими само краен брой интерпретативни стратегии, съответстващи на актуалното разбиране за това как се създава текст⁴.

8. ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ

а) Изяснявайки природата на четенето, се стремим да разберем и спецификата на дигиталната среда, в условията на която то се осъществява.

б) Преценявайки хуманитарните ефекти на цифровизацията бихме могли да разберем какъв културен статус на текста дава тя, дали и евентуално как го интегрира в своя познавателен модел.

в) Съпоставянето между културата на печатното слово и дигиталната култура предлага възможност да се вникне в динамиката на сложни отношения, каквито са тези между читателя и текста.

г) Като открием съществени аспекти в изследователския въпрос и съответно в проблема за четенето, бихме открили възможности за усъвършенстване на аналитичните подходи към художествения текст в училище, както и за приобщаване на младите читатели към феномените на езика и на словесното изкуство.

II. ТЕКСТ, МЕЖДУТЕКСТОВОСТ, МРЕЖА

1. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА

Опитваме да избегнем еднозначното противопоставяне между печатна и дигитална текстовост, допускайки, че втората ни разкрива възможност да преценим основополагащите принципи на първата от друг зрителен ъгъл и така разширява представите ни за текстовост въобще. Подобно допускане на свой ред ни води към предположението, че текстовостта не е нито само лингвистичен, нито само семиотичен феномен, а по-скоро *интенция на съзнанието да пита за онтологичния статус на обектите с оглед на тяхната възможна свързаност*. Това е интенция обектите да се мислят като съществуващи и смислопораждащи най-вече в отношенията помежду си.

Следователно, текстовостта винаги предполага комплексност, която моделира и самото четене. Независимо дали я търси в рамките на отделен текст, или в констелации

⁴ Fish, S. (2003). *Is there a text in this class. The authority of interpretive communities*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press. p. 342.

от текстове, то интуитивно я долавя и съобразява с нея необходимите за своето осъществяване допускания. Наречена от преддигиталната теория на литературата интертекстуалност, когато е породена от отношения между текстове или въобще семиотични системи, с известни уговорки тя може да се нарича *хиперсвързаност* и интерактивност, говорим ли за дигиталното пространство. Смятаме обаче, че хиперонимът, който назовава нейната същност, е *мрежовост*.

С оглед на концептуализирането на вътре- и междутекстовите отношения като мрежови допускаме, че четенето структурира разбирането като мрежа, за да изгради хипотеза за възможната свързаност на а) обектите, б) значенията (им), произтичащи от нея, и в) значенията и обектите, а в по-широкия смисъл – хипотеза за възможността да бъде конструирана онтологична/херменевтична матрица, чрез която може да се познае даден род явления.

С оглед на формулираните хипотези допускаме също, че литературнообразователният дискурс е форма, в която се разкрива и осъществява посочената интенция на съзнанието да пита за онтологичния статус на обектите, съотнасяйки ги един с друг – да пита например кое е реално (и кое не), дали същността предшества съществуването, какво е съзнание (например в отношение към несъзнаваното), да пита за онтологичния статус на самото фикционално битие в отношение към нефикционалното. Ако това допускане е вярно, самият този дискурс би следвало да има форма на въпрос, да пита и да насърчава с оглед на конкретен текст онтологични въпроси от типа *какво означава да бъдеш* – да бъдеш Аз, да бъдеш във взаимовръзката с другите, *да бъдеш в текста*.

И така, поставим ли въпроса за четенето в дигитална среда, неминуемо стигаме до този за текстовостта в тази среда, питайки се дали тази текстовост е от свършено нов тип, изискващ нови изследователски инструменти. Отговора на този въпрос търсим с оглед на отношението текст – междутекстовост – мрежа, както и във връзка с концепции за дигиталната текстовост съответно като дисперсна, мрежова, изплъзваща се. Интерпретираме проблема за четенето в дигитална среда с оглед на разбирането за текста като структура, в която читателят вписва себе си и която сама „вписва” (целенасочено или не) множество други текстове.

2. ТЕКСТОВОСТ И РАЗБИРАНЕ

Можем да предположим, че разбирането на/чрез текста е винаги опит за разбиране и на Аза и неговите отношения с другите, както и на основните категории на

етиката и естетиката. С други думи, разбирането, което се постига при четене, има комплексен характер, тъй като едновременно се създават и конкретизират представи за много обекти. Сред тях е и самото четене. Практикувайки го, читателят го осъзнава като основополагащо отношение със света, като инструмент за експериментално проиграване на житейски сценарии, при което опитът на имагинерните персонажи може да бъде превърнат в градивен елемент на собствения.

2.1. Мрежи от метафори

Рикьор изтъква, че метафорите образуват мрежи, тъй като притежават свойството да се означават една друга – една метафора „извиква друга и всяка остава жива, като запазва своята способност да възбужда цялата мрежа“ (Ricoeur 1976: 64). Идеята за мрежовите конфигурации, които образуват метафорите, предлага възможности за по-нататъшно изясняване на взаимовръзката между текстовост, четене и разбиране.

2.2. Мрежова интенция

Можем да формулираме следните изводи:

а) отношенията на текста с други текстове се проявяват като *мрежова интенция*, която – наричана интертекстуалност, транстекстуалност или по друг начин – в същността си остава неизменно стремеж към изработване на онтологичен дискурс, основан на връзките между съставляващите света явления;

б) субекти на *мрежовата интенция* могат да бъдат и текстът (заявявайки нагласата си за диалог с други текстове и културни явления), и читателят (който сам изгражда междутекстови връзки);

в) обект на *мрежовата интенция* е деривацията на значенията, иначе казано възможността да се конструират значения, които образуват логически редове, произтичащи от конкретния текст; в този смисъл може да се твърди, че обект на *мрежовата интенция* е идеалният текст, тоест един въображаем, напълно завършен в смислово отношение текст, който съдържа всички отговори на всички възможни въпроси;

г) конструирайки значенията на текста, читателят всъщност конструира *мрежи* – в и извън текста и по този начин разбирането се оказва структурирано като мрежа.

Формулираните изводи потвърждават направеното в началото на тази глава допускане, че четенето структурира разбирането като мрежа (вж. „1. Изследователска

хипотеза“ в тази глава). В текста и в междутекстовите пространства могат да се изградят разнообразни конфигурации от значения, но бихме искали да подчертаем, че тези конфигурации са потенциални и могат да се реализират едва в хода на интерпретаторската работа с оглед на конкретен учебноинтерпретаторски замисъл.

3. ТЕКСТОВОСТ И ОТВОРЕНОСТ

Осъзнаването на текста като потенциално отворен води към хипотезата за четенето като *отваряне* на читателя към текста – за четенето като фонограма, регистрираща различни гласови конфигурации и поради това променяща се при всеки пореден досег с текста. Допускаме, че дигиталната среда приема читателските навици, изградени от печатната култура, но същевременно ги поставя под сериозно съмнение и с течение на времето вероятно ги променя, тъй като линейността, и други свойства на печатния текст се оказват нерелевантни в нея.

3.1. Дигиталното като интертекст

Настояването на Женет, че транстекстовостта – „всичко, което въвлича текста в отношение [...] с други текстове” (Genette 1997a: 1) – е присъща на самата текстовост (Genette 1997a: 8), води към заключението, че диалогът между текстовете е иманентен, доколкото е проява на самата им същност – текстовостта.

Дигиталното възпроизвежда и същевременно разширява принципа на транстекстуалността. Не само защото е мрежово по самата си природа, но и защото осъществява превод⁵ – преобразувайки печатния текст в двоичен код, то променя начина му на функциониране.

3.3. Хипертекст, междутекстовост, семантична мрежа

Според Ландоу дисперсията на текстовете в дигитална среда предизвикана от хиперсвързаността, е технологичен аналог на междутекстовостта. Едва ли можем да приемем обаче, че междутекстовостта е механичен процес. Текстът безспорно съдържа

⁵ В този смисъл говори и Хейлс: „... предлагам да смятаме преобразуването на печатния документ в електронен текст за вид превод – „медиаен превод” – който неизбежно е и акт на интерпретация” (Hayles, K. (2005). *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago and London: The University of Chicago Press, p.89).

интенцията да се съедини с друг текст или текстове, изразена чрез цитати, загатвания, реминисценции и т.н. Тя може да бъде осъществена обаче единствено от конкретния читател. В този смисъл свързването на текстовете или запазването на техните граници е съзнателно действие, обусловено от прочита. Ако текстът постига своето осъществяване в читателския акт, би следвало неговите граници да се очертават също така от този акт. В този смисъл границите на текста са променливи – те варират в различните рецепции.

3.4. Рецептивна теория и (дигитална) текстост

Концепцията на Волфганг Изер за имплицитния читател ни позволява да разберем повече за механизмите на четенето, опосредствано от технологията, защото дефинирайки читателя като нагласа, произтичаща от смисловите мрежи на текста, тази концепция всъщност предвижда неговото по-късно вграждане в текстурите на Мрежата. Оказал се пресечна точка на култура и технология, дигитализираният текст всъщност поставя проблема за тяхното съвместяване, за културните последици от срещата на дигиталната култура с тази на печатното слово.

3.5. Имплицитният читател

Теорията на Изер концептуализира ролята на читателя със съзнанието, че без него събитието на текста не може да се състои. Изследователят насочва вниманието си към реакциите на реципиента, убеден, че те разкриват съществени аспекти на самия текст. Като сменя перспективите, съдържащи се в текста, читателят „привежда творбата в движение, а по този начин привежда в движение и самия себе си” (Iser 1978: 22).

Сам по себе си текстът не носи значение, но със своите структури обуславя „актовете на разбиране” и така, във взаимодействие с читателя, се ражда смисълът (Iser 1978: 25). За да се разберат въпросните актове, е необходимо да се дефинира самото понятие „читател”. На концепциите, определящи го като „реален” или „хипотетичен”, като „идеален”, „информиран” или „мотивиран”, Изер противопоставя тази за *имплицитния читател* – модус, в който може да се преживее текстът; „текстуална структура, очакваща реципиент” (Iser 1978: 35).

Припомняйки си отново, че според Фиш прочитът се моделира и узаконява от литературната институция, можем да предположим, че текстът структурира имплицитния читател/читателя модел съобразно нейните актуални към времето на прочита норми.

3.6. „Дигиталното” четене – мисията (не)възможна

Смятаме, че проблемът за четенето може да се интерпретира във връзка с дефинирането на постмодерната епоха като компютърна „по подразбиране”. То ни кара да смятаме, че текстът във все по-голяма степен ще бъде мислен като единосъщен с технологиите, т.е., че благодарение на това сливане вместо като културен феномен той все повече ще бъде осъзнаван като културно-технологичен механизъм, а от друга страна, че самата технология ще позволи появата на нови видове четене, тъй като „културата се създава наново с всяко ново средство за комуникация“ (Postman 2005: 10).

4. ДИГИТАЛНОТО РАЗПРЪСВАНЕ

Аспект на проблема за междутекстовостта е този за връзката между текстовете в дигитална среда. Посочихме, че дигиталното разширява принципа на транстекстуалността. Но докъде? Съществува възглед, според който то довежда този принцип до абсолютната му крайност – размиването на границите между текстовете. Според Ландоу дигитална среда разтваря отделния текст в множеството на другите текстове и така слага края на неговата обособеност и на вътрешното му единство (Landow 1992: 53).

В нашите представи дисперсната система на Ландоу е единствено метафора за размиването на границите между текстовете, но не и за окончателното заличаване на тези граници; метафора за наистина необикновените алтернативни възможности за четене, които предоставя дигиталната среда.

4.1. Дисперсията като интензивен междутекстов диалог

Дисперсията можем да окачествим като интензивен междутекстов диалог, като обмен на идеи, образи, мотиви и т.н., в който всеки текст „нараства по битие“ (Гадамер), придобивайки възможност да генерира значения, невъзможни или „невидими“ в неговата единичност.

4.2. Разпръснатият читател

Следвайки логиката на рецептивната теория, според която текстът създава читателя, допусваме, че дигиталният текст – феномен на разпръснатостта – създава

разпръснат читател: конфигурация, която образуват имплицитните читатели, моделирани от различни текстове, щом тези текстове влязат в съприкосновение; структура, възникваща в резултат на необходимостта да се открие позиция, от която да бъде мислено различното (да бъдат схванати неговите проявления и основания).

5. ПЕЧАТНА И ДИГИТАЛНА ТЕКСТОВОСТ – СХОДСТВАТА НА НЕСХОДНОТО

5.1. Печатният текст като застинала подвижност

Сравнявайки печатната и електронната книга, по признаците статичност – подвижност, Хейлс тълкува материалната природа на първата (фактът, че текстът е фиксиран) като ограничение за нейната способност да създава различни смисли (тоест застиналостта, окончателността на формата се тълкува като белег за константност на съдържанието). Застиналостта на печатния текст обаче е привидна. Неговата множественост, която го превръща в „мрежа от различни съобщения” (Есо, 1979: 3), принципната му незавършеност, фактът, че „като езика той е децентриран и не свършва никъде” (Барт, 1991: 462), предполагат несекващо емоционално-интелектуално движение, неизчерпаема смислова динамика. От друга страна, флуидността на електронния текст е възможност, но сама по себе си тя не поражда смисъл.

5.2. „Задвижването“ на текста в учебна среда (новелата за Саладин и Мелхиседек (I,3) от Бокачовия „Декамерон“)

Способността на читателския акт да „приведе текста в движение“ може да се онагледява чрез проект за учебно четене на новелата за Саладин и Мелхиседек (I,3) от Бокачовия „Декамерон“. Подтик за преразглеждане на банализираните значения откриваме във факта, че централните персонажи в новела I,3 се изграждат чрез уподобяване и оразличаване, чрез реални и фикционални елементи, благодарение на което читателското съзнание не успява да ги отъждестви трайно с определени характеристики и така постепенно е водено към прозрението, че същността на обектите е променлива и затова трудно дефинируема, както и че познанието не може да се основава на предубеждения; вследствие на това внушение етнокултурните стереотипи се разколебават и отхвърлят като нерелевантни. По този начин ренесансовата творба изразява съмнение във възможностите на стереотипа като инструмент за разбиране на

човешкото. Тя осмисля различното и подобното като относителни, подтиквайки към преразглеждане на утвърдените мисловни нагласи.

5.3. Дигиталният текст – естетика на изплъзването

Пайпър смята, че дигиталният текст ни се изплъзва в някакъв основополагащ смисъл (Piper, 2012: 2), че ние все още знаем твърде малко за неговото въздействие върху четенето. Запитахме ли се „как можем да уловим и да задържим нашите дигитални текстове днес“ (Piper, 2012: 13), ние превръщаме проблема за четенето в екзистенциален, тоест във въпрос, който се стреми да изведе и запази съществуващото в собствената му нескритост, в питане, за „човешкия начин да бъдеш“ (Хайдегер, 1993: 38, 138). Защото усилието да „уловим“ дигиталните текстове е всъщност стремеж да разберем как са направени и какво можем да правим с тях, порив да впишем технологията в човешкия си хоризонт на разбиране и по този начин да я хуманизираме.

5.4. Постмодерната текстовост в разказа „Царамбука“ от Йордан Радичков

Бавност и бързина, установени и изплъзващи се значения, езикови игри – всичко това можем да наблюдаваме и в печатния текст, като за пореден път да установим, че неговата динамика не е технологична, а ментална – осъществява се чрез ментални механизми, чрез които функционира и самата култура.

Постмодерен опит да се прецени критично отношението между език и реалност, творбата подлага на преценка утвърдени модели за четене и писане. В духа на деконструкцията тя откроява и размива редица опозиции, възстановява забравени начини за смислополагане. Като онагледява концепцията за отворената творба, Радичковата „Царамбука“ създава читателя като отворена структура, която дава живот на текста. Препращайки към класически текстове и проблеми, към митологични ситуации и персонажи, цитирайки скрито или явно, обикновената наглед история се оказва парадоксално семантично пространство, в което нищо не е тъждествено на себе си, но не е и своето отрицание.

От гледна точка на рецептивната теория можем да преценим Радичковия разказ като наратив, който чрез текстовост от постмодерен и деконструктивистки тип модела имплицитен читател, когото с еднакво основание бихме могли да наречем *разпръснат*, какъвто, допуснахме, е имплицитният читател на дигиталния текст (вж. „4.2. Разпръснатият читател“ в тази глава), и *множествен*, какъвто се предполага, че е имплицитният читател на печатния текст (Барт 1991b: 440-441).

6. ОБОБЩЕНИЕ

6.1. Маклуън и отвъд него

Смятаме, че концепциите на Маклуън подлежат на преосмисляне, чиято посока ни дава парафразата на Левинсън: „потребителят е съобщението на Интернет” (Levinson, 1999:39). Човекът, бихме казали ние, е текстът, създаван от дигиталната вселена, но и сам създаващ тази вселена.

6.2. Дигиталният паноптикон

Дигиталната среда слива отделни медии и така носи едновременно разнородните им „съобщения”. Тя в еднаква степен представя нагласите на устната, писмената и възможната следписмена култура; онаглеждава едновременно преживяването на света като съзвучие и противоречие, мистика и рационалност. Тя „помни” цялата културна история на човечеството и в този смисъл се оказва „паноптикон” – зрителна перспектива, която включва всички гледни точки, всяко светоусещане и всеки когнитивен модел.

6.3. Печатната и дигиталната текстовост в литературнообразователния дискурс

В началото на тази глава поставихме въпроса дали дигиталното създава нов вид текстовост, която изисква нови изследователски инструменти (вж. „1. Изследователска хипотеза“ в тази глава). Направените аналитични наблюдения, включително и върху литературни текстове, ни дават основание да отговорим отрицателно на този въпрос, твърдейки, че печатният текст съдържа в латентна, лишена от технологичност форма, физиономични характеристики на дигиталния – хиперсвързаност, интерактивност, изменчивост.

Сравнението между печатната и дигиталната текстовост навежда на мисълта, че приложимостта на дигиталната среда в литературнообразователния дискурс зависи в немалка степен от тяхното адекватно концептуализиране.

III. ЧИТАТЕЛЯТ ЕКРАН

1. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ХИПОТЕЗА

1.1. Отправни точки

В тази глава изследваме *взаимовръзката между технологии и четене*, питайки се как се осъществява читателският акт в дигитална среда с оглед на допускането, че тя интензифицира съществуващата и извън нея *екранна* нагласа на читателя. Търсим отговори на въпроса *какво означава тази интензификация за образованието по литература* и какви промени налага в литературнообразователната теория и практика.

Като интерпретираме проблема за четенето чрез метафориката на екрана, очакваме следните резултати:

а) проблемът ще може да бъде поставен в *интердисциплинарно поле*, което допуска едновременното прилагане на различни научни логики и осветляване на проблема от различни гледни точки;

б) ще можем да разберем специфични промени в *читателския акт*, предизвикани от репрезентирането на текста в дигитална среда;

в) ще открием как се отнасят *познавателните модели*, върху които се основава дигиталното, с тези на училищното образование.

Сред *методите*, с които си служим, са *аналитично-интерпретативният, съпоставителният*, както и този на *екстраполирането*.

Теоретичният инструментариум, който използваме, е съставен основно от тези на Изер и Еко, детайлизиращи основополагащата идея, че читателят се структурира от текста, читателският акт се осъществява в параметрите, които задава литературната институция (Фиш).

1.2. Културната функционалност на екрана и читателското поведение

С убеждението, че съществува безспорна връзка между образа и медиума, който го представя, разсъждаваме върху образа и в качеството му на ментална репрезентация на художествени феномени и на целенасочена рефлексия върху тях. Смятаме, че той придобива своя статут във взаимодействието на всичките си аспекти – технологични, ментално-психологически, естетически – и вследствие на това разликите в читателските нагласи в и извън дигитална среда се дължат (и) на променения в тази среда статут на образа.

Технологията се преплита по особен начин с осъществяването на читателския акт, променя възприятието на текста. Означаваме културната идентичност, която възниква в това преплитане, *читател екран*. Но тъй като четенето запазва някои свои характеристики независимо от средата, в която се осъществява, смятаме, че *екранизирането* му е присъщо по принцип. Затова с посочената изследователска

метафора назоваваме психо-менталното преживяване на текста въобще, независимо дали е предизвикано от технологията, или не.

1.3. Четенето – преход между различни системи на означаване

Изследваме ли четенето като създаване на образи, можем да го видим като процес, който в самата си същност е свързан с други системи на означаване и в училищни условия постига истинската си дълбочина, ако бъде осъществяван в паралел с тях. Подобен подход дава възможност да се обоснове необходимостта от мултимодални методи в училищното преподаване на литературата и въобще от мултимодална нагласа за общуване с художествения текст. Така четенето може да бъде осмислено като „превключване“ на кодове – от лингвистичните към визуални и обратно – и като многопластов *превод* на лингвистични знаци в ментални съдържания.

1.4. Четенето като екранизиране – изследователски ракурси

Обобщаваме принципите на четенето в дигитален медиум, което наричаме *екранизиране* по следния начин:

а) дигиталната среда и несъзнаваното⁶ притежават *езикова структура*, което означава, че проучвайки феномените на дигиталното, навлизаме в тези на несъзнаваното и езика;

б) дигиталното и текстът притежават общ структурно-функционален елемент – *семантични празнини*, чието *запълване* (смислово компенсирание) изисква интерпретация;

в) езикът, дигиталното и психиката притежават смислово отворена структура, която ги превръща в разновидности на отворената творба.

От гледна точка на факта, че свързва елементи на текста и така реализира потенциалното в него, четенето може да се интерпретира като езиков феномен, затова в тази глава твърдим, че то се отнася към текста, както речта – към езика (вж. „5.3. Мрежата, езикът и огледалото като метафори за факторите, структуриращи читателския акт“).

⁶ За тезата на Лакан, че несъзнаваното е структурирано като език, ще стане дума по-нататък.

2. ЕЗИКЪТ НА ДИГИТАЛНОТО

2.1. Езиковостта на дигиталната среда в контекста на изчислителната теория на ума, структурализма, деконструкцията и семиотиката

Потвърждение на хипотезата за езиковостта на дигиталната среда търсим в изчислителната теория на ума и по-конкретно в хипотезата, че езикът и мисленето функционират като изчислителен процес, основан на кодиране и декодиране. Такова потвърждение търсим и в структуралистското виждане за езика като йерархична система с ясно дефинирани елементи на синтагматично и парадигматично равнище, но и в деконструкционното, според което никой негов елемент не може да бъде дефиниран сам по себе си и окончателно. Основания за интерпретирането на дигиталното като език дава и семиотичната генерализация на това понятие, вследствие на откритието, че означаването не е само вербален процес, но съществува „една обща категория Език/Реч, приложима към всички значещи системи“ (Барт 1991: 50). Дискретизацията⁷ и квантуването⁸, необходими за да могат аналоговите текстове, изображения и т.н. да се представят в дигитална среда, превръщането на тези текстове, изображения и т.н. в модулни, изменчиви, манипулируеми можем да смятаме за семиозис, при който аналоговата и дигиталната репрезентация на даден културен артефакт се отнасят като знак и обект.

2.2. Метонимични и метафорични интерпретаторски дискурси в дигитална среда

Можем да предположим, че подобно на езика дигиталната среда допуска синтагматично и парадигматично съчетаване на елементите и така позволява възникването на интерпретаторски дискурси от синтагматичен/метонимичен и парадигматичен/метафоричен тип⁹. Благодарение на нейните „думи“ – модулност,

⁷ Дискретизацията е етап от дигитализацията на непрекъснатите аналогови обекти. Тя се състои в тяхното преобразуване в съвкупност от елементи, притежаващи математически стойности. По-нататък с това понятие назоваваме въобще превръщането на дадена цялост в съвкупност от отделни елементи.

⁸ Чрез квантуването интервали от данни се групират в една стойност и така данните се компресират.

⁹ Определенията на тези дискурси се основават на известното Сосюрово оразличаване на синтагматични и асоциативни (по-късно наречени парадигматични) отношения между елементите на езика (вж. Сосюр, Ф. (1992). Курс по обща лингвистика. София: Наука и изкуство, с.153-154) и положението на Р. Якобсон, че дискурсът се разгръща по две различни семантични линии, основани на подобие или близост, които могат да се определят съответно като метафорична и метонимична (виж Jakobson, R., Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. S-Gravenhage: Mouton&co p.76).

дискретизация, динамичност (непрекъснато преизчисляване на обектите) и други – чрез дигиталната медия могат да се артикулират както „метонимични“, така и „метафорични“ учебно-изследователски дискурси.

С хипервръзките, които сочат към самия текст, дигиталната среда подчертава неговата съставеност от отделни елементи и възможността тези елементи да се комбинират по различни начини. А с технически маркираните препратки, които водят извън текста, тази среда го „завърта“ в орбитата на други знакови системи (езикови и неезикови) и така подчертава, че силите на сцепление в него могат да бъдат преодолени от външни гравитации.

3. ДИГИТАЛНАТА СРЕДА КАТО ОТВОРЕНА ТВОРБА

3.1. Интерактивността – технологични и ментални аспекти

Оразличаването на технологичните от менталните аспекти на интерактивността би позволило създаване на методически концепции за аналитична работа в дигитална среда, насърчаващи творческа нагласа и насърчаващи въображението на младия човек, както и умение да рефлектира върху своите естетически реакции.

3.2. Интерфейсът и менталната репрезентация

Конкретизираме нашето допускане, че читателят в дигитална среда функционира като екран (медия), така: а) индивидуалните естетически рецептивни системи са *устойчиви*, поради което тези, създадени в аналогова среда¹⁰, се използват, доколкото е възможно, и в дигитална; б) индивидуалните естетически рецептивни системи са *гъвкави*, поради което тези, създадени в аналогова среда, се модифицират, когато попаднат в дигитална.

В един културен контекст, доминиран от образа, образотворческите интенции на читателя нарастват, но той създава изображения от друг порядък – абстракции на своите психически съдържания (съзнавани или не), представени чрез доминиращите интерфейси на съвременността. В дигитална среда актът на четенето в още по-голяма степен придобива смисъл на визуализация, при което тази визуализация има характер на ментална репрезентация и интроспекция. Читателят се оказва екран не само защото

¹⁰ Аналогова е средата, в която информацията се предава чрез непрекъснато променящи се физически величини.

визуализира, но и защото в акта на четенето среща – проектира една върху друга – различни култури с присъщите им комуникативни и когнитивни модели.

3.3. Поетика на екрана

От семиотична гледна точка типовете функционалност на компютърния екран – „плоска информационна повърхност“ и „прозорец към виртуалното пространство“ (Manovich 2001: 91) – могат да се определят съответно като метонимичен и метафоричен или като синтагматичен (представя се непосредствено наличното) и парадигматичен (представя се абстрактно наличното).

Ленъм противопоставя два вида четене в дигитална среда – *гледане през* (look through) и *вглеждане* (look at). Отнасяйки това твърдение към осите синтагма – парадигма и метонимия – метафора, можем да твърдим, че четенето *през* е метонимично и синтагматично – то е заинтригувано предимно от съдържанието, от това *какво* е казано, и се основава на допускането, че значенията на текста могат да бъдат конструирани чрез собствената му логика. Обратно, четенето от типа *вглеждане* е парадигматично и метафорично. То открива като обект самия текст – опитва да разбере неговата поетика, да открие *как* работи естетическият му механизъм. Същевременно то се основава на предположението, че логиката на текста не се съдържа в самия него, а в отношението му със значения *in absentia*.

Двойствеността на екрана определя като двойствено и поведението на читателя в дигитална среда, както вече посочихме. Той е разколебан между различни културни модели на виждане и четене – този на сливането с фикционалния свят и този на съзнателното дистанциране от него.

3.4. Проблемът за (не)завършеността на текста и необходимостта от технологично информирани методически решения

Дигитализацията поставя училищното образование по литература в сложна ситуация, която накратко бихме определили като *необходност да се съвместят преддигиталната концепция за текста с неговата дигитална изразеност*. Смятаме, че тази ситуация очертава необходимост от *методически решения*, чрез които учениците да бъдат насърчени да осмислят своя читателски опит и нагласите си спрямо текста в светлината на отношението аналогово – дигитално. По необходимост тези решения са и технологични. Някои от тях се изразяват във визуализиране на текста като графики,

представящи отношения на променливи в него и генерирани от самия читател. Примери за аналитично визуализиране от този тип дава Божанкова (Божанкова 2018: 78, 79, 114, 115). Изследователят онаглеждава използването на онлайн базирани платформи като Voyant и Text Analyzer.

3.5. Интерфейсът – знак за структурна незавършеност и смислова отвореност на дигиталното

Дигиталната среда *мисли текста и читателя като незавършени*. Това обстоятелство все още не е видимо в публикуването на преддигиталните текстове в нея, но логиката на тази среда неизменно ще наложи промени. Тя няма да се стреми да наподобява техния хартиен отпечатък, както досега, а напротив, ще ги представя съобразно своята логика – като съвкупност от данни, които могат да бъдат визуализирани и манипулирани по различни начини.

3.6. Семантични празнини, или културната логика на дигиталното

Дигиталното функционира като езикова или въобще знакова система, благодарение на интерпретатора. Тълкувани по този начин, „празнините“ в софтуера се очертават като области, в които човешко и дигитално проникват едно в друго, за да се роди нов език, способен да ги артикулира като креативна заедност.

* * *

Наблюденията, направени в тази част, уверяват, че семантичните празнини в дигиталното могат да се интерпретират както в негативен, така и в позитивен план – като зони на взаимното неразбиране, възпрепятстващи комуникацията, или, обратно, като обещание за ново изразяване и осмисляне на човешкото. Във всеки случай тези празнини пораждаат необходимост от тълкуване, от „акт на четене“, който да генерира продуктивни съобщения на цифровия код в областта на образованието по литература.

Възможността дигиталното да бъде конципирано и структурирано по различни начини, разкриват други аспекти в отвореността му – в еднаква степен технологична и културна метафора, то може да бъде активирано в режими на употреба, които „редактират“ самата представа за метафоричност, очертавайки иновативни способности за трансцендиране на конкретното, за създаване на знаци.

4. ДИГИТАЛНИЯТ МЕДИУМ И ПОТЕНЦИАЛНОСТТА НА ЧИТАТЕЛСКИЯ АКТ

Значими аспекти в природата на дигиталното и осъществяването на читателския акт в него могат да бъдат разкрити чрез теорията на медиите. В светлината на тази теория се откроява фактът, че подобно на текста и читателския акт дигиталното се характеризира с потенциалност, чиято реализация зависи от режима на културна употреба, в която е задействано. Същевременно тази теория може да набави нови аргументи за хипотезата, че по своята функционалност читателят представлява своеобразен екран.

4.1. Медията като културно-технологичен комплекс

С убеждението, че в общуването чрез технически средства са въввлечени и множество фактори от различно естество, използваме понятието „медия“ в значение на комуникативен модус, възникващ във взаимодействието на дадена комуникационна технология (медииум) с дадени комуникативни конвенции и практики. *Комуникативният модус* следователно можем да определим като конфигурация на съзнанието, която активира рецептивни, психологически, познавателни, креативни и други процеси.

4.2. Зони на потенциалност, възникващи в процеса на четене

Нека изясним отношението *медия – текст – четене* чрез тезата на Владимир Атанасов за творчеството като „битие на сътворимото и сътвореното“ (Атанасов 2009: 71). Тя е от съществено значение за интересуващите ни проблеми, тъй като фактически изтъква, че и съзидателният акт, и самото битие са в еднаква степен потенциални (*сътворени*, но и *сътворими*). Може да бъде отнесена към четенето, защото чрез нея изпъкват креативните раздвоения, които го конституират. Като всяко творчество то се осъществява на границата между потенциално и налично, между очаквано и сбъднато. Читателят е раздвоен между *себе си като предстоящ* – като онзи, който ще открие входовете към смисловата сърцевина на текста, и *себе си като настоящ* – като обхождащ неговия лабиринт, все още без да проумява логиката му.

Вглеждайки се в концептуализацията на творчеството като „битие на сътворимото и сътвореното“, стигаме до следните изводи: а) комуникативният модус, който наричаме медия, включително и този на четенето, очертава зони на

потенциалното и така разколебава представите за света като смислово стабилен, като осъществен; напротив, този модус подтиква читателя да вижда света като осъществим в смисъла, като предстоящ; б) медията не възпроизвежда света, а *произвежда* нов – създава значения, които оформят света на реципиента и него самия.

4.3. Преструктуриране на литературнообразователната практика „отвътре“

С мисълта, че значенията на една комуникационна технология се пораждат в процеса на нейната употреба, поставяме въпроса дали е възможно тя да промени литературнообразователната практика, ако не бъдат променени регламентите на училищния живот. Смятаме, че сполучливото интегриране на тази технология зависи от това дали прилагането ѝ е съобразено с особеностите на литературнообразователния дискурс, който непрекъснато се самосъздава и самосъзнава. Посочените технологии биха могли да го (пре)структурират „отвътре“, например утвърждавайки в ролята на негов субект не фигура или институция, а единствено търсещата мисъл.

В един свят, детерминиран от медията, би се променила напълно ролята на акторите¹¹, на които са присвоени ролята на обект и субект в настоящите регламенти на образователната система (тези актори най-общо можем да наречем управление, теория и практика). Този свят би овластил в еднаква степен субекта и обекта (превърщащ се на свой ред субект) да дават означаеми на означаващите, положени в основата на тази система. В генерирания от медията свят училищната практика, която иначе е обект на административна власт, упражнявана от йерархично подредени структури, базирани в самото училище и извън него, а също така и моделирана в съдържателно отношение съобразно определени теоретични модели, би намирала свои означаеми, несъвпадащи непременно с тези, зададени от другите актори. Например прагматичната цел да се създават *познания, които впоследствие могат да бъдат установени* (надеждността на инструментите, с които става това установяване, е отделна тема), за да могат техните притежатели да бъдат разположени на съответните етажи в социалната система, може да бъде заменена от идеалистичната, но и много по-стойностна цел *да се разбира*, да се изграждат ментални структури на разбирането; *да се размислява* в текстовата тъкан, *да се постига интелектуална свобода*. Така чрез медията в широкия смисъл и чрез дигиталната медия в частност читателят (ученик или учител) би могъл да *преведе* себе

¹¹ Думи като „дейтел“, „вършител“, „агент“ или „актьор“, близки по значение с латинската „actor“, на български имат специфични конотации. Затова ние обозначаваме институционалните субекти, взаимодействащи в системата на училищното образование, с латинската дума.

си от социално детерминиран индивид, отчужден от труда си и неговите резултати, в индивидуалност, неограничена от социалните предписания; в съзнание, което създава само себе си в естетическото преживяване и последващата рефлексия върху него.

4.4. Деконструкционният потенциал на дигиталното

Превърналото се в аксиома определяне на дигиталното пространство като постмодерно и деконструкционно произтича от самата му структура и функциониране. Стихийно нарастващо, съвместяващо различни етоси и реторики, то олицетворява оповестеното от Лиотар разпадане на големите наративи. Дигиталната среда прави видима логосната конструираност на основополагащи понятия и опозициите, изградени чрез тях, а по този начин разкрива вътрешната деконструкционност на всеки текст и невъзможността за окончателно означаемо. Тя подкопава утвърдените от научната мисъл йерархии¹², работи срещу конвенциите, общоприетите нагласи и представи.

5. ЕДИН ПСИХОАНАЛИТИЧЕН ОПИТ ВЪРХУ ЧЕТЕНЕТО

Дотук опитахме да видим културно-технологичните аспекти на хипотезата за функционирането на читателя като екран в дигитална среда главно с оглед на медийната теория. Понятията, с които работи тази теория обаче, придобиват специфични значения в психоанализата, които биха ни помогнали да доизясним своята хипотеза за читателя екран. Освен това психоанализата дава друг ракурс към четенето – ако тълкуването му в контекста на медийната теория го приема априори като съзнателен процес, осъществяван от един картезиански субект, в областта на психоанализата това априорно убеждение може да се разколебае.

5.1. Образно съзнаване

Ако образът е синтезиращ познавателен акт, както твърди Сартр (Sartre 2004: 7, 9), логично е крайната цел на аналитичното четене – също познавателен акт – да бъде

¹² В това отношение показателно може да бъде наблюдението на Х.Драйфъс: „Още от времето на Аристотел сме свикнали да организираме информацията в йерархия от все по-обширни и по-обширни класове, всеки от които включва в себе си по-малки и подчинени му такива. [...] Когато обаче информацията е организирана хоризонтално чрез хипервързки, както е при Мрежата, вместо връзка между клас и неговите членове, организиращият принцип е просто взаимнообвързаност между всички елементи. Няма никакви йерархии; всичко е свързано с всичко друго на едно-единствено ниво, а в този случай смисълът става нещо неуместно“ (Драйфъс, Х. Интернет. Критика и хуманизъм, 2010, с.30 – 31).

отново образ, при това съединяващ познание, конструирано чрез различни методи (интуиция, аналогия, анализ и т.н.). Идеята, че действителното съществуване на обектите е в мисълта, означава, че реалността на текста се свежда до възможността той да бъде осмислян чрез актове на интелектуално *изобразяване*, даващи облик на онова, което не е представено в него или въобще няма образ.

Смятаме, че в акта на четенето образното съзнаване създава проектообраз, който има потенциал да се детайлизира и осмисля в последващи интерпретации. Умело насърчено в урока по литература, съсредоточаването върху това мимолетно и спонтанно творение на ума може да подпомага разсъдъчното навлизане в текста и създаването на неговия премислен образ в съзнанието на читателя.

Мисловната репрезентация на текста в съзнанието на читателя прави видимо архетипното в този текст, като дава на това архетипно актуални значения. Тази репрезентация проявява лични и колективни несъзнавани съдържания и по този начин разкрива, че тяхното отсъствие е илюзорно.

5.2. Четене и несъзнавано

Подхождайки към проблематиката на четенето през архетипите на Юнг, на практика опитахме да я мислим чрез категориите на психоаналитичния дискурс. Възможностите на този дискурс за нейното изясняване и за осмислянето на читателя като своеобразен екран откриваме и в такава ключова за този дискурс категория, каквато е сънят.

Допускаме, че *четенето функционира на принципа на съня* – заявява и тълкува съдържания на несъзнаваното, опитвайки да възобнови интегритета на съзнанието, при което категориите „несъзнавано“ и „съзнание“ означават както съдържания на индивидуалната, така и съдържания на общностната психика.

Опит да се възстанови цялото на едно абстрактно съзнание, изразено чрез текста, четенето подобно на съня разкрива и тълкува недоизказаното или въобще неказаното в този текст.

Като проблематизира кохерентността и интенционалността на текста и така отнема самата възможност за осмислянето му като завършено образувание, чиято цялост имплицитно се гради върху фундаментални опозиции, приети за даденост, дигиталното всъщност деконструира утвърдените модели на четене.

В дигитална среда читателят се осъществява като разпръснат – конструиран от технологичните характеристики на тази среда, и вгълбен – оформен от психологически и естетически фактори. Ако „Сънят е изпълняване на желание“ (Фройд 2020: 145), в разновидността си на четене той изпълнява желанието за цялост – за единение със забравени/потиснати форми на мислене и възприятие; единение на Аза с онова, което не е, но което парадоксално е негова интегрална част.

5.3. Мрежата, езикът и огледалото като метафори за факторите, структуриращи читателския акт

До този момент установихме аналогии между четенето и съня, а сега опитваме да ги поставим в една плоскост с езика. За целта се позоваваме на три тези, формулирани от Лакан – Азът е средоточие на мрежа от означаващи, несъзнаваното е структурирано като език, „фазата на огледалото“ е степен в психологическото развитие на субекта.

В акта на четенето Азът е в мрежа с текста – изгражда своя съвкупност от означаващи в него и така го превръща в продължение на собствената си психологическа тъкан. Той *у-своява* текста, като в неговото смислово пространство полага своите знаци, конструира неговия свят по аналогия със своя, но и обратно – допуска текстът да го преобразува, да *пише* в него.

Ако съновиденията са изконното обиталище на Аза, както допуска Лакан, и ако те сами по себе си дешифрират несъзнавано съдържание, същностното отношение на Аза със света е тълкуването – сглобяването на означаващи, възникнали в индивидуалното съзнание или извън него, в текстове на (взаимно) разбиране.

Твърдим, че *текст и четене се отнасят помежду си както език и реч*. Подобно на езика текстът съдържа елементи, които могат да се съчетават по силата на определени правила, но броят на комбинациите практически е неограничен, защото те могат да се прилагат по различен начин от отделни читатели и защото самите правила могат да се променят. Текстови и паратекстови елементи като жанр, заглавие, епиграф, образи, мотиви, композиция и т.н. могат да се съчетават по различен начин в различни читателски проекти върху този текст.

Свържем ли Лакановата концепция за „фазата на огледалото“ като степен в психологическото развитие на субекта (Lacan 2001: 1), но и като „постоянна структура на субективността, парадигма, определяща порядъка на въображаемото“ (Evans 1996: 118), с обживяната метафора, осмисляща текста като огледало, осъзнаваме, че

благодарение на текста читателят изживява периодично тази фаза – периодично се разпознава като субект и актуализира себе си чрез редактиране на своята „енциклопедия“. В това разпознаване той е винаги друг, винаги различен от онова, което вече знае за себе си. В този смисъл чрез четенето той осъзнава личността си като подлежаща на *дописване*, като непрекъснато променяща се. Той *вижда* себе си през текста, както не би могъл да се види по друг начин.

6. ОБОБЩЕНИЕ

Предположихме, че читателят функционира на принципа на екрана – трансцендира, сигнифицира, преобразува текста в ментален образ. Установихме, че по силата на редица фактори от когнитивен, психологически и естетически характер езиковите структури на текста пораждаат образи в съзнанието на читателя, които впоследствие могат да се трансформират отново в езикови – в тълкувателски метатекст. *Екранизация* на текста в нашето разбиране са породените в общуването с него смесване и непрекъснат взаимен превод на езиков с визуален код, при което латентните значения на текста придобиват относителна определеност за читателя. В процесите на *екранизация* текстът постига своята смислова завършеност у читателя и същевременно започва за него нов цикъл в своето съществуване, тъй като все повече нюансира значенията си, взаимодействайки с етичския и когнитивния му апарат, както и с неговия естетически и житейски опит.

В контекста на направените в тази глава разсъждения позволяват да се заключи, че обектът на литературнообразователния дискурс не се изчерпва с текста, но неминуемо обхваща и самия читател. Като насърчава неговата склонност за авторефлексия (естетическа, психологическа и т.н.), учебната аналитично-интерпретаторска работа би трябвало да подпомага младия човек да осъзнава, че е положен в текста (както утвърждава и Изер) – че е априорно приобщен към системата на културата; че неговата идентичност възниква във взаимодействието с тази система, което се проявява и в самия акт на четене; че е артикулиран от текста и текстовете.

Установихме наличието на редица аналогии между четенето, съня, несъзнаваното и езика, от една страна, и дигиталното, от друга. Като културна реалия дигиталното *споделя конструктивните принципи и функционалността* на всеки от изброените елементи – *чете* предмодерната и модерната култура със средствата на

постмодерността и деконструкцията, подобно на съня загатва съдържания на несъзнаваното и също като несъзнаваното е структурирано като език.

Едновременното практикуване на четенето в дигитална и аналогова среда означава, че днес читателските нагласи и разбирането за текст се формират от две *конкуриращи се култури на четенето*. Срещата или сблъсъкът между тях поставя проблема какви умения за четене би трябвало да насърчава училището.

Днес литературнообразователната теория и практика са изправени пред необходимостта да открият методически решения, които биха превърнали дигиталното в ефективен инструмент за разбиране на текста и за саморазбиране. Допускаме, че продуктивни биха се оказали онези хипотези, които поставят дигиталното и аналоговото в отношение на взаимно допълване и така създават възможност рецептивните системи на читателя, създадени от тях, да проникват една в друга, сътворявайки естетически опит от нов тип.

IV. ДИГИТАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ПО ЛИТЕРАТУРА – ВЪПРОСИ И ХОРИЗОНТИ

1. ПРОБЛЕМИ, ХИПОТЕЗИ, ПОНЯТИЯ

Ако мислим системата на училищното образование като текст, ще установим, че както всеки текст, тя непрекъснато се стреми да артикулира своите *субект модел и така да се реактуализира*.

Субектът модел и *обектът модел* са аналози на Автора модел и Читателя модел – теоретични построения на Еко, отнесени обаче към сферата на образованието, която, както изтъкнахме по-горе, може да бъде мислена като Текст. Логично е да се допусне, че в своето действие образователната система, мислена като текст, поражда идентичности, подобни на Автора модел и Читателя модел, чрез които осъществява своето смислопроизводство.

С понятието *субект модел* означаваме условна фигура, която възниква или е вероятно да възникне при действието на различни актори или извънсистемни фактори, какъвто представляват дигиталните технологии. Това понятие означава концептуализациите на главните действащи лица в системата на училищното образование – учителя и ученика – концептуализации, създавани от научни теории, методически решения в практиката, управленски политики чрез или въпреки логиката на дигиталното.

Не е нужно да поясняваме, че обектът на литературното образование, разбира се, са литературата и нейната интерпретация, но *обектът модел* на този вид образование може да се концептуализира по различен начин в зависимост от разбирането за това що е литература и как функционира тя.

Как се вписват дигиталните технологии в тази картина? Допускаме, че *поради иманентната си деконструкционност те могат да внесат креативно напрежение в системата*, проблематизиращо нейните функционални принципи, целите ѝ и ролята на отделните актори.

Идея за ролята, която могат да изиграят дигиталните технологии в образователната сфера, дава известната мисъл, че „Всички медии са активни метафори поради способността си да превеждат опита в нови форми“ (McLuhan 1994: 57). Предполагаме, че *дигиталните технологии могат да бъдат метафори, чрез които системата на училищното образование да изрази по нов начин себе си*. Стига да осъзнае това.

В следващата част на тази глава анализираме как акторите, съставляващи системата на училищното образование – като такива определихме теорията, практиката и управлението (вж. „4.5. Преструктуриране на литературнообразователната практика „отвътре“ в главата „Читателят екран“), конструират или биха могли да конструират нейния *субект модел* и *обект модел*, най-вече с оглед на подсистемата на литературното образование.

2. АКТОРЪТ ТЕОРИЯ

2.1. Образователните цели в теоретичен план

Стойности според нас са образователни цели, които държат сметка за индивида в неговата цялост – стремят се да насърчат и съгласуват изграждането на различни страни на неговата личност, както и да интегрират неговите идентичности, формирани в различни сфери на живота. Тези цели биха могли да бъдат например следните три: квалификация, социализация и субективация, като първата се състои в „придобиване на знание, умения, ценности и нагласи“, а втората и третата – в усвояване на общностния опит и изграждане на личността (Biesta 2016: 4).

Как можем да конкретизираме триадата на Бийста с оглед на образованието по литература? Квалификацията, която трябва да придобият учениците в даден клас, е

дефинирана от учебните програми и държавните образователни стандарти (ДОС)¹³. Би трябвало да се запитаме обаче:

а) как изграждането на специализирани литературни умения може да допринесе за осъзнаването на определени ценности и формирането на определени нагласи; за социализацията на младия читател и за пробуждането на неговия Аз;

б) каква е ролята на дигиталните технологии в този процес.

Преди да потърсим отговора на тези въпроси, е необходимо да посочим и коментираме два други характеристики на образованието, които Бийста отнася към самата му същност – слабост и рискованост.

2.2. Слабостта на образованието, или очакването на Другия

За изследвателя „слабостта“ е основополагащ принцип на образованието, който гарантира същевременно и неговата функционалност. „Слабостта“ на образованието се състои в това, че то предвижда смислови пространства, в които да може да се заяви Другият. Литературнообразователният дискурс априори предполага Другия и го включва в своето осъществяване. Нещо повече – този дискурс функционира, за да конституира Другия, за да му позволи да осъзнае своята автентика, проявена например в специфичен светоглед, мисловност, и емоционалност, и познавателните възможности, които дава тя, или за да осъзнае чрез него своята собствена.

С оглед на казаното като функционален може да се определи онзи литературнообразователен дискурс, който се основава на очакването за Другия, метафорично назовано от Дериди и Бийста „слабост“. Дискурс, вътрешно отворен към необичайното и дори неподозираното, насърчаващ младия читател да *види себе си като Друг* – да се превъплъти в един фантазен Аз, очертаващ пределите на непознатото в самия него.

2.3. Образованието като риск

Тезата за образованието като рисковано начинание (Biesta 2016), т.е. като усилие, изначално заплашено от неуспех, загатва възможността познавателният акт да не се състои. Посочената теза утвърждава непряко, че поради самото си естество, образованието не може да бъде напълно подчинено на прагматични фактори и

¹³ Вж. Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка.

съображения; че образователното събитие съдържа елемент, неизмерим чрез скалите на практическата полезност.

2.4. Литературнообразователният дискурс – създаван и създаващ

Видян от ъгъла на „слабостта“ и риска, литературнообразователният дискурс се осъзнава като творение на множество субекти, които в своето питане заявяват себе си като равнопоставени и свързани. Създавайки този дискурс, те – индивиди или общности – не само придобиват компетентности, но и *познават себе си в процеса на своето ставане*, с което на практика постигат хуманитарно значимите образователни цели, наречени от Бийста *социализация и субективация*.

2.5. Образователни цели и дигитален тип мисловност

Концептуализирана като необходимо условие за образователното общуване, „слабостта“ означава, че опитите за доминация правят, образователното събитие малко вероятно. От друга страна, присъщите на дигиталното модели на взаимосвързаност, възплътени например от споменатата децентрализирана архитектура *peer to peer* (равен към равен), превърнала се във функционален принцип на Интернет, свидетелства, че като деконструира типичните за социалния свят йерархични отношения и категориите „субект“ и „обект“, на които те се основават, дигиталната среда генерира нови организационни модели с широка приложимост, включително и в образователната сфера. Създаването на методически модели, които позволяват свързването на различни образователни цели в отношение на равнопоставеност, както и възприемането на тези цели като потенциални, би позволило в процеса на аналитично четене *мрежовата интенция* да се прояви чрез читателя и самия текст.

2.6. Конструктивисткият подход в литературното образование

В радикалната си форма тази теория се основава на тезите, че „знанието се изгражда активно от познаващия субект“ (Glaserfeld 1995: 51), че всеки създава знание сам за себе си, поради което значенията са строго индивидуални¹⁴ и те (вероятно) не

¹⁴ Показателно в това отношение е следното твърдение на Гласерсфелд: „Значенията на думите – а това се отнася за всеки знак и всеки символ – трябва да бъдат конструирани от всеки, който използва езика, и този процес се основава единствено на субективния опит на всеки отделен индивид“ (Glaserfeld 1998: 26-27).

могат да бъдат споделяни между познаващите субекти¹⁵ (Glaserfeld 1995: 51). В образователната практика значение могат да имат и конструктивистките тези, че субектът и обектът на познанието са *динамични*, и че то е в отношение с процеса на своето изграждане.

Теорията на конструктивизма открива взаимодействието на когнитивните структури само на нивото на индивида, на индивидуалните познавателни модели, но не и на нивото на когнитивното взаимодействие между индивидите. Логично е обаче допускането, че знанието се конструира не само от отделния индивид, но и от групи и общности. Подобно допускане дава възможност да мислим както взаимодействието между отделните актори в образователната система, така и образователното общуване като динамични феномени на *съ-действието, на ставането на отделните елементи* (един за друг и всеки за себе си).

Чрез конструктивисткия подход стават видими разногласията между актора теория, който дефинира ученика като субект, сам конструиращ своето знание, и актора управление, който определя ученика като обект, защото изисква от него да притежава компетентности, които не произтичат от собствените му модели за създаване на познание. Така училищната система възлага на младия човек неизпълнимата задача да създава свои автентични значения, които същевременно да са общовалидни поради необходимостта стойността им да бъде „измерена“ чрез стандартизирано оценяване.

Можем да заключим, че макар конструктивизмът да създава продуктивни научни метафори относно процедурите, чрез които се изгражда знанието – метафори, които можем да отнесем и към литературнообразователния процес – дефинирането на *субекта модел и обекта модел* на литературното образование едва ли е възможно само в неговата парадигма.

2.7. Мултимодалният подход

Проблемът за мултимодалния подход в образованието по литература налага да изясним значенията на понятието „мултимодалност“ в тази сфера, неговата релевантност и преимуществата, които ще донесе прилагането на посочения подход. Посочените аспекти на проблема осветлява Владимир Атанасов в своята статия „Къде е мултимодалната класна стая?“. Изследователят изтъква, че съдържанието на

¹⁵ Добавяме „вероятно“, защото намираме, че Гласерсфелд определя твърде противоречиво възможността за споделяне на знанието: „От конструктивистка гледна точка субектът не може да надхвърли границите на индивидуалния си опит. Това обстоятелство обаче по никакъв начин не отменя въздействието и оформящите ефекти на социалното взаимодействие“ (Glaserfeld 1995: 2).

въпросното понятие трябва да се търси в пресечната област на дисциплините лингвистика, литературна теория, философия и логика (модална логика), граматика и риторика, както и теориите за отношението човек – компютър и компютър – човек (Атанасов 2019: 477). теза говори непряко за това, че значението на понятието „мултимодалност“ може да се търси в сферата на дигиталната хуманитаристика.

Възникват изследователски полета, очертани най-общо от следните въпроси: каква е връзката между семиотична система и знание; как вербалният, визуалният и акустичният език или комбинацията между тях могат да изразят определени значения. Една съвременна методика на образованието по литература би следвало да се основава на разбирането, че „комуникативният модус е винаги отворен – системите на значенията винаги са флуидни, комуникативните способности се развиват и променят в съответствие с комуникативните потребности на обществото“ (Kress, et al. (2001: 43).

2.7.1. Мултимодалност и рецептивни нагласи на учениците от 10. и 11. клас

Представа за това как се отнасят младите хора към идеята за мултимодален литературнообразователен дискурс дава анкета, проведена през ноември и декември 2018 г. в столична профилирана гимназия с изучаване на чужд език в рамките на проекта „Интегриране на аудиосъдържание, видеосподеляне и документални филми в обучението по български език и литература“ (№ 80-10-225/04.05.2018 към НПД на ФСлФ, СУ „Св. Климент Охридски“) с научен ръководител Владимир Атанасов. Посочената анкета си постави за цел да изясни въпросните нагласи като проучи представата на младите хора за връзката между литературата и другите изкуства, схващанията им за ролята на реципиента във възприемането на художествената творба и разбирането им за изкуството като възможност за себеизразяване. Бяха обхванати 100 ученици от 10. и 11. клас, в приложението към дисертационния труд се съдържат отговорите на някои от тях.

Анализът на дадените отговори води към заключението, че все още не е оформена представата за литературата и другите изкуства като говорещи различни „езици“; за литературното, кинематографичното, живописното, фотографското и т.н. като различни семиотични системи, чието съпоставяне е творчески акт, а не пасивна даденост. Литературният текст се възприема като статична смислова наличност, еднаква за всички читатели, която може да бъде точно „предадена“ чрез друга медия.

2.7.2. Необходимост от инструментализиране на мултимодалния подход

Изводите от анализа на получените чрез анкетата отговори навеждат на мисълта, че е необходима систематична работа на различните актори в образователната система за постепенно утвърждаване на мултимодалния подход в литературнообразователната практика. Теорията би следвало да инструментализира този подход чрез идеи за методически решения, включително чрез задачи прототипи, насърчаващи едновременното мислене в различни семиотични среди, а практиката – да конкретизира приложенията на този подход в различни образователни ситуации. Управлението от своя страна би следвало да регламентира административни форми за култивиране на мултимодални нагласи и практикуване на мултимодалния подход чрез учебни програми и национални програми от типа на „Заедно в грижата за всеки ученик” или „Иновации в действие“.

* * *

В тази част обмислихме възможности за иновативно конструиране на *субекта модел* и *обекта модел* на литературното образование чрез полагане на образователни цели, отчитащи „слабостта“ и риска като продуктивни характеристики на образователното общуване, чрез логиката на дигиталното, чрез конструктивистката концепция за знанието като генериране на модели и чрез мултимодалния подход. Вследствие на направените наблюдения можем да заключим, че опитите да се конструира по нов начин *субектът модел* и *обектът модел* на литературното образование потвърждават направеното в началото на тази глава допускане, че системата на училищното образование непрекъснато се стреми да се реактуализира.

3. АКТОРЪТ ПРАКТИКА

3.1. Методиката и вътрешната консистентност на човешкото знание

Вътрешно присъщата на методиката склонност към градивно съмнение, нейната разсъдъчна обективност изяснява Владимир Атанасов в своята студия „За една критическа методика“. Изследователят установява, че критическата нагласа, операционализирана чрез разнообразни процедури, е свойствена на образователната теория и практика поради факта, че те се основават на „общата теория на човешката рационалност, свързана със способността за съдене/съждение, с диалога, обяснението и разбирането в когнитивен, обективно изразяващ мисълта, и практически – представящ, оценяващ действията и изборите, аспект“ (Атанасов 2018: 550).

Очертаната подвижност и отвореност на критическата методика я превръща в „един вид *textus connectivus* (съединителна тъкан), която осигурява свързването, протичането и хармонизирането на теоретични знания от областта на литературата и хуманитаристиката към практиката на образователно общуване с другия“ (Атанасов 2019: 558). По този начин тя моделира *обекта модел на литературното образование* – посочената учебна интерпретация на литературния текст – като *мрежов*, динамично конфигуриран от връзките, или, да го кажем по-точно, от самата идея за свързаността. Тя моделира като *мрежов* и *субекта модел* – литературноаналитичния разум, като му предписва функционалност, основаваща се също така на асоциирането, на авторефлексивното му преживяване като феномен на свързаността.

3.2. Субектът модел, артикулиран в парадигмите на херменевтиката, конструктивизма и деконструкцията

Изследването на Адриана Дамянова „Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище“ обосновава необходимостта от преосмисляне на представата за знанието и неговото създаване, и, като следствие – от предефиниране на системата в нейните управленски/идеологически и практически измерения, както и от ново конструиране на фигурите на ученика и учителя.

В ключа на нашата метафорика можем да кажем, че изследването всъщност пледира за ново концептуализиране на *субекта модел* на литературното образование чрез моделирането му в парадигмите на херменевтиката, конструктивизма и деконструкцията, отнесени към концепта „разбиране“: „ако херменевтиката ни помага да разбираме смисъла на един текст, а конструктивизмът поддържа нашата увереност в правото ни да разбираме този текст различно, уповани в собствения си жизнен (в т.ч. и читателски) опит с оглед на значението му не само в семантичен, но и в прагматичен (действен) смисъл, деконструкцията прави възможно да разбираме как (не-)разбираме, как текстът е направил „заготовките“ на присвояваните/конструирани от нас, но и на „пропуснатите“ (и така – потенциално манипулативно употребими) значения“ (Дамянова 2012: 127-128).

3.3. Ученикът – дефиниран чрез различни типове образователните цели

3.3.1. Два типа концептуализации на учениковата фигура

В тази част опитваме да разберем как системата конструира своя *субект модел ученик* чрез два типа концептуализации. Единият тип го конструира „оперативно“ – в зависимост от някакви „близки“ практически цели, настоявайки на неговото оформяне като „специалист“, на практика без да държи сметка за общото развитие на личността му. Този тип се основава на разбирането за образованието, попадащо в сферата на „обществените услуги“. Другият тип има по-ясно изразена хуманна ориентация – той акцентира върху взаимосвързаността на знанието с психосоциалното съзряване на личността.

3.3.2. Продуктивен ли е моделът *център – периферия* в образованието?

За да преценим възможностите на първия от посочените типове да концептуализира адекватно *субекта модел ученик*, проучваме широко разпространеното схващане, че ученикът е разположен в центъра на образователната система и/или на образователния дискурс.

Несъстоятелността на това схващане проличава в обстоятелството, че то възплъщава клиентелистки модел, насърчаващ конформизма и посредствеността. Концептуализирането на ученика като център го осмисля като обект, не му позволява да бъде субект на литературнообразователния дискурс, отнема му възможността да открие идеята за Другия и подлага на редукия понятието „образователно взаимодействие“. Така привидното фаворизиране на ученика се оказва всъщност негово маргинализиране. То обаче маргинализира и учителя, поставяйки го в периферията на образователното общуване, изтъквайки по този начин неговата неравностойност.

Макар и условно, отъждествяването на участниците с различни пространствено-ролеви позиции, ги херметизира в тяхната отделност и така противоречи на дигиталната логика, според която индивидът никога не е в своята единичност (статичен и окончателно дефиниран субект), а напротив – конструирайки своето знание в съдействие с другите, се превръща в компонент на един ситуативно възникващ колективен интелект. Полагането, че ученикът е разположен в някакъв център е нерелевантно в културно-технологична среда, която не познава идеята за център.

3.3.3. Гражданските компетентности – една значима цел на литературното образование

Субектът модел ученик може да бъде адекватно конструиран единствено с оглед на хуманитарно значими образователни цели. Една от тях безспорно е

създаването на *граждански компетентности*. В своето изследване „Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)“ Огняна Георгиева-Тенева убедително демонстрира възможностите, които предоставя в това отношение учебната интерпретация на литературни текстове. Изследването преценява тези възможности с оглед на различни фактори – когнитивни, литературнообразователни, управленски и обществени – но и съобразно формирането на други знания, умения и отношения. С оглед на проблематиката, която ни занимава тук, открояваме сред последните критическото мислене, чието създаване в учебната практика проучването определя като съществено условие за насърчаването на нагласи и поведение, необходими в общественото битие на личността. Като констатира озадачаващия акцент върху репродуктивните умения в изпитните програми за VII и XII клас, то подчертава ролята на този тип мислене на ученика, което „е пряко свързано с активната му позиция в образователния процес“, както и с необходимостта той „да бъде деятел, който сам конструира значения на необработени данни (за художествен текст, литературно явление, процес, направление)“ (Георгиева-Тенева 2020: 139-140).

* * *

Наблюденията, направени в тази част, ни убедиха, че в опитите си да дефинира по различни начини *субекта модел ученик*, образователната система нерядко прибегва до концептуализации, подчинени на икономическа логика. Изтъквайки негативите, които носи за ученика разбирането, че той е център на образователната система и образователния дискурс, утвърдихме, че неговата фигура може да бъде осмислена сполучливо единствено с оглед на хуманни цели, свързани с пробуждането на личността и регулирането на отношенията ѝ с другите. Стигнахме до заключението, че образователната практика може да конструира *субекта модел ученик* като рефлектиращ върху света и върху себе си, както и върху типовете употреби на дигиталните технологии.

3.4. Учителят – между регламентите и идентитета

3.4.1. Административно конструираната фигура на учителя

Субектът модел учител възниква в колизията между нормативност и идентитет; между онова, което учителят би трябвало да бъде според унифициращите предназначения, и онова, което той наистина може и иска да бъде, воден от интуицията и отговорността си.

3.4.2. Хипотезата за образователната система като механизъм за символно насилие

Социологическата мисъл на постмодерните времена явява образа на една дехуманизирана образователна система – механизъм на господството, сред чиито зъбни колела умират интелектът и въображението; един механизъм, който изпълнява контролни функции – надзирава „присвояването на дискурсите, знанието и властта, които те носят със себе си” (Фуко 1992: 21) и така „възпроизвежда доминиращата култура, допринасяйки за възпроизводството на структурата на властовите отношения в дадена социална формация” (Bourdieu, Passeron 1977, 1990: 6). Тази система по дефиниция осъществява „символно насилие, доколкото налага културно потисничество чрез потисническа власт” (Bourdieu, Passeron 1977, 1990: 5), за да изгради хабитус – „система от схеми на мислене, възприятие, преценка и действие” (Bourdieu, Passeron 1977, 1990: 31, 40).

3.4.3. Оксиморонът „стандартизация на образованието”

Като се стреми да впише младия човек в идеологически допустимите параметри, дисциплиниращата унификация го отчуждава от самия него и така му позволява да влезе единствено в отношение със света, опосредствано от актуалната идеологема. В последното проличава и когнитивната несъстоятелност на концепцията за стандартизация – приложена в практиката, тя отнема елемента непредвиденост, благодарение на който всяка ситуация може да се окаже познавателна, т.е. тя предотвратява възникването на истинско когнитивно събитие. Въплътена в конкретни процедури и параметри, тази концепция се стреми да гарантира, че няма да бъде напусната територията на позволеното, че любопитството няма да стигне твърде далеч, превръщайки се в онтологичен въпрос.

3.4.4. Образователният етос

Познавателният акт принципно изключва преднамереността (предубеденото отхвърляне на едни цели/ценности за сметка на други), а заедно с нея принудата, отчуждението и каквито и да било форми и средства, които се стремят да го превърнат в механичен процес. Тези негови особености го правят (почти) невъзможен в системата на училищното образование, която имаме днес.

3.4.5. Дигитални штрихи към фигурата на учителя

Съвременната ситуация в образованието, както и дигиталната култура дефинират *субекта модел учител* като фигура на баланса – като способен да съвместява дигиталното и аналоговото в продуктивни съотношения, т.е. съотношения, които подпомагат изграждането на умения за интерпретация на текст и предизвикват любопитството на ученика да наблюдава, да търси и коментира. Умението на учителя да балансира на ръба между аналоговото и дигиталното е всъщност умение в учебната практика да се урівновесят културите, създавани от тях, включително и тези на четенето.

* * *

Наблюденията, направени в тази част ни убедиха, че практиката се оказва поле на сблъсък между административно предписаните и действително необходимите идентичности на *субектите модели* на литературното образование. Този сблъсък може да бъде продуктивен, ако бъде осъзнат като проява на несъответствието между осмислянето на училищното образование в прагматичен план (т.е. като принадлежащо към сферата на т.нар. „услуги“) и вътрешно присъщите характеристики на образованието въобще. Той може да бъде продуктивен и ако в него се види онова креативното напрежение, което допуснахме, че могат да внасят в системата дигиталните технологии.

4. А́КТОРЪТ УПРАВЛЕНИЕ

Нека опитаме да преценим как а́кторът управление конструира или би могъл да конструира *субекта модел* и *обекта модел* на образователната система.

Политиките в областта на образованието у нас не се отличават с особена оригиналност, тъй като просто превеждат на български основните неолиберални ценности и тенденции – а) *стандартизация* (включително стандартизирано оценяване), б) *елиминиране на риска* (за иманентността на риска в образователната сфера вж. „2.1.3. Образованието като риск“ в тази глава), в) свеждане до минимум или направо *отстраняване на изкуствата* от учебната програма и г) въвеждане на *мениджърски управленски модел* на училището.

4.1. Стандартизираното оценяване в спор с идеята за самостоятелното конструиране на знанието

Стандартизираното оценяване предполага, че индивидуалните модели на познание са съпоставими във висока степен и така поставя под въпрос самата идея за самостоятелно конструиране на знанието. То въздейства върху начините, по които тези модели се създават и така допринася за уеднаквяване на мисленето. Това от своя страна води до унифициране на преподавателските практики и в крайна сметка до легитимиране на стандартизираната монотонност.

4.2. Стандартизираното оценяване като форма на политически натиск върху образователната система

Стандартизираното оценяване е и средство за политическия натиск върху образователната система, за който ще стане въпрос по-долу, тъй като настояването за измерими, бързи и високи резултати влияе пряко върху преподавателските подходи, като косвено изтъква икономическата несъстоятелност на онези от тях, които се стремят към изграждане на личността, а не само към създаване на инструментално знание, способно да легитимира индивида в икономическата система.

4.3. Обезличаване на субектите, създаващи литературнообразователния дискурс

Стигаме до извода, че неолибералните политики в сферата на образованието, конструират неговите *субекти модели* и в частност тези на литературнообразователния дискурс като предсказуеми, неавтентични, олицетворяващи неолибералния тип персона. Те подчиняват читателския акт единствено на прагматични съображения, т.е. виждат в него не друго, а възможност да разбере как да се озове на желаното ниво в обществената стълбица. Наред с това те моделират *субектите модели на образованието* като икономически, т.е. вплетени в системата на икономически отношения и следователно дефинируеми чрез икономически термини.

Парадоксалността на тези политики проличава и във факта, че те маргинализират ученика и учителя.

Системата формира своите *субект* и *обект модел* и чрез непрестанно нарастващата си бюрократизация. Извънредно голямото количество наредби, правилници, заповеди, инструкции, ПМС-та и РМС-та създава впечатление за свръхрегламентация (вж. <https://www.mon.bg/bg/7>). Изобилието на прескриптивни текстове от посочените жанрове свидетелства, че управлението на образованието у нас конструира *субектите модели* на образователната система с презумпцията, че те са

изключително несамостоятелни, неспособни да вземат адекватни решения, поради което следва да бъдат зорко наблюдавани. Впрочем последното придобива и съвсем буквални измерения, благодарение на камерите, монтирани в класните стаи и в много от общите пространства на училищните сгради.

4.4. Субекти модели антиподи

Конструирани от управлението по посочения начин, *субектите модели* на образованието и в частност на литературното образование са антиподи на *субекта модел*, когото оформя дигиталното пространство. Свободен да избира обектите на вниманието и действията си, свободен да избира дори собствената си виртуална самоличност (например във виртуалните светове и в дигиталните игри), той експериментира, развива способност да планира, да предвижда последствията от действията си, придобива социални умения. Създавайки знание чрез виртуални актове на социализация, той се научава да контролира реакциите си, изработва поведенчески модели съобразно различни контексти, *променя се в процеса на своето действие*.

5. ОБОБЩЕНИЕ

В началото на тази глава допуснахме, че образователната система непрекъснато се стреми да се реактуализира чрез опитите на отделните актори, които я съставляват, да дефинират *субекта модел и обект*. Впоследствие се убедихме, че потенциален източник на такива реактуализации е промяната на логиката, чрез която се определят образователните цели, и в резултат на това – промяната на техния статус в образователния процес. Дефинирани като отворени, неокончателни – нито на ниво система, нито като модел на познавателна ситуация, те биха благоприятствали непрекъснатото обновяване на образователната практика, на ученическата мотивация и преподавателските стилове. Формулирани не единствено като *технически*, късогледо прагматични, а по-скоро като *органични* – изразяващи многообразието на естеството, включително на човешкото, те биха дефинирали *субекта модел* като широко скроен ум, любопитен да познае света и себе си.

Установихме, че, логическата структура на дигиталното – мрежова и отворена, предлага идея за реактуализиране на образователната система чрез преосмисляне на принципите на целеполагане, както и на статуса и значението на самото понятие „цел“. Подобно преосмисляне би конструирало *отворени и мрежови субекти модели* на

литературнообразователния дискурс. По този начин се потвърждава истинността и на второто ни допускане, направено в началото на тази глава – поради иманентната си деконструкционност дигиталните технологии поставят под въпрос ролята на отделните актори, функционалните принципи и целите на образователната система.

Истинността на третата хипотеза, формулирана в началото на тази глава – дигиталните технологии могат да бъдат метафори, чрез които системата на училищното образование да изрази по нов начин себе си, преценихме чрез теорията за мултимодалния подход и концептуализирането на Аза в дигиталното пространство. Установихме, че мултимодалният подход, осъществяван и с помощта на дигиталните технологии, може да утвърди нов тип образователно общуване, основано на идеята, че „комуникативният модус е винаги отворен – системите на значенията винаги са флуидни“ (Kress, et al. (2001: 43).

Потенциалът на дигиталното да се превърне в такава метафора проличава и в концептуализирането на Аза. Дигиталното пространство неизбежно го конструира като множествен – елемент на ситуативно възникваща или трайна общностна идентичност. Това схващане, инфилтрирано в самата структура и функционалност на дигиталната среда, се различава рязко от доксата, че ученикът е гравитационният център на образователната система и образователния дискурс. В този спор между динамично конструираната във връзките с другите азовост и тази, която маргинализира индивида, превръщайки го в обект, предстои да се прояви потенциалът на дигиталното като носещо нова логика и съответно очертаващо необходимостта от съответстващи ѝ теоретически и практически решения. Конструираният от дигиталното мрежов субект, както и самата идея за мрежата като универсална форма, основана на интерактивност, дейерархизация и деконструкция, която дигиталното носи иманентно в себе си, могат да се превърнат в онези нови метафори, чрез които образователната система да изразява себе си по нови начини, постоянно да се реактуализира.

Наблюденията, осъществени в тази глава, водят към заключението, че е необходимо да се обмисли отношението между дигиталните технологии и институционализираните образователни форми и по-конкретно възможностите за нови модели на взаимодействие, които освобождават до голяма степен образователното общуване от теоретични редукиции (обусловени например от тезата за образованието като средство за социална интеграция на личността) или физически ограничения (свързани например с времето и пространството, както и със специалните образователни потребности на някои ученици), с които то е принудено да се съобразява

в преддигиталната епоха. Посочените модели на взаимодействие биха променили самата „технология“ на образователното мислене. Децентрирано, освободено от наставници, осъществявано от общността, а не от отделни индивиди, то би представлявало една по-съвършена форма на разума, която би променила самите представи за знание и интелект. Тази форма би променила, разбира се, и самия индивид, превръщайки го в „децентрирана мрежа от кодове“ (Ландоу), методическият подход към която също би трябвало да бъде „мрежов“ – ориентиран към различни ценностни йерархии и семиотични системи.

V. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В началото на този дисертационен труд си поставихме въпросите *как се осъществява познавателният акт в общуването с текста, как текстът моделира читателя в зависимост от това дали четенето протича в аналогова или дигитална среда, как тази среда променя мисленето ни, а впоследствие и самите ни представи за четене и текст.* Търсейки отговори на тези въпроси, установихме, че четенето структурира разбирането като мрежа въз основа на допускането, че значенията на обектите се пораждаат в тяхната свързаност. Процедирайки по същия начин, литературнообразователният дискурс се стреми да изгради онтологии – „големи наративи“, даващи отговор на онтологични въпроси от типа кое е действително, какво означава да бъдеш и т.н. Убедихме се, че дигиталното възпроизвежда и същевременно разширява принципа на междутекстовостта. То предлага алтернативни възможности за четене, които обаче са функционални и във връзка с традиционния начин на общуване с текста. Логичен е изводът, че осъзнаването на несходното като естествена необходимост на културния континуитет е условие за продуктивното осмисляне на различията и подобията между печатната и електронната култура.

Съществен от когнитивна гледна точка е фактът, че в дигиталното пространство читателският акт представлява *екранизация* – комбиниране и преливане на езиков и визуален код, чрез което читателят придава значения на текста. Аналитичните наблюдения ни позволиха да видим *екранизирането* като взаимно проникване на текст и читател, при което последният не само съгражда една възможна смислова структура на текста, но и създава себе си в него – постига хоризонт, надхвърлящ собствения му ментално-психологически свят.

Отправна точка на настоящото изследване, питанията *как се съвместяват представите за света и човека, формирани в аналогова и дигитална среда* и как „медийното“ се проектира върху разбирането и преживяването на словесните феномени в тази среда ни доведоха до заключението, че макар да приема читателските навици, изградени от печатната култура, тази среда ги ревизира, тъй като линейността и други свойства на печатния текст се оказват нерелевантни в нея. Тя превръща читателския Аз в „разпръсната познавателна система“ (Hayles 2005: 213), вследствие на което знанието в тази среда винаги се конструира във взаимодействие между човешкия и машинния интелект и е винаги гранично – не поставя в приоритетна позиция нито една парадигма. Наред с това по силата на Маклуъновия закон, че всяка медия съдържа всички предходни медии в себе си, дигиталната среда „помни“ цялата културна история на човечеството и затова се оказва не просто колаж, а „паноптикон“ – зрителна перспектива, която включва всички гледни точки, всяко светоусещане и всеки когнитивен модел.

Вследствие на посочените процеси електронният текст предизвиква множество промени в теоретичното осмисляне на литературата и в читателските нагласи. Със своята изменчивост, принципна незавършеност и *разпръснатост* този тип текст променя представата за литературна творба, автор и четене, предизвиква преразглеждане на литературния канон. С тези характеристики той онагледява същевременно становището на Гадамер, че за да бъде значещо, едно изказване трябва да държи сметка за принципната незавършеност на всяко изказване, тоест за винаги наличното неизказано, и същевременно да се стреми да осъществи смислово единство с това неизказано (Гадамер 1997: 649). С културно-технологичните си характеристики дигиталната текстовост изтъква косвено, че текстът е значещ тъкмо с потенциала си да сочи едновременно вътрешно присъщата си ограниченост и вътрешно присъщата си безкрайност. С други думи, този вид текстовост ни кара в още по-голяма степен да мислим текста и чрез значещото отсъствие на определени елементи в него – тя прави особено видими семантичните празнини в текста, изтъквайки необходимостта да бъдат взети предвид в читателския акт. Очертаният културно-технологичен профил на дигиталния текст ни доведе до заключението, че умело интегриран в учебната практика, той би допринесъл да се изгради нагласа за читателска активност, за (пре)сътворяване на текста чрез собствения интелект, представи и емоционалност.

Сравнението между печатната и дигиталната текстовост ни убеди, че приложимостта на дигиталното в литературнообразователния дискурс зависи от

тяхното адекватно концептуализиране. Хипотезата за абсолютната им несходност неминуемо маргинализира едната от тях. Обратно, разпознаването на едната в другата, допускането, че те се обуславят взаимно в културен смисъл, би било много по-продуктивно в урочната работа.

Дигитализацията в образованието по литература би била продуктивна единствено ако му съдейства да изнамери онзи технологичен език, който съответства на собствената му природа – език интерпретаторски, метафоричен, трансцендиращ. Подобен тип дигитализация би разкрил нови оперативни зони пред методиката, подпомагайки я същевременно в нейното усилие да „трансформира знанията на ново историко-социално, културно и антропологическо равнище и [...] тяхното превръщане в полезни, употребими, практически знания и умения за промяна“ (Атанасов 2018: 557).

VI. ПРИНОСНИ МОМЕНТИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Изследването анализира и обосновава характеристиките на читателя, който в дигитална среда е идентифициран като *разпръснат* и като *екран*.
2. Изследването обосновава идеята за ново целеполагане в областта на литературното образование – целеполагане, което засяга: стандартите, учебните програми, качествата на печатния и дигиталния учебник, структурата на съвременния урок по литература, както и методиката, разширявайки нейните проблемни полета.
3. Дисертационният труд аргументира необходимостта от политики, насърчаващи разработване и/или интегриране на специализиран софтуер в образователната практика.
4. Предлага стратегии, които образователната общност да изгради във връзка с дигиталната промяна.

Специализирана библиография

Атанасов, В. (2009). Никола Вапцаров в света на постмодерната комуникация. София: Просвета.

Атанасов, В. (2018). За една критическа методика – В: „Български език и литература“, бр.5, с. 549-570.

Атанасов, В. (2019). Къде е мултимодалната класна стая? – В: Български език и литература., 2019, бр.5 №. 5, с. 471–490.

Барт, Р. (1991b). Въображението на знака. София: Народна култура.

- Божанкова, Р. (2013). Хоризонти на дигиталната литература. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Божанкова, Р. (2018). Дигиталната хуманитаристика и знанието за литературата. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Гадамер, Х.-Г. (1997). Истина и метод. Основни черти на една философска херменевтика. Плевен: Издателство на Нов български университет.
- Георгиева-Тенева, О. (2020). Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас). София: Издателство на Нов български университет.
- Дамянова, А. (2012). Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Biesta, G. (2016). *The Beautiful Risk of education*. London and New York: Routledge.
- Bourdieu, B., Passeron, J.-C. (1977, 1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Castells, M. (Editor). (2004). *The Network Society: A Cross-cultural Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Evans, D. (1996). *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. London and New York: Routledge.
- Genette, G. (1997a). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Genette, G. (1997b). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
- Glaserfeld, E. (1998). *Why constructivism must be radical*. – In: Laroche, M., Bednarz, N., Garrison, J. (Editors). *Constructivism and education*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Hayles, K. (2005). *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a theory of aesthetic response*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Kress, et al. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum: London and New York.
- Lacan, J. (2001). *Écrits. A selection*. Translated by A. Sheridan. London and New York: Routledge.

- Landow, G. (1992). Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Manovich, L. (2001). The Language of New Media. Cambridge, Massachusetts and London, England: The MIT Press.
- McLuhan, M. (1994). Understanding Media: The extensions of man. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Piper, A. (2012). Book was there: reading in electronic times. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Postman, N. (2005). Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business. London: Penguin books.
- Ricoeur, P. (1970). Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation. Translated by D. Savage. New Haven and London: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1976). Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning. Fort Worth, Texas: The Texas Christian University Press.
- Sartre, J-P. (2004). The imaginary. A phenomenological psychology of the imagination. London and New York: Routledge.

Допълнителна библиография

- Абаняно, Н. (1994). Въведение в екзистенциализма. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Батаклиев, Г. (1992). Антична митология. Справочник. София: Петър Берон.
- Бояджиев, Ц. (2014). Философия на фотографията. Изток – Запад.
- Бодрияр, Ж. (2003). Системата на предметите. София: ЛИК.
- Захаријева, С. (1987). Свирачът във фолклорната култура. София: Издателство на българската академия на науките.
- Камю, А. (1997). Разбунтуваният човек. Превод Р. Йотова. София: ЛИК.
- Касирер, Е. (1998). Митът. Философия на символичните форми. Т.2. Митическото мислене. София: Евразия.
- Купър, Дж. К. (1993). Илюстрирана енциклопедия на традиционните символи. София: Петър Берон.
- Ницше, Ф. (1994а). Веселата наука. Превод Х. Костова-Добрева. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ницше, Ф. (1994б). Несвоевременни размишления. Превод Х. Костова-Добрева. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ортега-и-Гасет, Х. (1993). Есета. Превод А. Шишкова и др. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

- Ортега-и-Гасет, Х. (2014). Фантазиращото животно. Превод П. Вълков. София: Изток – Запад.
- Платон (2007а). Пир – В: Сочинения в четвърех томах. Т.2. Санкт-Петербург: Издателство Олега Абышко, Издателство Санкт-Петербургского университета.
- Платон (2007б). Федр – В: Сочинения в четвърех томах. Т.2. Санкт-Петербург: Издателство Олега Абышко, Издателство Санкт-Петербургского университета.
- Фройд, З. (1990). Въведение в психоанализата. Превод М. Дилова. София: Наука и изкуство.
- Фройд, З. (2014). Психология на несъзнаваното. Превод М. Дилова. Колибри.
- Фройд, З. (2020). Тълкуване на сънищата. Превод М. Дилова. Колибри.
- Юнг, К.Г. (1993а). Избрано. Книга първа. Превод М. Бояджиева. Плевен: Евразия – Абагар.
- Юнг, К.Г. (1993б). Избрано. Книга втора. Превод М. Бояджиева. Плевен: Евразия – Абагар.
- Юнг, К.Г. (1999). Архетиповете и колективното несъзнавано. Превод Л. Атанасова, М. Бояджиева. Плевен: ЕА.
- Хайдегер, М. (1993). Същности. Превод Д. Денков и Хр. Тодоров. София: ГАЛ-ИКО.
- Холис, Дж.(2015). Райският проект. В търсене на Магическия Друг. Плевен: Издателство Лега Артис.
- Шекспир, У. (2001). Хамлет. Превод В. Петров. София: Захарий Стоянов.
- Gee, J. P. (2011). An introduction to discourse analysis: theory and method. New York and London: Routledge.
- Jameson, F. (1998). The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern. London and New York: Verso.
- Bourdieu, B., Passeron, J.-C. (1977, 1990). Reproduction in Education, Society and Culture. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications
- Hutcheon, L. (1988). A Poetics of Postmodernism: history, theory, fiction. New York and London: Routledge.
- Liotard, J.-F. (1984). The Postmodern condition: A Report on Knowledge. Manchester University Press.
- Marcuse, H. (1991). One-Dimensional Man: Studies in the ideology of advanced industrial society. London and New York: Routledge.
- Martin, B., Ringham, F. (2006). Key Terms in Semiotics. London and New York: Continuum.
- Marzano, R., Kendall, J. (2008). Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy. Thousand Oaks: Corwin Press.

Nicol, B. (2009). The Cambridge introduction to postmodern fiction. Cambridge, New York etc.: Cambridge University Press.

Seibert, P. (1993). Der literarische Salon: Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.