

РЕЦЕНЗИЯ

на дисертационен труд на тема

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

за присъждане на образователната и научна степен *доктор* по научната специалност 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Докторант: Наташа Любомирова Крумова

Рецензент: проф. дпн Адриана Дамянова

Предложеният за публична защита дисертационен труд се състои от увод, изложение, съдържащо три глави, и заключение. Той се разполага на сто и шейсет страници, като към основния текст са апликирани описани неговите приносните моменти, цитираната библиография, представена диференцирано и съдържаща 178 заглавия (без да броим цитираните речници и документи), от които 159 на кирилица и 19 на латиница, списък на публикациите по темата на дисертацията, индекс на използваните съкращения, декларация за оригиналност, както и три приложения. Накратко, структурно и композиционно трудът отговаря на изискванията, предявени към жанра от съответните нормативни документи.

Първото, за което заговаря **уводът** на рецензирания труд, е мотивацията за избора на темата и – бихме добавили – за избора изобщо да се създаде дисертационното изследване. Учител по български език и литература с богат преподавателски опит, Н. Крумова заявява не само своята необходимост да рефлексира систематизирано и задълбочено въпросния опит, но и автентичната си ангажираност с актуални социо- и интеркултурни, и особено граждански образователни дименсии, на пръв поглед надхвърлящи, но според докторантката – вписващи се непосредствено в компетентностите, овладявани от учениците в часовете по споменатия учебен предмет. Изявява се и неподправен интерес към животрептящи проблеми като тези за топиката и икономиката на властта в образователното поле, за отношенията между свободата и необходимостта, отговорността и дълга в педагогическото взаимодействие между учителя и учещите и т.н., положени в контекста на теоретични дебати около семантичния обем и референциите на концепти като *дискурс, образование, обучение, компетентност* и техни институционални прочити.

По-нататък в увода са описани обектът, предметът, методите, хипотезата, целите и задачите на изследването. Приемаме, че част от целите и задачите са формулирани метонимично – едва ли „развиването(то) на умения за КМЧП у учениците в часовете по литература... при писане на есе... „пренаписване на новели по Бокачо“... чрез *образователна драма*“ (с. 13) могат да се припознаят като непосредствени цели и задачи

на самото изследване, очевидно се имат предвиднаучната систематизация и рефлексия и оценката на споменатите дейности.

В първата глава от изследването са диференцирани три части. В първата от тях – „Училище, образование, „образователни“ документи“ – достоверно и с аналитична нагласа са описани европейските и българските документи, регламентиращи или регулиращи образованието в ЕС и в частност в Р България, като ЕКР, НКР, ЗПУО, OECD, НСУЦЖ и др. Трудът не само проследява диалога между тях, но търси и техни проекции в теоретични и теоретико-приложни трудове в областта на методиката на литературното образование, към които присъединява и собствените си тълкувания на смисъла им. Това донякъде обяснява иначе натежаващите пространни цитирания на публично достъпни документи. Осъществено внимателно вчитане в закони, конвенции, рамки... не бива да се подценява, доколкото представя част от превенцията на превръщането на техните иначе смислени думи в „думи за самите себе си“. В края на тази подчаст на първа глава трудът извежда три значими актуални цели на обучението по български език и литература, които интегрират сполучливо залозите на обследваната документация и визиите на интерпретираните методически постановки. В тях са синтезирани не само ключови очаквани резултати от ученето и преподаването на литература в училище, но и такива от обучението по български език, както и функционалната и интеркултурната компетентност на учещите.

Втората част на първа глава – „Социокултурна ситуация“ – извежда обществено-политическите, социалните и технологичните тенденции в глобален мащаб, задаващи хоризонтите на образованието в XXI в. – негови по-близки и по-далечни цели, приоритетни стратегии и политики за тяхното постигане и базиращи се на тях методи. В изследователския фокус отново попадат важни международни документи, свързани непосредствено или косвено с образователната сфера, но вече не толкова „базисни“ (ако си позволим това условно разделяне), а „стратегически“ с оглед бъдещето на обединена Европа и глобализацията се свят. Специално внимание се отделя на информационните технологии и на следствията от експанзията им във всички сфери, в т.ч. и в образователната. Трудът съпоставя както констативни, така и критически ориентирани рефлексии върху това явление, акцентирайки безспорната необходимост от развиване на уменията за критическо четене и въобще на критически нагласи, нужни колкото на участника в „икономиката на знанието“, толкова и на „потребителя на информация“. В тази връзка би могло по-отчетливо да се диференцират и по-последователно да се удържат отношенията между образованието и демокрацията, гражданството, хуманитаристиката, от една страна, и между образованието и икономиката/пазара (на труда), от друга, за да бъде недвусмислено ясно, че изследването всъщност се противопоставя на опитите грижата за устойчивото икономическо развитие (за функционалистското познание) да бъде легитимирана посредством представянето ѝ като угриженост за демократичното гражданство (за критическото познание).

Третата част на първа глава – „Критическото мислене в образованието, обучението, общуването“ – започва с паралелен прочит на класически и съвременни теоретични

моделирания на мисленето и на (мисленето на) литературата, засрещащи се в идеята за критическото като иманентно на когитацията и за множествеността („нететичността“) на литературния смисъл, и на становища на български методици и литературоведи, констатиращи практическата резистентност на литературното образование в българското училище към подобна идея, доколкото то продължава да свръхстояността не интеркултурната компетентност, а националната идентичност, не „безродния“ Код, а (идеологически) „правилното“ Съобщение. Очевидно воден от убедеността си в необходимата и възможна според него промяна, трудът с основание обвързва развиването на критическото мислене с адекватния на литературния текст (и по-конкретно – на семантичната му поливалентност) негов прочит, след което обосновава избора си, като проследява основополагащи го теоретични постановки – от Аристотел през Г. Фреге и М. Бахтин до Ж. Дерида.

Във **втората глава** на труда също както в първата се обособяват три части. В първата от тях – „История на критическото мислене: литература, литературен канон, учебно съдържание по литература – литературна теория и критика“, не само се прави опит да се проследи историята на критическото мислене от Античността до наши дни, но покрай това усилие се реконструират отделните културни епохи ведно с доминиращите ги светогледни идеи и концептуализации на изкуството (и в частност на онова, което днес наричаме литература) в неговите родови и жанрови моделирания, на езика и на човека... Нека подчертаем, че това е твърде амбициозна задача – сама по себе си, а и ако я съотнесем към залога – да се обоснове твърдението, че критическите нагласи, критическото мислене винаги вече са (били) на дневен ред през цялата културна история на Европа (и не само). Подобен проект е непосилен за осъществяванеот един изследовател с необходимата задълбоченост и прецизност при открояването на разликите и полемиките например между различните мислители (неслучайно често цитираната „Теория на литературата: от Платон до постмодернизма“ е създадена от три авторки). Затова докторантката избира друг подход: подчертавайки преди всичко критическия профил на мислителите, емблематични за съответната епоха, тя го съотнася с актуални методически постановки и идеи за такова учене и преподаване на литературата в училище, което би обезпечило развиването на уменията на учениците за критическо мислене, четене и писане.

Във втората част на втора глава – „Учителят – роли на основния актьор: критик/професионален читател, фасилитатор, модератор, партньор“, се очертават профилът и ролите на съвременния учител (по литература). През тях той ни се явява като фасилитатор на учещите, но и като управляващ учебния процес, като уверен интерпретатор на литературни творби, но и като загрижен за ставането-гражданин на ученика, като лидер, но и като съмишленик на укрепващите читатели, като строг критик, но и като разчитащ приоритетно на формиращото оценяване... Трудът ни припомня колко комплицирана и фино нюансирана е фигурата на „основния актьор“, колко знания, мъдрост и усет са му необходими, за да балансира различните интереси (професионални, политически, граждански, индивидуални), пресичащи се в сферата на образованието, в своята работа. Нека отбележим изрично и още нещо – че трудът без колебание

демистифицира мита за добрия учител като въпрос единствено на „талант“ и „призвание“, настоявайки, че и учителят се учи да бъде учител, най-вече благодарение на своите ученици.

Именно на ученика е посветена третата част на втора глава – „Ученикът – тийнейджър, потребител на интернет, читател и „мислеща глава“. Тя добросъвестно и с разбиране отчита възрастовопсихологическите особености на учениците в гимназиалните образователни етапи, с които литературното образование не само и просто трябва да се съобразява, но които то може да използва по оптимален за формирането на литературно компетентния (а то значи – критически мислещия, четящия и пишещия) читател начин. Взет е под внимание и още един ключов фактор – дигиталната „идентичност“ на тийнейджърите, която неминуемо слага отпечатък и върху начините, по които се полага литературата в педагогическото взаимодействие. С основание трудът се усъмнява в практикоприложната ефективност на нормативните документи – те сами по себе си не съумяват да прекратят или дори да ограничат порочни практики като например диктуването на „анализи“ (на литературни произведения) и заставянето на (уж) учещите да ги запаметяват *безкритично*. Н. Крумова откроява разминаването между формата на държавния зрелостен изпит по български език и литература, водещ до подобни практики, и декларираните образователни политики, и използва като аргумент за констатацията си устойчиво ниските резултати на българските участници в международното изследване PISA. Ето защо можем да определим като най-важен сред изводите, до които достига коментираният част от изследването, този, според който като решаващо условие за развиването на умения за критическо мислене, четене и писане у учениците се открива „преподаването... [като] критическа процедура“ (с. 132).

Третата глава на труда, разделена на четири части, която без съмнение е най-съществената в изследването от съдържателна и смислова гледна точка, започва с „Критически процедури за формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците“. В този си сегмент дисертацията на Н. Крумова „прави“ поне три важни неща. Първо, тя *дефинира* семантичния обем на ключовите си понятия *критическо четене* и *критическо писане*. Второ, обособява и утвърждава като адекватни на развиването на уменията за критическо мислене, четене и писане *интерактивните методи* на учене и преподаване на литературата в училище. Трето, приоритизира с оглед на споменатата образователна цел *диалога* като модус на взаимодействие между учителя и учениците в дизайна на ученето на литературата. Първата част от трета глава отново подема въпроса за критическото мислене, този път – по-компактно и дефинитивно, доколкото припознава критическото четене и писане катонегово „следствие“ (с. 135), като негови „производни умения“ (с. 137), като негова „проява“ (с. 141), които практики реферират интерпретацията в херменевтичен стил на литературните произведения и упражняването ѝ било в диалога в урока по литература, било в писането на учениците, което упражняване всъщност е модусът на тяхното развиване. А на с. 142 докторантката експлицира своето разбиране за КЧ и КП: „Като опит да дефинираме понятията *критическо четене* и *критическо писане* у ученика/ците, се позоваваме на **разбирането, че те са производни на КМ, тъй като в акта на четене ученикът подлага**

на преценка и преосмисляне наличната/дадената информация, за да изгради и конструира своето разбиране за смисъла. *Критическото четене* е проява на способността на ученика да преведе на „свой“ език някакъв текст, за да може в своето *критическо писане*, т. е. в създадения от него писмен текст, да интерпретира изходната/дадената фактология/информация.“ Трудът обосновава различава критическото мислене от критическото четене и писане, доколкото, от една страна, способността да мислим, е вродена – за разлика от способностите да четем и да пишем, а от друга, менталните и вербалните структури не съвпадат, от което следва, че критическото четене и критическото писане не следват автоматично от критическото мислене, а е необходимо да бъдат формирани и развивани.

За наскато най-значими изпъкват проведените от докторантката обучения на десетокласници в критическо четене и критическо писане чрез създаване на есе по граждански проблем, пренаписване на новели по Бокачо и т.нар. „образователна драма“, реферирани, рефлексирани и критически оценени в следващите три части на трета глава, като самите продукти от обученията са достъпни в приложенията. Тематично-проблемните избори са определено сполучливи, доколкото умело интегрират типични за споменатата възраст интереси и възможности, доминиращи характеристики на актуалната социокултурна ситуация и проектираните образователни цели. Резултатите, адекватно представени в труда, потвърждават хипотезата на изследването – достатъчно е да се посочат доловими и за най-беглия поглед върху тях техни изпъкналости като високата степен на проявената творческа креативност от страна на учениците, оригиналността на конструирания интерпретативни маршрути, проявата на трансверсални компетентности и особено ироничната дименсия на писмото на голяма част от тях, която показва едно наистина зряло критическо отношение колкото към интерпретираните проблеми, толкова и към онова, което Р. Барт нарича „смешни страни“ на литературата, уважението към които, казва Барт, всъщност свидетелства за любовта към нея. Предоставените ни ученически творби решително се открояват в контекста на безчетните високопарни, но кухи клишета, възпроизвеждани най-често от българските ученици на различни външни оценявания като матурата например. Респект заслужава и фактът, че смисловият хоризонт на проведените представления на творчески пренаписаната Добри-Войникова комедия „Криворазбраната цивилизация“ далеч не се е изчерпвал, оказва се, с реализирането на образователни цели, но се е разпрострял до осъществяване на автентична гражданска кауза.

В **заключението** си дисертационният труд аргументира позицията си, че развиването на умения за критическо четене и писане у учениците нито е самоцелна, нито кампанийна, а всекидневна работа, следваща ясни образователни цели и устойчив модел; че усвояването на тези умения е възможно само във формата на активното учене и е непосредствено свързано с овладяването на гражданските компетентности.

Критическите си бележки бихме отнесли до недостатъчната структурна и съдържателна систематизираност на дисертационното изследване. Така например, независимо че във втората си глава, както вече стана дума, то изрично обособява част,

фокусирана върху фигурата на учителя, неговите роли, неговите ангажименти, значимостта на методическите му избори и т.н. се обговарят буквално в почти всяка част от труда. Същото може да се каже и за коментарите на документите, отнасящи се до образованието, за конципирането на литературата и др. Това придава на дискурса на работата облик на „търсещ изказ и смисъл“, но и до известна степен „затлачва“, образно казано, развитието на изследователския сюжет.

Бихме искали и да поставим на докторантката два въпроса. Както става ясно, колегата базира труда си на своя преподавателски опит в 91-а НЕГ „Проф. Константин Гълъбов“, София. Смята ли тя, че подобни на описаните в последната глава обучителни практики могат да се осъществят и да се постигнат сходни резултати от тях с – да ги наречем така – по-малко изкушени от езика и литературата гимназисти? Очакваме, разбира се, отговорът да бъде аргументиран. Вторият ни въпрос е свързан с (отговора на) първия: как Н. Крумова си представя дисеминацията на продукта от своя изследователски проект?

Научните приноси на труда са коректно изведени и съответстват на неговата действителна изследователска стойност.

Описаните **публикации** са пет на брой, свързани са непосредствено с темата на труда и са поместени в престижни специализирани издания.

Авторефератътвярно представя съдържанието на труда и отговаря на изискванията, предявени към жанра от съответните нормативни документи.

В заключение: Въз основа на представените от рецензията ни приноси научноприложни резултати, които трудът на докторантката съдържа, които показват нейните научноизследователски способности и които отбелязаните несъвършенства не могат да обезценят, предлагаме на уважаемите членове на научното жури да **присъдим на Наташа Любомирова Крумова образователната и научна степен доктор по научната специалност 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература).**

15 април 2019 г.

Подпис:

/проф. дпн А. Дамянова/