

ЗА ЕДНА КРИТИЧЕСКА МЕТОДИКА

Владимир Атанасов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящият текст представя концепцията за „критическа методика“, за отношението между критическа рефлексия на литературата, критически нагласи, критическо действие и критически способности за преподаване. Интерпретирани са отношенията между общи културни напластявания и качествени характеристики на дисциплината; промените в парадигмата на знанието; новите параметри на методическата теория и нейните работещи проекции в практиката в контекста на когнитивните способности на ученици (и студенти) като читатели от постмилениумното поколение (Z-Generation). Критическата методика се опира на антропологията на способностите, приемайки постулатите за дискурсивната природа на човешкото същество, което притежава умение за действие, творчество и промяна и познава диалога и прощката като свой творчески ангажимент към Другия.

Keywords: literature; education; critical methodology; critical approaches; critical teaching abilities

Никоя наука не може предварително да каже какво именно представлява, само цялото ѝ изложение може да породи такова знание за нея.

Хегел

Проектът „Човешкият мозък“ (*Human Brain Project*), отворен към Европейската комисия и страните членки на Европейския съюз, започва с наглед съвършено проста задача: как мозъкът създава представата за зелена ябълка. Дори да асоциираме комплекс от възможните културни алюзии, отговорът няма да е лесен, но затова пък задължително ще бъде разнороден, защото действа обеман представен апарат, който ще говори за цвят, форма, аромат, вкус, както и различни метафорически и магически „свойства“ на ябълката.

Този фрагмент ще интерпретира отношенията между език, литература, образование и критическо мислене за обосноваване на една критическа методика. Хипотезата е, 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 оценка, опрян върху

постулатите на определена методология (*methodology*). Възприемам, че критиката, като интелектуална дейност, *a priori* се мисли като междинно звено на взаимовръзката между теория и практика. Кант обосновава, че способността за съждение/съдене е „междинно звено между разсъдъка и разума“, т.е. на априорното теоретическо познание и практическо предписание (Kant, 1993: 47). От една страна, „образованието предполага собствената си незавършеност и откритост“ (Yoveva, 2000: 8), като търпяща развитие институционална социална система, а от друга – неговата откритост допуска смяна на фокуса към възможностите на различни „методики“: комуникативна, диалогична, интеркултурна, компетентностна. **Критическата методика** не апострофира, а променя фокуса.

Литературното образование има като обект художествената словесност от различни периоди в национални и социокултурните условия, при която тя се е случвала, положени в условията, в които продължава да битува днес. Литературното образование е специализирана форма на динамично социално отношение, което след Левинас разбираме като „върховно събитие в битието“ (Levinas, 2000: 182), а науката за тези отношения в училище е в процес на динамично обновяване. Пресичането на полето на реконструкцията, интерпретацията и новите хипотези и конструкти позволява да мислим литературата и образованието от методическа гледна точка като процес на *филтриране*. Множеството текстове и литературни и извънлитературни свидетелства са виждани през призмата на различни образователни политики, теоретични опори и ситуации, чието дидактическо и педагогическо разгръщане бива съпътствано от серия **критически процедури**. Тяхна основа е общата теория на човешката рационалност, свързана със способността за съдене/съждение, с диалога, обяснението и разбирането в когнитивен, обективно изразяващ мисълта, и практически – представящ, оценяващ действията и изборите, аспект. Техен носител е **учителят** – квалифицираният като критик читател. В семантически план критическата квалификация означава и оценяване. Или: цялата система на оценяване (на знания, умения и компетентности) е критическо действие. Понятието **критика** идва от гр. *'kritikos'*, думата за разпознаване и способност за съдене, което възхожда към прозорливост, проникателност, преценка (лат. *'criticus'* със същото значение) ще бъде използвано в няколко аранжирани: нагласа; отношение; способност, действие и процедура и разбира се – литературна критика. Настоящото изложение се пита: какво разбираме под „критическа методика“, в каква степен културните натрупвания променят качествените характеристики на дисциплината и в какво се изразяват те; каква промяна предизвиква тя в установените параметрите на методическата теория и нейните работещи проекции в практиката; какво е нейното отношение към промените в когнитивните способности на ученици (и студенти), какви са читателските нагласи на *дигиталните по рождение (digital native)*,

„дигитални имигранти“ (*digital imigrants*) или най-общо *постмилениумното поколение (Z-Generation)*¹⁾

Близко основание за това ми дава Марсел Поуп, който говори за „отворена критическа педагогика“, която „съчетава аспекти на двата подхода (херменевтичен и трансактивен – бел. м., В.А.) и отключва възможност на аудиторията за преминаване „от едно линейно некритично четене към многопластово препрочитане, като се ръководят от текст, от отношенията с автора, културата и читателя“ (Cornis-Pope, 1996: 339 и сл.).²⁾

Извездането на критическите аспекти на дисциплината се отнася към основополагащ въпрос – *що е литература и как действа тя?* Възможностите за теоретично (методическо) осмисляне и научна проверка тук са респектиращо множество, сред които следва да се конструира възгледът към трудно определеното поле на „литературата“ и „литературността“. Както проследява Цв. Тодоров, „понятието литература в собственото си значение“ (Todorov, 1990: 1) не е исторически феномен, а е от неотдавна – едва от XIX в. Уолтър Патер като че ли пръв говори за „въображаема или художествена литература“³⁾. Речникът се връща към първообраза, като посочва като първа употреба на самото понятие през 1605 г. – *literary (literary culture)*⁴⁾. В деншните си употреби *'litera* (стрлат. *'leitera'*) идва от праиндоевропейското *'leyt-* със значения 'драскам', 'надраскване', 'драска'. С появата на писмените системи около 4000 г. пр. Хр. „драските“ стават именно *littera*, (буква, азбука, дума, писмо, послание), което ляга в сегашното понятие *литература* със значение на всички писмени и печатни материали със значение в паметта и живота на човечеството. Езиците, които се развиват върху основата на латински, възприемат понятието по следния начин – във фр. и ит. *Littérature*, в английски понятието е *Literature*.

Тези значения, отнесени към периода, в който се заражда европейската култура, когато Омировият епос слага край на устната епическа традиция, се разпознават и в многозначната дума *diphthērā* (стргр. – *διφθέρᾱ ἥ*) със значение: 'пергамент, кожа за писане'; прен. 'летопис, съчинение, книга'. Впрочем и в развитието на старогръцката писмена традиция преобладаващата литература фиксира възникването на нови понятия, като *gráphō* (стргр. *γράφω*), с множество значения, сред които половината назовават литературата, писмеността и писмото: 'драскам, разсичам'; 'изрязвам, чертая'; 'пиша, записвам'; 'съобщавам писмено'; 'предлагам в писмена форма'. А многозначната дума *gráma* (стргр. *γράμμα τό*) сякаш разказва цяла „семантична история“: 'черта, линия; рисунка'; но и 'писмен знак, буква'; 'знак за число, цифра'; 'музикален знак, нота'; 'математически чертеж; изображение, картина'; 'азбука, писменост'; в мн.ч. 'умение да се чете и пише, грамотност'; 'надпис'; 'писмо, писмено послание'; 'списък, изброяване'; 'писмени документи'; 'държавни актове, укази, грамоти'; 'писано правило'; обикн. в мн.ч. – 'съчинение, книга'; 'наука, просвещение' (Vovnov, 1996).

Понятията за буквата и нейния запис с някакво пособие върху някаква повърхност постепенно са припокривали значенията си, а понятието *литература* се идентифицира с граматиката, с грамотността (*γράμμα τό*), с *написаността* – литература вече е занимание с писани/писмени текстове – „тя започва да се записва, складира се в библиотеки, чете се“ (Bogdanov, 2007: 41). Появата на книгата, от своя страна, означава, че литературата излиза от специфичната употреба на сакралното слово, съхранявано от жреци, оракули и местни магистрати, защото се превръща в социален феномен. Това означава, че тя изисква не само активно писане, но и четене, тъй като определя единството на тези дейности. Богданов заключава: „Книгата се явява, когато писменият текст започва да се чете“ (пак там, 41). С други думи, литературата започва своето социално пътуване като „драска“ (може би и „шарка“), като писмен текст и книга, защото носи, предполага и изисква съществуването на *другия*, връзка, израснала върху дихотомията на писането и четенето.

В традициите на средновековната българска литература преминаването от надраскване (*leut-*) и писане върху кожа или пергамент (*διφθέρα ἦ*) обозначава разширяването на културния хоризонт и преминаването от езическа към християнска култура. В трактата си *О писменехъ*, чийто оригинал не е намерен, Черноризец Храбър говори за „*чертите и резките*“, с които „славяните, бидейки езичници“, „четели и гадаели“:⁵⁾

Прѣжде оубо словѣне не имѣахъ кънигъ, нѣ чрътами и рѣзами чѣтаахъ и гадаахъ погани сѣще. И тако бѣша многа лѣта.

Славяните пред нямаха писмена (книги), а с черти брояха и с връзвания (врязани знаци, образи) гадаеха, бидейки езичници. И така беше много години.

Тук следва да се уточни, че „глагол ’чѣсти, чѣтѣ, чѣтеши’ в старобългарски означава ’броя, смятам; чета’“. Същ. ’рѣза’ означава ’врязване, вдълбаване; врязан, издълбан знак, образ’ (каквото е значението при ’резба’). В случая става въпрос за руноподобни и рунически знаци, врязвани с острие върху сурови глинени плочки (рабоши). Плочките се изпичат и после се счупват. Гадае се по частите от знака върху отделните парчета. Прабългарите са имали такова писмо и са гадаели и предсказвали по този начин.⁶⁾

Критическият компонент, който отдаваме на полемизма на средновековния книжовник, се съдържа в разбирането за традиция, която бива отхвърлена от по-висока религиозна и културна парадигма. По-внимателно вглеждане в ситуациите на писмото открива два хоризонта. Интерпретацията на действията посочва езическата, руническа, предхристиянска форма на писменост – „чрътами – чѣтаахъ“ и „рѣзами – гадаахъ“. Полемичното отрицание в *О писменехъ* изразта върху утвърждаващото разбиране за писмения, теоцентрическият, културния пласт.

Първоначално появата на писмеността и литературата не е съпроводена с „критико-теоретична рефлексия, служеща си с дискурсивни литературовед-

ски понятия“ (Bogdanov, 2007: 41 и сл.). Литературата, като достъпно за четене писано слово, все още не привижда образа на критика, но сякаш предполага, вътре в собствения си смислоторен механизъм, съдържа своя словесен критически апостроф. Записаното слово, текстът може да стане предизвикателен или опасен, макар че като цяло по онова време липсват рестрикции към отклонението от нормата. За илюстрация ще припомним императива на Атина, конструиран от Есхил в „Евменидите“⁷⁾:

Съветвам своите граждани: избягвайте / безвластие или самодържавие.

Апострофен характер имат и подмятанятия на Дионис в комедията „Жабите“, който иронизира Еврипид и трагическия поет Агатон, участвал в Дионисовите тържества през 417 г. пр. Хр.⁸⁾: *Веднъж, когато си четях на кораба / трагедията „Андромеда“, страшна страст / представяш ли си, поразил сърцето ми... / Та ей такава страст ме е загложила по Еврипид.*

Тези прояви на „интертекстуалност“ показват, че писменото слово по своята природа е *критическо* – то съдържа коментар върху лица и факти (както у Платон и Аристотел) и заявявайки своята гледна точка, своята позиция, своето възприемане и морална санкция, приема, отхвърля и на свой ред, предполага критическа рефлексия. Допускаме, че *критическото* е органично съдържание на литературата, нейна вътрешноприсъща черта дотолкова, че когато мислим за националната класика например, започваме да разбираме, че „Епопея на забравените“ (като литература) не би възникнала без критическо отношение към литературния образец „Легенда на вековете“ на Виктор Юго (*La Légende des Siècles*) или вестникарския текст на Захарий Стоянов.⁹⁾

Критическото отношение към традицията се основава върху принципната „отвореност“ на текста, на неговата иманентна диалогичност. Не изглежда далеч от вероятното, че Омир в същата логика е „обработвал“, свързвал, композирал и прекомпозирал критически устното слово на своите предшественици – аедите, защото вероятно „си е помагал с писане при създаването на „Илиада“ (Bogdanov, 2007: 42). Литературата, писменото художествено слово, са напълно свободни в своето творческо отношение към културната традиция – повтарят я, бранят я, бранейки езика, и наред с това, въоръжени със същите инструменти и функции на езика, я опровергават, иронизират, подлагат на съмнения и на ревизия, пораждайки представата за динамиката на една „трансформационна комуникация“ (Bogdanov, 1992: 26).

Обичайно възприемаме критиката (литературната критика) като подвързано тяло, (част) от съдържание на книга, която коментира други книги. Фуко посочва, че „езикът съдържа в себе си свой вътрешен принцип на разпространение“ (Foucault, 1992: 85), позовавайки се на Монтен, който в „Опити“ се озадачава, че се „налага все повече да се интерпретират интерпретациите, отколкото да се интерпретират нещата; има повече книги за други книги, отколкото книги на каквато и да било друга тема“ (пак там). В света на литературата

критическата функция е част от обмена, от диалога на различни словесни изяви в различен хронотоп. Литературата се развива, съпътствана от своето *друго*, бидейки така част от едно „морално общество“, където „еднаквият респект на всеки се разпростира не до хора с общи корени, а до личността на Другия или на Другите в тяхната Другост“ (Habermas, 1999: 5).

Литературата непрестанно призовава другостта. Есхил например открива другия чрез втория актьор. Развитие на старогръцката драма и театър като че ли естествено води към промяна в сценичната парадигма, а критическото е концентрирано у този *'hypokritēs'* (стгр. *'ὑποκριτής'*), който става действителен участник в драматургията на литературата, изначално забъркан в играта на отговора и преструвката, към участието в диалога. Това е другият на героя или на читателя, чиято реч чуваме, произнесена от сцената, която допълва, разяснява, опонира. Аксиоматично положение е, че тази диалогична откритост се осъществява във всички аспекти на писането, четенето и драматическата игра, тъй другият – вторият актьорът, читателят, критикът, са необходимост – та нали и „поетът не може да говори за това, което знае“ (Frye, 1987: 26), и има нужда от критик, както актьорът на сцената в старогръцката драма има потребност от своя „отговаряч“.

В „Анатомия на критиката“, появила се близо десетилетие след „Теория на литературата“ на Р. Уелк и О. Уорън (1949), се съдържа важно методологическо уточнение по повод отношението на литература и критика: „Така или иначе ориса на всяко изкуство, което се опитва да съществува без критика, е само да информира“ (Frye, 1987: 24). Ако се съгласим с мисълта на Фрай, литературата съществува благодарение на другостта (си) – езикова, корективна, контекстуална, културна, а тази другост по условие изглежда е... *критическа*.

Литературата съдържа, осъществява се и съществува чрез Другия, чрез своето друго, търсейки го в традицията, макар че не може да се отрече, че „литературният обект съществува само за себе си, съществува чрез себе си“ (Genette, 1999: 28). Това е съществуване чрез език, писмото и писмеността, което е съществуване на Другия. Литературата и литературната традиция са онези „комплекси от текстове, които човечеството е произвело и произвежда (...) по-скоро *gratia sui*, от любов към себе си и които четем за удоволствие, духовно извисяване, разширяване на познанията...“, заради „упражняване на езика като колективно наследство“, за „създаване на идентичност и общност“, на „един свят от ценности, който идва от книгите“ (Eco, 2014: 9 – 13). Литературата е и познаване на практиката – тя фикционализира и о-правдоподобява някаква (културна) практика, дава нейна символна перспектива, изразена с определена неконвенционална реч, създавайки с това модели на живот и поведение. Литературата „не ни подтиква да повярваме в нещата (във философския смисъл), а да си ги представим (в артистичния смисъл)“, както остроумно цитира британският писател, есеист и критик (Wood, 2010: 160). Литературата е институция,

която позволява да се каже всичко по всякакъв начин“, литературата, като историческа институция, със своите конвенции, правила и т.н., но освен това тази институция на фикцията, която по принцип има силата да каже всичко, да се освободи от правилата, да ги измести и по този начин да създаде, изобрети и дори да се усъмни в традиционната разлика между природата и институцията, природата и обичайното право, природата и историята“ (Derrida, 1992: 36 – 37). Той продължава: „Тази ноематична структура, включена (като „нереална“ в термините на Хусерл) в субективността, която не е емпирична и е свързана с интересубективна и трансцендентална общност“ (пак там, 44). Дерида свързва литературата с личното си посвещение на „текста на Другия, неговата сингуларност, неговият идиом, неговата привлекателност, която ме предхожда“ (пак там, 66). „Литературната“ интересубективност, изведена от разбирането на Хусерл, конституира обективност, осигурявайки връзката между персоналното и споделеното, в Буберовия смисъл – между Аз и Ти.

Концепцията за отношението между Аза и Другия се съдържа в ранните работи на Бахтин паралелно с етическата и естетическата проблематика в творчеството му. Смята се, че става дума за началото на 20-те г. на XX в. (1920 – 1924), когато той разработва „архитектониката на отговорността“ във връзка с целостността и отношението автор – герой, отбелязвайки: „...най-малко можем в самите себе си да възприемем дадено цяло на собствената си личност“ (Bakhtin, 1996: 30). Тази архитектоника има две страни, двама участници – Аз и Другия, свързана е със съществуването на два ценностни центъра. Бахтин вижда човека в три измерения – на време, пространство и смисъл, които могат да се свържат архитектурно само в естетическата словесност, в литературата. В архитектурониката на човешката екзистенция Другият също е най-висока ценност, защото обема и съдържа голяма част от възможните модуси на съществуването (*modus vivendi*).

Бахтин прави следното обобщение: „Думата е мост, прехвърлен между мен и другия“ (Bahtin. 1977: 295 и сл.) и поради това в реализацията на значението и смисъла на равнището на изказването важна роля има както говорещият, така и слушащият субект. Ще си позволя да прехвърля мост между диалогичната теория на Бахтин към „директната“ херменевтика на Рикъор. Мислейки върху първичната и вторичната форма на организация на литературата, философът отбелязва: „...литературната творба е лингвистична същност, еднородна с фразата, т.е. най-малката цялостна единица на дискурса“ (Ricoeur, 1994: 129), а това позволява да се мисли за литературата като дискурсивна насоченост към човешки живот.

Цв. Тодоров развива концепцията за Другия и интересубективността в своята антропологията, макар и критично възприемана: „Ако литературата не ни учеше на основни неща за човешкото съществуване, не бихме си правили труда да се връщаме понякога към текстове отпреди две хилядолетия“ и „че

ако литературната истина е несводима до обичайните методи за проверка, то е, защото биха могли да съществуват много видове проверки. Проверката на литературните текстове не би трябвало да бъде тясно референциална, а *междусубектна*“ (Todorov, 1998: 8 – 9), защото литературните творби имат предимството да са насочени към всички“, представлявайки „възможност за *аза* (курс. на авт. – Цв.Т.) да се отвори към един безкраен свят, естествен и свръхестествен, да присъедини своето лично съществуване в единение с цялата вселена“ (цит.съч., 156). Впрочем въпросът за Другия бива интерпретиран още в едно от по-ранните антропологически търсения на Цв. Тодоров (1982), където той подчертава, че езикът носи силата на сближаването и различаването: „Езикът съществува единствено чрез другия не само защото човек винаги се обръща към някого, но доколкото позволява да се спомене отсъстващият трети“ (Todorov, 1992: 154).

От своя страна, Тодоров не се опитва да подменя понятието литература с дискурс, а запазва разбирането си, че общият знаменател на „всички литературни продукти“ би бил неоткриваем, ако това не са различни езикови употреби. В самото начало Тодоров също се пита (както и всички нас) какво е литература. Той следва Фрай в разбирането, че „нашата литературна вселена се е разширила във/към словесна вселена“ и по-нататък „всеки учител трябва да осъзнае, че литературният опит е само върхът на езиковия айсберг..“ (Todorov, 1990: 10 – 11). Литературният опит се разбира през езиковия „опит“ и съхранява информация за социалния опит в разнообразието на културната среда.

Разбирането за обществените измерения на човешкото съществуване принадлежи на Аристотел, който посочва, че човекът „по природа е създаден за обществен живот“ (Aristotel, 1993: кн. IX, гл. 9: 3). Човекът изглежда невъзможен, немислим без Другия. Другият е абстракция, обобщение, метафизична перспектива, без която Азът би останал сам и неосъществим. Аристотел посочва три причини за близкото отношение – доброта, удоволствие и предимство „в името на другия“. В „Поетика“ (Aristotle, 1975) той отбелязва: „На един човек могат да се случат много, безброй неща, които не образуват никакво единство“ (гл. VIII) без Другия, защото „поезията говори предимно за общото“¹⁰, „дори когато дава имена на нещата“ (гл. IX, 1451 b), тя се отнася към общото, което включва и другия.

Тези аспекти на литературата и литературността са фино изведени и от структурно-семиотична позиция. Обяснявайки популярно литературата, в едно свое есе Барт също въвежда разбирането за другостта, другото, другаде-то: „... всъщност Литературата започва с неназовимото, когато тя усеща едно *другаде*, чуждо дори за търсещия го език“ (Barthes, 1995: 94), а в интервюто „Литературата днес“ я определя като „означаваща“, „холистична система“, която „въплъщава определено *настроение на цялото общество*“ (пак там, 111 – 112). В подобен план, противопоставяйки се на традицията на *cogito*, Рикьор уточ-

нява: „...ние се разбираме единствено чрез големия поврат на знаците на човешкото, заложен в творбите на културата“, и продължава с риторичия въпрос: „Какво бихме знаели за любовта и омразата, за етическите чувства и въобще за всичко, което наричаме *себе си*, ако то не бе вербализирано и артикулирано от литературата“ (Ricoeur, 2000: 86). Литературата е „онзи медиум (курс. авт. – П. Р.), само в който ние може да се разбираме“ (пак там, 112).

Оттук може да бъде изведено определянето на изследователското поле на методиката. Самата ѝ епистема очаква необходимостта от уточнение: *методологията* е наука за разбиране на процедурите на науката; *методиката* е теория за методите на преподаване и учене, свързани с тази наука; системата от планирани процедури и пътищата към постигане на определени образователни цели; *дидактиката*, от своя страна, е теория за критическия анализ на традицията, планирането, структурирането (организацията) и контрола в постигане на набелязаните образователни цели чрез обучение. Гъвкавата връзка между тях е критическата способност за „асемблиране“.

Методиката се основава върху подобни отправни точки, за да потърси модусите на ценностно и гражданско (въз)действие чрез система от *критически процедури*. В своя критически модус тя трансформира знанията на ново историко-социално, културно и антропологическо равнище и 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 – „властов“ натиск върху „една затворена система в изходно състояние“ (Ricoeur, 2000: 125 и сл.). Оперативно основание на дисциплината се открива и при разрешаване на една от нейните основни задачи – „критически анализ (курс. мой – В.А.) на концепцията за литературно образование, която визира глобалните цели, учебното съдържание и структурирането му“ (Yoveva, 2000: 8 – 9).

Критическият анализ е неспокойствието на методиката, което е свързано с нейното равзвие и развитието на нейния обект – на самата литература и научните области, през която тя бива интерпретирана, от една страна, а от друга – литературното образование като теоретически обгледима област на практическите следствия и промени. С това методиката вече не е „застинала“ система от принципи, методи и правила, а динамична теоретико-приложна дисциплина, която открива своя обект на различни равнища на комуникация и чрез динамиката на различни процедури на интерпретация.

Спецификата на методиката е в известната *междинност*, която заема, между теория и практика. Тя осигурява релевантността на общите принципи на

дидактиката и методите на педагогиката в училищната практика. Съмнението, че дисциплината е „мимикричен ретранслатор“ на чужди идеи, е неоснователно, защото методиката използва, адаптира и инструментализира различни методи, с които боравят философията и логиката (съждение, индукция, дедукция, анализ, синтез, диалог, интерпретация). Тя има своята опора в значимите методологически концепции на философията, литературната наука, социологията, психологията, когнитологията. Нейната специфика е в логиките на медиация, преосмисляне и трансформация, които тя осъществява между теоретичните и приложните аспекти на познанието, в сърфирането между различни области и парадигми в хуманитарната вселена, за да се абсорбират и насочат фокусирано в социалната практика на определени съдържания с обучаващ и образоващ характер. Това е невъзможно без критическо отношение. С това тя е един вид *textus connectivus* (съединителна тъкан), която осигурява свързването, протичането и хармонизирането на теоретични знания от областта на литературата и хуманитаристиката към практиката на образователно общуване с другия.

Нарекохме методиката *textus connectivus* не с намерението да попаднем на екстравагантна метафора, а с презумпцията, че тя е в състояние да дава форма, стабилност и „защита“ на теоретичното знание при неговото прилагане. От гледна точка на Аристотеловото наукознание тя 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. Тази дискурсивност на методиката съответства на представата ни за *интердисциплинарност*, положена върху разбирането за литературата, литературната творба като дискурс – „осъществен като събитие, но разбран като смисъл“ (Ricoeur, 2000: 78).

Методиката използва и адаптира за целите на литературното образование критически анализ на традицията, положен, както вече стана дума, върху разбирането за корелацията *знание – практика*. Първият конфликтен момент възниква с разбирането на това, че натрупването и разширяването на специализираните знания (на литературната теория, история и критика) при дидактически дискурс неизбежно води към тяхното редуциране и в крайна сметка – *инфлация*. Това обаче не е обезценяване, защото е свързано с релевантен избор на методи за приближение към литературните текстове и неизбежните ограничения в условията на тяхното практическо случване. Неизбежно ме-

тодиката заема на „концесия“ определени теоретични знания и продукти на литературата и изкуството, които превръща в априорен инструмент (учебен похват) с образователна цел. Като динамична научно-приложна дисциплина, тя следва да се намира в режим на *критическо преосмисляне* на дискурсите – социокултурен, политически, литературен, исторически, морален, вкл. дискурсите на психологията, на частните педагогика, които също „подлежат на преразглеждане, преосмисляне и задълбочаване“ (Yoveva, 2000: 12).

Съществуването на методика извън *аналитико-критическото* отношение към традицията, отложена в различни текстове и които съставляват теоретичната основа на преподаването (общо), както и практическите измерения на обучението и ученето (частно), е трудно представимо като обект, лесен за реферирание и контрол. Следователно *критическото* е съдържание, форма, отношение на разбиране, възприемане и отхвърляне на традицията, континуалност на нейната адаптация към практиката за собствени изследователски задачи, учебно съдържание, квалификация на учители и не на последно място – за съобразените с образователни концепции, цели, политики, нови методи и конкретните потребности на средното училище.

Критическият предмет на методическото изследване, както и предметът на науката или науките, които го основават, не съществува извън обхвата на своите задачи. Определянето на предмета на методиката е акт на самоосъзнаването – чрез него, образно казано, самото изследване се вглежда във вътрешния свят на собствените си проблеми и акценти. Предметът по условие е осъзнаването на собствения проблем или проблеми – въз основа на какви методи, *какво* и *защо* се изследва; *как*, с *какви* техники и инструменти, и доколко задълбочено ще протичат мисловните процедури; какви близки и по-далечни *цели* може да набележат в това изследователско поле, какви *резултати* се очакват, какъв *анализ на резултатите* се прави и пр. Определянето на предмета съответства на всички теоретични и практически аспекти, които той предполага и които ще използва, на всички методологически устойчиви процедури, организирани според конкретни цели, и действията за достигане и развитие на умения и нови познания в тяхната критическа обосновааност и последователност на фокусиране и контекстуализиране.

Собственият предмет на дисциплината методика следва да има очертана методологическа рамка, да съдържа и изразява логически ясни изследователски процедури, да бъде критически ориентирана, да се основава върху критически премислени стандарти за езикови и литературни умения и компетентности, както и за анализ и интерпретация на обектите – литературни (иманентни), извънлитературни, психосоциални, културноантропологически, медийни и пр.

Методиката си служи с експликативен и референциален език, така че да бъде най-безпрепятствено „преводима“ в критическо осъществяване на един

урок по литература, напр. върху поезията на Ботев. В смисъл, не да каже как може да прочетем Ботев през призмата на психоанализа и образа на майката, а да обоснове – и то разбираемо! – как майката е символична и морална ценност, поради което не е предпоставена само като начало и край на живота, а представлява еманация на трансценденталната общност, съизмерването с която дава, свойствено за литературата, надхвърляне на основоположената непълнота на човешкото у нас самите, нека припомним отново Бахтин. Майката и синът са съизмерими, макар че се реифицират като различни същности. В този смисъл, макар и не само, евангелските построения на Ботевата поезия за отношението майка – син, могат да бъдат прочетени и през думите на Спасителя: „Жено, ето син ти!“ (John, 19:26). С това се открива лирическата висотата на тяхното величие, а те могат да се възприемат като единосьщности. Впрочем Ботевата поезия смело извежда като свое послание идеята за единството на същностите, за Богомайчинството, широко застъпена в цялата християнска (православна и римокатолическа) иконописна символика, в химографията, молитвословието и хвалебните песнопения¹¹⁾: *Радвай се, начало на Христовите чудеса, / Радвай се, основа на неговите истини!*

Макар да изглежда, че авторът се увлича по (късно)постмодерен интелектуален критицизъм, насочен към установеното и стабилното, или се движи по свободната спирала на интердисциплинарни интерпретации, патосът всъщност е насочен към възможността да се учреди едно критическо разбиране за действащото човешко същество като среща на различни способности, която превръща дискурсивните умения в практики на образованието и ученето, а създадените разкази – в обучаващо действие.¹²⁾ Човекът е „точно такъв, че да принадлежи едновременно на режима на казуалността и на режима на мотивацията, следователно – на обяснението и на разбирането“ (Ricoeur, 2000: 124). Действието според философската антропология на Рикьор е „вмъкване в света“, „извършване на промяна“, „намеса в хода на нещата“ или „да се действа, винаги означава да се извърши нещо така, че нещо друго да се случи в света“ (пак там, 125 – 126.). Идеята за връзката между *способности* и *промяна* е ключова в авторефлексивната херменевтика на Рикьор, която с това може да се възприеме и като критическа херменевтика.

Да се преподава литература, да се обучава чрез литература, въобще преподавателската *способност за действие*, е в хоризонта на разбирането, че „няма действие без отношение към знанието-да-направиш (умението да направиш) и това, което то предизвиква“ (цит. съч., 121). Това може да се отнесе към предмета и съдържанието на методиката като епистема, която критически обосновава знания, умения и компетентности: *да направиш* в образованието по литература като предизвикване, причиняване на определени промени, чиито *следствия* са определените резултати от обучението, отговарящи на целите на образованието. Рикьор уточнява, че за действието, като човешки

феномен, може да се говори в термините „на проектите, на интенциите, на причините за действие, на действащите и т.н.“ (пак там, 122 – 123).

Напускането на логическата хетерогенност означава, че образователното действие в същността си може да се разбира като критическо действие, което не използва готови предпоставки, но е преплетено с „физическата каузалност... в изцяло първичния опит на намесата на действащия в хода на нещата...“ (пак там, с. 127). Тук твърдя, че способността за преподаване е свързана със система от причинно обосновани критически дейности, които се проявяват както на равнище теоретическо концептуализиране (методика), така и на равнище подготовка (проект) и осъществяване на образователното събитие (литературно образование). Какво е мястото на обоснованата причина в критическото преосмисляне както като методическата епистема, така и като литературното образование, като събитие на социална комуникация, може да разкрие разбирането за каузалността.

Идеята за каузалността (*causation*) се открива у Аристотел като представена от четири причини с обща приложимост (*causa materialis, causa formalis, causa efficiens, causa finalis*¹³). Той в заключение насочва към постановката за една ключова способност на знаещия (мъдрият) човек – *преносът* на знание към другия: „над изкуствата (доколкото са практическа дейност) стои науката, която е знание за причините и се познава по способността да се преподава. Най-висшата наука, наричана „мъдрост“, е знание за първите начала и причини“ (Aristotle, *Метафизика*, Кн. I, Алфа, 980a 20 – 982a 3).

Аристотел отчетливо различава знанието и опитността, а границата между тях преминава по хребета на способността да се преподава. „Ето защо смятаме – продължава той, – че изкуството е в по-голяма степен знание, отколкото опитността – защото владеещите изкуството могат да го предават, докато тези, които просто са опитни, не могат.“ На Аристотел дължим и определението на „способността“: „начало на движение / промяна в друго; способно е онова, което може да променя, доколкото е друго“ (пак там, кн. V, Делта, 1019a 145 – 1020a 6). Смятаме, че способността да се преподава, следва да бъде критически наблюдавана и разширявана, а с това може да задълбочи и прецизира предмета на методиката на литературното образование. Още по-голям интерес би представлявала способността да се преподава критически.

Способността да се преподава, може да бъде изведена и от феноменологията на човешките способности, развита от Рикьор като идея за *capable human being* (фр. *l'homme capable*)¹⁴. Известно е, че Рикьор развива диалектична херменевтика, която позволява комбиниране на феноменология и различни други (вкл. и практически) подходи и изследователски методи. Той посочва, че методологическото разделение е чуждо на философията, която успява „да подчини самата идея за метод на по-фундаменталната концепция за нашето истинно отношение към нещата и битието“ (Ricoeur, 2000: 114).¹⁵

Тази концепция е в сърцевината на разбирането за способностите въобще. Както отбелязва Дейвид Каплан – съставителят на американското издание под заглавие *Reading Ricoeur* (2008), понятието за способния човек: „...е водещата нишка, която преминава през философското поприще на Рикьор, обединявайки различни привидно изолирани творби. От ранната феноменология на волята в *Свободата и природата* (1950) до изследването на психоанализата във *Фройд и философията* (1965), от изучаването природата на *Самия себе себе си като някой друг* (1990) до изследването на паметта и прошката в *Паметта, историята, забравянето* (2004), разработването на проблема за човешките способности винаги е било в центъра на работата на Рикьор“ (Kaplan, 2008: 3).

Рикьор доказва, че понятието за способност е свързващата нишка между езика, философската антропология и философията на морала. В този смисъл, цялата палитра на „*Аз мога*“ (*I can/Je peux*) – способността за говорене и за създаване на дискурс, за действие, което създава събития, както в обществото, така и в природата, за разказване на истории, които разкриват скритите възможности на нашия живот; способността да се чувства отговорност за извършените/планираните действия или да се приемат последиците от действията на другия, да се дава обещание (способността да се спазва дадената дума); способността да се прощава, да се забравя и помни човешко щастие (*happy memory*) – представя аспекти на основната човешка модалност – *Аз мога*, което се свързва в контекста на социалната обвързаност с „борбата за признаване“.

Преди почти две десетилетия във връзка с образованието и езика на университетската критика, който след Барт приех като символичен (защото превръща образите в знаци!), написах следното: „Този език принадлежи на критика, която не е иманентна, а непрестанно контекстуализира художествения текст, филтрира го в проникващите през неговия смисъл различни тълкувания“ (Atanassov, 1999). Допуснах, че разтварянето на тълкувателски „ветрила“ ще съдейства на учителя като медиатор между високото (критическо) знание и конкретните цели и задачи на литературното образование, въз основа на което може да се открие *език на комуникация* – един език, на който ще се споделят желания, способности за четене, въобще интимни читателски открития. Построих това съждение върху разбирането, че „литературната творба... внася в света нещо, което не е съществувало дотогава и което следва да се квалифицира поне като *виртуална реалност*“ (Izer, 2000: 28). Днес съсредоточавам внимание върху онова, което древните са определяли като изкуство на критическото действие (*kritike techne*) – способността за разграничаване и оценка.

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 учеб-

ниците биха могли да заработят като „критически модели“. Това е условие, за да може и Мрежата, която дава всичко и не обещава нищо, „да се чете“ критически. Те са свързани от концепта критически нагласи. Това означава, че всеки когнитивен акт в часовете по литература, за да бъде ползотворен, следва да има *критическа перспектива и социално поле*, за да допълни креативно характеристиките на училището и „учебния процес“, давайки им съдържателна, организационна, логическа и... методическа дълбочина. Това е така, защото „всяко практическо размишление, което *критически* усвоява това знание (интерсубективно споделено знание – бел. моя, В.А.) изисква социална перспектива“ (Habermas, 1999: 173).

Изразът „критически нагласи/отношения“ (*critical attitudes*) идва от Фуко върху основата на старогръцката философия, метафизиката на Кант и съвременната литературна и естетическа мисъл. Той доразвива своя археологически и генеалогичен метод в посока на разбирането, че философията не само очертава исторически граници, но задава и възможните перспективи за тяхното надхвърляне, защото всяка конфигурация на знанието, властта и възможните субективации означава критическо отношение, а оттук – и промяна. Фуко подчертава, че задачата на философа е не само да хвърли светлина върху ограниченията на човека, като зададе въпроси, а да е способна да направи крачка напред и да предостави отговори, които илюстрират как човек може да се движи отвъд теоретичните граници, за да направи възможна промяната. Фуко пише: „Като ансамбъл от правила за определена дискурсивна практика, системата за образуване не е недосегаема за времето... Тя очертава система от правила, която е трябвало да бъде приведена в действие, за да се преобразува даден обект, да се появи ново изказване, за да се изработи понятие – било то преобразувано или привнесено, за да видоизмени някаква стратегия – без да престава поради това да принадлежи на същия дискурс“ (Foucault, 1996: 87). Това прави възможно „...някакво изменение в други дискурси (в други практики, в институциите, обществените отношения, икономическите процеси) да се пренесе вътре в даден дискурс, конституирайки по този начин нов обект, подбуждайки нова стратегия, пораждайки нови изказвания и понятия“ (пак там, 87).

Като мислител, Фуко възприема философското дирене като „критическа онтология на самите нас“ (Foucault, 1997: 28). Изглежда това е начинът да разберем и променим себе си не само лично, а и в социален план, т.е. такава (критическа) философия може да произведе ефекти в съвременното общество. Основана върху такава опора, критическата методика би била в състояние да направи преценка на „архаичните“ наративи в литературното образование, идеологическите напластявания, патриотарски ерупции, които ползват императиви („трябва!“) и пропагандират убеждението, че случването на литературата е „процес“ със свои закономерности, който може не само да бъде проучван и (едва ли не) направляван.

Образователните практики, задвижвани от критически стимул, са в състояние да предизвикат „ново качество“, да отхвърлят безотговорното възприемане на съществуващото знание и да открият поле за нови рефлексии, избори и действия. Критическото отношение (развитието на критически нагласи) е необходим подход за разкриване на индивидуалния потенциал за оптимизиране на дейностите и прецизиран контрол. Структурата на диалога „Федон“, вероятно едно от последните съчинения на Платон, би била добра илюстрация за конструирането на новото знание чрез вътрешно преливане на теми, свързани с философски, логически, митологически и литературни аргументи – едното поражда другото, онова, което се твърди по същество, се прави подвъпросно, като в повествователна рамка се обсъжда проблемът за истинското знание и смъртта (Platon, Fedon. 1982). В своята форма диалогът съчетава теория и практическо приложение. На езика на когнитологията промените настъпват от задействането на мултисензорна информация, което води към по-сложни когнитивни операции като създаване на категории, разсъждение, изразяване. Именно върху тази основа става възможно новото знание да бъде категоризирано, мислено и тълкувано, означавано и превръщано в понятия и елементи на критическата реч.

Критическата методика е диалогична, тя се ражда и съществува в условията на образователния диалог. Тя се основава върху разбирането на Бахтин, че *да бъдеш*, означава да общуваш диалогически. В този смисъл, критическото четене конструира социалната реалност на учителя/читателя чрез другия в текстовете на литературата. Поетиката на Достоевски разкрива, че диалогът е хоризонт на интересубективността, защото прави героя на литературата „човек в обръщение“. Гадамер в „Истина и метод“ (1986) полага, че херменевтичните операции са диалогични, а отсъствието на диалог пречатства личностното развитие. Благодарение на Хабермас разбираме (извън критиката към Фуко), че диалогът е ценностен филтър, който е среда и условие за критическа проверка на твърденията в общуването между граждански, обществено-политически ангажирани субекти. *Критически ориентираното* преподаване се опира върху теорията за „комуникативно действие“ (Habermas, 1999: 107), като нагласа за преодоляване на противоречията, конфликтността и агресията, чрез формите на риторическа аргументация и убеждаване. То е една „ориентирана към разбирателство употреба на езика“ (пак там, 107).

Критическата методика обосновава диалога като способност да „отсява“ онези от доказателствата, които не се градят върху недоказуеми предпоставки и постистинни съждения, и работи с такива, които осигуряват бързия ефект на логическата корелация между аргумент и заключение. Критическата методика манифестира отказ от *безалтернативност*, прислонена о всекидневната риторическа игра – „кажи го по друг начин“. Тя инспирира критическото мислене като *селективно* и *иновативно* в хода на осъзнаване, разбиране и привличане

на доказателства и аргументи към определена теза в диалога. В този смисъл, тя основава система от *упражнения в критическо преподаване*, която гледа с любопитство към *варианта* и *изключението*, оттук – към необичайното, изключителното, а това е възможно, когато практическата преценка чрез по-далечни и необичайни връзки открива дихотомията на съдържателно и контекстуално.

Критическата методика се опира върху принципите на *мултимодалността*. Тя умее да привлече, реорганизира и използва различни кодове и конвенции на изразяване. Твърдението „Яворов е най-драматичният поет на българската литература“ ще бъде подложено на критическо възприемане не през презумпцията на житейските обстоятелства, а през различни модуси на лирическо изразяване, превключвайки към субективните идеи, оформени в съдържание, във връзка със съществуващите материални инструменти и конкретни образователни действия. Това ще покаже как модусите си взаимодействат в интегрирани системи, които се определят като мултимодални, които предават комплексни съобщения, осигуряват достъпност и създават общи „картини“, в които словесен текст, видео, звуков образ и пр. се намират във взаимодействие и пресъздават фигурите на културата. В този смисъл, „най-драматичният поет“ мултимодално може да бъде *драматургизиран*.

Конструирането на ученическо *мнение* е критическо действие, което отключва палитра от подчертано индивидуализирани нагласи, вкл. оценъчни, етични, социално-позиционни и пр., което е една от висшите отговорности на учителя. „Да имаш мнение“, означава да си добил *умение* през улеснението, оптимизирането, конструирането на разбиране, а това е преддверието на критическото мислене, комуникативно и социалнопсихологическо съдържание, което прави по-трудна манипулацията и преодолява *внушаемостта* като безволево възприемане на „готови“ формули, клишета, мантри – тук може да се досетим за Вапцаровите стихове: *Аз четох как някой...* И доколкото *внушаемостта* е интелектуална пасивност, несъвместима с тийнейджърската възраст, мнението, като конструкт на критическото мислене, е активно отношение към факти, обстоятелства, детайли, контексти, комуникативни партньори, медии, а също и *към себе си*.

Да мислим критически, означава да саморефлектираме ситуацияите, да подлагаме на анализ своята гледна точка; това е способност за привличане на факти и аргументи наред с толерантността към чуждото мнение, чуждия аргумент, чуждите основания. Критическото мислене е обърнато към другите, то е „живот с другите“ (Цв. Тодоров); то е свързано с разбирането за комуникацията като отношение между „двама равни партньори“ в средното училище. Това е *етическото измерение* на критическото мислене при преподаване и изучаване на литература в средното училище.

Критиката винаги е *дейност*, *съпътстваща на дейностите*, другото на безкритичността. Ние се нуждаем да се поднови проблематизиращата модал-

ност на критиката (Latour, 2007: 18). Критическата артикулация на разбирането за другите е условие да бъде установена критична връзка със себе си (саморефлексия, самокритичност, самооценка). Критическото отношение към теорията и практиката на образованието по литература непрестанно повдига въпроса как да общуваме, как да живеем заедно по-добре, как да носим отговорност и да проявяваме загриженост за другия и света, в който живеем. Методиката *conditio sine qua non*, като необходимо условие, се нуждае от критическо отношение, от критическо мислене. Това е не само условие за нейното релевантно съществуване, а нейна задача, съдържание на предмет, ангажимент – теоретически тя очертава историческо битие на една епистема, но може да покаже и методите, пътищата и инструментите за нейното превъзможване. Става дума за методиката сега.

Теорията за критическо преподаване на литература – поради качествата и функциите на естествения език като виртуална система и неговата, подчертана още от Сосюр, *арбитрарност*; поради характеристиките на литературата да означава вторично (Лотман) и да конструира (чрез езика) своите проекти за възможен свят; поради спецификите на протичащите промени в образователната сфера, както и поради особеностите на новото поколение читатели, може да се развива като критическа система, насочена към ключови и приложни способности като цел на съвременната образователна парадигма.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. С известни резерви към генерационните теории: петото поколение, родените след 1995 г. (наречено Generation Z (Gen Z), с използването на новите технологии развива предимно визуалната част от мозъка; слабо познава света извън интернет и своите мобилни устройства, включени 24/7 часа в денонощието, и вярва, че технологиите решават проблеми, свързват ги с необходимите хора и организации и следят за тяхното здраве; поколението проявява нулева толерантност към лица без дигитален опит; основни дефицити: умения за съсредоточаване, анализиране на информация и критично мислене; те предпочитат да гледат видеоклип, вместо да четат, и както е известно, използват *slanguage* (*elect*, *leetspeak*), у нас – „маймуница“ или „шльокавица“. Gen Z предпочитат визуализации, опитни са в практическото обучение, интерактивната мултимедия, справят се бързо при превключване към нова задача (*multitasking*), предпочитат пробата и грешката вместо напътствия, търсят бързи отговори, а не решения на проблем, предпочитат дискусии в малки групи, биват гъвкави и независими в обучението. Не отхвърлят религията и предпочитат качествено висше образование.
2. Поуп свързва критическия елемент в педагогиката на преподаване на литература с интерактивността.

3. Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/art/literature>
4. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary>
5. Христоматия по старобългарска литература. Съст. П. Динев, К. Куев, Д. Петканова. С., 1978. Текстът се ползва от <http://www.krogaina.com/knigi/zv/index.html>. Посетен: 28.08.2018.
6. Преводите и поясненията от старогръцки и старобългарски дължа с голяма благодарност на проф. Мария Спасова – палеославист, текстолог и кодиколог от ВТУ „Кирил и Методий“.
7. Есхил. Трагедии. Народна култура. Прев. Ал. Ничев. С., 1982, с. 468.
8. Аристофан. Комедии, Народна култура, прев. Ал. Ничев. С., 1985.
9. Стоянов, З. В. „Работник“, 24. Април 1881 г.
10. В българския превод на Ал. Ничев – „общото“, в преводите на англ. – universal (С. Х. Бътчър 1902), нем. – allgemeine (А. Гудеман, 1921) – <https://www.gutenberg.org/files/1974/1974-h/1974-h.htm> Посетен на 25.07.2018.
11. Акатист на Пресвета Богородица. БПЦ, Богослужебни книги.
12. Този текст ще направи опит да се самоограничи, доколкото не поражда риторическо противоречие, от употреби като актьор, агент и под.
13. Чрез въпроса „защо“, насочен към възможните обяснения на промяната и движението, Аристотел достига до обобщеното, че „познанието за нещо първо е познание за причината му“ (Физика, II – 3, 194 b17 – 20), както и в: Метафизика, втора аналитика, V – 2, 71 b 9 – 11; 94 a 20).
14. На това място ще се придържам към хуманитарната теория, а не към т.нар. Theory of capabilities approach (Sen, Amartya. Development as capability expansion, 1989); Nussbaum, Martha; Sen, Amartya. The quality of life, 1993).
15. Типологията на човешките способности се съдържа в кратък доклад, който Рикьор подготвя във връзка с наградата „Клуг“ през 1994 г.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Aristotle (1993). *Nicomachean Ethics*. Sofia: GAL-ИКО [Аристотел 1993, *Никомахова етика*, София: ГАЛ-ИКО].
- Aristotle (2017). *Metaphysics*. Trans. N. Gochev. Diva 2007, Sofia: Diva [Аристотел (2017). *Метафизика*. Прев. Н. Гочев. София: Дива]; *както и: Available from: <http://www.self.gutenberg.org/articles/eng/Metaphysics> (Aristotle). (15.07.2018).*
- Atanassov, Vl. (1999). Literary education and criticism. *Bulgarian Language and Literature*. 2 – 3 [Атанасов (1999) Литературно образование и критика. *Български език и литература*, 1999, № 2 – 3]. Достъпна на: <http://litenet.bg/publish/vatanasov/obkrit.htm> (16.07.2018.)
- Bakhtin, M. (1979) *Aesthetics of Verbal Art*. Moscow: Iskusstvo [Бахтин, М. (1979). *Естетика словесного творчества*. Москва: Искусство].

- Bakhtin, M (1977). *Literary and theoretical research*. Moscow: Context [Бахтин, М. (1977). *Литературно-теоретические исследования*. Москва: Контекст].
- Barthes, R. (1995). *Razdelenieto na ezitsite*. Sofia: Nauka i izkustvo [Барт, Р. (1995). *Разделението на езиците*, София: Наука и изкуство].
- Bogdanov, V. (1979). *Literaturata na elinizma*. Sofia: Nauka i izkustvo [Богданов, В. (1979). *Литературата на елинизма*. София: Наука и изкуство].
- Bogdanov, V. (2007). *Literaturata na elinizma*. Chetvarto electronno izdanie [Богданов, В. *Литературата на елинизма*. Четвърто електронно издание. Достъпно на <http://www.bogdanbogdanov.net/pdf/9.pdf>. (13.06.2018)
- Bogdanov, V. (1992). *Starogradska literature*. Sofia: Prosveta. [Богданов, В. *Старогръцка литература*. София: Просвета].
- Voynov M. at all. (1996). *Starogradsko-balgarski rechnik*. Sofia: Planeta 3 [Войнов, М. и др. (1996). *Старогръцко-български речник*. София: Планета 3].
- Eco, U. (2014). *Za literaturata*. Sofia: Bard [Еко, У. (2014). *За литературата*. София: Бард].
- Derrida J. (1992). *Acts of Literature*. Ed. D. Attridge, New York. Routledge.
- Genette, G. (1999). *Structuralism and literary criticism*. Trans. M. Yanakieva. In: *Literature and Education. Comp. VI. Atanassov*. Sofia: *Open society*. [Женет, Ж. Структурализъм и литературна критика. Прев. М. Янакиева. В: *Литература и образование*. Съст. Вл. Атанасов. София: Отворено общество].
- Izer, W. (2000). Retseptivna teoria. In: *Cheteneto v epochata na medii, compyutri i Internet*. Sofia: Figura. [Изер, В. Рецептивна теория. В: *Четенето в епохата на медиите, компютри и интернет*. София: Фигура].
- Izer, W. (1991). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Yoveva, R. (2000). *Metodika na literaturnoto obrazovanie*. Shumen: Episkop Kpnnstantin Preslavski [Йовева, Р. (2000). *Методика на литературното образование*. Шумен: Еп. Константин Преславски].
- Kant, I. (1993). *Critique of Judgment*. Trans. Tseko Torbov. Sofia: Bulgarian Academy of Science. [Кант, И. (1993). *Критика на способността за съждение*. Прев. Ц. Торбов. София: БАН].
- Kaplan, D. (2008) *Reading Ricoeur*. Ed. David Kaplan. Albany. State University of New York Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social*. An introduction to Actor-Network Theory. Sofia: Iztok-Zapad [Латур, Б. *Реасемблиране на социалното*. София: Изток-Запад].

- Levinas, E. (2000). *Totalnost I bezkrajnost*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski [Левинас, Е. (2000). *Тоталност и безкрайност*. София: Св. Кл. Охридски].
- Plato (1982). *Dialogues. V. 2. Fedon*. Trans. V. Bogdanov. Sofia: Nauka i izkustvo. [Платон. (1982). *Диалози, т. II. „Федон“*. Прев. Б. Богданов. София: Наука и изкуство].
- Cornis-Pope, M. (2000). Prepodavaneto na literature v epochata na hipertekstualna I mrezhova komunikatsiya: strategii za postigane na interaktivna kriticheska pedagogika. In: *Cheteneto v epochata na medii, compyutri I Internet*. Sofia: Figura. [Корнис-Поуп, М. (2000). Преподаването на литература в епохата на хипертекстуална и мрежова комуникация: стратегии за постигане на интерактивна критическа педагогика. В: *Четенето в епохата на медиите, компютри и интернет*. София: Фигура].
- Ricoeur, P. (1994). *Zhivata metafora*. Sofia: LIK. [Рикьор, П. (1994). *Живата метафора*. София: ЛИК].
- Ricoeur, P. (1976). *Theory of Interpretation: discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth. Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (2000). *Ot texta kum deystviето. Hermenevtichni opiti*. Nauka i Izkustvo & Sofia. [Рикьор, П. (2000). *От текста към действието. Херменевтични опити*. Наука и изкуство. София].
- Ricoeur, P. (2000). *The conflict of Interpretations*. Sofia: Nauka i Izkustvo [Рикьор, П. (2000). *Конфликтът на интерпретациите*. София: Наука и изкуство].
- Todorov, Ts. (1990). *Discourse in Genres*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Stoyanov, Z. (1881). *Imena na balgarskite vastanici, koito sami sa posegnali na zhivota si*. „Rabotnik“, 24 april 1881. [Стоянов, З. (1881) *Имената на българските въстаници, които са посегнали сами на живота си*. „Работник“, 24 април 1881 г].
- Stoyanov, Z. (2014). *Zapiski po balgarskote vastania*. Sofia: Helikon. [Стоянов, З. (2014). *Записки по българските въстания*. София: Хеликон].
- Wood, J. (2010). *How fiction works*. Sofia: Kralitsa Mab. [Уд, Дж. (2010). *Как действа литературата*. София: Кралица Маб].
- Habermas, J. (1999). *Philosophy of language and Social Theory*. Sofia: LIK [Хабермас, Ю. (1999). *Философия на езика и социална теория*. София: ЛИК].
- Dinekov, P. Kuev, K. Petkanova, D. (1998). *Hristomatiya po starobalgarska literatura*. Sofia: Nauka i izkustvo [Диневков, П., К. Куев, Д. Петканова (1978). *Христоматия по старобългарска литература*. София: Наука и изкуство].

- Frye, N. (1987). *Anatomiya na kriticata*. Sofia: Nauka i izkustvo [Фрай, Н. (1987). *Анатомия на критиката*. София: Наука и изкуство].
- Foucault, M. (1992). *Dumite i nestata*. Sofia: Nauka i izkustvo [Фуко, М. (1992). *Думите и нещата*. София: Наука и изкуство].
- Foucault, M. (1996). *Arheologia na znanieto*. Sofia: Nauka i izkustvo [Фуко, М. (1996). *Археология на знанието*. София: Наука и изкуство].
- Foucault, M. (2003). What is enlightenment? In: *The essential Foucault: selections from essential works of Foucault, 1954 – 1984*, Eds. Paul Rabinow and Nikolas S. Rose. New York: New Press).

ABOUT A CRITICAL METHODOLOGY

Abstract. The following text presents the concept of “critical methodology”, the relationship between critical reflection on literature, critical approaches, critical action and critical teaching capabilities. The relations between common cultural accumulations and qualitative characteristics of the discipline are interpreted; the changes in the paradigm of knowledge; the new parameters of methodological theory and its working projections in practice, in the context of the cognitive capabilities of students as post-millennium generation (Z-Generation) readers. Critical methodology is supported by the anthropology of abilities, accepts the postulates on the discursive human nature, which is capable of action and change, and recognizes dialogue and forgiveness as a creative engagement towards the Other.

✉ **Prof. Dr. Vladimir Atanassov**
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: vlatanas@abv.bg