

РЕЦЕНЗИЯ

от проф. д-р Владимир Атанасов Атанасов,

за дисертационния труд на Николай Метев

на тема:

„Значение и смисъл на изучаването на съвременния български роман в средното училище“ за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ в професионално направление 1.3. Педагогика на обучението

(Методика на обучението по литература)

I. Характеристика на представените материали: работата се състои от увод, в който са представени основните методологически рамки на изследването, две глави – 1) *„Литературни истории и контексти“*, в която романът на М. Русков *„Възвишения“* е съизмерен с романа *“Под игото“* и повестта *„Чичовци“* на Иван Вазов, както и с книгата на Ал. Константинов *„Бай Ганьо“*, и 2) *„По следите на възможния смисъл“*, където основни акценти са поставени върху романите *„Светът е голям и спасение дебне отвсякъде“* на Ил. Троянов и *„Физика на тъгата“* на Г. Господинов с оглед на фигурите на повествователя, лабиринтите на писането, модусите на повествованието. И двете глави съдържат *методически бележки*, в чиято оптика е представена образователната парадигма при изучаване на традиционен и съвременен роман. Втора глава завършва с теоретичен урок за времето и разказа в съвременния роман. Заключението обобщава направените изводи с оглед на социокултурната ситуация в съвременното училище. Библиографията в общи линии е коректно изградена. Тя обхваща 62 заглавия само на български език и по азбучен ред посочва всички използвани източници, без оглед на разликата между теоретична и художествена литература, библиографски материали на хартия и на електронен носител.

II. Обща характеристика на съдържанието

Изразявам особено поощрение към избора на текстове: *„Възвишение“* на Милен Русков, *„Светът е голям и спасение дебне отвсякъде“* на Илия Троянов и *„Физика на тъгата“* на Георги Господинов, свързани с възможността за тяхното полагане в контекста и

на други образователни области - „История и цивилизация”, „Етика и право” и „Свят и личност“. Ще посоча още на това място, че съотнасянето към „познати (за учениците) житейски ситуации“ следва да е по-прецизно, за да не се стигне до надценяване на референциалните бази на жизнения опит в практиката.

В увода обстойно и коректно са изяснени понятията *значение* и *смисъл*, въведени от Фреге и запазили своя семантичен обем в редица изследвания на философията и лингвистиката. Те са съположени в контекста на прагматичните и телеологичните действия с оглед на твърдението за „значението (на обучението) и смисъла (на образованието), където смисълът е немислим без значението (той е вкоренен в него) също както образованието – без обучението“. Впрочем, изследването не би загубило, ако размени местата на елементите в парадигмата, т.е. свърже значението с образованието, например, тъй като корелацията на *Sinn und Bedeutung* не полага явни съотнасяния, които по-скоро пулсират, трептят, проблясват и в недвусмислена диалектика на комплекси от вътрешносистемни и езикови връзки (с. 9 и сл.).

Може би още тук е необходимо изясняване на някои вътрешни двусмислия, които рефлектират върху общата теоретична чистота на изказа, напр. придържайки се към разбирането за езиков знак и с помощта на Сосюр, при осмисляне на значението, работата като да достига до нивелелиране на разликата между *език* и *реч*, прокарано в изложението чрез позоваването на Косериу. Тук възниква въпросът: понятието за *текст* не следва ли да се яви отнавреме, за да се стигне до по-ясно очертаване на смислова площ, където понятия като системност и структурираност няма да стигат до не особено деликатни докосвания. Позоваването на Рикьор в епиграфа към една от главите (с. 15)) подсказва съществуването на такава възможност, която може би следва да се използва още в увода.

Като цяло докторантът прецизно разграничава и изяснява в паралелни сюжети теоретичните и методическите аспекти на своето изследване, което е един от големите позитиви на работата. Тя коректно свързва и откроява периметъра на *обяснението* и *обучението*. В търсене на синонимия обаче на „вещо ръководство“ още в началото и изяснявайки значението като концепт, се достига до понятия като „водачество, контрол“ и пр. ненужни „етимологички“, смисълът като че ли се разводнява и възниква порив за

питане, тъй като значението сякаш започва да отсъства като добавена стойност на изследователските занимания.

Наред с това обаче дисертацията разграничава коректно *разбиране* и *разпознаване на знака*, но именно тук не става ясно – при липса на достатъчна фонова теоретична култура, защо „въздигането в хуманност“ (Хердер) е идентично с *образованието*“, и в каква парадигма може да се мисли по този начин, където с лека ръка се говори за „множественост/безкрайност“, чието синонимно припокриване изглежда по-скоро съмнително (с. 10). В същото време са постигнати несъмнени попадения, инспирирани от прочетеното, напр. „една творба“ може да промени значението си и дори да го изгуби, но смисълът от общуването с нея се запазва въпреки това“ (с. 9) - обобщение, на което методическо знание едва ли може да възрази. Съсредоточавайки вниманието си върху хипотезата на изследването, докторантът не е достигнал изчерпателност в *избора* на съвременни произведения, а оставя въпроса „отворен за дискусии, обсъждания и нови предложения“ (с. 12), което лишава работата от изследователска категоричност. Сравнително обстойно е изяснено, че когнитивните умения, основани върху създаването на когнитивни структури чрез преподаване, четене и учене стават „по-гъвкави“ или устойчиви в резултат на активната работа на учителя по литература, което формира/определя разбирането.

В действителност именно тук предпочитаме да не се говори за *уникалност на разбирането*, тъй като всяка уникалност се отдава или се разтваря в диалога – фундаментално образователно състояние.

III. Актуалност на темата на научното изследване: особено внимание е отделено на прецизното изследване на романа „Възвишение“ на М. Русков (I-ва глава), който е включен в образователната парадигма на дисертационната хипотеза с редица прецизни наблюдения в контекста на езика, народа, личностите, словото, което, от своя страна, създава имажинерния образ на общността, видяна през призмата на постмодерното схващане за език, литературност и пр. (с. 16 и сл.).

Методическата работа при съпоставка на „Възвишение“ и „Чичовци“ (разпределена в четири етапа) включва детайлизирано представяне на един динамичен формат на общуване, в което целите, въпросите, задачите, коментарите, тълкуванията, прочитите, теоретичните обобщения (също базирани върху въпрос/и) уплътняват хипотезата за ефективно привличане на съвременния роман при постигане на конкретните цели на литературното образование. Задълбочената междутекстова и методическа работа (в три етапа) върху романите „Възвишение“ и „Под игото“ дава основание за положителна преценка на способността да се прилагат теоретичните знания за жанровата специфика на романа, за спецификата на писането при Вазов и Русков, за особеностите на сюжета и фабулата, за общите места, възникването на цитати/припомняния и тяхното методическо адаптиране в училищната практика. Това определя и „продуктивния диалог“ между двете произведения, въввлечени паралелно в образователната комуникация по литература (с. 40).

След изясняване на понятията *българин*, *българско* дисертантът се е насочил към още един компаративен прочит – на романа „Възвишение“ и творбата на Ал. Константинов „Бай Ганьо“ с оглед на *европейците*, *европейското* и „взаимодействието между културите“, възприето в контекста на прецизно открити междутекстови връзки, скрити и явни цитирания и аналитични наблюдения (Св. Игов, Д. Камбуров). Особена философска дълбочина на коментарите придава и позоваването на З. Бауман, като обект на познание и отсъствие, както и върху различията, видени в концептуалната структурираност на двете произведения.

Структурата на методическите бележки и тук е сходна, но вече открито съпоставителна, опряна и върху основата на житейския опит на ученика читател и интерпретатор. В два етапа са развити въпроси и задачи, които оформят логиката на съпоставителното изследване на текстове, езици, култури, което, от своя страна, води до оформяне на свръхзадача (крайна цел в образователната парадигма) в образователния диалог.

Втората глава е свързана с романите „Светът е голям...“ на Ил. Троянов и „Физика на тъгата“ на Г. Господинов, които са интерпретирани в светлината на понятията за *повествование*, *повествовател*, *писане*. Всяко едно от произведенията е изследвано като

проява на съвременното осъзнаване/разказване на света и човека, като двете творби чрез продуктивно осмисляне са включени в контекста на редица конкретни образователни цели и пътища към тях. За това свидетелстват Методическите бележки към двете произведения, които са открити в самостоятелни части, разнообразяват с различни гледни точки устойчивия методически модел.

Оригинано и ненатрапчиво са проследени три от фигурите на разказвача с помощта на Цв. Тодоров и Ж. Женет - съответно на „всезнаещ разказвач“ („нулева фокализация“) и на герои разказвачи („вътрешна фокализация“), което се проявява в рамкирането и фрагментирането на „разказаното, разказано от разказването“. Структурирането на разказа през фигурите на разказвача дава възможност да се изясни и композиционната функция на наративния модел, използван от Троянов. Коректните наблюдения често са комплицирани от известни преразказвателни моменти (напр. с. 81), което е могло да намери оправдание единствено в изработването, на методическа стратегия, която неизбежно води до повишена обяснителност при осъществяване на съответните уроци впоследствие.

Проследявайки фигурите на разказвача (и разказването) дисертантът, благодарение и на Рикьор, достига до обобщения, които придават теоретична дълбочина на подготвяния методически модел „*живеещия и разказващия човек*“ (с. 86). Оставам с разбирането, че анализът би спечелил от развитие в посока на съпоставката между романо и киноповествование, което би съответствало на „потребността от визуализация“ на съвременното интернет поколение.

И в тази част на работата методическият модел е издържан в приетата структура, в чиято основа са формулираните образователни цели, постижими в процеса образователния разговор, който отново акцентира върху привличането на жизнен опит и лични впечатления, провокирани от серия насочващи въпроси, методически насоки, коментари, конкретни задачи и пр. Тук намирам за особено плодотворен принципът на активация на стари знания (от предходната уч. година), свързан със съставянето на „програма“ за писане на романи. Те от своя страна са определени като „съвременни“, което е напълно излишно, а позоваването на едни и същи капацитети отнема от творческия размах на изложението.

Романът „Физика на тъгата“ на Г. Господинов е интерпретиран в три аспекта – фигури на повествователя, модуси на повествованието и теоретически по-плътната (която е първа хронологически) – лабиринтите на писането. Дисертантът е допуснал използването на разноредови метафори - *история, разказ и лабиринт* (с. 118) като оптика, пред която ще се осъществи прочитът на романа. Описвайки своята представа за повествованието в романа се стига до обобщения, които спекулират неприкрито с многопосочния дизайн на лабиринта, наречена идеи за нелинейност и безкрайност. Може би тук се откроява „другото“ на постмодерния разказвач, чието несъзнавано се отлага в езика като идеи или фиксация в без-отговорното, отгътно, друго (предполагаемо) битие, което до момента в съществуващите критически (и културфилософски) езици се е описвало с понятия като *отвореност*. Внимателно са прецизирани оптиките на идентичността, различието и подобие, което дава основание за коректно формулиране на методическа стратегия в следващата част. И въпреки че наблюденията върху множествеността на разказвачите са прецизни като цяло, работата би спечелила, ако се избегнат някои повторни цитации, колкото и меродавни мнения да представят (напр. на с. 118 и с. 123).

Наблюденията върху съвременния роман са обхватни и задълбочени, което позволява в методическата стратегия да се впише една до голяма степен „завършена“ представа за разказа, разказването, разказвачите и под., което оформя устойчивата основа на образователните действия, описани в следващата част. И тук моделът е спазен като работата върху романа преминава през два етапа, ориентирани към различни акценти в образователната комуникация.

Последната част от втора глава – „Време и разказ...“ е опит за последователно и внимателно изучаване на литературна теория, през призмата на Гадамер, Рикъор, Дж. Кълър и Б. Богданов. Акцентът е положен и върху асоциативното мислене, което образува, преобразува и актуализира връзките между представите в съзнанието на ученика. Неговите асоциации биват коментирани и довеждат до теоретични изводи, което може да се проследи на с. 179-180. Описанието на проблемната ситуация (пак там) е предълго и като че ли излишно, тъй като отвежда към индиректно работещи по казуса на урока мисловни опори, което може да намери оправдание само в последователното желание на дисертанта за привличане на жизнения опит на учениците в една предстояща

(или вече случена) работа. В широкия смисъл на думата, обаче, тези методически операции имат и своята позитивна крайна цел – генериране на нови представи и развитие на творческото мислене.

Уместно разглеждането на теоретичните идеи е изтеглено като втория етап на работата, защото асоциативната игра, позволявам си да я нарека така, и нейното коментирание всъщност основават възможните по-прецизни теоретични срезове впоследствие. Третият етап в методическия модел е практически насочен върху работа над изучаваните съвременни романи. Във финала на методическия сценарий въпросите и задачите сполучливо насочват към „рефлексията на учениците върху прочетеното и осмисленото от тях” (с. 189), което елегантно преотстъпва перспективата за образователна работа с текстове и фрагменти от тях, които надграждат собствения опит и свързаните с него асоциации и довеждат до действително формиране на мисловни модели на познанието в училище.

IV. Приноси: безусловно приемам посочените от дисертанта приноси в работата, към които следва да се прибави креативното използване на асоциативния принцип (близък до модела *brainstorming*) и привличането на жизнения опит като елемент от по-широките понятия за читателски опит и особено т.нар. читателска компетентност.

V. Препоръки: освен посочените в рецензията препоръки, си позволявам да поясня, че текстът не се *разкоплектова* – подобна форма на немската мисловна традиция, следва да се държи под око с оглед инерциите на превода, най-малкото поради факта, че преди това той не е бил комплектован, а най-мекото казано – е *структуриран*.

Предлагам също така да се фокусира допълнително предметът, който „се явява ученето на съвременни български романи“, тъй като „ученето на роман“ предполага индиректно обектно отношение, чията конструктивна и конструктивистка точност би подлежала на разискване.

Някои от въпросите и задачите се нуждаят от прецизиране с оглед изграждането на стегнат методически арапат, напр. „*Коментирайте съотношенията между знак (име или образ) и означаемо в двата откъса*“ (с. 33) или съпоставка между текстове от книгата „Бай Ганьо” (1895) и романа „Възвишение” (2011) (с. 69). Също така, напълно възможно е

въпросите и задачите да бъдат компресирани, тъй като някои от тях стоят като варианти на други, изказани вече, без да допълват креативно методическия апарат, напр. на с. 174-175. Съществуват и такива задачи, които вероятно биха предизвикали затруднения, напр. полага се (по Рикьор) дихотомията на феноменологично и космологично време – нещо, което краткостта на въпросите и яснотата на коментарите едва ли могат да компенсират (с. 184)

Ще посоча, че безкритичното възприемане на теоретични постановки, води до твърдения, които будят недоумение, особено когато се приема, че в разказа човешките конфликти обясняват света (с. 82), може би не по-малко, отколкото, в драматургичното действие и началото на (кино)драматургичния разказ, например. Без да изпадам в дребнавост, именно тук може да се укаже в скоба авторството на термина „кинематографичност“ (с. 83).

Възможна е по-голяма вътрешна хомогенност и плавна връзка между главите, напр. на с. 86-87, след издържания анализ на романа „Светът е голям...“ се достига до композиционна тавтология – повтаря се заглавието на романа, а интродуктивното изречение го въвежда описателно за трети път - напълно излишна операция, освен ако не е съзнателен риторически ефект при „слепяне“ на фрагментите, в което обаче може да се съмняваме.

Обръщам внимание, че някои от бележките под линия следва да се прецизират, защото понякога не водят към библиографски източник, напр. бел. 27 на с. 109, а указват познание, но не и позоваване. От друга страна, на с. 118 бележката „Как Италия чете...“ е останала в скоба, а би следвало да е под линия. Необходимо е да се избегнат някои повторни цитации, колкото и меродавни мнения да представят, напр. на с. 118 и с. 123.

Прави впечатление на неубедително методическо поведение да се предоставя избор на учениците дали да работят *самостоятелно* или на *групи* (с. 82), което намирам за излишна проява на педагогически либерализъм..

Позволявам си да препоръчам по-внимателно боравене с нормативни мантри от рода на „общообразователен минимум“, както и пояснения, които пораждаат двусмислици - „от изразяващия се, т.е. от говорещия“.

Удовлетворени сме от факта, че са прецизирани изречения от рода на „А в обучението по литература в училище съвременни български романи биха позволили конструирането на една модернистка история на българската литература – история в една структуралистка парадигма, за която от значение е не времето, в което (сякаш) нищо не се случва, а единствено събитията, различаващи един период от друг“ бъдат направени достъпни за разбиране (автореферат, с. 8) и „Бедна откъм смисъл, тази история би открила обаче стойността (значението) на традиционната (наративна) история, привилегирана в преподаването на литература в българското училище, именно поради различността си от нея – и благодарение на същото различие на свой ред би се сдобила със стойност“ (пак там), откъдето следва, че съвременни романи – модернистка история = структуралистка парадигма = бедна на смисъл, НО стойностна (защото откроява стойността на традиционната история), което поражда различието ѝ, а това би я „сдобило със стойност“? На това място бихме искали да се остойностяват образователни ефекти, наместо недомислена теоретична акробатика.

И още нещо: не изключвам да съм пропуснал появата на Учебни програми извън посочените на официалната страница на МОН (към м. януари т. г.) , но оттук произлиза един принципен въпрос: дисертационното търсене следва да се развие върху наличното или да консумира като устойчива наличност (цитирам) „проект за Нови учебни програми“, което означава, че предложенията към един невъзприет официално *проект* ще стъпват на неустойчива повърхност, защото не може да имат авансова валидност и респ. актуална научна и приложна значимост.

Възприемам предложенията за включване на нови произведения от съвременната литература в учебните програми като проява на креативно отношение към преподавателската работа и осмислянето на нейното по-ефикасно моделиране, както и като засвидетелстване на много добра литературна и теоретическа подготовка. Въз основа на това, както и на многобройните приноси на изследването, **предлагам** на Николай Метев да бъде присъдена образователна и научна степен „*доктор*“ в професионално направление 1.3. Педагогика на обучението (Методика на обучението по литература).

София, 10.04. 2017 г.

Проф. д-р Владимир Атанасов