

## РЕЦЕНЗИЯ

на дисертационен труд за придобиване на образователната и научна степен *доктор*  
по професионално направление 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на  
обучението по литература)

**Тема** на дисертационния труд: *Драматургични похвати в повествователни структури на българската литература с оглед на преподаването ѝ в средното училище (Елин Пелин – „Гераците”, Йордан Йовков – „Старопланински легенди” и Димитър Талев – „Железният светилник”)*

**Докторант:** Виктория Енрико Георгиева

**Рецензент:** проф. дпн Адриана Емилова Симеонова–Дамянова, председател на научното жури

Предложеният за защита дисертационен труд разполага на 284 страници своя основен текст и на 14 страници – приложения към него. Библиографията му съдържа 90 заглавия, от които 68 на кирилица и 22 на латиница. Основният текст се състои от увод, изложение, съставено от три глави, и заключение.

Трудът е обсъден и насочен към публична защита на редовно заседание на катедрения съвет на Катедрата по методика във Факултета по славянски филологии, СУ „Св. Климент Охридски“, на 12 юни 2014 г.

\*

Ако трябва да започнем с обща характеристика на труда, то струва си на първо място да се отбележи фактът, че разработката на докторантката В. Георгиева идентифицира и поставя с цялата му острота и „естественост“ изключително актуален проблем на литературното образование, търсенето на възможни решения на който намираме за неотложно. Тя дръзва да заговори, при това – на разбираем език, – за разрива

между специфичния визуално-кинетичен стил на учене (и на живеене) на съвременните ученици и традиционните методи и форми на преподаване – разрыв, за който обикновено се мълчи, най-често по конюнктурни причини или поради подценяване на проблема, но който подрива доверието в смисъла на заниманието с литература в училище и в резултатите от него. Трудът, на който не е чуждо едно постмодерно подозрение в практикоприложна неефективност на теориите, не се концентрира толкова върху анализа на споменатото предизвикателство, а предлага определен методически модус на откликване и справяне с него, който модус вкоренява в непосредствената училищна емпирия. В този смисъл работата може да се определи като „пионерска“, като иновативността ѝ обяснява и компенсира в известна степен някои от дефицитите ѝ, доловими най-вече на теоретично равнище. Те впрочем могат да се възприемат и като лакмуси на онези посоки – питання, по които да продължат изследванията в тази област – практически областта на образователнофункционалното взаимодействие между литературата и киното, например: литературноповествователната творба и екранизацията трябва да се мислят и разглеждат като естетически еквиваленти помежду си или всяка независимо от другата – на някаква предшестваща ги (самотъждествена) действителност? като автономни, естетически пълноценни произведения (в такъв случай всяка от тях разказва своя, различна история) или екранизацията – като превод (заместител-и-допълнение – supplement) на литературната творба, който имитира оригинала, или пък като еднакво несамодостатъчни, компенсаторно допълващи се едно друго? току-що поставеният въпрос трябва да намери принципно решение или всеки конкретен случай се нуждае от специфично решение? работата с екранизацията трябва да има помощен, инструментален характер или трябва да е равностойна и да е прицелена в равностойни образователни ефекти като работата с литературната творба?... На тези въпроси – доколкото изобщо си ги поставя – трудът дава несигурни, колебливи отговори, което личи от неуверения, на моменти неконсистентен език, който като че повече се срича, отколкото артикулира плавно. Един пример (от методическата разработка на „Гераците“): „Но екранната творба не е категоричен еквивалент на литературния първоизточник и в някои отношения може да ни даде погрешна представа за събития или постъпки на персонажи. (...) Единствено от текста разбираме, че Йордан и Марга са семейство от четиридесет години.”

В казаното дотук отзвучават поне два белега на дисертационния труд, които е необходимо да се назоват ясно: работата е интересна, смислена, необходима, интерпретира перспективна методическа проблематика, но страни от темата си. Най-проблематично в нея остава приплъзването между търсените в класически литературноповествователни текстове драматургични похвати, предполагащи *сценична* постановка, и екранизацията (или филмовата версия) с решаващата роля на *камерата* в нея. От друга страна, драматургичните похвати сами по себе си остават недокрай концептуализирани (например казаното на с. 17: „Перипетията и познаването са елементи на сюжета. Те са драматургични похвати...”, не се съгласува безпроблемно с дефинитивната дескрипция на драматургичните похвати, направена на с. 26–27 – впрочем твърде лаконична, репризна, като се има предвид функцията на въпросните похвати в труда), което възпрепятства и уясняването на диференциацията и взаимовръзките между тях и повествователните елементи и структури. От трета страна, дори да приемем, че благодарение на определителното им описание знаем какво представляват драматургичните похвати и можем да ги идентифицираме в повествователните структури, трудът рядко учленява отговори на въпроса: какво от това, че са там? Приписваните им чисто количествени ефекти през монотонно повтарящи се стереотипни и абстрактни твърдения от рода на „засилва усещането за драматичност...” не будят доверие – както знаем, не естетическото въздействие е, което разчита непосредствено на количеството... Накратко, драматургичните похвати не са функционално доизяснени и съответно остават недокрай инструментализирани в методическите проекти: как идентификацията на „драматургичното” в интерпретираните текстове променя/специфицира литературнообразователната работа, остава въпрос с по-скоро подсказани, отколкото изречени отговори.

Дисертационният труд невинаги успява да удържи кохерентността на текста си. Някои негови сегменти стоят доста озадачаващо, самоцелно – информативно-реферативни, нефункционализирани. Такава е например таблицата на с. 85, представяща характеристики на Елин-Пелиновия разказ, при положение, че в труда се разработва методически поведта „Гераците”. Или т.нар. времеви маркери, от които само цитираните от Талевия роман заемат около 3 страници, или пространните (понякога по страница) цитати от произведенията... Друга манифестация на недостатъчната смислова

съгласуваност и свързаност на текста представя концептуалната разпокъсаност на изложението: например за времето на разказа се заговаря на поне две места в първата част от изложението, при това – без да се свързва то със сюжета (чиито два носещи елемента, както знаем, са именно темпоралността и каузалността). Словесната удържаност на труда подриват и някои чисто езикови недоразумения и неточности от рода на „въпросникът е изготвен формата на анкетен метод“ (с. 6), „мислене в реториката на структурата“ (с. 7), „учениците да разбират и осмислят по-добре (?) елементите на писмения наратив“ (с. 76).

\*

В **увода** на труда са изложени мотивацията за избора на темата, както и обектът, предметът, целите, задачите, процедурите и хипотезата на изследването. Изследователският обект не е достатъчно адекватно дефиниран, доколкото предметът не представлява отчленен негов профил. Не са посочени изследователските методи, а на представянето на целите и задачите не достига концептуална организираност. Първата и петата цел изглеждат припокриващи се, във връзка с което моля докторантката да обясни накратко къде в работата откриваме осъществена първата цел („да предложи методически вариант за стимулиране на интереса към художествената проза и на критическата рецепция на повествователен текст с драматургична структура”) в отличието ѝ от петата („изготвяне на проект за методически варианти, които проследяват в процеса на литературното образование възможността екранизацията на дадена творба да се използва като инструмент в обучението”). Още повече, че реализацията на тази първа цел е идентифицирана като принос (под № 4; вж. с. 284) в труда. В този контекст питам и какво означава „повествованелен текст с драматургична структура” (изразът е използван и във формулировката на първия принос, вж. с. 284). Първата задача на изследването също не е точно дефинирана – едва ли е работа на един дисертационен труд да семантизира дадени понятия в посветената им научна литература. Несъответстваща на спецификата на дисертационния труд и съответно неизпълнена остава и финалната част от последната задача („да се проследи динамиката в отношението между кино и литература”).

В **първата глава** на дисертацията – „Наратология. Гледища и концепции на изследователи. Повествователни структури. Драматургични похвати. Екранизация. Кинотехники и методика на образованието по литература“ – сравнително коректно, макар

и недостатъчно критично, са реферирани някои от основните трудове на европейски учени в областта на наратологията, основни положения от естетиката на киноизкуството са изложени целенасочено с оглед на изследователските и проектните цели на труда, с акцент върху различните схващания за отношенията между литературната творба и вдъхновения от нея филм, и са представени различни гледни точки към възможността да се използва киното в литературното образование, както и конкретни идеи как това може да се осъществи на практика. И докато посветените на тези възможности страници са сред най-силните в дисертацията, включително и защото съизмерват по един зрял, овладян начин ползите и рисковете от употребите на киното в литературното обучение, то не съвсем същото може да се каже за определяемата като литературнотеоретична част от труда. Представените в нея литературнотеоретични постановки са достатъчно популярни в професионалната среда и може би е излишно да им се отделя толкова внимание, а и стоят малко самоцелно в работата, доколкото не са инструментализирани. Например пространно обговорени (отношения в) терминологични двойки като сюжет–фабула не се използват при формулирането на въпросите към учениците. Теоретичната зона, покривана от наратологията (или теорията на повествованието), остава недостатъчно последователно разчленена, респективно – свързана в пресъздаването ѝ в работата. Например концептите *тема* и *идея* се съреждат със *сюжет* и *композиция* като *елементи на повествованието* – без да се държи сметка, че топиката, модалността на присъствие и т.н. на първите две са толкова различни от тези на вторите две, че трудно могат да бъдат подведени под общо понятие. На моменти изложението напомня кратък речник на литературните термини, чийто адресат не може да е друг освен ученика. Едва примерите от българската литература, илюстриращи различните кинематографични похвати, неутрализират впечатлението за известно отклоняване на дискурса на труда от подобаващата му модалност по посока популяризиране на елементарни и общодостъпни факти и положения.

Друга микропредметно-тематична зона в първата глава на труда, повдигаща въпроси от концептуално-теоретичен порядък, е структурираната от отношенията между словото и образа. В сегмента „Екранизация. Отношение между литература и кинематография”, от една страна, вербалното слово е идентифицирано като символно натоварено и като такова е противопоставено на филмовото, квалифицирано като

„категорично” (еднозначно?), което ни отвежда към питането къде остават символните измерения на визуалното изображение. От друга страна, киноезикът се мисли като неизбежно правдоподобен, имитиращ действителността, имитирана и от съответната литературна творба: нито едно от двете изкуства не се полага достатъчно категорично и последователно като интерпретация – било на действителността, било на някаква творба (какъвто е случаят с екранизацията). Ето пример измежду основаващите твърдения ни: „Хронотопът може да стане по-ясен, когато се види във филма и след това се открие и в литературната творба. Представената епоха в творбата може да стане по-ясна, след като е видяна на екрана – как са изглеждали хората, населените места, какъв е бил животът тогава.” (с. 34) Така рискът да се анестезира чувствителността към знаковия характер на езика не само не се редуцира, но напротив, нараства експоненциално в посока на от-само-себе-си-разбираемостта на образа, т.е. в посока „естетически отзивчивото”, или безкритичното, реторически не-компетентното четене. Средството (образът), с други думи, заплашва да погълне целта (конструирането на смисъл).

**Втората глава** на труда – „Проекти на методически варианти“ – предлага как конкретно да бъдат употребени с образователна цел филми, направени по три повествователни текста от българската литература, фигуриращи в програмата за задължителна подготовка – „Гераците“, „Шибил“ и „Железният светилник“. Вариантите са детайлно описани и подчертано сходни, очевидно е усилието към изграждане на инвариантен модел, който е и сред съществените приноси на дисертацията. Те включват кратки анотации на литературните произведения и на филмите и четене на тези произведения в съпоставителен план, разписано по дни и часове, фокусирано върху драматургичните похвати и дистинкциите между отиграванията им в различните изкуства и основано върху ансамбли от въпроси и задачи. Основната ни бележка към тази глава е свързана именно с въпросите. Много от тях третираат историите, които се разказват, и техните персонажи като естетически не-завършени, т.е. като не-фикционални, което подрива смисъла на образоващото занимание с изкуството и в частност с литературата. Ако това е цената на достъпа на учениците до литературата, нека е ясно, че става дума за достъп до нещо друго (живота, човешките взаимоотношения и психология, „мислите и чувствата”, нравствеността...), не и до литературата като изкуство. Един красноречив пример: „Божан подслушва в царевичната нива. Какво е мнението ви за тази постъпка?”

(с. 99). Какго казва Бахтин, естетическата реакция е „реакция на реакцията”, докато цитираното питане е от етически ред. Затова и уговореният и обещан в първата част на работата литературен метаезик се появява спорадично, а въпросите към три различни творби са подчертано еднообразни – историите в общи линии са едни и същи („обичам, страдам, съжалявам...”, както пише Барт) и като не се отчитат, не се ползват специфичните кодове, оказваме се заставени да четем една и съща фраза...

В **третата глава** на труда – „Педагогическо проучване“ – са представени събрани и анализирани с помощта на социологически инструменти статистически данни за „нагласи за различни аспекти от обучението по български език и литература в средното училище, свързани с изучаването на учебния материал (затруднения, предпочитания, творческо мислене)“ (с. 169). Независимо че оставаме верни на предразсъдъка си, че методите на статистиката и математиката са едновременно безпомощни пред човека като културноантропологично същество и слепи за собствената си безпомощност, приемаме безрезервно, че проучването е проведено и описано с необходимата добросъвестност. Едновременно с това инструментариумът му събужда и някои въпроси. Какво означава, да кажем, „интересно ми е, когато изучаваме...” – израз, който се повтаря в много от въпросите в първата част на проучването? Как въпросният (не)интерес се повлиява например от възрастта на учениците, от компетентностите на учителя...? Сигурно ли е, че респондентите имат предвид едно и също, когато говорят – запитани – за смисъл, за интерпретация...? (Допускам например, че констатираната от проучването липса на позиция по въпросите за фабулата и наративните техники в разказа, повестта, романа е ефект от невладеенето на значението на термините.) Как се гарантира искреността на респондентите, както и еманципацията им от т.нар. лъжливо съзнание, от самозаблудите? Самите въпроси предполагат субективни преценки: коя композиция и персонажна система е „усложнена” и кой разказ е „обемен”, едва ли е обективно преценимо. Любопитно е например колко повести изобщо са прочели респондентите, колко от тях – с „усложнена композиция”, та да могат да преценят ефекта на усложнената композиция върху собствения си прочит.

В **заключението** на дисертационния труд откриваме релевантни и коректно формулирани изводите от проведеното изследване и неговите приноси моменти

(независимо от поставения по-горе въпрос към смисъла на израза „повествователен текст с драматургична структура“, на който продължаваме да настояваме).

**Авторефератът** на дисертационния труд съответства на изискванията на ЗРАСРБ и на ППЗРАСРБ. Той излага вярно и точно основното от съдържанието на труда и компресира адекватно изследователските и научноприложните му залози и резултати.

\*

В заключение: независимо от немалкото критични бележки – израз на уважението ни към докторантката и нейния труд, убедени сме, че **дисертацията на В. Георгиева заслужава да бъде оценена като основание за присъждане на образователната и научна степен *доктор*** на нейната авторка, най-вече защото не се колебае да застане лице в лице с кризата в образованието (по литература) в българското училище, да я прочете не толкова като колапс на традицията, колкото като шанс за иновативни решения и да трасира нови и реалистични пътища за тяхното практическо приложение.

10 септември 2014 г.

Подпис:

/проф. дпн А. Дамянова/