

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА



Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане
на образователната и научна степен „доктор“
на тема:

**„Развиване на умения за критическо четене и критическо писане
в литературното образование – гимназиален етап“**

Докторант:

Наташа Любомирова Крумова

Научен ръководител:

проф. д-р Владимир Атанасов

Рецензенти:

проф. д-р Адриана Емилова Симеонова-Дамянова – СУ

доц. д-р Огняна Атанасова Георгиева-Тенева – НБУ

Научно жури в състав:

проф. д-р Владимир Атанасов Атанасов – СУ

проф. д-р Радослав Димитров Радев – ВТУ

доц. д-р Теменужка Ганчева Тенева – ШУ

СОФИЯ, 2019

Дисертационният труд е обсъден на заседание на Катедрата по методика към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ на 28.02.2019 г. и е насрочен за публична защита.

Публичната защита на труда ще се проведе на 15.05.2019 г. от 15.00 часа в Зала № 2 – Ректорат.

Дисертационният текст **„Развиване на умения за критическо четене и критическо писане в литературното образование - гимназиален етап“** се състои от увод, три глави, заключение, приносни моменти, библиография, публикации по темата и индекс на използваните съкращения. Трудът съдържа две приложения. Обемът му е 182 страници; библиографията обхваща 16 страници и съдържа: 218 заглавия, от които – 193 на кирилица и 25 на латиница.

Изказвам дълбоката си благодарност към всички членове на Катедрата по методика във Факултета по славянски филологии на СУ „Св. Климент Охридски“ за оказаната ми подкрепа, за ценните методически и теоретични указания, за безценните професионални напътствия, за позитивна атмосфера през целия период на работата ми върху дисертационния труд!

Изказвам специална благодарност към моя научен ръководител – проф. д-р Владимир Атанасов! За високата професионална помощ, която ми оказа, за голямото търпение и разбиране, за ценните съветите, за креативните напътствия, за редакциите на всички текстове!

Дълбока и сърдечна благодарност за оказаната ми подкрепа към всички Вас!

Наташа Крумова

СЪДЪРЖАНИЕ

I. УВОД

1. 1. Мотивация за избор на темата	4
1. 2. Обект и предмет на изследването.....	11
1. 3. Хипотеза и изследователски процедури	12
1. 4. Цели и задачи на изследването	13

II. ИЗЛОЖЕНИЕ

2. ПЪРВА ГЛАВА

2. 1. Училище, образование, „образователни“ документи	14
2. 2. Социокултурна ситуация	31
2. 3. Критическото мислене в образованието, обучението, общуването	52

3. ВТОРА ГЛАВА

3. 1. История на критическото мислене: литература, литературен канон, учебно съдържание по литература – литературна теория и критика	74
3. 2. Учителят – роли на основния актьор: критик/професионален читател, фасилитатор, модератор, партньор	115
3. 3. Ученикът – тийнейджър, потребител на интернет, читател и ... „мислеща глава“	126

4. ТРЕТА ГЛАВА

4. 1. Критически процедури за формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците	135
4. 2. Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при писането на есе по граждански проблем	147
4. 3. Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“	152
4. 4. Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при обучение чрез образователната драма	156

<u>III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u>	161
-------------------------------------	-----

<u>IV. ПРИНОСНИ МОМЕНТИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД</u>	163
--	-----

<u>V. ЦИТИРАНА БИБЛИОГРАФИЯ</u>	164
--	-----

5.1. Библиография на кирилица	164
-------------------------------------	-----

5.2. Библиография на латиница	173
-------------------------------------	-----

5.3. Библиография на речници на кирилица	175
--	-----

5. 4. Библиография на нормативни документи, закони, наредби и др. на кирилица	175
---	-----

5. 5. Библиография на нормативни документи, закони, наредби и др. на латиница	178
---	-----

<u>VI. ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА</u>	180
--	-----

<u>VII. ИНДЕКС НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ СЪКРАЩЕНИЯ В ДИСЕРТАЦИЯТА</u>	181
---	-----

I. УВОД

1. 1. Мотивация за избор на темата

„Но образованието може да ни помогне да станем по-добри и по-щастливи, доколкото ни учи да приемаме прозаичната страна и да изживеем поетиката на собствения си живот.“

Едгар Морен¹

Мотивацията за избор на тема на дисертацията „Развиване на умения за критическо четене и критическо писане в литературното образование – гимназиален етап“ беше провокирана от наблюдаваните дефицити, които констатирах по време на работата ми като учител по български език и литература в гимназиалния етап на българското училище. Свободата *да бъдеш учител* или *да бъдеш ученик* е била еднакво важна както по времето на Античността, така и е от съществено значение в постмодерното общество на XXI век. Свободата – ограничена, накърнена – е сложната философска проблематика и за учителя, и за ученика, защото поставя въпросите за отговорностите, равенството и гражданските правомощия. Какво *учителят ще пре-подаде на ученика* и *какво той от тази матрица на знанието ще възприеме и осмисли*, са две диаметрално различни представи в съзнанието и на двете страни от този процес.

Натрупаният емпиричен опит от дългогодишната работа по български език и литература с ученици от гимназиалния етап на средната образователна степен породил необходимостта от рационализирането на този опит. Изяснявайки интереса си към тази проблематиката, естествено възникна разбирането на това, че днес е предизвикателство да си учител в една непрекъснато променяща се и динамична учебна среда. Действащите нормативни документи регламентират образователната политика на държавата, за да се осъществи образователният дискурс² и мисията за успешен учебен

¹ Морен, Е. Мислещата глава. София: ИК „Полис“, 2000, с. 8.

² Понятието *дискурс* (лат. *discursus* – ‘тичане към/бягане от’) се използва като термин в лингвистиката, семантиката, антропологията, философията, социалните науки, история на изкуството, различни постмодерни теории и др. Още през Античността Сократ, Платон и Аристотел в своите философски трактати (Правим уточнението, че Сократ не пише философски текстове и информация за неговите виждания се черпи от неговите ученици и съвременници – бел. Н. К.), говорейки за възможностите на словото в диалога, наблягат на неговата ефективност в комуникационното общуване на хората. В „Речник на чуждите думи в българския език“ (издателство на БАН, С., 1992) за *дискурс* е посочено значението „разговор, говорене, обсъждане“ (с. 259). Румяна Йочева в „Методика на литературното образование“ (Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000) говори за дискурса на литературното образование, но това позоваване ще се изясни по-долу в дисертационното изследване. Ангел Петров в „Дискурсният анализ в обучението по български език (5.-8. клас)“ (София: изд. „Булвест 2000“, 2000, с. 13) твърди: „В съвременното наукознание с термина Д се назовават различни същности – светът, общуването, взаимоотношенията между индивидите в многообразието от социални общности. (...) Д представя успешността на общуването в зависимост от равнището на езиковата подготовка на участниците в него. Тази особеност дава основание да се конструира система от учебни похвати, чрез които да се усъвършенства езиковата подготовка на учениците“. Адриана Дамянова в „Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище“ (София: ИК „СЕМА РШ“, 2002, с. 13-21), коментирайки дискурса ката предмет на семантиката, разглежда различните теории за дискурса (развиващи се от 60-те години на XX век и след това) на автори като: Ем. Бенвенист, Греймас, Косериу, Т. ван Дайк, Хартман, Филмор, Дж. Остин, Дж. Сърл, П. Ф. Стросън, Сосюр, Рикъор, Хумболт, Чомски,

процес да не изглежда утопично. Тези размисли обаче едва ли провокират размисъл само у съвременния учител, вероятно те са от значение и за различни социални общности, тъй като сегашната постмодерна ситуация е поле от хиперинформация, която залива всички ни отвсякъде, а това е проблем, с който цялото общество трябва да се справи. В образователния дискурс се поставят под въпрос не само отношенията *учител – ученик*, но и *как* и *какво* може да бъде казано и какво не, разширяват се хоризонтите за нашето мислене. Изследвайки дискурса, Мишел Фуко посочва: „дискурсът (...) не е само онова, което разкрива (или скрива) желанието; той е също обект на желанието; защото историята непрестанно ни учи, че дискурсът не просто изразява борбите и системите на властта, а и това, за което, с което се борят, властта, до която се домогват“³. Преподаването на литература в гимназиалната степен на образование от страна на учителя е *власт*, но и *свобода*, защото учителят може да избере един от многото възможни дизайни, които да конструира в класната стая, за да научи учениците не само как да осмислят/разбират текста, но и открият, че „изучаването на литературните текстове е по необходимост зависещо от акта на четене“⁴.

За коректността при формулирането на изследователска хипотеза е необходимо да се изясни какво точно ще се разбира под „образование“: „1. Придобиване на научни знания; 2. Сбор от научни знания, получени чрез системно обучение в определена област“⁵, докато терминът „обучение“ означава: „системно преподаване на знания и умения в някаква област“⁶. Тези определения от безспорни авторитети в областта на лексикологията и лексикографията са плод на множество усилия да се дефинира какво разбира съвременният човек под тези думи. Прави впечатление дори и на ненаблюдателния индивид, че в семантиката на термина „обучение“ се набляга на отглаголното съществително „преподаване“. Налага се схващането, че е необходимо някой да пре-по-даде някакъв обем от натрупани вече знания в дадена сфера. Нуждата от такава медиаторна фигура между обучаеми и знание, което да достигне до тях, е очеваден.

До подобни (наглед маловажни) наблюдения за тези термини е стигнал Едгар Морен в книгата си „Мислещата глава“, където той казва: „Двата термина едновременно се пресичат и се различават... „Обучението“ като изкуство или дейност за предаване на знания на ученика, така че той да ги разбере и усвои, има ограничаващ

Мейе, Фреге, М. Бахтин, Х. Аренд. Предпочитанието на авторката е към теорията на П. Рикбор за дискурса, което е аргументирано обстойно, а самата тя посочва: „Понятието **дискурс** ще се мисли в идентичността му на **диалектика между събитие и смисъл, в неговия семантичен („казване на нещо за нещо от някого за някого“)** и в неговия прагматичен („казване на нещо за нещо *от някого за някого*“) аспект“ (с. 21, *подч. на автора А. Д.*).

³ Фуко, М. Генеалогия на модерността. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992, с. 9.

⁴ Де Ман, П. Съпротивата срещу теорията. – В: сп. „Литературата“, книжка 16, София: ИК „SPS-Print“, 2002, с. 123.

⁵ БАН, Институт за български език. Речник на българския език, том 11, София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2002, с. 218.

⁶ БАН, Институт за български език. Речник на българския език, том 11, София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2002, с. 218.

смисъл по отношение на познанието⁷. Затова той достига до извода, че „ще прибягам и до двата термина, мислейки за **образоващо обучение**“⁸ (*подчертаването в цитата е мое, Н. Кр.*), защото: „Целта на това обучение е да предава не чисто знание, а култура, която позволява да разберем своето положение и ни помага да живеем, като в същото време насърчава отговорен и свободен начин на мислене“⁹. Критически мислещият преподавател трябва да възприема литературното образование като множество възможности за интерпретиране на хуманитарното знание, да „преведе“ на един достъпен за ученика език различните литературни теории, да използва необятните възможности на педагогиката, за да осъществи съдържателен диалог с обучаемите в създаването на ключови умения и компетентности.

В този смисъл споделяме мнението на Владимир Атанасов, че: „Нито литературният текст, нито неговото критическо четене са валидни за нас, ако не е налице образователен ефект, тоест ако в часовете по литература не се осъществява креативно въвличане в процедурите на анализ и интерпретация, ако те не поддържат у преподавателя имплицитния отговор на въпроса каква е работата на понятията; какво правим, когато интерпретираме в съгласие с избрания модел; как да избягваме или използваме контрадикциите в интерпретацията?“¹⁰. Учителят, полагайки ученика в такъв диалогичен учебен/образователен контекст, може да проведе своите образователни стратегии, да осъществи ефективна образователна ситуация на партниране между двойката *учител-ученик*.

Релевантно към дисертационната тема е мисленето/мнението, че преподаването на литература в гимназиалната степен на образование изисква от преподавателя специфични знания, умения и компетентности, които той трябва да реализира в обучението на учениците. Съгласно *Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“*¹¹ (Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година и Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г.), се посочва в чл. 7. (1): „Избираемите учебни дисциплини (...) се разпределят в две групи, както следва: 1. първа група – педагогически, психологически и частно-дидактически; 2. втора група – интердисциплинарни и приложно-експериментални дисциплини, ориентирани към ключови компетентности и свързани с професионално-педагогическата реализация на учителите“¹². Релевантно на заложените в цитираната *Наредба* държавни изисквания се регламентира комплексният подход при формирането на умения и компетентности за придобиване на професионална квалификация „учител“. *Наредбата* „се приема на основание чл. 213, ал. 7 от Закона за предучилищното и училищното образование и влиза в сила от учебната 2017/2018

⁷ Морен, Е. Мислещата глава. София: ИК „Полис“, 2000, с. 8.

⁸ Пак там, с. 8.

⁹ Пак там, с. 8.

¹⁰ Атанасов, Вл. Защо избираме критически език? – В: Литература&образование. София, 1999, изд. „Сежани“, с. 6.

¹¹ Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. – В: <<http://mon.bg/bg/59>> [достъпно на 24.08.2017].

¹² Пак там.

година“¹³. Тъй като литературното обучение има своята специфика, ще се позовем и на виждането на Адриана Дамянова, която посочва: „Диалектичното единство между литературно образование (в тесен смисъл) и литературно обучение, между диалогичен и институционалноопосреден дискурс върху литературата представлява онова, което (...) наричам *литературно образование*.“¹⁴. Именно тази своеобразна симбиоза между образование и обучение по литература, в диалога между учителя и ученика се осмисля разбирането, че „обучаващият (...) е само „другото“ на образоващия“¹⁵.

Съвременният учител мисли литературнообразователният дискурс именно в тези посоки, но той трябва да се съобразява и с нормативните рамки на образователните институции, които му „предопределят“ свободата в конструирането на дизайна на неговия урок. Румяна Йочева аргументирано предлага подмяната на „литературата като учебен предмет“ с „литературнообразователен дискурс“, доколкото полага „дискурса като **специфичен начин на обговаряне на нещата, речево действие, което задължава отправителя да се съобразява с другия, да адресира посланието си към него**. Дискурсът е събитие, което се разбира като смисъл (П. Рикъор). Той е винаги в полето на социума, но никога не „снема“ изцяло неговите характеристики. В полето на социума съществуват много дискурса (...) Един от тях е образователният и в частност – литературнообразователният. (...) Той е открит за диалог, нещо повече – идентифицира се с диалог (между учител и ученик, ученик – ученик, учител – ученици - текст, ученик – ученик и т. н.), провокира диалогична позиция. (...) И ако се предлага замяна на литературата като учебен предмет с *литературнообразователен дискурс*, то е, защото новото именуване е адекватно на представите за същността, смисъла и перспективата на литературното образование. То насочва и към обекта на изучаване, и към целта, и към начина, по който общуват учителят и ученикът“¹⁶ (*подч. на автора Р. Й.*).

Съгласявайки се с ироничното прозрение, до което е достигнал Имануел Кант, че „свободата е и единствената измежду всички идеи на спекулативния разум, чиято възможност познаваме *a priori*, без обаче да я разбираме, защото тя е условието на моралния закон, който ние познаваме“¹⁷, насочваме своето внимание към фигурата на учителя, който носи и свободата, и разума, и моралния закон, когато влиза в класната стая, за да пре(по)дава знания. Учителят е в ролята си на управляващ образователния процес и може да подпомогне ученика в усилието му да открива всички онези културни светове, които са били плод на търсенията на редица учени, философи, хуманитаристи в хилядолетната история на човечеството. Този виртуален мост, който може да се осъществи между различните епохи, множеството светогледи на мислителите, е огромната отговорност и безупречната нравственост, която се изисква от преподавателя, който, образовайки учениците, и възпитава, и моделира мислене, нагласи, очаквания и формира морални ценности. Учителят е фасилитаторът, който

¹³ Пак там – с. 3.

¹⁴ Дамянова, А. Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище. София: ИК „СЕМА РИШ“, 2002, с. 42.

¹⁵ Пак там, с. 42.

¹⁶ Йочева, Р. Методика на литературното образование. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000, с. 14.

¹⁷ Кант, И. Критика на практическия разум. София: Издателство на БАН, 1993, с. 30.

влиза в диалог с учениците, за да покаже „какво (...) е системата на образованието, ако не ритуализиране на словото; ако не квалифициране и фиксиране на ролите на говорещите субекти (...) ако не разпространяване и присвояване на дискурса с неговата власт и знание“¹⁸.

Имайки тази свобода, той може да създаде високообразовани личности, чиито читателски хоризонти са широко отворени за световите на хуманитарното знание, да развие техните креативни способности, мисленето им да бъде подчинено както на аналитичното, така и на критичното преосмисляне на съществуващото. Партньорът учител/фасилитатор може да постигне и още нещо – да способства за развиване и осъществяване на критическо и креативно мислене у учениците. Както посочва Кен Робинсън: „Креативността е многостранен процес, който изисква много обикновени способности, но също и специални умения и техники. Може да бъде подхранвана от различни начини на мислене и е в тясна връзка със способността ни да правим критични оценки, както и с въображението, интуицията и най-съкровените ни чувства“¹⁹. Вижданията на К. Робинсън обаче са, че съществуващите форми на образование с доминацията си задушават развитието на креативността, а образователните системи се реформират съобразно „набиращата все по-голяма скорост технологична и икономическа революция, но тези реформи почти винаги се фокусират върху „подобряването“ на съществуващата система“²⁰. Той изтъква също така, че две са страните на тези образователни стратегии: първата се свързва с увеличаване на броя на хората до достъпа до образование, а втората – с повишаване на стандартите на образование.

Релевантно относно качеството на образованието е уточнението, което прави Иван Велчев: „Инструмент за управление на образователното качество на национално и наднационално ниво е и стандартизацията“²¹, защото тя позволява да се измерят целите и да се проследи развитието на образователната система в нейното функциониране. „Стандартизацията и планирането същевременно гарантират, че тя се развива в синхрон със социално-икономическите реалности и удовлетворява обществените очаквания“²², а това със сигурност е една от предпоставките за ефективен образователен процес. Визията на образователната институция за качествен образователен процес трябва да е адекватна на ролята, която има учителят в нея, защото „учителите са едни от главните ресурси на образователната промяна“²³. А важен аспект в това отношение е свободата на учителя, която е задължителната необходимост, за да може той да е модераторът в класната стая, създаващ нови културни пространства от знания в съзнанието на учениците. *Свободата на учителя е*

¹⁸ Фуко, М. Генеалогия на модерността. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992, с. 21.

¹⁹ Робинсън, К. Разчупи клишетата. София: изд. „Рой Комюникейшън“, 2014, с. 51.

²⁰ Пак там – с. 52.

²¹ Велчев, И. Качество на образованието: национални реалности и глобален проект. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 1, 2005, с. 11.

²² Пак там – с. 11.

²³ Арнаудов, В. Българското образователно усилие и образователните политики на Европейския съюз. – В: сб. „Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики“. София: фондация „Млада България“, 2005, с. 236.

необходимост, но и дълг, който той изпълнява от името на институцията на образованието пред обществото.

В Закона за предучилищното и училищно образование²⁴ в глава първа, раздел II (принципи в системата на предучилищното и училищно образование) се постулира: „Чл. 3. (1) **Образованието като процес включва обучение, възпитание и социализация.** (2) **Образованието е национален приоритет** и се реализира в съответствие със следните принципи...“ (подч. мое, Н. Кр.). За по-голяма яснота, ето какви са тези принципи за училищното образование: „1. единна държавна образователна политика за осигуряване правото на предучилищно и училищно образование; 2. ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика; 3. равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик; 4. равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование; 5. запазване и развитие на българската образователна традиция; 6. хуманизъм и толерантност; 7. съхраняване на културното многообразие и приобщаване чрез българския език; 8. иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обосновааност и прогнозиране на резултатите от иновациите; 9. прозрачност на управлението и предвидимост на развитието на предучилищното и училищното образование; 10. автономия за провеждане на образователни политики, самоуправление и децентрализация; 11. ангажираност на държавата, общините и юридическите лица с нестопанска цел, работодателите, родителите и други заинтересовани страни и диалог между тях по въпросите на образованието“²⁵. Прави впечатление, че в държавната политика на РБ образованието се осмисля като *стратегия*/перспектива на дълготраен и качествен продукт, който да се реализира практически. Със сигурност за провеждането на обучението, възпитанието и социализацията на ученика ще са необходими преподаватели, които да подсилят именно качествено образование, съобразно нуждите на съвременното общество.

Позовавайки се на един от нормативните документи на МОН и по-конкретно Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1 Държавни образователни изисквания за учебно съдържание, културна област: Български език и литература, учебни предмети: български език и литература, се откроява концепцията: „Изучаването на български език и литература в средното училище цели постигане на определено равнище на **комуникативна компетентност (...)** 2. Овладяване на знания, умения и отношения, формиращи **литературната компетентност (...)** Чрез изучаването на български език и литература в училище се цели постигането на определено равнище на **социокултурна компетентност**, а именно: – **придобиване на общи хуманитарни ценности, формиращи обществено отговорна личност; – изграждане на ясно съзнание за**

²⁴ Закон за предучилищното и училищно образование. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 25.08.2017].

²⁵ Закон за предучилищното и училищно образование. с. 1 и с. 2. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 25.08.2017].

национална идентичност, доколкото българският език и литература са едни от най-важните средства, чрез които тази национална идентичност се е създала, утвърдила се е и продължава да се утвърждава²⁶ (подч. в цитата е мое, Н. Кр.). Следвайки логиката на държавната политика, която е фиксирана в този важен документ, можем да направим следните аналитични изводи:

Първо, *комуникативната компетентност* е необходима за интегрирането на подрастващите в обществените структури като адекватни личности, критично анализиращи реални ситуации и справящи се с възникнали проблеми. Това предзадава необходимостта от критически мислещи хора, следователно училището трябва да създаде такива и да разработва необходимите стратегии за формирането на необходимите им умения за това.

Второ, изграждането с помощта на учителя на *литературната компетентност* на учениците ще формира у тях умения не само за разбиране на културно-историческия контекст, в който е създадена художествената творба, но и умения за анализ, правене на изводи, което по същество е модус на критическото мислене.

Трето, *социокултурна компетентност* е с фундаментално значение по отношение на своята далечна перспектива, тъй като в посочения нормативен документ са изведени както за отделната личност, така и за обществото като цяло изграждането на: хуманитарни ценности, отговорни личности, самоосъзнаването за национална идентичност, а това е формиране на нравствени, естетически и граждански умения у учениците. С други думи, социокултурната компетентност в най-висока степен се съотнася с когнитивните и емоционални стратегии за развитие на мислещи, анализиращи, общуващи (писмено или устно) бъдещи граждани в социалните системи на различните държави.

В логиката на тези твърдения можем да се позовем и на мнението на Румяна Йочева, че: „Образованието е формиращо личността – като светогледна позиция, като нравственост, като поведенчески модели; като възможност за промяна и усъвършенстване. На достиженията на образованието според Х.-Г. Гадамер дължат правото си на съществуване всички хуманитарни науки“²⁷, а това поражда въпроса у нас какви трябва да бъдат целите, методите и задачите, които трябва да разреши учителят по литература в учебната класна стая.

1. 2. Обект и предмет на изследването

Обект на изследването е литературното образование, образователните теории и политики, целият образователен процес по литература и отношението между образователната система и другите действащи социокултурни и икономически системи,

²⁶ Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1 Държавни образователни изисквания за учебно съдържание, културна област: Български език и литература. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 25.08.2017].

²⁷ Йочева, Р. Методика на литературното образование. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000, с. 7.

отношенията между актьорите за осъществяване на процеса, спецификата на дейностите.

Актуалността на дисертационната тема е породена от факта, че резултатите от PISA показват недостатъчна функционална грамотност на българските ученици в областта *четене*. Това поражда въпроса дали има занижаване на обективните критерии за оценка на знанията; дали има промяна на ценностните подходи и размиване на развиващите цели на образованието по литература; до каква степен учениците се затрудняват да четат критически и да демонстрират умения за критическо писане при създаване на текстове (интерпретативно съчинение, есе), съгласно ДОС за УС²⁸.

Предмет на изследването е развиването на умения за критическо четене и критическо писане в литературното образование – гимназиален етап на средната образователна степен (8. – 12. клас). Предметът на изследването води към онези свойства, характеристики и специфики, противоречия и особености, които се проявяват във взаимодействие на сегмента (наблюдаваната област – КПЧ) и контекста, цялото. Тъй предметът диференцира и фокусира конкретиката на темата, а темата очертава полето на предмета.

С така формулираните обект и предмет са свързани и методите на изследването, които ще бъдат разгърнати по-конкретно в следните аспекти:

- **Метод на съдържателния анализ (контент-анализ):** в дисертационната работа ще бъдат селектирани, обработени, проучени и анализирани разнообразни документи от няколко дискурсивни области – *теоретични* (педагогически изследвания, иновативни педагогически изследвания, теоретични изследвания в областта на критическото четене и писане), *административно-правни*, регулаторно-правни, стандарти и учебни програми. Методът е свързан с количествена и качествена обработка като съдържателни характеристики, категориален апарат, контекст на възникване и ефекти. Контент-анализът ще позволи да се оцени: качеството на учебното съдържание и учебните програми по БЕЛ у нас, състоянието на европейските (и не-европейските) изследвания по критическо четене и критическо писане, както и развиващото качество на предоставяните знания по тази учебна дисциплина в средното училище.
- **Компаративен метод:** изследването ще направи сравнително проследяване на програмното съдържание спрямо придобитите знания, умения и компетентности в часовете по литература в рамките на стандартно и иновативно критическо обучение. Методът позволява изясняване на подобията и разликите в подходите пряко и адаптирано прилагане на формите и техниките на критическо четене и критическо писане. Този метод ще позволи установяване на различията между стандартни и иновативни форми на обучение, които биха могли да се превърнат в отправна точка при създаване на дизайн на уроци, както и при моделирането на учебните програми. Установяването на контрастните отстояния при интерпретиране на общо учебно съдържание при обучението могат да породят

²⁸ Закон за предучилищното и училищно образование. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 27.08.2017].

идеи за разнообразяване на практиката и по-ефективна образователна комуникация в часовете по литература от страна на учителя.

1.3. Хипотеза и изследователски процедури

Хипотеза на изследването ни е допускането, че чрез критическото четене и критическото писане²⁹:

- учениците развиват умения за живота, способност да осмислят критически представената им информация (текст, снимка, илюстрация, схема, таблица и др.);
- учениците повишават своята функционална и мултифункционална грамотност, а чрез развиването на умения за КЧП може да се преодолее незадоволителната функционална неграмотност на българските ученици (която е констатирана от проведените изследвания и получените резултатите от PISA);
- обучението в/чрез КЧП повишава ефективността на комуникацията между *учител – ученик, ученик – ученик, учител – ученици*;
- при ефективно обучение на учениците в тази насока се постига качествено образование – не възпроизвеждане на заучена фактология, а в съдържателно и във функционално отношение „превключване“ към ново качество на разсъждения, разбиране на информация от различно естество;
- КМ и КЧ довеждат до по-задълбочени знания, повишават възможностите за разбиране на литературна и общокултурна информация;
- при обучението в КЧП ролята на учителя е от съществено значение в образователния процес по литература, защото той трябва да партнира, да сътрудничи с учениците, да е фасилитатор. Той чрез професионалната си компетентност ще работи по посока на това: да стимулира тяхното критическо мислене за анализ и синтез на житейски ситуации; да подпомага формирането на стратегии за вземане на решения; да спомага за уменията им да работят в екип и да развива техния творчески потенциал, което ще е заявка за по-нататъшната им практическа реализация в обществена среда на нарастваща конкуренция, глобализация и интеграция на различни общности в българския и европейския социум;
- използваните от учителя методи, форми, подходи, инструменти и етапи на обучение в КЧП ще повишават мотивацията за учене на учениците, ще инспирират у тях (критически) мисловни модели за работа с литературни и нелитературни текстове;

²⁹ В дисертацията ще се използва съкращението *КЧП* за критическото четене и критическото писане, а също така *КМ* за критическо мислене, *КП* – критическо писане, *КЧ* – критическо четене, *КМЧП* – критическо мислене, критическо четене, критическо писане (*бел. моя – Н. Кр.*).

- развиването на умения за критическото мислене у учениците е път към формиране на межкултурни умения и компетентности за решаване на проблеми.

1. 4. Цели и задачи на изследването

Основните цели на дисертацията са насочени към развиване на умения за КМЧП у учениците в часовете по литература – гимназиален етап. Ограничения в обхвата на изследването налагат вглеждането в образователния дискурс на преподаването в 8. – 12. клас и как могат да се експлицират възможностите за ефективен учебен процес, при който литературният канон, имплицитен в учебните програми, подпомага формирането на критически мислещи млади хора, умеещи да се аргументират и притежаващи развити межкултурни умения и граждански компетентности.

Тези цели се постигат чрез изпълнението на комплекс от **задачи**:

- проучване и анализ на актуални нормативни и „образователни“ документи, които са релевантни към съвременната ситуация на литературното образование с оглед на КМЧП;
- разработване на методическа система за оптимизиране на отношенията *учител – ученик* с цел постигане на по-високо качество на преподаване и учене;
- разработване на таксономия на ситуациите и приложимата към тях система от практически подходи, въпроси, задачи и пр. във връзка с КЧП;
- формиране/развиване на умения за КМЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем върху изучавана творба от УС по литература;
- формиране/развиване на умения за КМЧП у учениците при разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“;
- формиране/развиване на умения за КМЧП у учениците при обучение чрез *образователната драма* върху изучавана творба от УС по литература.

II. ИЗЛОЖЕНИЕ

2. ПЪРВА ГЛАВА

2. 1. Училище, образование, „образователни“ документи³⁰

„Ако се постави въпросът: Живеем ли в *просветена* епоха?, отговорът ще е: Не, но ние живеем в епоха на *Просвещение*. Твърде много още липсва при сегашното положение на нещата, щото хората да са в състояние или да могат (...) да си служат с увереност и умение със собствения си разсъдък...“

*Имануел Кант*³¹

³⁰ В 2. 1. *Училище, образование, „образователни“ документи* ще се изследват какви са европейските и националните документи в системата на образованието, анализът цели да покаже как те кореспондират по отношение на концептите за КМЧП.

Ако перифразираме думите на Кант (1784 г.), „просветената епоха“ и критически мислещите хора са цел, блян на човечеството от векове, а за да има такива, е важно какво е възпитанието в семейната среда, какъв е социалният климат, какво е обучението в училищата. Затова образованието, здравеопазването, икономическата стабилност и растеж са едни от водещите приоритети във формирането на държавните политики на една страна. В съвременното общество на XXI век училището като институция за образование на подрастващите е подложено на редица „турбуленции“, свързани с нуждите на бизнеса и неговите икономически потребности, нарасналия обем от информация във всяка една сфера на обществото, глобализирането на света. Хуманитарните науки са подложени на все по-голям натиск от дигиталните технологии, които навлизат в ежедневието и в света на човека. Разбирането на антропологичния смисъл на хуманитаристиката като устойчив компонент на културата, която дава знания, формира ценности, с които хората да оперират после в живота, изисква от училището да бъде мястото, където ще се формират личности, които са адекватно на съвременността индивидуално развитие, което ще спомогне за ефективното им интегриране в обществото. Тъй като качеството на образованието се явява основен фактор за обществено-икономическо развитие, на преподавателите (в училище или във ВУЗ) се пада нелеката задача да осъществяват това в дългосрочен план, което отправя към питането за равнището на тяхната квалификация. Това, разбира се, предполага обучението да не е „на парче“, т. е. да не е раздробено, фрагментарно, а интегрирано посредством ясни концепции и стратегии как ще се осъществи и какви ефекти ще постига.

В *Закона за предучилищното и училищното образование*³² в глава 1, раздел III се посочват какви са целите на предучилищното и училищното образование. В този раздел на *ЗПУО* категорично са заявени не само съпътстващите цели на училищното образование, но и очакваните крайни резултати, които се проверяват чрез Държавните зрелостни изпити (по съответните предмети) в последната гимназиална степен на средното образование. Видна е нагласата на българското образование да се справи с нуждите на съвременния свят от знаещи, компетентни, отговорни и толерантни млади хора, които успешно след завършване на средната гимназиална степен да се впишат в социално-икономическия живот на своята държава като част от ЕС. Кадрите, които ще осъществят тази стратегия, са учителите, които, преподавайки в училище, ще трябва да формират у учениците знания, умения и компетентности за гореизложените цели в *ЗПУО*. Нагласите за преподаване на учителите е наложително да се адаптират и към дигитализирания свят, към широкия диапазон за достъп до информация. Учителят може да развива у учениците критическо мислене, за да спомогне процеса на ползване на различни типове информация (интернет, масмедии, различни интернет форуми и блогове, фейсбук и т. н., в тяхното формално и неформално общуване). Създаването още в гимназиалната образователна среда на мислещи – и то критически мислещи –

³¹ Кант, И. Отговор на въпроса: „Що е Просвещение?“. – В: Фуко, М. Просвещение и критика. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 1997, с. 15 – (подч. на автора И. К.).

³² Закон за предучилищното и училищното образование (в сила от 18.07.2017 г.). – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 11.10.2017]. За краткост по-нататък ще се използва съкращението *ЗПУО* (бел. Н. Кр.).

млади хора ще формира у тях адекватни умения и компетентности на граждани, които ефективно да се впишат в обществено-социалния контекст и същевременно ще са приспособими към нуждите на пазара на труда.

Многообразието на образователните системи в Европа обаче налага акцентът при тези осем референтни равнища да бъде насочен към *резултатите от обучението*³³, което е пряко ориентирано за съпоставимост между държавите и съответните институции в тях. Посочва се също така, че категориите на това обучение са: „знания, умения и компетентности [които] обхващат широк спектър резултати от обучението, включително теоретични знания, практически опит и технически умения, както и социални компетентности, при водеща роля на уменията за работа в екип.“³⁴. За специфичните нужди на българската образователна система се налага необходимостта от създаване на *Национална квалификационна рамка на Република България*, което произтича и от изпълнението на препоръката на Европейския парламент и ЕС за създаване на *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот* (ЕКР). На 02.02.2012 г. с Решение № 96 на Министерски съвет е приета *Национална квалификационна рамка на Република България* (НКР), като по този начин се кодифицират българските квалификационни равнища към равнищата на ЕКР. Преимуществовата на ЕКР се съотнасят с тези в НКР³⁵, а те са: подпомагане на мобилността на учащи и работещи с признаването на придобитите им квалификации; улесняване на достъпа за учене през целия им живот без значение от местопребиваването им в ЕС; валидизиране на неформалното и самостоятелното учене; стимулиране на секторите с нараснала интернационализация на квалификациите. В НКР³⁶ на Република България са заложили *какви са нивата на ЕКР* и *какви са равнищата на НКР*, посочени са:

- 1. знанията**, които се определят като теоретични и/или фактически;
- 2. уменията** се описват като познавателни (включващи използването на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практически (включващи сръчност и използване на методи, материали, уреди и инструменти);
- 3. компетентности** – лични и професионални, описващи се с оглед на степента на поемане на отговорност и самостоятелност.

В българската методика в обучението по литература Мария Герджикова, която посочва, че: „Изучаването на класическите произведения на световната литература наред с изучаването на родната литература е от огромно значение за естетическото, литературното, идейното и изобщо духовното развитие на учениците. То поставя пред

³³ Под *резултат от обучението* се разбира „показател за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на учебния процес“ (но не се има предвид продължителността на този процес обаче). – В: Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот. ЕК, Люксембург, 2009, с. 3. – В: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf> [достъпно на 15.05.2016].

³⁴ Пак там, с. 3.

³⁵ С решение на МС за компетентен орган по поддържането и актуализирането на НКР се определя министърът на образованието и науката.

³⁶ Национална квалификационна рамка на Република България. – В: <<http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=719>> [достъпно на 26.07.2017].

методици, учители и ученици най-големи трудности и най-много проблеми³⁷. Всеки преподавател по литература, изправял се в класната стая пред учениците, ще се съгласи с мненията на Йовева и Герджикова, защото, обучавайки другите, учителят осъзнава колко е трудно, от една страна, да се обясни дадено знание, от друга – това знание да се разбере, а от трета – да се преподаде.

Пол Рикьор също изтъква тезата, че: „дебатите между обяснение и разбиране са отдавнашни. Те засягат едновременно епистемологията и онтологията. По-точно, това са дебати, които започват като обикновен анализ на нашия начин на мислене и говорене за нещата, но които чрез аргументативно движение се отправят към самите неща, които изискват от нас да бъдат схванати“³⁸. Нашето виждане за тази проблемна ситуация, пред която се изправя както учителят, така и ученикът по отношение на *обяснението* и *разбирането*, се базира на гореизложените теоретични обосновки. Успешността на образователния дискурс зависи от ефективността на общуването между учителя и ученика, а то неминуемо се осъществява чрез задаването на въпроси и отговорите, които прозвучават в класната стая.

В тази насока Адриана Дамянова посочва: „**Субективният**“ **смисъл** на задаващия диалогичния („смыслеия“) въпрос се състои в **запитване за „подвъпросното“** (...) **Същността на имащия смисъл** („смыслеия“) въпрос е да **открие своя референт като „подвъпросен“**, което ще рече **да се отнесе към неговата реалност** („даденост“, фактичност) **като към актуализация на една измежду други възможности**³⁹ (*подч. в цитата са на автора А. Д.*). Задаването на въпроси стои в основата на критически мислещия човек, а такива трябва да бъдат и учителят, и ученикът в реалите на образователната система на XXI век. Разбирането на дадена културно-историческа епоха, появата на автор в определено литературно направление, художествената творба със закодираните в нея послания са отправните точки, около които гравитира литературнообразователният дискурс. Важността на формулираните въпроси от учителя в процеса на преподаване (независимо дали това е въпрос, свързан с усвояването на нови знания, или интерпретация върху даден литературен текст) е от съществено значение в диалога му с ученика. *Успешната комуникация* означава да съвпадат както *намеренията на учителя*, така и *резултатите на учениците*. Както казва Платон: „А доброто образование и възпитание ако се запазят задълго, ще създадат добри природни качества, добрите пък природни качества под влиянието на такова възпитание ще станат още по-добри“⁴⁰, т. е. стратегията за образование трябва да консолидира доброто, полезното, тук е уместно да прибавим и практически приложимото, за се осъществи при изучаването на български език и литература в училище по-високо равнище на социокултурна компетентност. Както посочва Т. Тенева: „Питащият трябва да потисне предразсъдъците си (това, което вече знае) и да допусне съществуването на друго знание, тълкуване, разбиране за обектите, които провокират интереса му“⁴¹.

³⁷ Герджикова, М. Изучаване на старогръцка литература в училище. София: изд. „ГЕД ООД“, с. 198.

³⁸ Рикьор, П. От текста към действието. София: изд. „Наука и изкуство“, 2000, с. 112.

³⁹ Дамянова, А. Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище. София: ИК „СЕМА РШ“, 2002, с. 68.

⁴⁰ Платон. Държавата. София: изд. „Наука и изкуство“, 1981, с. 145.

⁴¹ Тенева, Т. За питането в урока по литература. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 571-572.

А такава социокултурна компетентност се придобива от учениците в училище, което е част от образователната система на РБ. В ЗПУО глава 4 (Институции в системата на предучилищното и училищно образование, раздел I) се дефинира: „Чл. 25. (1) **Училището е институция** в системата на предучилищното и училищното образование, в която се обучават, възпитават и социализират ученици и се осигуряват условия за завършване на клас и етап и/или за придобиване на степен на образование. В определените в този закон случаи училището осигурява и условия за придобиване на професионална квалификация“⁴² (подч. мое – Н. Кр.). Именно училището е натоварено, а в частност учителите в него, да изпълняват тези важни за обществото дейности, каквито са обучението, възпитанието и социализирането на учениците.

Важно е да открием, че съществуват дълбоки отношения между конвенционалното образование и образованието през целия живот. В стратегически цели на *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*⁴³ водещи са принципите на демокрацията и пазарната икономика, но за да се изградят те, е важен човешкият фактор, а именно образовани хора. Затова редица държави в образователните си политики са заложили не само на конвенционалното образование, но и на това за образованието през целия живот.

Към дисертационната тема е релевантно разбирането че в НСНГ се посочват съобразно функциите, целите и възрастовите групи, какви са видовете грамотност:

„1. **базова грамотност** – умение за четене с разбиране на текст, за писане и за правилна употреба на езика в конкретен контекст (свързва се с компетентностите, които се очаква да притежават учениците в края на IV клас)

2. **функционална грамотност** – умение за откриване, подбиране, извличане, анализиране и синтезиране на информация от различни източници и за използването ѝ за постигане на дадена цел както в обучението по всички учебни предмети, така и в различни житейски ситуации (свързва се с компетентностите, които се очаква да притежават учениците в края на основното си образование)

3. **мултифункционална грамотност** – компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация (свързва се с компетентности, които се очаква да развият и демонстрират лицата в рамките на обучението си за придобиване на средно образование и на по-висока образователна степен)⁴⁴.

⁴² Пак там, ЗПУО. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 29.09.2017].

⁴³ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – Организация за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР). Международната икономическа организация цели да постигне икономически прогрес в световната търговия, да се координират държавните и международните политики, за да се реализират по-добрите практики както в отделните държави, така и в по-глобален план.

⁴⁴ НСНГ – с. 6.

2. 2. Социокултурна ситуация⁴⁵

Социокултурната и общественно-политическа ситуация в последните десетилетия е в състояние на глобална конкуренция между държавните икономически политики на страните членки на ЕС, а „Европейският съюз в рамките на Лисабонския договор не е така отдалечен от формата на една транснационална демокрация“⁴⁶, в чиято политическа конюнктура Хабермас вижда, че „международната общност на държавите трябва да се развие до степен на *космополитна* – на държавите и на гражданите на света“⁴⁷. Връзката между икономическото развитие с това на демокрацията е в основата на индустриализацията на обществата, в които се създават условия за разгръщане на възможността хората да участват в условия на равенство в обществения живот.

В тази насока Франсис Фукуяма през 1992 г. защитава тезата за връзката между образование и либерална демокрация, която се нуждае в индустриалното общество от високо квалифицирани и образовани хора. Той изтъква факта, че: „липсата на образование е най-сигурният начин да се превърнеш в гражданин от второ качество“⁴⁸.

Властта, разбрана в най-широкия контекст на думата обаче, в съвременната ситуация на 21. век не е само в ръцете на правителствата на различните държави, в политиките. Тя е и в преподавателите, ако имаме предвид образователната система, защото и тя разполага с такива властови механизми, а именно: нормативни документи, свързани с обучението; педагогически кадри, които да осъществяват това; държавни институции, които контролират или извършват мониторинг за провежданата образователна политика; международни комисии и структури, провеждащи изследвания за образованието. Властта е съсредоточена и в различните институции (държавни или частни), в масмедията („четвъртата власт“⁴⁹ в държавата), но и е в глобализираното общество на интернет.

През XVIII век Жан-Жак Русо в „За обществения договор“ пише: „Човекът се ражда свободен, а навсякъде е в окови“⁵⁰, а като разсъждава за обществото, посочва: „гражданското съдружие е най-доброволният акт на света; тъй като всеки човек се ражда свободен и господар на себе си, никой не може под какъвто и да било предлог да

⁴⁵ В 2. 2. *Социокултурна ситуация* ще се изследват какви са влиянията в ситуация на глобализация, интернет, размиване на политическите субекти, кризи на демокрацията, предизвикателства, породени от динамиката на процесите.

⁴⁶ Хабермас, Ю. За конституцията на Европа. София: ИК „ЛИК“, 2011, с. 11.

⁴⁷ Пак там – с. 14, (подч. на автора Ю. Х. – бел. Н. Кр.).

⁴⁸ Фукуяма, Ф. Краят на историята и последният човек. София: изд. „Обсидиан“, 1993, с. 128.

⁴⁹ Метафората „четвъртата власт“ представя медиите с функцията да бъдат независими от останалите три власти (съдебна, законодателни и изпълнителна). Изразът се налага във Франция във връзка с аферата Драйфус. След войната между Франция и Германия през 1870/1 г. висшият френски офицер е обвинен, че е шпионирал за Германия и така е спомогнал за загубата на Франция. Драйфус е осъден набързо, изгонен е от армията и е заточен в Гвиана. Благодарение на журналистическите разследвания (финансирани от френски интелектуалци и общественици) обаче се разкрива, че офицерът е невинен и че това е инсценирано обвинение, защото Драйфус е еврейин. По този случай Емил Зола пише: „За щастие има четвърта власт, която е в състояние да открива и коригира грешките, допуснати от трите секуларни власти...“.

⁵⁰ Русо, Ж.-Ж. Избрани съчинения. Том 1. София: изд. „Наука и изкуство“, 1988, с. 79.

го подчини без негово съгласие“ (Русо 1988: 182). С други думи казано, свободата е наша иманентна същност, но онези, които могат да контролират мнението на един народ/на една общност/ на социума като цяло, контролират неговите действия, а днес това е създалото се мрежово общество, ако приемем тезата на Мануел Кастелс, изложена в книгите му „Информационна епоха“ (1996) и „Възходът на мрежовото общество“ (2004), „Силата на идентичността“ (2006)⁵¹, където той посочва как информационните технологии влияят върху политиката, общественно-икономическия живот в съвременното общество на глобализация. Говорейки за големия информационен поток, който може да се осъществи мигновено чрез интернет пространството, той насочва общественото внимание към новия тип културна комуникация, която се осъществява, растящите темпове на иновации и приложения в информационните мрежи.

Кастелс посочва също така като една от характеристиките на мрежовото общество, че икономиката се *основава на знания* („*knowledge-based economy*“), а производителността и конкурентността на хората зависят от наличното знание, достъпа до информация и нейната обработка. Осмислянето и анализирането на информацията по същество се обвързва с критичното мислене на човека, което поставя под въпрос наличните факти. Практическата реализация на личността след приключване на гимназиалната степен на образование е в пряка връзка с неговото социализиране в мрежовото общество, където практически човекът ще трябва да прояви своята функционална и/или мултифункционална грамотност. Най-общо казано, Кастелс формулира следното: за важността на споделената култура, за „мрежовия индивидуализъм“, защото целите на *non-state* участниците не са ограничени до една-две, а са сложни и разнопосочни. Според „мрежовата теория“ може да се разграничат части от мрежата, които биха могли да бъдат договорени и повторно политизирани, за разлика от тези, които трябва да бъдат маргинализирани и/или преследвани. Глобализирането и намалената релевантност на географията, както и етническата принадлежност при общуването на младите хора поражда усещането за загуба на чувство за принадлежност, за възникване на нови децентрализирани структури, където участниците и тяхното сътрудничество показват потенциала за генериране на иновации, а по този начин се създават по-стабилни и устойчиви мрежи, в които те могат да комуникират.

Въз основа на направения мониторинг от комисията на ЕС в областта на образованието, чийто еврокомисар за образованието, културата, младежта и спорта в Комисията „Юнкер“ от 2014 г. е Тибор Наврачич, прави впечатление, че се обръща внимание на развитието на критическото мислене, редом с другите умения и компетентности, които трябва да придобиват обучаемите, а това показва, че работата на преподавателите в тази насока трябва да е приоритетен пункт.

⁵¹ Мануел Кастелс е един от водещите експерти в областта на изследванията на социалните и философски проблеми на информационното общество днес. Неговите проучвания са основават на наблюденията му върху настъпващите обществени промени в САЩ, Азия, Латинска Америка и Европа.

Тъй като днес обучението се осъществява в т. нар. „общество на знанието“ (*knowledge society*) или „икономика на знанието“ (*knowledge economy*)⁵², ще очертаем някои от проблемните полета пред хуманитаристиката в XXI век, за да посочим пред какви предизвикателства е изправена тя, а също така каква е ролята на личността (а в по-тесен смисъл учител/ученик) в този процес на навлизащите технологии в полето на социалните-обществените отношения.

XX век по мнението на Маклуън е векът на електрическите медии като радио, телефон, телевизия и др., свързани с линейното мислене на човека и четенето на информация от хартиен носител. Гутенберговото време⁵³ вече отстъпва пред дигитализирането на света, а това ще доведе до „технологическата симулация на съзнанието, когато творческият процес на познание ще обгърне, колективно и корпоративно, цялото човешко общество“⁵⁴ (Маклуън 1964: 5). В същата книга (известна с по-разпространеното си име „Да познаем медиите“) той посочва, че: „Средството е съобщение“, което се е превърнало в крилата фраза за трансформациите в човешкия свят под въздействието на електронните масмедии. Няколко години по-рано (1962) в книгата си „Галактиката на Гутенберг“ Маклуън за първи път използва понятието „глобалното село“ (*the global village*)⁵⁵, за да обясни, че електронната взаимосвързаност, т. е. мрежата от електронни комуникационни връзки, пресъздава света като едно глобално село. Това „свиване“ на света чрез средствата за масово осведомяване (осъществявано най-вече чрез интернет) всъщност го прави глобален за всички, които имат достъпа до тази съвременна форма на комуникация. Разбира се, не трябва да забравяме, че освен интернет имаме вестници, списания, книги, радио, телевизия, чрез които също се осъществява обмен на информация, или киното и театърът като форми на изкуството за удовлетворяване на естетическите потребности на човека. Можем да кажем, че *Мрежата* глобализира информацията, но е невъзможна без останалите средства за комуникация. Още повече, че под информация не трябва да

⁵² Тези термини са въведени през 60-те години на XX век от Питър Дракър в книгата „The Age of Discontinuity“ (1969), макар че самият автор приписва този термин на Фриц Махлуп (който през 1962 публикува изследване за икономиката и разпространението на различните видове знанието в САЩ). Редица автори – като Робърт Лейн (*knowledgeable society* – 1966), Даниел Бел (*knowledge society* – 1973), Годин и Кенуей (2006), в България – Г. Фотев (1999) и др. – боравят с тях. В академичните среди се смята, че Бел е въвел понятието „общество на знанието“, съотнасяйки го за постиндустриалното общество. Засилената употреба на тези два термина се обвързва и с концепциите, изложени в нормативните документи на ЕС, ЮНЕСКО, Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) и Световната банка. Факт е, че тези две понятия възникват в научния контекст, но преминават в политическия, като техните конотации относно икономиката, обществото, образованието, обучението, знанието и информацията ги превръщат в поле за размисъл и за обществен дебят.

⁵³ Под *Гутенбергово време* имаме предвид изобретения от Йоханес Гутенберг подвижен набор за печатане, който той използва през 1439 г., конструирайки механично задвижвана печатна преса. Като основоположник на книгопечатането той дава силен тласък за развитието на Ренесанса, Реформацията и следващите културно-исторически епохи от Новото време, предизвиквайки т. нар. „научна революция“.

⁵⁴ McLuhan, Marshall. *Understanding Media: The extensions of man*, London and New York, 1964. – В: <http://robynbacken.com/text/nw_research.pdf> [достъпно на 10.06.2017], p. 5.

⁵⁵ Идеята на Маклуън за „глобалното село“ е повлияна от руския учен Владимир Вернадски (1863-1945, основател на руския космизъм и биогеохимия) във връзка с идеята му за ноосферата. Според Вернадски нашата планета е съставена от 4 слоя (литосфера – ядро от скали и вода, атмосфера – въздушна обвивка на земята, биосфера – съставена от живите организми, ноосфера – човешка мисъл и дейност), които си взаимодействат.

разбираме само „новини“. Подобно на централната нервна система в човешкия мозък *Мрежата* създава комуникационни системи, свързващи всеки с всеки независимо от неговия хронос и топос в света.

2. 3. Критическото мислене в образованието, обучението, общуването⁵⁶

В Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити⁵⁷ се регламентират обхватът на УС (изучаван в часовете за ЗП), съгласно Закона за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план. Посочени са видът, времетраенето и форматът на ДЗИ, УС и знанията, уменията и компетентностите, които ще се проверяват и оценяват. В Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 е посочена каква е учебно-изпитната програма за ДЗИ по БЕЛ. Във формата е предвидено, че той се състои от 41 задачи в три модула, като третият модул включва създаването на аргументативен текст, свързан с изучавана художествена творба или с откъс от нея, в жанровете интерпретативно съчинение или есе. Оценяват се езиковите и литературните компетентности на учениците, като в частта литературни компетентности се посочват: „разбира условния характер на художествената литература; познава посочените автори и творби и свързаните с тях процеси в българската литературна история; притежава знания за строежа и функционирането на художествената творба и интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст“⁵⁸. Всички тези посочени компетентности се изисква да бъдат овладени в образователния процес по БЕЛ в гимназиалния етап на 8. – 12. клас (макар че учебното съдържание по литература включва само т. нар. национален „литературен канон“ от 11. и 12. клас). За да е успешен образователният процес, е необходимо не само строгото спазване на УП и овладяването на УС, а учителят по литература да провежда целенасочено и комплексно обучение за постигане на качествено образование в края на гимназиалния етап на образование.

В тази насока може да спомогне много формирането на критическо мислене и КЧП, което е заложено като концепт в стратегиите на нормативните документи на ЕС (Лисабонската стратегия, декларацията от Копенхаген, ЕКР за УЦЖ⁵⁹, Резолюция на Европейския парламент от 23 юни 2016 г. относно проследяването на стратегическата

⁵⁶ В 2. 3. *Критическото мислене в образованието, обучението, общуването* ще се анализират политиките, целите на образованието, методиките на преподаване, ефектите. В изследването и осмислянето на това ще се потърсят предложения за нови методики, прийоми, пътища, техники, инструменти за постигане на онова, което остава непостигнато поради разминаването на „намерения на системата“ и резултатите.

⁵⁷ Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити (Обн. – ДВ, бр. 37 от 22.04.2003 г.; в сила от 22.04.2000 г.; изм. и доп., бр. 47 от 01.06.2004 г.; в сила от 01.06.2004 г.; изм., бр. 98 от 05.12.2006 г., в сила от 05.12.2006 г., изм. и доп. бр. 74 от 14.09.2007 г., в сила от 14.09.2007; изм., бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12.09.2008; изм. и доп., бр. 70 от 09.09.2011 г.). – В: <<http://mon.bg/bg/1>> [достъпно на 14.05.2017].

⁵⁸ Пак там.

⁵⁹ Council Resolution of 2002 on lifelong learning – Official Journal of the European Communities 2002. – В: <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0bf0f197-5b35-4a97-9612-19674583cb5b/language-en>> [достъпно на 15.05.2017].

рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението⁶⁰ („Образование и обучение 2020“), но е доста по-слабо застъпено в националната ни образователната политика.

Тъй като КМ на човека е важно за него (екзистенциално и социално), затова редица изследователи обръщат специално внимание на неговото изучаване, за да открият причинно-следствените връзки, закономерностите в този процес. Мисленето е част от процеса на обучение независимо каква е учебната дисциплина и учителят концептуализира не само своето мислене в хода на своя урок, а това и на своите ученици, преподавайки им знания. Процесът на осмисляне на научното знание в обучението е с приоритетна функция, „знанието променя статута си във времето, когато обществата навлизат в така наречения постиндустриален, а културите – в така наречения постмодерен период“⁶¹. Лиотар твърди още: „Научното знание е вид дискурс“ (Лиотар 1996: 43), в този дискурс се „сблъскват“ няколко „обекта“. Във връзката *учител – ученик – предмета български език и литература* се срещат индивидуалните и социално-психологическите нагласи както на учителя, така и на ученика, а от трета страна са положени методическите основания и стилове на авторите на учебници и образователните стратегии.

В „диалога“ между тези „компоненти“ от корелативната връзка се осъществява разбирането за смисъла. В подкрепа на диалогичността е и КМ, тъй като то се реализира в условията на диалога. Бахтин например посочва: „Етапите на диалогическото движение на *разбирането*: изходна точка – даден текст, движение назад – минал контекст, движение напред – очакване (и начало) на бъдещия контекст. Диалектиката се ражда от диалога, за да се върне отново към диалога на най-високо ниво (диалога на личности)“⁶² (*подч. на автора – М. Б.*). В осъществения диалог между учителя и ученика се „срещат“ както текстът на автора, така и новият контекст, който се съ-творява в учебната класна стая. Интенцията на преподавателя създава ситуация на осмислено разбиране от страна на ученика, активира го. Както посочва и самият Лиотар, образованието е способност за превръщане на пасивната аудитория в активна, която ще може да чете, селектира, разпознава и създава различни устни или писмени изказвания (в гимназиалната степен на образованието по литература това са писмените жанрове интерпретативно съчинение и есе).

Педагогическата рамка за КМЧП като образователна концепция има три аспекта „Събуждане на интереса – Осъзнаване на значението – Рефлексия“ (Моделът *COP - Evocation – Realization of Meaning – Reflection, m. e. ERR*)⁶³, като те се отнасят до

⁶⁰ Виж – EUR-Lex. Достъп до правото на ЕС. → Официален вестник на Европейския съюз. – В: С 91/6 ВГ Официален вестник на Европейския съюз 9.3.2018 г. → Резолюция на Европейския парламент от 23 юни 2016 година относно проследяването на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението <<https://eur-lex.europa.eu>> [достъпно на 11.04.2018].

⁶¹ Лиотар, Ж.-Ф. Постмодерната ситуация. София: изд. „Наука и изкуство“, 1996, с. 43.

⁶² Бахтин, М. Естетика словесного творчества. Москва: издателство „Искусство“, 1986, с. 384.

⁶³ Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1. София: изд. „БАЧ“, 2003, с. 13-18.

когнитивните процеси при учениците в урочната ситуация и ще бъдат представени и развити като съществен елемент от изследването.

Първият аспект, събуждане на интереса (*Evocation*), е свързан с когнитивния процес, при който учениците правят описание (използва се метод на *brainstorming*) на онова, което знаят по темата. Мисловната атака (брейнстормингът) може да се осъществи индивидуално или по групи, като изказаните идеи (всички се приемат за релевантни) по темата се записват на дъската (от ученик или учител). Желателно е обаче учителят да има възможно най-малка намеса, за да даде възможност на учениците сами на базата на натрупаните знания да възприемат новата за тях информация. По този начин се спомага за преформулирането и реструктурирането на наличните знания и симбиоза с новите. При този аспект е важна ангажираността на учениците да мислят, „за участниците е от първостепенно значение да определят границата на наличното си познание, към което ще прибавят нови знания“⁶⁴ в създадения контекст. Обучението се превръща в активна дейност за учениците, които осъзнават собственото си мислене (т. е. осъществяват саморефлексия) и използват свой собствен език за изследване на новата тема, която да бъде критически и дълготрайно осмислена.

Вторият аспект, осъзнаване на значението (*Realization of Meaning*), е моментът, в който ученикът „влиза в контакт с новата информация или идеи (...) под формата на четене на текст (...), гледане на филм, слушане на реч или правене на експеримент“⁶⁵. Особеността тук се изразява в това, че учениците „трябва самостоятелно да поддържат активна ангажираност“⁶⁶, т. е. да съхранят интереса си и да подпомагат усилията си за контролиране на своето разбиране за новата информация, която да се свърже с наличното знание. По този начин, развивайки своето КМ, те работят и върху своето КЧ. Онова, което не е разбрано, ученикът може отново да прочете, а при визуалното възприемане на информацията (филм, презентация, експеримент и др.) може да се задават въпроси или да се водят бележки за неясното. Това връщане към неосмислената нова информация е критическо четене с надграждане, за да се стигне до изясняване на пълния смисъл на знанието в дълбочина. В това отношение може да се позовем и на вижданията на Гюнтер Крес, за когото мултимодалността е комплекс от изразявани по определен начин въздействия в класната стая, защото ученикът се намира в мултимодална ситуация: „модусът е съдържателен: той е оформен и има дълбоко онтологична и социална/историческа ориентация към обществото и културите, които са заложили във всеки знак. Модусът назовава налични материалните средства, които са исторически оформени в социални действия“ (Kress 2010: 114)⁶⁷. По този начин се ревизира разбирането и допускането, че в литературнообразователния дискурс в класната стая не само вербалното общуване (само чрез четене и чрез писане) е

⁶⁴ Пак там – с. 13.

⁶⁵ Пак там – с. 15.

⁶⁶ Пак там – с. 15.

⁶⁷ Крес 2010. Kress, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, p. 114.

единствената възможност на учебната комуникация, а и знаците, с които оперират учениците при визуалното възприемане на информацията.

Третият аспект, *рефлексия*⁶⁸ (*Reflection*), се отнася към затвърждаването на придобитите нови знания, активно у ученика се преконструират създадените стереотипи в процеса на усвояване на новите. Процесът на рефлексия е свързан с дълготрайното учене, а разбирането на информацията е дълбинно и лично. Тъй като ученикът най-добре осмисля и запомня информацията, когато е поставена в собствения му контекст и със собствените му думи.⁶⁹ Друг съществен фактор е, че ученикът най-добре запомня онова, което е споделено с другите (за това посочихме по-горе виждането на Д. Клустер), обменът на информация между учениците под формата на дискусия способства за тяхното по-добро устно изказване, развива и разширява лексикалния и риторическия им диапазон. Конфронтацията, която може да възникне при обмена на идеи, всъщност дава възможност за нови интерпретации, филтриране и интегриране на своя и чужда/друга/различна информация. Това ще даде лично предимство на всеки един от учениците да бъде по-адаптивен към новото/различното, да създава гъвкав и ефективен модел, в който се формулира собствената му теза по дадена тема и тя е поставена в собствения му контекст на осмисляне. Можем да посочим, че при този етап от модела СОР в най-висока степен може да се прояви КМ, защото то практически показва как се е реализирала способността на ученика за КЧ.

За всеки преподавател в училище съществена трудност е „събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях“⁷⁰ (Бийн 1996: 2). Това може да се осъществи по тристепенния модел „събуждане на интерес – осъзнаване на смисъла – рефлексия“. Планираните дейности на учителя може да са базирани на този модел, като се използва индивидуална и групов работна, брейнсторминг, дебати или дискусия, за да може да се развият умения за КМЧП на учениците. В подкрепа на това е и виждането на Вл. Атанасов: „Способността за критическо действие и способността за преподаване се отнасят спрямо *говоренето, четенето и писането*. Доколкото литературата и образованието са техният контекст, идеологически обем и качествено съдържание, мястото на тяхното случване е класната стая, като трите „дейности“ могат да се мислят като *критическо събитие* – и учителят, и ученикът, и учениците биха могли да работят като „критически модели“⁷¹ (подч. на автора – В. А.).

⁶⁸ *Рефлексия* (от лат. `reflexion` – `отражение`) „1. Филос. Отражение на възприятие върху мисълта; отзвук. 2. Размишление; размисъл“ (РЧДБЕ, С., изд. БАН, 1992, с. 739). В психологията понятието се използва, за да се представи процесът, при който човекът прави самоанализ на своите преживявания и мисли, т. е. опознава психологическото си състояние, отделяйки се мислено от всичко заобикалящо го, за да се осъзнае като личност.

⁶⁹ По отношение на това Пиърсън и Филдинг (1991) посочват: „Разбирането е трайно, когато информацията е поставена в смислен концептуален модел. Ако разбиранятия се формулират наново в един познат личен речник, се създава персонален и смислен контекст“. – В: Стийл, Д., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел на критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1. София: изд. „Българска асоциация по четене“, 2003, с. 17.

⁷⁰ Bean, I. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 2.

⁷¹ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 562.

3. ВТОРА ГЛАВА

3. 1. История на критическото мислене: литература, литературен канон, учебно съдържание по литература – литературна теория и критика

„И така проблематиката на писането, философската проблематика на писането, доведе до въпроса: какво е литературата?, но дори този въпрос – „Какво е литературата?“ – беше посредникът по пътя към писането на литературата.“

*Жак Дерида*⁷²

Литературата като термин произхожда от лат. *litteratura* – *буквено писмо, словесно изкуство*⁷³ (като още едно уточнение лат. *littera* – *буква*). В по-широк смисъл – литературата са произведения на писмеността (по-детайлизирано съотнесени с учене, писане, граматика), а според Ролан Барт литературата може да се разглежда не само като еволюция на човешка мисъл, а и като метаязык, който може да се изследва логически. Развивайки подобна идея, Умберто Еко по-късно споделя възгледите си за литературата като общуване, което поражда значения, но и „Литературните текстове не само ни казват експлицитно това, което никога вече не бихме могли да подложим на съмнение, а за разлика от света, ни показват с върховен авторитет какво в тях трябва да смятаме за релевантно и за какво *не можем* да се впускаме в свободни интерпретации“⁷⁴ (*подч. на автора – У. Е.*).

Тери Игълтън пък посочва, че са правени „различни опити да се дефинира литературата“⁷⁵, но „В такъв случай разграничението между „факт“ и „фикция“ (художествена измислица) явно няма да ни отведе много далече – не на последно място защото често и самото то е спорно“ (Игълтън 2006: 15). Изследователят твърди, че е необходим различен подход: „Навярно нещо се определя като литература не в зависимост от това дали е художествена измислица, или плод на „въображението“, а защото използва по особен начин езика. В светлината на тази теория литературата е специфичен тип писане, което по думите на руския теоретик Роман Якобсон представлява „организирано насилие, упражнено над обикновената реч“. Литературата трансформира и обогатява обикновения език, систематично го разграничава от

⁷² Жак Дерида през април 1985 г. в разговор, записан в Йейлския университет, прави това признание. Цитирането е по Марковски, М. П. *Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата*. София: изд. „Сонм“, 2002, с. 25.

⁷³ Енциклопедичен речник на литературните термини. София: изд. „Хейзъл“, 2001, с. 221. „Литературата (...) в най-широк смисъл всяка форма на писмен текст, за разлика от предлитературните езикови форми (напр. сагата, приказката и т. н.), които се разпространяват първоначално само по устен път; в тесния си смисъл обаче понятието се употребява само за писмени текстове, които имат значение за духовната история или са създадени на висок художествен стил.“ (пак там – с. 221). В *РЧДБЕ* (1992: 488): „1. Писменост, всички съчинения и публикации в областта на политическия, стопанския и културния живот; 2. Писменост с художествено или научно значение; 3. Съвкупност от художествени произведения (...) епос, лирика, драма“.

⁷⁴ Еко, У. За литературата. София: ИК „Бард“, 2014, с. 14.

⁷⁵ Игълтън, Т. Увод в литературната теория. София: издателска група „Agata“, 2006, с. 15.

ежедневната реч⁷⁶. Релевантно към дисертационната тема обаче е и как творците осмислят самата литература като понятие, дали критическите им нагласи са се базирали на техните интенции за текста, или са били само плод на креативните им търсения.

Тъй като в новата учебна програма по БЕЛ за VIII клас⁷⁷, компонент *литература* (общообразователна подготовка) е посочено: „Очакваните резултати в областта на социокултурните компетентности са свързани с овладяването на знания за светогледните идеи на Античността, Средновековието и Ренесанса като културни епохи, както и със съотнасянето на интерпретирани в текстове от тези епохи ценности и норми, проблеми и конфликти с личния опит на ученика, а също и с познаването на отношенията автор – текст – читател и с умението за оценяване на специфични начини на въздействие в изучените творби⁷⁸, е необходимо учителят да очертае в литературнообразователния дискурс спецификата на тези културноисторически епохи. Критическото осмисляне на тези епохи от учениците е с приоритетно значение за учителя и в работата си с тях той трябва да развива уменията има за КМЧП.

В УП по литература за 8. клас в раздел *учебно съдържание* за различните културни епохи се включват следните произведения, както следва:

Културни епохи	Произведения
I. Античност	Митовете за: Прометей, Едип, Троянски митологичен цикъл
	„Илиада“ на Омир: откъси от I, VI, XXII, XXIV песен
	„Любов“ на Сафо
	„Антигона“ на Софокъл
II. Средновековие	Библия. Библейски сюжети за грехопадението, Каин и Авел, Мойсей; за Исус, за Богородица; откъси от Евангелие от Матей и от Евангелие от Йоан
	„Пространно житие на Константин – Кирил“
	„Азбучна молитва“ на К. Преславски
	„За буквите“ на Черноризец Храбър
III. Ренесанс	из „Декамерон“ на Джовани Бокачо: Ден първи, Новела трета
	„Притчата за трите пръстена“
	из „Дон Кихот“ на Мигел де Сервантес: I и VIII глава
	„Хамлет“ на Уилям Шекспир
	Сонет 91 („Един се хвали с ловкост и успехи...“), Сонет 130 („Очите ѝ не са звезди...“) на Уилям Шекспир

В новата учебна програма прави положително впечатление, че е посочено и препоръчително разпределение на часовете в компонента *литература*: за нови знания

⁷⁶ Пак там – с. 16.

⁷⁷ Новата учебна програма за VIII клас по БЕЛ (Приложение № 1 към т.1) в сила от учебната 2017/2018 г., утвърдена със Заповед № РД09-301 от 17.03.2016 г.

⁷⁸ Учебни програми за VIII клас по БЕЛ в сила от учебната 2017/2018 година. – В: <<http://mon.bg/bg/1999>> [достъпно на 25.08.2017].

– 44 %, за упражнения – 36 %, за преговор – 6 %, за обобщение – 6 %, за контролни и за класни работи – 8 %. В съществуващото до момента учебно съдържание по литература посочените епохи и произведения (разбира се, в един доста по-разширен вариант) се изучават към момента от учениците в 10., 11. и 12. клас, които са по старото учебно съдържание по литература, където процентът за упражнения е значително по-малък и недостатъчен за работа по посока на КМЧП с учениците. Дадена е и известна свобода на преподавателя по литература, което е посочено в очакваните резултати в областта на литературните компетентности, където е казано: „Литературните компетентности може да се изграждат на базата на посочените в програмата творби и на други тематично близки текстове по избор на учителя“⁷⁹. Напредък в новата програма има и по отношение на развитието на комуникативните компетентности, като се дава възможност за писане на есе по морален проблем, който е върху изучен откъс от литературен текст, а това способства учителят да развива уменията на учениците за КМЧП, а също и „с уменията за езиково посредничество и с интерактивните умения на ученика за културно изразяване и творчество, с развиване на неговите изследователските умения и творческо въображение“⁸⁰.

В четенето и в интерпретирането на литературната творба в учебния час ученикът разчита вложеното от автора послание и в двата плана – и на изразяването, и на съдържанието. Разбира се, в помощ на ученика е учителят като фасилитатор, който (доколкото може!) в литературнообразователния курс облекчава неволите на обучаемия да разбере вложения смисъл. В създаването на писмени текстове ученикът също се изправя пред нелеката дилема, свързана както с плана на изразяването, така и с плана на съдържанието, което често пъти води до големи главоблъсканици и „страх от белия лист“, в който трябва да изразиш своите идеи по някаква зададена тема. Както посочва Рикьор: „писаният текст е форма на дискурса, дискурс в границите на писането“⁸¹, а дискурса изследователят разглежда като диалог, като „събитие, което свързва събития, събитието на говорене и слушане. Осмислящото разбиране е еднородно с това диалектично събитие“ (Рикьор 1988: 92). Развитието на уменията да се изразява (писмено или устно)/да излага и защитава становище ученикът, е приоритетна дейност за учителя. Като се базираме на някои от „популярно формулираните определителни описания на конструктивизма в образованието фигурират такива като „философия на ученето“, мислене за ученето (*thinking of learning*), „мислене за знаенето“ (*thinking of knowing*). Епистемологията, от която се отгласква конструктивистката, е тази на бихевиоризма“⁸², ние споделяме виждането, че „критическото мислене (в часовете по литература) и критиката (на литературата) са съизмерими в отношението към своя обект – литературата; първото е нагласа (*attitude*) и интелектуален инструмент, второто – метод/методи (*method*) на изследване, анализ и

⁷⁹ Учебни програми за VIII клас по БЕЛ в сила от учебната 2017/2018 година. – В: <<http://mon.bg/bg/1999>> [достъпно на 25.08.2017].

⁸⁰ Пак там – посочената УП за 8. клас по литература в сила от учебната 2017/2018 година.

⁸¹ Рикьор, П. Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл. – В: Бюлетин на Съюза на българските писатели, 1988, № 6, с. 98.

⁸² Дамянова, А. Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012, с. 98.

оценка, опрян върху постулатите на определена методология (*methodology*)⁸³ (подч. на автора – В. А.).

3. 2. Учителят – роли на основния актьор: критик/професионален читател, фасилитатор, модератор, партньор

Двустранният характер на всяко едно обучение се изразява в това, че има два субекта: *учител и ученик*. От тяхната взаимна дейност у ученика **съзнателно се натрупват и овладяват знания, създават се умения, формират се неговите схващания за света и се развиват неговите способности и компетентности**. Работата на преподавателя по литература в гимназиалната степен и възрастовата специфика на учениците (14–18 годишна възраст) предопределят целите на литературнообразователния дискурс да са насочени и към още нещо – развиването на уменията у подрастващите за **съзнателно самостоятелно учене и за критическо мислене, критическо четене и критическо писане**. Обучението се осъществява чрез конкретни методически похвати, които използва учителят, а те от своя страна са съставните елементи на извършваната дейност, която се реализира при използването на определен метод. Понятието „метод“ дефинира и Р. Йовева: „Методът е начин, път, съвкупност от средства за постигане на определена цел“⁸⁴, а по-нататък в своята монография тя посочва и мнението на Е. Маркарян („Очерци по теория на културата“, 1986, с. 173), според когото методът е реално съществуваща система в процеса на познанието, проявяващо се във вид на интегрално цяло (включващо теоретични принципи и съвкупност от изследователски прийоми от различен порядък, както и процедурите за тяхното прилагане). Затова Йовева прецизира понятието „метод на образованието“ – „състои се от похвати и средства за получаване на знания, умения и навици – т. е. за усвояване на аспекти от наука или изкуство **като първооснова за създаване на мислеща личност**“⁸⁵ (подч. мое, Н. Кр.).

В обобщение можем да кажем, че учителят по литература трябва да култивира ума на ученика, да изгради духовни нагласи за света и за другите, а оттам да се изградят нужните умения и компетентности за бъдещата му реализация в живота. Затова критическото мислене у учениците трябва да бъде целенасочено разработвано, тъй като „Критическото мислене в училище (...) е вид **социално мислене** – то е възможно в средата на ученици, които се стимулират да бъдат независими в оценките си и да аргументират собствени мнения, включително и възражения. Не по-малко важни са уменията за внимателно изслушване, за задаване на въпроси – към съученици, но и към учителя (все още рядкост в практиката), за емоционална съдържаност и за

⁸³ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 549-550.

⁸⁴ Йовева, Р. Методика на литературното образование. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000, с. 56.

⁸⁵ Пак там – с. 56.

толерантност към други мнения – качества, които позволяват разсъжденията да се правят диалогично⁸⁶.

Необходимостта от концептирането на стратегия за работа върху критическото мислене у учениците не е нова идея в методиката на обучението по литература, но тук ще отделим внимание и на още един аспект от литературното образование. Критическото мислене/четене/писане е необходимо да се превърне в отправна точка за учителя и това трябва да е качествена характеристика на преподавателския стил, на подходите към литературния материал, на логиката на въпросите и формите на общуване в часовете. Това качество ще се трансферира към учениците чрез тренирането им в „боравене“ с него, за да се приучат на това, че критическият модел като цяло социализира по-ефективно, постига по-кратки и точни решения, оформя нагласи за перманентно брейнстормване в проблемни ситуации и пр. През 1981 г. Жак Елюл тъжно констатира, че: „Никой не се замисля и при това днес, в нашето общество, че Словото е в окаяно състояние. (...) Словото се конкретизира в говорене заради самото говорене“⁸⁷, често пъти именно това се случва в класната стая от 21. век. Песимистичната констатация, че всъщност зее огромна словесна пропаст между говоренето на учителя и това на ученика, като че ли може да се запълни от критическите нагласи, които биха имали и двете страни в учебния процес. Тъй като *критическото мислене е интегрално*, то умее да привлече най-близкото и най-познатото, за да се прозре по-бързо новото, чуждото и непознатото. Ако се позовем на схващането на Рикъор, че текстът е множественост от смисли, които се пораждаат, когато се докоснем до него, то учителят може да покаже на ученика, че „текстът е опосредяване, чрез което ние разбираме себе си“⁸⁸. Преподаването е динамичен и твърде специфичен процес, изискващ от учителя/преподавателя комплексни умения и знания (без значение в каква сфера той осъществява това). Неангажираните с литературното образование⁸⁹ едва ли си задават въпроса каква е свободата на учителя в час и има ли въобще той такава, преподавайки. Това реторично питане обаче е проекция на нашето виждане и ни „позволява да мислим литературата и образованието от методическа гледна точка като процес на *филтриране* (...) чието дидактическо и педагогическо разгръщане бива съпътствано от серия *критически процедури* (...) [чийто] носител е *учителят* – квалифицираният като критик читател“ (Атанасов 2018: 550 – *подч. на автора*).

3. 3. Ученикът – тийнейджър, потребител на интернет, читател и „мислеща глава“

⁸⁶ Георгиева-Тенева, О. Развитие на критическо мислене чрез литературно образование. – В: <<https://liternet.bg/publish4/ogteneva/razvitie.htm>> [достъпно на 19.10.2016].

⁸⁷ Елюл, Ж. Унизеното слово. София: изд. „ГАЛ-ИКО“, 1981, с. 190.

⁸⁸ Рикъор, П. От текста към действието. София: изд. „Наука и изкуство“, 2000, с. 85.

⁸⁹ Термините „обучение“ и „образование“ са детерминирани от наложилото се разбиране за *обучението* като репродуциране на знания, научаването на обем от информация, а не нейното критическо осмисляне и интерпретиране.

В една своя лекция сър Кен Робинсън⁹⁰ разказва една интересна и доста поучителна история: едно 6-годишно момиченце, което почти никога не внимава в час, се държи доста по-различно в часовете по рисуване. Един ден то сяда на последния чин и започва съсредоточено да рисува. Учителката, която забелязва тази промяна, отива при него и го пита какво прави, т.е. какво рисува. „Без да вдига глава, момиченцето отговаря: „Рисувам портрет на Бог“. Учудена, учителката отвръща: „Но никой не знае как точно изглежда Бог“.

Тогава момиченцето казва: „Ще научат след минута“⁹¹.

Този отговор на момичето е изумителен по няколко причини.

Първо, за разлика от възрастните децата са искрени и спонтанни в своя речеви изказ, защото нямат надградени стереотипи, предразсъдъци.

На второ място, те демонстрират изключителна интелигентност, откривайки нови и стойностни неща, което показва умението им да видят обичайните факти и предмети от един друг ъгъл, т. е. ракурсът им на виждане е проява на тяхната оригиналност.

На трето място, децата (в случая момиченцето) използват своето въображение, за да онагледят нещо, за което няма визуален образ.

В образователната система тези пунктове са пренебрегнати в голяма степен. К. Робинсън посочва: „всички се раждаме с изключителни природни таланти, но колкото повече време прекарваме в този свят, толкова повече губим връзката си с тях. Ирония е, че една от основните причини това да се случва, е образованието“⁹². Авторът споделя виждането си, че трябва да се работи за „нова парадигма за човешките възможности (...) да развием ново разбиране за значението на това да стимулираме човешкия талант и за това как талантите се проявяват различно при всекиго“⁹³, а това, както твърди той, може да се случи още в училищната среда.

Хората, занимаващи се с преподаване на предмета български език и литература, знаят, че процесът на обучение по български език и литература е сложна и динамична система не само поради факта, че литературата е една от знаковите хуманитарни дисциплини, а от друга страна – тя като изкуство на словото предполага по-специфични нагласи и методи за преподаване (интерактивни методи, ролеви модели и др.). Не бива да се пренебрегва и това, че предметът на обучение е по роден език и по литература в широк социокултурологичен аспект, което предполага отлично владение както на нормите на българския книжовен език и на речевия етикет, така и конструиране на смисли в дизайна на урока. Както „конструктивизмът в образованието се описва през ситуирането на *ученика в центъра* на онова, което се прави в училище“⁹⁴ (*подч. на*

⁹⁰ Виж лекция на сър Кен Робинсън. – В: <<https://www.vbox7.com/playlist:704310&>> [достъпно на 19.06.2016].

⁹¹ Робинсън, К. Елементът. София: изд. „Рой Комюникейшън“, 2010, с. XI – във Въведение.

⁹² Пак там – с. XI – във Въведение.

⁹³ Пак там – с. XIII – във Въведение.

⁹⁴ Дамянова, А. Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012, с. 99.

автора – А. Д.), така „методиката се основава върху подобни отправни точки, за да потърси модусите на ценностно и гражданско (въз)действие чрез система от критически процедури“⁹⁵ (подч. на автора – В. А.). Така ученикът ще може да се превърне в активно лице в обучителния процес, а не да бъде единствено обект на обучението. Много науки⁹⁶ се занимават с изследването на възприемателните/рецептивните способности на ученика, които се проявяват по време на образователния дискурс. В него ученикът играе множество роли – на слушател, на възприемател, на активен участник, на партньор. В литературнообразователния дискурс обаче има и друг актьор – това е учителят. Взаимодействието между тях по време на образователния им проект в класната стая разкрива как могат да се кординират, да си партнират така, че „действията на Alter да могат да се присъединят към тези на Ego“⁹⁷.

В социалния си статус обаче ученикът има и други „роли“ – на тийнейджър, потребител на интернет, читател, а те са неговият *background*, който индиректно влияе върху неговите рецепции и начина му на поведение в обучителния процес по литература. Тъй като участващите в литературнообразователния дискурс актьори са двама – *учител – ученик*, те „се опитват да съгласуват *кооперативно* един с друг плановите си в хоризонта на един споделен жизнен свят и на основата на общи тълкувания на ситуацията“ (Хабермас 1999: 108; подч. на автора – Ю. Х.). В общуването им се осъществяват непрекъснати критически процедури (а това е едновременно проявление на КМ), които се постигат „*посредством процеси на разбирателство* – ще рече по пътя на непредубедено преследване на илокутивни цели“⁹⁸ (подч. на автора – Ю. Х.).

Тъй като в това комуникативно общуване са важни възрастовите особености на отделния ученик, не бива да се пренебрегват психологическите характеристики на тийнейджъра, които са свързани с разбирането му за принадлежност към определена общност (приятелска група, клас, випуск, поколение). Юношеската възраст се смята за преломна и трудна. У учениците може да се наблюдава повишена емоционалност, непостоянни и бурни емоционални реакции. Те оценяват света в зависимост от съпадението на създадените у тях представи, *teenager*-те имат силно желание за самоизразяване, по-взискателни са към учителя (неговата професионална компетентност; какъв е той като личност в контакта си с отделния ученик, с класа от ученици в неговата цялост и др.). В ролята си на слушател, възприемател, говорител, участник, партньор в литературнообразователния дискурс ученикът интензивно формира системата си от възгледи и принципи за света, гради/структурира критерии за самооценка и оценка на заобикалящия го свят, което всъщност е проява на способността му за КМ. В юношеската възраст на учениците у тях се наблюдава още по-силен интерес към изкуството и афинитет към музиката. От антропологична гледна

⁹⁵ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 557.

⁹⁶ Такива науки са психологията, педагогиката, методиката, социологията, но не бива да се пренебрегват и други фактори като вътрешното израстване на индивида в зависимост от неговия социален и битов план на съзряване, както и личностните му особености.

⁹⁷ Хабермас, Ю. Философия на езика и социална теория. София: изд. „ЛИК“, 1999, с. 107.

⁹⁸ Хабермас, Ю. Философия на езика и социална теория. София: изд. „ЛИК“, 1999, с. 108.

точка юношеският период се отнася към процеса на инициация⁹⁹. Макар че терминът *инициация*, въведен в хуманитаристиката от Владимир Проп¹⁰⁰, е отнесен към елементите, функциите и героите на вълшебната приказка, нашето виждане е, че този процес може да бъде проследен и в образователния дискурс. В своя труд изследователят посочва, че младият индивид преминава от света на детството към света на възрастните, придобивайки знанията и уменията, които са присъщи за възрастните. Именно това се случва с ученика и по време на учебния процес, а учителят „адаптира за целите на литературното образование критически анализ на традицията, положен (...) върху разбирането за корелацията *знание – практика*“¹⁰¹ (подч. на авт. – В. А.), използвайки методиката.

Очертаният психологически портрет на ученика като личност налага схващането, че учителят, който прилага определена методика/методики в обучението, а това може да бъде *критическата методика*¹⁰², работи по посока на „конструирането на ученическо *мнение* [като] (...) критическо действие, което отключва палитра от подчертано индивидуализирани нагласи, вкл. оценъчни, етични, социално-позиционни и пр., което е една от висшите отговорности на учителя“ (Атанасов 2018: 565). Тази критическа нагласа на учителя ще спомогне в диалога с него ученикът да рефлектира учебния дискурс по литература. Учителят фасилитатор ще развива целенасочено умения и компетентности у ученика тийнейджър да е „мислеща глава“.

Проактивна би била стратегията на учителя, който използва критически процедури в своята методика, обучавайки учениците да мислят критически, като трансформира на едно принципно ново равнище литературнообразователния дискурс през парадигмата на КМЧП. Учителят фасилитатор, учителят партньор може да покаже на учениците чрез критическата методика как знанията може да станат ефективни, защото им „предлага своето *ноу-хау* за тяхното превръщане в полезни, употребими, практически знания и умения за промяна. Критическата методика иманентно съдържа оперативна отправеност, тя не може да се съдържа в един статичен корпус от знания *как* и *защо*, а търси методи, начини и пътища, затова не се самоопределя като методология в собствения смисъл, а „лавира“ сред методологиите, за да изгради своя научен профил и образователен разказ, да осъществи своето образователно действие“¹⁰³ (подч. на автора – В. А.).

⁹⁹ Терминът *инициация* (от лат. *inītiātiō* – ‘посвещение’) се схваща като личностна трансформация, която се състои в реализирането на преход от едно ниво на съзнанието към друго по-висше. Инициациите могат да бъдат: вътрешни (чрез личностно преживяване/изживяване) и/или външни (чрез ритуал, учител, ментор).

¹⁰⁰ Проп, В. Морфология на приказката. София: ИК „Христо Ботев“, 1995.

¹⁰¹ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 558.

¹⁰² Терминът *критическата методика* е въведен от Вл. Атанасов в статията му „За една критическа методика“ (Виж – сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 549).

¹⁰³ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 557.

4. ТРЕТА ГЛАВА

4. 1. Критически процедури за формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците

Критическите процедури за концептиране на уменията за критическо четене и критическо писане у учениците са опит да се докаже виждането, че „методиката [като] *textus connectivus*¹⁰⁴(...) От гледна точка на Аристотеловото наукознание (...) би била описана като *междудискурсивна* област, разположена между етика и политика, сред практическите науки; поетика, която изследва поезия и други изкуства; логика и теоретична философия (аналитиките и метафизиката), която снабдява с епистемологичен апарат и установки на мисленето. Епистемологичното и дискурсивно разнообразие, тяхната среща и застъпване очертават *специфично критическо поле*, в което всеки дискурс може да бъде съхранен като принцип и метод в живата интеракция, но наред с това и „разчупван“ като концепти и съдържателни цели на образователната комуникация“¹⁰⁵, т. е. на литературнообразователния дискурс.

Схващането ни е, че учителят по литература е властова фигура в образователния процес и като такава той има правомощията да упражнява тази власт, но „упражняването на властта не е просто отношение между индивидуални „партньори“, а начин за действие на едни върху други“¹⁰⁶. Фуко прави уточнението, че „властта съществува единствено като действие, дори и то да е вписано в определено поле и да се опира на неизменни структури“¹⁰⁷, а по-нататък разгръща вижданията си за функционирането на властта като „поле, в което се вписва поведението на действащите субекти: то подканва, подтиква, отблъсква или затруднява, разширява или ограничава, поражда повече или по-малко вероятности; но то винаги е начин на въздействие върху действащи субекти, доколкото те са активни и способни да действат. Действие върху действия“¹⁰⁸. В ролята си на такива непрекъснато взаимодействащи си партньори в литературнообразователния дискурс са и учителят, и ученикът. В тяхното поведение се проявяват както комуникативните им отношения, така и трансфериращите образователни стратегии на учителя, преподаващ знания и работещ за разработване на критически нагласите у учениците. Чрез конструирането на различни критически процедури, каквито са КЧ и КП като следствие от критическото осмисляне на всяка една информация от ученика, учителят може да разгръща мисловния капацитет на ученика към това да развива у него уменията и знанията не само за функционалната грамотност, но и ефективни компетентности и уменията за живота, за бъдещата му реализацията в социокултурната ситуация. Тъй като обучението е прагматичната/теоретичната страна на образованието по литература, партньорът

¹⁰⁴ От лат. *textus connectivus* – ‘съединителна тъкан’.

¹⁰⁵ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 558 (подч. на автора – В. А.).

¹⁰⁶ Фуко, М. Генеалогия на модерността. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992, с. 75.

¹⁰⁷ Пак там – с. 75.

¹⁰⁸ Пак там – с. 75.

учител/учителят фасилитатор гради стратегия, която се опира на избора за печелишва образователна концепция, каквато може да бъде КМЧП.

4.2. Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при писането на есе по граждански проблем¹⁰⁹

Създаването на писмени текстове в жанровете *интерпретативно съчинение* и *есе* според УП по литература в гимназиалната степен е широко застъпено както в старите програми, така и в новите, влизащи в сила за някои класове от учебната 2017/2018 г., 2018/2019 г. и т. н. Тези ученически продуктивни текстове „се определят като *съчинения интерпретации*“¹¹⁰ (подч. на автора – Р. Й.), а те „са по същество метатекстове“ (Йовева 2003: 12), защото са обвързани с вече съществуващи художествени произведения, изучавани от учениците според задължителното учебно съдържание и програма за съответния гимназиален клас. Целта на писането на *интерпретативно съчинение* и на *есе* е учениците да покажат своите умения за анализ, да изяснят заложения в литературната творба проблем/проблеми, да синтезират наученото от тях и „да се съпоставят различни критически оценки“¹¹¹. Редом с това другата образователна цел е учениците да разкрият уменията си за аргументация, личната си позиция, а също така и критическото си мислене, проявено в създаваните от тях писмени текстове, което е реализация на ученическото КЧП. Ако не се развиват у учениците критически нагласи и „без развиване способността на ученика да открива проблеми не може да се осъществи и една от най-важните дейности в мисленето – съотнасянето, сравняването, уподобяването, оразличаването“¹¹². В таксономията на Б. Блум педагогическата цел на обучението е прицелена да води до мислене на по-високо ниво при учениците, у тях да се изградят умения за изграждане на стратегия, за КМ, за системно мислене, за решаване на проблеми, за творчески прояви. Анализът, синтезът и оценката като компоненти от горните нива на пирамидата на Блум могат да бъдат проявени в писмените ученически текстове, каквито са *интерпретативното съчинение* и *есето*.

Конструирането на КЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем е заложено в УП по литература за X клас, а в VIII клас учениците могат да създават есета по морален проблем. Тъй като есето дава по-големи възможности за изразяване на личното мнение на ученика от това на жанра *интерпретативно съчинение*, то е критическото съдържание на мълчаливата вътрешна реч, която е имал ученикът, четейки и осмисляйки текста. Както посочва Л. Витгенщайн: „тясното сродство между `вътрешна реч` и `речта` се изразява във факта, че това, което е било казано вътрешно,

¹⁰⁹ За входно ниво в началото на учебната 2017/2018 г. на учениците от X клас в 91. НЕГ бе зададена тема за есе по граждански проблем – „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“. Темата е формулирана във връзка с изучаваната от учениците трагедия „Антигона“ на Софокъл в IX клас. В *Приложение I*. (на електронен носител) са създадените от учениците есета.

¹¹⁰ Йовева, Р. Писмените ученически текстове. София: ИК „Кръгзор“, 2003, с. 12.

¹¹¹ Пак там – с. 12.

¹¹² Радев, Р. Технология на методите в обучението по литература. Варна: изд. „Славена“, 2015, с. 8.

може да се съобщи и на глас, и че вътрешната реч може да съпровожда външно действие“¹¹³, а такова външно действие е устният и писменият дискурс на ученика.

Теоретичните конструкции на КЧП бяха осъществени в емпиричната парадигма на поставена на учениците задача. Като входно ниво за учебната 2017/2018 г. на учениците от X клас бе зададена тема за есе по граждански проблем – „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“. Темата на поставеното есе бе формулирана във връзка с изучаваната от учениците трагедия „Антигона“ на Софокъл в IX клас. Времето за написване бе два учебни часа, каквото е предвидено и според нормативните документи за създаване на писмен ученически текст.

Целевата група на проведения експеримент бяха 53 ученици от X клас (10д – 28 ученици и 10е – 25 ученици) в 91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София.

Изводът, който можем да направим, е, че конструирането на КЧ и КП при писането на есе по граждански проблем от учениците показва уменията им за анализ и синтез. То е „пряко[то] отношение между искането-да-кажа на изказването и на писането“¹¹⁴, проява е на техните критически нагласи и способности да се аргументират в писмения дискурс, да изразят своята гражданска позиция и личностно самосъзнание на зрели личности с активна позиция в съвременния социум. Създаването на есе по гражданския проблем „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“ върху трагедията „Антигона“ на Софокъл показва, че корелацията *четене – писане* е процес на осмисляне, на критически процедури, „това (...) е функцията на четенето по отношение на писането“ (Рикьор 2000: 90), а „писането изисква четенето съгласно отношение, което веднага ще ни позволи да въведем понятието интерпретация“¹¹⁵, каквато всъщност прави всеки ученик, когато трансформира своите мисловни съждения в конструкцията на писменото слово, което изразява.

4.3.Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“¹¹⁶

За развиването на умения за КЧП на учениците се проведе творчески експеримент, чиято цел бе разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“. На учениците от X клас за учебната 2017/2018 г. се постави задача да напишат новели след изучаването на Бокачовия сборник „Декамерон“. Теоретичните конструкции на КМЧП са базирани на посочения от Д. Стийл, К. Мередит и Ч. Темпъл модел *СОР* (събуждане на интерес, осъзнаване на значението, рефлексия)¹¹⁷ и се реализира в емпиричната парадигма на

¹¹³ Витгенщайн, Л. Избрани съчинения. София: изд. „Наука и изкуство“, 1988, с. 385.

¹¹⁴ Рикьор, П. От текста към действието. София: изд. „Наука и изкуство“, 2000, с. 90.

¹¹⁵ Пак там – с. 90.

¹¹⁶ Проведеният творчески експеримент *разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“* се осъществи в написването на новели/разкази в стилистиката на Бокачо, след като беше изучаван „Декамерон“ на Бокачо. В *Приложение 2*. (на електронен носител) са създадените от учениците новели.

¹¹⁷ Моделът за насърчаване на критическото мислене на обучаемите е описан от Вон и Естес (1986), а впоследствие е модифициран и разширен от Мередит и Стийл (1997). Моделът се нарича *СОР*

творческото писане като проява на КМЧП на учениците вследствие на изучавана от тях творба от задължителното учебно съдържание по литература в 10. клас. Според Стийл, Мередит и Темпъл КМ е резултат от **добре структурирано обучение в класната стая**, където преподаването е насочено към **формиране на умения у обучаемите** за откриване и преработване на информация и идеи, за тяхното присвояване, ползване и прилагане. Когато обучаемите преминават през **систематичен процес на критичен анализ и критическо разсъждение**, тогава те ще **формират модел за по-нататъшно самостоятелно критическо мислене и рефлексия**.

Така изведената теоретична обосновка бе основополагаща при реализацията на творческия експеримент *разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“*. Целевата група на проведения експеримент бяха ученици от X клас (седем класа) в 91. НЕГ „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София. Тъй като целта на творческия експеримент нямаше задължителен характер, учениците имаха възможност сами да решат дали да участват в него. Общият брой на учениците в 10. клас е 196, но в творческия експеримент „пренаписване на новели по Бокачо“ участваха 157 ученици. Само 39 ученици не се включиха (някои от тях поради неспазване на срока за предаване на създадения текст, а други – поради лични причини). В процентно отношение можем да посочим, че 80% от учениците доброволно и ентузиазирани написаха своите текстове в срок от две седмици. Участващите ученици като брой са както следва: 10а – 19, 10б – 20, 10в – 28, 10г – 26, 10д – 13, 10е – 25, 10ж – 26 ученици.

В заключение можем да кажем, че в емпирично *разиграния сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“* нагледно бяха конструирани от учениците в техните авторски текстове уменията им за креативност, за анализ, за способността им не само критически да прочетат и разберат Бокачовия текст, но и да създадат своя проект, своя дизайн за критическо писане във века на интернет, глобализация и дигитализиране на света. Техните новели са проекция на променените им нагласи, в интенцията им за света на миналото и този, в който съществуват. Пре-на-писвайки новелите на Бокачо, учениците показаха „какви са читателските нагласи на (...) „дигитални[те] имигранти“ (*digital migrants*) или най-общо *постмилениумното поколение (Z-Generation)*“¹¹⁸, което има творческия потенциал и хуманистична нагласа да даде своя граждански принос в обществото.

4. 4. Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при обучение чрез образователната драма¹¹⁹

За развиването и разширяването на културните и естетическите хоризонти на учениците и като реализация на извънкласна работа традиционно се посещават

(събуждане на интерес, осъзнаване на значението, рефлексия), а на англ. език – (*Evocation – Realization of Meaning – Reflection, m. e. ERR*).

¹¹⁸ Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018, с. 550-551 – *подч. на автора – В. А.*

¹¹⁹ Проведеният творчески експеримент *обучение чрез образователната драма* се реализира в пренаписания осъвременен текст на комедията на Д. Войников „Криворазбраната цивилизация“ и бе представен на сцена от учениците. В *Приложение 3*. (на електронен носител) е осъвремененият текст, актьорският състав и снимков материал.

театрани постановки, посещения на музеи на писатели и поети (къщата музей на Иван Вазов, къщата музей на Пейо Яворов, къщата музей на Никола Вапцаров и др.). Провеждат се срещи с писатели и поети (Георги Господинов и др.). Такава творческа среща бе осъществена с писателя Георги Господинов¹²⁰ на 26.10.2018 г. в Столичната библиотека, като инициативата, която реализира учителят по литература, е и във връзка с изпълнение на *Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността* в обявената *Национална седмица на четенето* в края на месец октомври през 2018 г. Чрез такива инициативи се извършва допълнителна извънкласна работа с учениците, работи се по посока на развитие на техните критически рецепции, свързани с КМЧП, за да се подпомогнат уменията им за критически анализ и разгръщане на творческите им заложби. По този начин у учениците се създават подчертани интереси не само към изучаваните произведения от литературния канон, но и трайна нагласа и нужда да се докосват до света на изкуството в различните му проявления. След изучаването на „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников от учениците у тях възникна желанието да се потопят реално в света на изучаваните персонажи, да съпреживеят и споделят своите виждания, критически питання и нагласи, да изпитат нравствения катарзис на сцената, изигравайки и превъплъщавайки се в героите, за които само бяха чели.

За развиването на умения за КЧП на учениците се проведе обучение чрез образователната драма в X клас през учебната 2017/2018 г.

Целевата група на проведения експеримент бяха ученици от X клас в 91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София. Тъй като целта на творческия експеримент *обучение чрез образователната драма* нямаше задължителен характер, учениците, които изявиха желание да се включат в него бяха от различни класове. Общият брой на участващите ученици от 10. клас бе 16 души (10б – 10, 10д – 1, 10е – 2, 10а – 1, 10в – 1 и 10ж – 1), а от 9. клас – 5 души (поради проявен интерес от тяхна страна и при явяването им на кастинг, където те бяха одобрени), т. е. 21 ученици участваха в реализирания творчески проект.

Осъвремененият вариант на пиесата на Войников бе представен от учениците на сцена на 11.06.2018 г. в кино „Влайкова“ пред учениците на 91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ и техните родители, а поради проявения голям интерес към комедията и невъзможността залата да побере всички желаещи да присъстват на постановката, тя отново бе поставена за втори път на сцена, но на 20.06.2018 г. в Дом на културата „Средец“. Една от целите на поставената комедия на Войников бе със събраните средства от продажбата на билети да се подпомогнат деца в неравностойно положение, което бе реализирано. Така на практика се осъществи уменията на учениците за изразяване на активната им гражданска позиция, а от друга – чрез осъвременения пренаписан текст се демонстрираха уменията и компетентностите на учениците за КЧП чрез ролева игра, съпреживяване на художествения текст пред публика.

¹²⁰ Проведената среща между ученици от 11. и 12. клас от 91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ и писателя Георги Господинов е документирана като филмов запис и направени снимки, но поради защитеността на авторското право тя не може да бъде приложена като материал към дисертационната работа.

В заключение можем да посочим, че в емпиричната парадигма при конструирането на умения и компетентности за КЧП в осъвременения вариант на комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников учениците показаха не само критическите си нагласи към литературния възрожденски текст, но изразиха и гражданското си самосъзнание на мислещи млади хора от XXI век, които виждат проявленията на чуждопоклонничеството, американизирането и незачитане на родното (разбирано *българското*) като заплаха за тяхната идентичност и интелектуална независимост. Конструиране на КЧП у учениците при обучение чрез *образователната драма*, по наше скромно мнение, постигна ефективните цели на литературнообразователния курс, тъй като учениците бяха активната страна в него.

Ролята на учителя при конструирането на КЧП у учениците при обучение чрез *образователната драма* беше координационна, фасилитаторна, „властта“ бе дадена на учениците, които се превъплътиха в ролите си на актьори. Техните творчески способности и въображение се разгърнаха и те показаха, че „задачата на артиста и на неговата творческа техника е да превърне измислицата на пиесата в художествена *сценична реалност*“¹²¹ (подч. на автора – К. С.). На сцената, изговаряйки заучените и написани от тях реплики, звучеше както словото на Добри Войников от далечната 1871 г., така и тяхното неподправено критическо ученическо слово на съвременни граждани от 21. век.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Светът, в който пребивава и живее съвременният човек, е белязан от процеси на глобализация, демократизация и неолиберализъм. Образователните политики на държавите членки на Европейския съюз насочват своите усилия към обучение на учениците, което да има практическо приложение. В *Закона за предучилищното и училищно образование* на Република България е изтъкнато, че образованието е национален приоритет и то трябва да е ориентирано към ефективната реализация на младите хора. В дискурс развива комуникативната, литературната и социокултурна компетентност на учениците, за което в дисертационното изследване е посочено, че това може успешно да се проведе чрез критически процедури за конструиране на умения за *критическо четене и критическо писане* на учениците в гимназиалната степен на образование.

В *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот* и в *Национална квалификационна рамка на Република България* са застъпени четирите *pillars*, за които говори Жак Делор в неговия доклад пред ЮНЕСКО: да се научим да знаем („*learning to know*“), да се научим да действваме („*learning to do*“), да се научим да живеем заедно („*learning to live together*“) и да се научим да бъдем (себе си) („*learning to be*“). В *Националната стратегия за насърчаване на грамотността (2014-2020)* се открояват функционалната грамотност и мултифункционалната грамотност на учениците, които са проявление на развитите им умения и компетентности за анализиране и синтезиране на информация от различни източници, за създаването,

¹²¹ Станиславски, К. *Работата на актьора*. Том I. София: изд. „Изток-Запад“, 2015, с. 105.

тълкуването и формирането на критическа оценка, способността им за вземане на самостоятелно решение в критична ситуация.

В нормативните документи е волята на държавните институции (европейски и национални) за модернизиранието на българското образование, но то не бива да е в самоцелните иновации, схоластичното преподаване, авторитарния подход на учителя. Модерното и адекватното обучение по литература в XXI век в гимназиалната степен на образование изисква от преподавателя да е партньор, а ученикът да е активната страна в образователния дискурс. Учителят трябва да подпомага развитието на критическото мислене, на творческото писане на учениците. Както посочва Дейвид Клустер, критическото мислене е социално мислене, то учителят по литература в своя образователен дизайн на преподавателски дейности е необходимо да формира и развива у учениците както социокултурните, литературните и комуникативните компетентности на учениците, така и да формира гражданските компетентности в подрастващите млади хора. Това може да бъде постигнато чрез критическите процедури на методиката (и по-специално критическата методика), а от учителя чрез конструиране на умения за КЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем, „пренаписване“ на изучаван художествен текст, обучение чрез образователната драма.

Реализацията на тези критически процедури на методиката в практикоприложен план показва, че КПЧ не се е случило инцидентно, а е модел за всекидневна работа от учителя, чрез която той успешно реализира заложените образователни цели. Резултатът от обучението чрез образователната драма – осъвременният вариант на текста на Добри Войников „Криворазбраната цивилизация“ – и нейното представяне на сцена показва, че учениците не само искат да се изявят творчески, но и имат кауза. Със събраните средства от изиграната пиеса те граждански изразиха своята позиция, дарявайки ги на свои връстници – деца в неравностойно положение. Това бе акт с благотворителен ефект, който рефлектира върху ученици и родители, както и върху педагогическата общност в училище.

Ако трансхуманизмът залага на развитието на човека на базата на научно-техническия напредък, то литературнообразователният дискурс вече е ориентиран към критическото мислене, към саморефлексията на ученика и на учителя да бъдат партньори, оттласквайки се догматиката, нетолерантността и схоластичното знание в класната стая на XXI век.

IV. ПРИНОСНИ МОМЕНТИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Като приносен момент в дисертационното проучване може да се посочи, че аналитично е изследвано какви са образователните политики в Европейския съюз и в Република България по отношение на прилагането на КМЧП в литературнообразователния дискурс;
2. Теоретичното обосноваване на методите на преподаване на КМЧП и възможните пътища за преодоляването на разминаването между целите в образователните политики и постигнатите резултати от учениците чрез

провеждане и осмисляне на творчески експерименти с широк кръг участници в училище;

3. Като приносни моменти в дисертационното проучване може да се посочат емпирични модели на осъществени критически процедури за конструиране/концептиране на умения за *критическо четене и критическо писане* у учениците. Проведени са методически дейности за проверка на валидността и надеждността на теоретичното обосноваване в следните емпирични изследвания:
 - конструиране на умения за КЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем;
 - конструиране на умения за КЧП у учениците при разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“;
 - конструиране на умения за КЧП у учениците при обучение чрез образователната драма.
4. Дисертационният труд предлага система от изводи след направените емпирични изследвания, от които следва, че у учениците могат успешно да се развият умения за КМЧП, които да спомогнат за тяхната функционална и мултифункционална грамотност, за позитивна промяна на социокултурните им нагласи и за гражданската им ангажираност на млади хора в глобализирания XXI век.

V. ЦИТИРАНА БИБЛИОГРАФИЯ

5.1. Библиография на кирилица:

Адорно, Т., Хоркхаймер, М. Диалектика на Просвещението. София: изд. „ГАЛ-ИКО“, 1999.

Алпатов, История на изкуството. Том 1. София: изд. „Български художник“, 1981.

Ангелова, Т. Развитие на критическото мислене на студенти по българска и славянска филология чрез избираемия лекционен курс „Учебни речеве жанрове: текстолингвистични, социолнгвистични и психолнгвистични аспекти“. - В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008.

Ангелова, Т. Оценяването в обучението по български език. София: изд. „Просвета“, 2012.

Арент, Х. Човешката ситуация. София: изд. „Критика и хуманизъм“, 1997.

Аристотел, Реторика. София: изд. „СОФИ-Р“, 1993.

Аристотел, За поетическото изкуство. София: изд. „Наука и изкуство“, 1975.

- Арнаудов, В.** Българското образователно усилие и образователните политики на Европейския съюз. - В: сб. „Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики“. София: фондация „Млада България“, 2005.
- Арнаудов, В.** Истории на четенето. – В: Литература&образование. София, изд. „Сежани“, 1999.
- Атанасов, Вл.** Защо избираме критически език? – В: Литература&образование. София, изд. „Сежани“, 1999.
- Атанасов, В.** За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018.
- Атанасов, В.** Образование и е-ресурси в учебна среда. – В: *Специализиран портал LiterNet*, 05.09.2010, № 9 (130) <<https://litenet.bg/publish/vatanasov/e-resursi.htm>> [достъпно на 23.04.2015].
- Атанасов, В.** Литературно образование и критика. – В: *Специализиран портал LiterNet*, 09. 06. 2000 <<https://litenet.bg/publish/vatanasov/obkrit.htm>> [достъпно на 26.06.2017].
- Атанасов, В.** Методиката на литературното образование двадесет години по-късно. – В: *Специализиран портал LiterNet* <<https://litenet.bg/publish/vatanasov/metodikata.htm>> [достъпно на 29.01.2019].
- Атанасов, В.,** Шикова, И., Манева, Г., Георгиева, В., Милчаков, Я. Европеистика и европейски ценностни нагласи, книга 1, изд. „Дамян Яков“, София, 2013.
- Атанасов, В.** (анкета) „Професия за избраници“. Народна култура, бр. 23 (1352).
- Барт, Р.** Двете критики. В: Въображението на знака. София: изд. „Народна култура“, 1991.
- Барт, Р.** Удоволствието от текста. София: издателство на НБУ, 2012.
- Бауман, З.** Глобализацията. Последниците за човека. София: изд. „ЛИК“, 1999.
- Бахтин, М.** Естетика словесного творчества. Москва: издателство „Искусство“, 1986.
- Бенвенист, Е.** Езикът и човекът. София: изд. „Наука и изкуство“, 1993.
- Бейкън, Ф.** Нов органон. София: изд. „Наука и изкуство“, 1968.
- Берковска, Л.** Политика на образование и оценяване. Тестът: подменената функция. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008.

- Богданов, Б.** Старогръцката литература. София: изд. „Просвета“, 1992.
- Богданов, Б.** Литературата на елинизма. – В: Четвърто електронно издание. София, 2007 <<http://www.bogdanbogdanov.net/pdf/9.pdf>> [достъпно на 17.08.2018].
- Богданов, Б.,** Протохристова, К. и др. (колектив). Четенето в епохата на медии, компютри и Интернет (Сборник с доклади от международна конференция в чест на проф. Волфанг Изер). София: изд. „Фигура“, 2003.
- Бурдийо, П.** Правилата на изкуството. София: изд. „Дом на науките за човека и обществото“, 2004.
- Вайнщайн, О.** Дерида и Платон: деконструкция на логоса. – В: сп. „Литературата“, книжка 16, София: ИК „SPS-Print“, 2002.
- Василева, Б.** Развитие на критическо мислене в уроците по български език чрез използване на медийни текстове. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008.
- Василева, Д.** Казусът като похват в обучението по български език. – В: Специализиран портал LiterNet, 27.07.2011, № 7 (140) <<https://litenet.bg/publish26/despina-vasileva/kazusyt.htm>> [достъпно на 27.06.2017].
- Василева, Р.** Модел на образователната драма в училище. София: унив. изд. „Св. Кл. Охридски“, 2014.
- Велчев, И.** Качество на образованието: национални реалности и глобален проект. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 1, 2005.
- Висман, Х.** Може ли езикът да полудее? – В: Около Жак Дерида. Чудовищният дискурс. София: изд. „Дом на науките за човека и обществото“, 2002.
- Витгенщайн, Л.** Избрани съчинения. София: изд. „Наука и изкуство“, 1988.
- Вълчев, Р.** Интерактивни методи и групова работа в гражданското образование. – В: <<http://www.index-priobshtavane.eu/?p=1587>> [достъпно на 13.07.2017].
- Гадамер, Х.-Г.** Истина и метод. Плевен: изд. „ЕА“, 1997.
- Гадамер, Х.-Г.** История и херменевтика. София: изд. „ГАЛ-ИКО“, 1994.
- Гадамер, Х.-Г.** Наследството на Европа. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 2009.
- Гарднър, Х.** Множеството интелигентности. София: изд. „Изток-Запад“, 2014.
- Гелнър, Ъ.** Нации и национализъм. София: изд. „Панорама“, 1983.

- Георгиев, Н.** Учител по литература ли? Не съм от тях. София: изд. „Просвета“, 2010.
- Георгиев, Н.** Тревожно литературознание. София: изд. „Просвета“, 2006.
- Георгиева-Тенева, О.** Развитие на критическо мислене чрез литературно образование. – В: <<https://litenet.bg/publish4/ogteneva/razvitie.htm>> [достъпно на 19.10.2016].
- Георгиева-Тенева, О.** Критическото мислене като подстъп към гражданствеността. – В: Реторика и комуникации – *Електронно научно списание*, 2015, бр. 17, ISSN 1314–4464. <<http://rhetoric.bg>> [достъпно на 24.06.2017].
- Георгиева-Тенева, О.** Метатекст вместо текст? – В: Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики. С., 2005.
- Герджикова, М.** За учебниците по литература в средното училище. - В: *Специализиран портал LiterNet*, 29.11.2001, № 11 (24) <<https://litenet.bg/publish2/mgerdzhikova/uchebnici.htm>> [достъпно на 24.06.2017].
- Герджикова, М.** Изучаване на старогръцка литература в училище. София: изд. „ГЕД ООД“.
- Дамянова, А.** Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище. София: ИК „СЕМА РШ“, 2002.
- Дамянова, А.** Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Дамянова, А.** Читателят, гражданинът, „потребителят на информация“ в класната стая и в живота. – В: Литературата. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, год. V (2011), кн. 9.
- Дамянова, А.** Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2007.
- Дамянова, А.** За една хетерогенна методология на преподаване и учене на литература в полза на гражданските компетентности. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 1, 2010.

Дамянова, А. Как българските ученици да постигнат по-убедителни резултати по четивна грамотност. – В: <http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/PISA_Analizi.pdf> [достъпно на 10.02.2019].

Дачкова, Л. Българската асоциация по четене и международната програма „Развитие на критическото мислене чрез четене и писане“. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008.

Декарт, Р. Разсъждение за метода за правилно ръководене на разума и за търсене на истината в науките. В: Избрани философски произведения. София: изд. „Наука и изкуство“, 1978.

Де Ман, П. Съпротивата срещу теорията. – В: сп. „Литературата“, книжка 16, София: ИК „SPS-Print“, 2002.

Дерида, Ж. Тази странна институция, наречена литература. – В: сп. „Литературата“, книжка 16, София: ИК „SPS-Print“, 2002.

Дерида, Ж. Философия или литература? (разговор през април 1985 г., записан в Йейлския университет). – В: Марковски, М. П. Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. София: изд. „Сонм“, 2002.

Дилтай, В. Същността на философията. София: изд. „ЕОН-2000“, 2001.

Дубровски, С. Гледната точка на преподавателя. В: Литература&образование. София: изд. „СЕЖАНИ“, 1999.

Дюи, Дж. Как мислим. София: ИК „Минерва“, 2002.

Дюи, Дж. Човешка природа и поведение. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 2001.

Екзюпери, А. Малкият принц. София: изд. „Народна култура“, 1982.

Еко, У. За литературата. София: ИК „Бард“, 2014.

Елюл, Ж. Унизеното слово. София: изд. „ГАЛ-ИКО“, 1981.

Игълтън, Т. Увод в литературната теория. София: издателска група „Agata“, 2006.

Ингарден, Р. Човекът. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 2003.

Йовева, Р. Методика на литературното образование. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000.

Йовева, Р. Литературното образование в българоевропейската реалност. – В: *Специализиран портал LiterNet*, 28.04.2007, № 4 (89) <<https://litenet.bg/publish5/rjoveva/literaturnoto.htm>> [достъпно на 24.06.2017].

Йовева, Р. Писмените ученически текстове. София: ИК „Кръгзор“, 2003.

Камбуров, Д. Литература и частни кандидатстудентски практики. – В: *Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики*. София: Фондация „Млада България“, 2005.

Кант, И. Критика на практическия разум. София: Издателство на БАН, 1993.

Кант, И. Критика на способността за съждение. София: издателство на БАН, 1993.

Кант, И. Критика на чистия разум. София: Академично изд. „Проф. Марин Дринов“, 2013.

Кант, И. Отговор на въпроса: „Що е Просвещение?“. – В: Фуко, М. *Просвещение и критика*. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 1997.

Кар, Н. Под повърхността. София: ИК „ИнфоДАР“, 2012.

Кастелс, М. Възходът на мрежовото общество. София: изд. „Лик“, 2004.

Кастелс, М. Силата на идентичността. София: изд. „Лик“, 2006.

Китова, М. Вилхелм фон Хумболт – основоположникът на общото езикознание. – В: *Специализиран портал LiterNet*, 13.04.2014 <<https://litenet.bg/publish29/mariia-kitova/slovo-i-misyl/vilhelm-fon-humbolt.htm>> [достъпно на 12.05.2017].

Клустер, Д. Какво представлява критическото мислене? – В: *Специализиран портал LiterNet* <https://litenet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm> [достъпно на 27.06.2017].

Косериу, Е. Лекции по общо езикознание. София: изд. „Наука и изкуство“, 1990.

Котова, И. (под ред., колектив) Литература в средното училище (Методика за учителя). София: изд. „Народна просвета“, 1986.

Кристелер, П. О. Съвременната система на изкуствата. София: фондация „Моят музей“, 2016.

Кьосев, Ал. Караниците около четенето. София: ИК „Ciela“, 2013.

Лесинг, Г. Размисли. София: изд. „Наука и култура“, 1979.

- Лиотар, Ж.-Ф.** Постмодерната ситуация. София: изд. „Наука и изкуство“, 1996.
- Личева, А.** Античност. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Личева, А.** Просвещение. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Личева, А.** Романтизъм. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Личева, А.** XIX век. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Личева, А.** Франкфуртска школа. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Лонгин, За** възвишеното. София: изд. „Наука и изкуство“, 1985.
- Льобон, Г.** Психология на тълпите. София: изд. „Асеневци трейд“, 2014.
- Маврова, А.** Трудът и жената (или *трудът на жената*) във визията на учебниците по руски език за българското училище (началото на 70-те години на XX в.). – В: Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики. С., 2005.
- Макиавели, Н.** Владетелят. София: изд. „Изток-Запад“, 2014.
- Марковски, М. П.** Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. София: изд. „Сонм“, 2002.
- Мирандола, Д.** Реч за достойнството на човека. София: изд. „Изток-Запад“, 2005.
- Монтен, М.** Опити. София: изд. „Наука и изкуство“, 1980.
- Морен, Е.** Мислещата глава. София: ИК „Полис“, 2000.
- Марковски, М. П.** Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. София: изд. „Сонм“, 2002.
- Наков, Ю.** Хуманизиране отношенията учител-ученик и квалификационната програма „Развитие на критическото мислене чрез четене и писане“. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008.
- Ницше, Фр.** За ползата и вредата от историята за живота. В: Раждането на трагедията. София: изд. „Захарий Стоянов“, 2013.

- Падешка, М.** Наративът в образователния процес по български език. София: изд. „Булвест 2000“, 2014.
- Панчева, Е.** Средновековие. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Панчева, Е.** Ренесанс. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.
- Петров, А.** Дискурсният анализ в обучението по български език (5.-8. клас). София: изд. „Булвест 2000“, 2000.
- Петров, А.** Ключовата компетентност „общуване на роден език“ и обучението по български език. – В: сп. „Български език и литература“ (електронна версия), 2009, № 2 <<https://liternet.bg/publish/apetrov/kliuchovata.htm> > [достъпно на 15.06.2015].
- Пиаже, Ж.** Психология интелекта логика и психология. Москва: изд. „Просвещение“, 1992.
- Пинкър, С.** Езиковият инстинкт. София: изд. „Изток-Запад“, 2014.
- Платон, Диалози.** София: изд. „Наука и изкуство“, 1990.
- Платон, Държавата.** София: изд. „Наука и изкуство“, 1981.
- Проп, В.** Морфология на приказката. София: ИК „Христо Ботев“, 1995.
- Радев, Р.** Технология на методите в обучението по литература. Варна: изд. „Славена“, 2015.
- Радкова, А.** Методът в методиката. – В: Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики. С., 2005.
- Рикьор, П.** Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл. – В: Бюлетин на Съюза на българските писатели, 1988, № 6.
- Рикьор, П.** От текста към действието. София: изд. „Наука и изкуство“, 2000.
- Рикьор, П.** История и истина. София: изд. „Аргес“, 1993.
- Рикьор, П.** Конфликтът на интерпретациите. София: изд. „Наука и изкуство“, 2000.
- Рикьор, П.** Пътят на разпознаването. София: изд. „Сонм“, 2006.
- Робинсън, К.** Разчупи клишетата. София: изд. „Рой Комюникейшън“, 2014.

- Робинсън, К.** Лекция на сър Кен Робинсън. – В: <<https://www.vbox7.com/playlist:704310&>> [достъпно на 19.06.2016].
- Робинсън, К.** Елементът. София: изд. „Рой Комюникейшън“, 2010.
- Русо, Ж.-Ж.** Избрани съчинения. Том 1. София: изд. „Наука и изкуство“, 1988.
- Русо, Ж.-Ж.** Емил, или за възпитанието. София: библиотека „Безсмъртни мисли“, 1939.
- Ръсел, Б.** – цитирането е по Д. Халперн „Психология критического мышления“ (2000: 34) – В: Халперн, Д. Психология критического мышления. Изд. „Питер“, 2000 – В: <<http://moemesto.ru/metodportfolio/file/9549021/display/Дайана%20Халперн.pdf>> [достъпно на 27.06.2017].
- Ръсел, Б.** Теория на познанието. София: изд. „Критика и хуманизъм“, 1997.
- Серов, Вадим** (автор-составитель). Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Издательство „Локид-Пресс“, 2003 <<http://www.bibliotekar.ru/encSlov/26/9.htm>> [достъпно на 30.04.2017].
- Сосюр, Ф.** Курс по обща лингвистика. София: изд. „Наука и изкуство“, 1992.
- Спиноза, Б.** Етика. София: изд. „Наука и изкуство“, 1981.
- Станиславски, К.** Работата на актьора. Том I. София: изд. „Изток-Запад“, 2015.
- Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч.** Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1. София: изд. „БАЧ“, 1998.
- Тенева, Т.** Homo Faber и/или Homo Ludens – разпознаването на учителя (по литература) в процеса на образователното му ставане. – В: Игри, актьори, роли в класната стая и в живота. София: изд. „Булвест 2000“, 2012.
- Тенева, Т.** За питането в урока по литература. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018.
- Тодоров, Цв.** Завладяването на Америка. Въпросът за другия. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992.
- Фотев, Г.** Общество на знанието и контекстуален универсализъм. – В: сп. „Разум“, бр. 1, 2002 <<http://www.razum.org/bg/zanas/15-obshtestvo-na-znaniето-i-kontekstualen-universalizum.html>> [достъпно на 19.07.2016].
- Фотев, Г.** Смисъл и разбиране. София: изд. „Изток-Запад“, 2014.

- Фрай**, Н. *Анатомия на критиката*. София: изд. „Наука и изкуство“, 1987.
- Фреге**, Г. *Върху смисъла и значението*. – В: *Периодично издание за съвременна философия*. 2000, № 1 *Разграничението на Фреге между смисъл и значение*.
- Фуко**, М. *Генеалогия на модерността*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992.
- Фуко**, М. *Думите и нещата*. София: изд. „Наука и изкуство“, 1992.
- Фуко**, М. *Просвещение и критика*. София: ИК „Критика и хуманизъм“, 1997.
- Фукуяма**, Ф. *Крайт на историята и последният човек*. София: изд. „Обсидиан“, 1993.
- Хабермас**, Ю. *Философия на езика и социална теория*. София: изд. „ЛИК“, 1999.
- Хабермас**, Ю. *За конституцията на Европа*. София: ИК „ЛИК“, 2011.
- Хаджикосев**, С. *Западноевропейска литература. Част 1*. София: ИК „СИЕЛА“, 2000.
- Хаджикосев**, С. *Западноевропейска литература. Част 2*. София: ИК „Кръгозор“, 2003.
- Халперн**, Д. *Психология критического мышления*. Изд. „Питер“, 2000 – В: <<http://moemesto.ru/metodportfolio/file/9549021/display/Дайана%20Халперн.pdf>> [достъпно на 27.06.2017].
- Хегел**, Г. *Естетика*, том 1. София: издателство на БКП, 1967.
- Хегел**, Г. *История на философията. Том III*. София: изд. „Наука и изкуство“, 1982.
- Хол**, Ст. *Етническа принадлежност: Идентичност и различие*. – В: сп. „Литературата“, кн. 17-18, С., ИК „SPS-Print“, 2003.
- Христова–Пеева**, Н. *Литературното писане в училище*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Хюм**, Д. *Трактат за човешката природа*. София: изд. „Наука и изкуство“, 1986.
- Хусерл**, Е. *Идеята за феноменологията*. София-Плевен: изд. Евразия-Абагар“, 1991.
- Чернокожев**, Н. *От Възраждане към прераждане*. София: изд. „ФИГУРА“, 2003.
- Шелинг**, Ф. *Изложение на моята философска система*. София: изд. „Наука и изкуство“, 1989.
- Шопенхауер**, А. *Светът като воля и представа*. София: изд. „Евразия“, 1991.

Янакиева, М. Немска класическа естетика. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.

Янакиева, М. Класицизъм. – В: Теория на литературата: от Платон до постмодернизма. София: ИК „Колибри“, 2005.

Яус, Х. Р. Исторически опит и литературна херменевтика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1998.

5.2. Библиография на латиница:

Arendt, H. Thinking. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

Bean, I. Engaging Ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Collins, C. & **Mangieri**, J. N. (Eds.) Teaching thinking: An agenda for the 21st century. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.

Delors, J. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, France, 1996 – В: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>> [достъпно на 25.06.2017].

Dewey, I. Education and Democracy. New York: Macmillan, 1916.

Drucker, P. The Age of Discontinuity. Butterworth-Heinemann, 1969 – В: <<https://www.elsevier.com/books/the-age-of-discontinuity/drucker/978-0-434-90395-5>> [достъпно на 25.06.2018].

Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Academic Press, 1972.

Gustave Le Bon, Psychologie des foules (1895). Édition publiée par Félix Alcan, 1905.

Heidegger, M. Discourse on Thinking (New York: Harper& Row, 1966), p. 56, а също така е достъпно – В: <https://archive.org/stream/discourseonthink00heid/discourseonthink00heid_djvu.txt> [достъпно на 29.05.2017].

Kress, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge, 2010.

Maredit, K. S. and **Steele**, J. L. Learninig/or understanding, 1997.

McLuhan, Marshall. Understanding Media: The extensions of man, London and New York,

1964 – В: <http://robynbacken.com/text/nw_research.pdf> [достъпно на 10.06.2017].

Pearson, P. D. and Fielding, L. Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P.

Seneca, L. Letters from a Stoik. New York: Penguin Classics, 1969.

Mosenthal, P. D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (Vol. 2). White Plains, NY: Longan, 1991.

Vaughn, J. L. and Estes, T. H. Reading and reasoning beyond the primary grades. Boston, MA: Allyn&Bacon, 1986.

Zelina, M. Strategic a metody rozvoja osobnosti dietata. IRIS, Bratislava, Slovakia, 1994.

Freire, P. „Pedagogy of the oppressed“ (50th Anniversary Edition), 1970 [Пабло Фрейри „Педагогика на потиснатите“].

Drucker, P. The Age of Discontinuity. Butterworth-Heinemann, 1969 – В: <<https://www.elsevier.com/books/the-age-of-discontinuity/drucker/978-0-434-90395-5>> [достъпно на 28.08.2018].

5.3. Библиография на речници на кирилица:

Английско-български речник, изд. „Наука и изкуство“, София, 2004.

БАН, Институт за български език. Речник на българския език, том 1-11, София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2002.

Енциклопедичен речник на литературните термини. София: изд. „Хейзъл“, 2001.

Речник на чуждите думи в българския език. София: издателство на БАН, 1992.

Речник на чуждите думи в българския език. София: авт. Колектив: А. Милев, Б. Николов, Й. Братков, преработен и допълнен от Е. Пернишка, 2000.

Старогръцко-български речник. София: фондация „Отворено общество“, 1992.

Cambridge – Философски речник. София: книгоиздателска къща „Труд“, 2009.

Френско-български речник. София: издателство на БАН, 1992.

5.4. Библиография на нормативни документи, закони, наредби и др. на кирилица:

Болонската декларация (БД) е приета от ЕС през юни 1999 г. и е свързана с висшето образование в ЕС, което трябва да е 3-степенно. – В: <<http://ec.europa.eu>> [достъпно на 28.08.2018].

Всеобща декларация за правата на човека. – В: Комисия за защита на личните данни на РБ <<https://www.cpdp.bg/?p=element&aid=32>> [достъпно на 23.08.2017].

Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот. ЕК, Люксембург, 2009 – В: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf> [достъпно на 15.05.2016].

Европейската харта за качество на мобилността (ЕХКМ). – В: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11085_en.htm> [достъпно на 27.08.2017].

Закон за предучилищното и училищното образование (Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.) – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 29.09.2017].

Копенхагенската декларацията (КД) - приета на среща на ЕС – ноември 2002 г. – В: <<http://ec.europa.eu>> [достъпно на 29.08.2018].

Лисабонската стратегия (ЛС) е реформаторска програма, която е приета през 2000 г. от ЕС на среща в Лисабон. – В: <<http://ec.europa.eu>> [достъпно на 29.08.2018].

Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ – В: <<http://mon.bg/bg/59>> [достъпно на 24.08.2017].

Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити (Обн. – ДВ, бр. 37 от 22.04.2003 г.; в сила от 22.04.2000 г.; изм. и доп., бр. 47 от 01.06.2004 г.; в сила от 01.06.2004 г.; изм., бр. 98 от 05.12.2006 г., в сила от 05.12.2006 г., изм. и доп, бр. 74 от 14.09.2007 г., в сила от 14.09.2007; изм., бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12.09.2008; изм. и доп., бр. 70 от 09.09.2011 г.) - В: <<http://mon.bg/bg/1>> [достъпно на 14.05.2017].

Наредба № 11 от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците (Обн. – ДВ, бр. 74 от 20.09.2016 г., в сила от 20.09.2016 г.) – В: <http://zareformata.mon.bg/documents/naredba_11_01.09.2016_ocenjavane.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Наредба № 12 от 01.09.2016 година за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.) – В: <[http://mon.bg/bg/59 - naredba_12_01.09.2016_prof_razvitiye_uchiteli.pdf](http://mon.bg/bg/59-naredba_12_01.09.2016_prof_razvitiye_uchiteli.pdf)> [достъпно на 02.04.2017].

Национална квалификационна рамка на Република България. – В: <<http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=719>> [достъпно на 26.07.2017].

Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015). – В: <<http://mon.bg/bg/100208>> [достъпно на 28.04.2016].

Национална стратегия за насърчаване на грамотността (2014-2020). – В: <[http://mon.bg/bg/143 - strategy_literacy_22.10.2014.pdf](http://mon.bg/bg/143-strategy_literacy_22.10.2014.pdf)> [достъпно на 05.04.2017].

Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 година (НСУЦЖ). – В: <[http://mon.bg/bg/143 - strategy_LLL_2014_2020.pdf](http://mon.bg/bg/143-strategy_LLL_2014_2020.pdf)> [достъпно на 16.10.2017].

Новите учебни програми за VIII клас по БЕЛ (Приложение № 1 към т.1) в сила от учебната 2017/2018 г., утвърдена със Заповед № РД09-301 от 17.03.2016 г. – В: <<http://mon.bg/bg/1999>> [достъпно на 25.08.2017].

Новите учебни програма за XI (в сила от учебната 2020-2021 г.) и XII (в сила от учебната 2021-2022 г.) клас по БЕЛ и по гражданско образование са утвърдени със Заповед № РД09-1655/ 16.08.2018 г. (На основание чл. 25, ал. 4 от Закона за администрацията, чл. 78, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование, във връзка с чл.9, ал. 1 от Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка и за осигуряване на обучението на учениците, които през учебната 2020-2021 година постъпват в XI и през учебната 2021-2022 година постъпват в XII клас). – В: <http://mon.bg/upload/16268/zap1655_16.08.2018_OOP-11-12kl.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1 Държавни образователни изисквания за учебно съдържание, културна област: Български език и литература. – В: <<http://mon.bg/bg/57>> [достъпно на 30.08.2017].

Рамка за сътрудничество в областта на образованието и обучението на ЕС „Образование и обучение 2020“. – В: <<http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework>> [достъпно на 27.08.2017].

Резолюция на Европейския парламент от 23 юни 2016 г. относно проследяването на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението¹²² („Образование и обучение 2020“) (2015/2281(INI)) – Виж - С 91/12 ВГ Официален вестник на Европейския съюз 9.3.2018 г. Четвъртък, 23 юни 2016 г. <<https://eur-lex.europa.eu>> [достъпно на 11.04.2018].

Следдипломна професионална квалификация (СДК) във ФСлФ. – В: <https://www.unisofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_slavyanski_filologii/specialnosti/sleddiplomna_kvalifikaciya> [достъпно на 10.09.2017].

С 91/12 ВГ Официален вестник на Европейския съюз 9.3.2018 г. Четвъртък, 23 юни 2016 г. <<https://eur-lex.europa.eu>> [достъпно на 11.04.2018].

Учебна програма по литература за XI клас – задължителна подготовка. – В: <<http://mon.bg>> [достъпно на 26.06.2017].

Учебна програма за XI клас по литература в сила от учебната 2020/2021 година. – В: <http://mon.bg/upload/16284/UP_XI_Lit.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Учебна програма за XII клас по литература в сила от учебната 2021/2022 година. – В: <http://mon.bg/upload/16286/UP_XII_Lit.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Учебна програма за XI клас по гражданско образование. – В: <http://mon.bg/upload/16247/UP_XI_GO.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Учебна програма за XII клас по гражданско образование. – В: <http://mon.bg/upload/16250/UP_XII_GO.pdf> [достъпно на 04.10.2018].

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. *Четивната грамотност като предизвикателство към съвременния човек: как да помогнем на учениците да се справят успешно с четенето.* София: 2011 г. – В: <http://copuo.bg/upload/docs/2013-01/BEL_obuchenie_paket_long.pdf> [достъпно на 10.02.2019].

¹²² Виж – С 91/12 ВГ Официален вестник на Европейския съюз 9.3.2018 г. Четвъртък, 23 юни 2016 г. <<https://eur-lex.europa.eu>> [достъпно на 11.04.2018].

5.5. Библиография на нормативни документи, закони, наредби и др. на латиница:

Council Resolution of 2002 on lifelong learning – Official Journal of the European Communities 2002. – В: <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0bf0f197-5b35-4a97-9612-19674583cb5b/language-en>> [достъпно на 15.05.2017].

Education for Europeans: Towards the Learning Society 1995. – В: <<https://www.ert.eu/document/education-europeans-towards-learning-society>> [достъпно на 25.06.2017].

eTwinning е общност на училищата в Европа, платформа за педагози - учители, главни учители, библиотекари и други педагогически кадри. – В: <<https://www.etwinning.net/bg/pub/index.htm>> [достъпно на 15.06.2018].

European Commission - Erasmus+. – В: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_bg> [достъпно на 15.06.2018].

European Round Table of Industrials. – В: <<https://www.ert.eu/about-us>> [достъпно на 25.06.2017] The promotion and stabilisation of the European Union A group of 17 businessmen came together to launch the European Round Table of Industrialists in Paris on 6-7 April 1983.

EUR-Lex. Достъп до правото на ЕС. → Официален вестник на Европейския съюз. – В: С 91/6 ВГ Официален вестник на Европейския съюз 9.3.2018 г. → Резолюция на Европейския парламент от 23 юни 2016 година относно проследяването на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението <<https://eur-lex.europa.eu>> [достъпно на 11.04.2018].