

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ХУМАНИТАРНИ НАУКИ
КАТЕДРА „ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ НА ЛИТЕРАТУРАТА“

ЦВЕТЕЛИНКА ТОШЕВА ДРАГАНОВА
ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА
ВЪВ ВТОРИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП
НА СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

АВТОРЕФЕРАТ

към дисертационен труд
за придобиване на образователна и научна степен
„ДОКТОР“
по докторска програма „Методика на обучението по
български език и литература”
от професионално направление: 1.3. Педагогика на
обучението по...,
област на висше образование: 1. Педагогически науки

Научен ръководител:
проф. д-р Теменужка Ганчева Тенева

Шумен, 2026 год.

Дисертацията съдържа 252 страници и включва увод, три глави, текст, представящ резултати от анкетно проучване, заключение, извеждане на приносните елементи, приложения, библиография, резюме на английски език.

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита от разширения със Заповед № РД-16-106/ 02.07.2026 г. състав на Катедрата по история и теория на литературата към Факултета по хуманитарни науки на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“.

Публичната защита на дисертационния труд ще се проведе на **28.09.2026 г. от 13:00** часа в **зала 309** (корпус 1) на Шуменския университет.

Материалите по защитата са на разположение в кабинет 107 (корпус 1) на ШУ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД:

1. Обект и предмет, цел и задачи на изследването
2. Изследователска хипотеза
3. Методи и инструменти на изследването

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД:

1. Първа глава: **Контексти на литературнообразователния дискурс**

- 1.1. Новата реалност – културологични аспекти. Четенето в дигиталния свят
- 1.2. Философски, литературоведски и методически аспекти на литературнообразователния дискурс
- 1.3. Промяната в учебната програма във втори гимназиален етап – институционална рамка, нормативни основания, критически рефлексии

2. Втора глава: **Към някои системни дефицити на учебните програми и учебното съдържание по литература**

- 2.1. Учебната програма във втори гимназиален етап и литературният канон в образователен контекст
- 2.2. Историческото като концепт и контекст в гимназиалните учебни програми по литература
- 2.3. Учебниците по литература за втори гимназиален етап и конструирането на контексти

3. Трета глава: **Литературнообразователният дискурс и изграждането на компетентности – теоретични и приложни аспекти**

- 3.1. Жанрът – проблематизиране на ключа
- 3.2. Съпоставителната интерпретация като учебна задача
- 3.3. Ученическото есе и изграждането на компетентности
- 3.4. Към гражданскообразователния потенциал на образованието по литература

4. Резултати от анкетно проучване: **Гласът на учителя по литература**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА
ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Уводната част на дисертацията обосновава избора на тема. Зад написването на дисертационния труд стоят няколко основания, водещо сред които е желанието да се наблюдава активно и „отвътре“ трансформацията, която претърпява образованието по литература в училище в последните няколко години след влизането в сила на новите учебни програми и да се рефлектира върху напреженията, които естествено я съставят. Настоящият текст е плод както на обхватни теоретични проучвания, така и на собствения преподавателски опит на авторката във втори гимназиален етап.

Обосновано е разширяването на изследователската рамка в процеса на работа – от фокус върху тематично-проблемния подход като водещ в образованието по литература към по-широко обглеждане на полето на литературното образование – част от социалното поле, обраснала с несъзнавани предубеждения, съзнателни очаквания и целенасочени употреби, многофакторна среда, в която всеки елемент малко или повече, явно или скрито конструира случващото се. Това разбиране обуславя интердисциплинарния и интертекстуален характер на изследователската работа, в която зоната на методиката се пресича с наблюдения от други полета – културологичен, социологически, отчасти исторически.

Обект на изследването е образованието по литература във втори гимназиален етап (XI и XII клас) на средното образование в България.

Предметът му е функционалността на новите учебни програми за общообразователна подготовка (ООП) и на новия тематично-проблемен подход в преподаването на литература.

Целта е да се изследва литературнообразователният курс като поле на комплексно и динамично взаимодействие, обусловено

от различни по своя характер фактори – глобални и национални, общокултурни и специфично образователни, институционални и субективни. Въз основа на съотношението между заявено и действително, теория и практика, нормативни предписания и образователна реалност да се идентифицират и осмислят пораждащите се напрежения.

Основните задачи, към чието разрешаване се стремят отделните глави на изследването, са:

1. Да се изследват **различите контексти**, от които произтича и в които функционира актуалният литературнообразователен дискурс.
2. Да се изследват конкретни **компоненти от литературнообразователния дискурс** (учебни програми и учебно съдържание, методически концепции и учебници по литература, гледни точки на участници в дискурса) чрез анализ на релевантни на разглежданата проблематика текстове.
3. Да се картографира научното поле, да се проучат **гледни точки и позиции на експерти и анализатори**, актуални доклади по проблемите на образованието, в това число по литература, и да се оцени степента на съгласуваност между констатациите и препоръките, които те отправят, от една страна, и конкретната образователна реалност, от друга.
4. Да се артикулира и осмисли **собственият педагогически опит** по отношение на нормативно заявените цели на образованието по литература – изграждането на компетентности, на проблемните места в новите учебни програми и учебното съдържание и възможностите за компенсиране на структурно-съдържателните дефицити.

Извън изследователската рамка остават спецификата и параметрите на профилираната подготовка по литература, както и конкретните характеристики и функционалността на държавния зрелостен изпит (ДЗИ). Дигитализацията и нейните измерения в образователния процес, макар и отбелязани като съществена част

от актуалния контекст на образованието по литература, не са предмет на специален фокус.

Изследователската хипотеза е, че новите учебни програми, закономерен резултат от необходимостта образованието да се променя в съзвучие с променящите се реалности, са основани на концепция, която задава промяна в образователните цели на изучаването на литература и предполага нови подходи и повече възможности за рефлексия и преживяване на художествените творби в училище. От друга страна, тази промяна се сблъсква с ограничения от различен характер, с дефицити и с инертни модели и поради това нейният потенциал остава непълноценно усвоен.

Изследователските **подходи** и познавателните **методи** и **инструменти**, използвани в процеса на работа, са няколко:

1. Проучване и обзор на теоретични изследвания и синтез на ключови идеи от полето на културологията, философията, литературознанието, методиката на образованието по литература;
2. Проучване и обзор на нормативни документи, научни изследвания и критически анализи, пряко свързани с актуалното литературно образование;
3. Рефлексия върху отделни компоненти от изследваното поле в диахронен (чрез вписването им в контекста на кратки исторически ретроспекции) и синхронен (чрез съотнасяне с извъннационален образователен опит) план;
4. Съдържателен анализ на учебниците по литература за общообразователна подготовка (ООП) във втори гимназиален етап по избрани критерии;
5. Описание на приложни подходи и методически решения от собствения преподавателски опит;
6. Представяне на резултати от актуално анкетно проучване на нагласите и степента на удовлетвореност от учебните програми на действащи учители по литература.

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Въз основа на класически и по-нови изследвания в **първата част на първа глава** е представена съвкупността от дълбоки културно-исторически, когнитивно-познавателни и ценностни трансформации, определящи радикалната новост на съвременната културна ситуация в глобален план, дълбокия културен обрат, в който е вписано съвременното образование по литература. Позовавайки се на ключови идеи и концепции на изследователи като М. Кастелс, М. Дуеи, теоретици на постмодернизма и философи на съвременния свят, изследването се опитва да очертае сложната, комплексна природа на контекста, в който са положени съвременните образователни процеси.

По-разгърнато е представена концепцията на Зигмунт Бауман, който в книгата си „Liquid Modernity“ описва и анализира редица социално-икономически, културни, психологически, епистемологични явления, бележещи прехода от „твърдо“ към „течно“ общество като дълбинна промяна на екзистенциалната парадигма с множество последици във всички сфери на индивидуалния и обществения живот. Живеем според Бауман в една индивидуализирана версия на съвременността, лишена от устойчиви ориентири, обременена от преплитащи се схващания и разпад на традиционни самоочевидности. Коренно се променят фундаментални категории и концепти, – време и пространство, работа и сътрудничество, социални роли, социално взаимодействие и индивидуални усилия, смърт и безсмъртие.

Като своеобразно българско обогатяване на тази концепция са осмислени идеите на К. Крумов, който рефлектира върху повсеместната и поглъщаща медиализация като база за осъзнаване на новата реалност, белязана от нови форми на конформизъм, упадък на езика, стихия на цифрата и „смърт на тишината“, недостиг на истинност – всички те обуславящи „фиктивното

живеене“ на съвременния човек. Виртуализацията, постановява Крумов, е „новият органон на човешкото поведение в света“. Новият тип разум – медиалният Левиатан – е „саморегулираща се система от непрекъснат поток, който екстраполира работата на човешкото съзнание“ и е „на път да извади наяве всички тайни, да оголи човека и накрая да го подмени“¹.

Подчертана е една от фундаменталните последици от информационния капитализъм и икономиката на вниманието, пренаписваща с ускорени темпове проблемите на литературното образование – промените в когнитивните и психологическите характеристики на новите поколения „дигитални деца“, задаващи въпроса за нуждата от нов тип дигитална педагогика, адекватна на т.нар. „нова актуалност“.

Специален акцент е поставен върху трансформациите в четенето като базисна културна практика, пряко свързана с образованието по литература. Представени са наблюдения, анализи и идеи на български и чужди изследователи и експерти, които констатираат както кризата в традиционното четене и негативните когнитивни и образователни последици от нея, така и „разрозяването“ на читателските практики и размножаването на читателските стилове сред младите поколения. Стъпвайки върху богати емпирични данни, констатации за новите читателски реалности правят авторите на изследването „Читателски практики в България 2006 – 2022“. Екипът на проекта формулира серия от препоръки за културни и образователни политики, свързани с четенето, предполагащи радикална промяна на учебното съдържание и на ролята на учителя.

В тази част са приведени и други примери за рефлексия по проблемите на четенето и различни визии за възможни образователни подходи – наблюденията и идеите на Н. Христова, рефлектираща върху кризата в училищното четене в глобален

¹ Крумов, К. *Новият конформизъм*. София: Агата-А, 2015, с. 168.

план, идеите на Ц. Тодоров и Г. Биеста, руската методическа школа, съвсем новите изследвания на И. Велчев и А. Главанакова и др.). В своята съвкупност те подчертават, че съвременното литературно образование е изправено пред комплексни, „разноредови“ предизвикателства – вътрешни и външни, които трябва да преодолява, като успоредно с това удържа напрежението между две различни културни парадигми и съответните им кодове – тази на „класическите“ творби, аналогови по своята същност, и тази на ученика читател, „дигитален по рождение“. Необходимостта от интегриране на нови подходи в литературнообразователния процес става все по-важна, а залогът е качествено литературно образование в съзвучие с живите процеси и тенденции.

Целта на този обзор на схващания и идеи е да представи една радикално нова, уникална по своята сложност и многопластовост образователна ситуация, която все по-предизвикателно настоява за отговор и изправя пред въпроси от фундаментален характер, разкривайки в нова светлина незаменимата сила на хуманитарното познание.

Във **втората част от първа глава** са представени ключови философски, литературоведски и методически аспекти на литературнообразователния дискурс. Изследването изхожда от сложния, комплексен характер на самия разглеждан обект, сам конструиращ смисловото поле, в което се разполага, разпознавайки го в богатата философска традиция на диалогичността и на хуманитарното познание като интерпретативно познание.

От една страна, самата художествена литература – „първата хуманитарна наука“, по думите на Цветан Тодоров – се ражда като опит на човека да проумее себе си и света и да сподели проумяното. От друга, четенето като акт е отговор на този призив за встъпване в диалог с чуждото съзнание, а артикулирането на читателското преживяване и рефлексия, същностно за литературнообразователното взаимодействие, се осъществява в

режим на разговор, който също се стреми да прерасне в диалог – за ценностите и смисъла както на самото четене, така и на човешката екзистенция. Мислени по този начин, трите посоки отварят перспективата към разнородни идеи и концепции, които се пресичат в една точка – формирането на човешката индивидуалност посредством досега до другостта и връзките с другите, отстояването на субективността при всички опити за обективирането и инструментализирането ѝ. Така в един смислов ред са положени схващания и възгледи на мислители от различни периоди и школи, които, прочетени пред оптиката на днешния ден, звучат като тревога за съдбата на човешкото – Е. Левинас, Ц. Тодоров, Х.-Г. Гадамер, разгръщащи философските аспекти на другостта, различието, диалогичността, езиковостта на човешката екзистенция. Според херменевтичната философия на Гадамер езикът е не просто средство за предаване на информация, а жизнена среда — „не само дом на битието, но и дом на човека, в който той живее, устройва се, среща се с другите и среща себе си в другия“, и „едно от най-обитаваните помещения в този дом е това на поезията, на изкуството“.² В този смисъл човешкото съществуване е изначално херменевтично. Различните измерения на диалога и диалогичността да са открити чрез позоваване на социологията на Г. Фотев, идеи на М. Хайдегер, К. Попър, Х. Тодоров.

Теоретичните постановки, върху които стъпва осмислянето на интерпретацията като основополагащо екзистенциално събитие и акт на културата, пряко свързани с образованието по литература, са изведени от фундаменталния труд на Х.-Г. Гадамер „Истина и метод“, от философската херменевтика на П. Рикьор, от рецептивната естетика на Х.-Р. Яус, от постановките на В. Изер и У. Еко за активния реципиент и отворената творба – концепции, които обосновават, от една страна, интерпретацията като водещ

² Гадамер, Х.-Г. *Наследството на Европа*, София: Критика и хуманизъм, 2009, с. 180.

литературнообразователен концепт, а от друга, осмислени в актуален план, поставят въпроса за търсенето на нови образователни подходи и решения, чрез които да се осъществява нейния потенциал в новите условия на криза и трансформации в традиционното четене.

На тази основа е изведена теорията на интертекстуалността, която задава параметрите на учебните програми по литература във втори гимназиален етап. Още при изковаването на термина авторката му Ю. Кръстева задава изоморфната връзка на отношението между текстовете с това между субектите. „Целият текст – постановява Кръстева – се гради като мозайка от цитати, целият текст е поглъщане и преобразуване на друг текст. На мястото на понятието „междусубективност“ (*intersubjectivité*) се настанява понятието „междутекстовост“ (*intertextualité*) и поетическият език започва да се възприема най-малкото като двоен“³. В контекста на българското литературознание понятието *intertextualité*, е проблематизирано от Никола Георгиев, който обосновава замяната му с междутекстовост. Изследователят подчертава, че „междутекстовите образувания се градят върху и чрез творбите, но от и във индивидуалното и общественото литературно мислене“⁴. В контекста на училищното образование тази теза пряко артикулира потенциала на съпоставителния принцип в учебната програма. Според Георгиев палимпсестната природа на текста не се задейства автоматично в съзнанието на читателя — другите творби „прозират наистина, но само за щогоде знаещото, комбинативно действащото и настроеното от възпитанието си възприемане“⁵. Именно тук се разкрива ролята на целенасоченото литературно образование, чиято задача е да „настрои“ и формира у младите хора това „знаещо“ и „можещо“

³ Цит. по Н. Георгиев. *Пропаст и мостове на междутекстовостта*. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“, 1999, с. 10.

⁴ Георгиев, Н. Мълчаливите диалози в литературата. // *Литературна теория*. Т. I. София: Изток-Запад, 2017, с. 413.

⁵ Пак там, с. 413.

мислене, което превръща четенето в активен творчески акт. Осмислен в светлината на това разбиране, междутекстовият подход се превръща в най-сигурния шанс не само за литературознанието, но и за самото училище „да прекрива от кръга на своята специализираност в света на основните човешки проблеми“⁶, свързвайки художествения анализ с живия опит на учениците.

В изследването са посочени и други теоретици и анализатори на междутекстовостта в художествената литература. Изведен е и значим актуален аспект – връзката интертекстуалност/междутекстовост – мрежовост. Съвременните ученици обитават среда, в която освен всичко друго интертекстуалността е технологично материализирана. Хиперонимът „мрежовост“, нареден спрямо понятия като междутекстовост, от една страна, хиперсвързаност и интерактивност, от друга, сменя противопоставянето преддигитално – дигитално и така обогатява представата за диалогичността, очертавайки хоризонта на нов тип дигитална хуманитаристика.

Върху основата на очертаните културологични, философски и литературоведски аспекти на образователния контекст изследването се опира и на тяхното осмисляне и операционализиране в полето на методиката на обучението по литература, разбирана не като набор от „рецепти“, а като сложен инструмент за саморефлексия на процеса на преподаване и учене, според който литературнообразователният дискурс е специфично комуникативно събитие, взаимодействие и действие с комплексна природа. Представени са ключови идеи и концепции на водещи автори като Р. Йовева, Д. Добрев, В. Атанасов, Т. Тенева, А. Дамянова и др., които в свои трудове обосновават необходимостта от преход от традиционното преподаване към диалогичен тип хуманитарно образование, в което от пасивен обект на

⁶ Пак там. 414.

образователно въздействие ученикът посредством интерпретацията е въвлечен в действие с цел да се превърне в активен субект и равнопоставен съучастник в образователния диалог. По този начин може да се осъществи същностната задача на литературното образование – градене на самия образ, на „уникалността, личностовата цялост на човека – с помощта на въобразените светове от думи“⁷.

Методическо ядро на концепцията за литературното образование, на която изследването се позовава, е „проблемността като същностна характеристика на образователния тип преподаване на литература в училище“⁸. Тя се операционализира чрез въвеждането на проблемната ситуация и проблемния въпрос. Питането/ методическият въпрос задвижват ученическата рецепция, което намира своя завършен вид в осъществяването на междутекстовостта като един от интерпретативните подходи към художествения текст⁹. Като особено значими от гледна точка на тематично-проблемния принцип на литературното образование са открити идеите на Р. Радев, с които той доразвива и обогатява разбирането за водещата роля на проблемността в образователния дискурс и подчертава необходимостта ученикът сам да се превърне в генератор на питане. Радев осмисля тематичния принцип, върху който е изградена актуалната учебна програма, като стимул, насърчаващ активността на ученика като автономен субект на познание.

Представяйки водещи идеи и концепции за философията и прагматиката на литературното образование в актуален контекст в

⁷ Тенева, Т. *Основания и практики на урочното „представление“ в часовете по литература (5. – 12. клас)*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“, 2020.

⁸ Добрев, Д., Т. Тенева. *Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище*. София: Глаукс, 1992, с. 63.

⁹ Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“, 2002, с. 35 – 42.

тази част изследването отправя към текстове на В. Атанасов, А. Дамянова, Н. Христова, Ц. Тодоров, С. Пинкър и др.

В третата част от първа глава е проследена промяната в учебната програма във втори гимназиален етап – описана е нейната институционална рамка, нормативните ѝ основания, представени са ключови критически рефлексии.

Поредица от европейски документи в областта на образованието през последните десетилетия, с което е свързано и българското образование, обосновават понятието *компетентност*, чрез което знанието се концептуализира и остойностява посредством онова, което може да се „направи“ с него, т.е. върху единството на знанията, уменията и нагласите, чието единство следва да бъде основна цел на образованието. Цитирана е Препоръка 1833 на Парламентарната асамблея на Съвета на Европа от 2008 г. – един от малкото европейски документи, свързани конкретно с образованието по литература – посочваща основни стъпки, които отделните страни би следвало да направят в собствените си образователни политики. По същото време в България все още е в сила старата нормативна база, част от която са и държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание (УС) по български език и литература, които са обект на различни анализи, остри критически рефлексии и препоръки. В изследването са представени анализи и рефлексии на Р. Йовева, А. Дамянова, Н. Христова.

Разработването на компетентностната рамка за целите на образованието е закономерен резултат от приобщаването на България към европейските образователни политики. През октомври 2015 г. компетентностите се вписват в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), който влиза в сила през 2016 г., и в съответните подзаконови актове, сред които водеща функция има Наредба №5, задаваща „Държавния стандарт за общообразователна подготовка“. Без да се променя предметното обучение като структурна основа на българското училище,

нормативните „внедряват“ в описанието на целите на училищното образование актуалните компетентности. В изследването са представени рефлексии на компетентностния подход, които проблематизират различни негови аспекти. Отбелязва се неговата епистемологична нееднозначност, многопластовост, проблематичност – характеристики, които донякъде обуславят трудностите в операционализирането му на различните нива на образователната система – от нормативните документи през конкретните практики за осъществяването му до измерването на резултатите. Цитирани са конкретни анализи на Наредбата и на учебните програми, приложени към нея, откриващи слабости и дефицити, които на свой ред правят проблематично практическото реализиране на формулираните цели. Специално внимание е обърнато на анализи на нормативните документи, направени от литературоведи и специалисти по методика на литературното образование като А. Дамянова и А. Панов, които открояват както образователния потенциал и положителните промени в новите учебни програми, така и дефицитите и предпоставките за блокиране на този потенциал.

Подчертана е липсата на цялостни анализи и рефлексии на резултатността на реформата няколко години след въвеждането ѝ. Статистиките, които МОН представя след ДЗИ всяка година, не изпълняват аналитична функция и не дават ясна представа за ефективността на промените. Въпреки заложените цели и очаквани резултати за постигане на качествена промяна данните, които се оповестяват, са изцяло количествени. В същото време данните за четивната грамотност на българските ученици, които предоставя осмото издание на международното изследване PISA от 2022 година, потвърждават неотложността на подобни цялостни анализи. Констатациите са категорични и повече от тревожни: резултатите на българските ученици в PISA 2022 са сравними с най-ниските им постижения до момента. Във фокуса на вниманието според експертите следва да бъде конкретната

образователна реалност – учебните програми и начина, по който са дефинирани образователните цели в тях.

Въз основа на тези и други представени анализи в края на тази част изследването обобщава нормативно заложените съдържателни и системни дефицити на новите учебни програми по отношение на: неясно изведената връзка между първи и втори гимназиален етап; липсата на конкретни фокуси върху значима актуална, в т.ч. гражданскообразователна проблематика; липсваща диференциация, която да отрази нуждите, произтичащи от различните форми на образователни неравенства; натискът на ДЗИ върху образователната практика; липса на достатъчно методическа подкрепа за учителите по литература и др.

Втора глава на изследването има за задача да представи основни структурно-системни дефицити на образованието по литература във втори гимназиален етап чрез наблюдение върху конкретни компоненти от литературнообразователния дискурс. В нея са разгледани съдържателните изменения в учебните програми и учебното съдържание с няколко основни фокуса. В **първата част** са представени промените в литературния канон в образователен контекст и новия тип структуриране на учебното съдържание. Цитирани са класически дефиниции на канона, очертаващи неговата сложна дискурсивна природа. За целите на изследването понятието е използвано в тясното си значение на корпус от имена и заглавия, които училищните програми задават като задължителни за изучаване и по този начин метонимично закрепват като „умален модел“ на литературната класика. Стъпвайки върху кратък диахронен срез на промените в училищния канон през годините, тази част представя и анализира промените, въведени с новите учебни програми. Подчертано е „отбременяването“ на списъка чрез редуциране на обема, което дава повече възможности за работа в учебните часове. Акцентиран е новият тип контекстуализиране на задължителните за изучаване творби, изхождащ от тематично-проблемния принцип на

структуриране на учебното съдържание, който задава различна перспектива за рецепция и осмисляне в сравнение с литературноисторическия принцип. Коментирани са слабите места на промените в канона и подхода към него – изтласкването на историзма, „тунелното“ проблематизиране на творбите, крайно ограниченото присъствие на женските гласове и на съвременните текстове, естетическото еднообразие. Посредством наблюдения в синхронен план проблемът за училищния канон и дебатите около него е видян и в по-широк наднационален контекст. Направен е извод за това, че българският литературнообразователен канон все още търси своята идентичност в полето на целите и задачите – между възпитанието в духа на националната идентичност и формирането на социокултурни, граждански, литературни и комуникативни компетентности неговият профил в повечето случаи се размива и утилитаризира, подчинявайки се на обучение с цел успешно полагане на ДЗИ.

Обект на разглеждане във **втората част** е преходът от литературноисторически към тематично-проблемен принцип на работата по литература и съпътстващият го контекстуален вакуум като основен дефицит. Изследването се опира на ключови интердисциплинарни теоретически постановки и на наблюдения върху социалното, в т.ч. литературнообразователното битие на историческия дискурс, както и на фундаменталната връзка литературно – историческо. Проблематизирането на тази връзка е обосновано от разбирането за литературното като форма на легитимиране на паметта, която е в непрестанен диалог с историческото, но не съвпада с него, като инструмент за „имплантиране“ на устойчиви представи, клишета и митове, които влизат в социален оборот и са потенциална основа на политически идеологии и пропагандни клишета. Тезата, зад която изследването застава, е, че новите програми по литература не отговарят на очертаните потребности и отговорности на училището в този контекст и съдържат дефицити, чието компенсирание е изцяло в ръцете на учителя по литература.

Подчертана и илюстрирана с примери от практиката е липсата на континуитет между програмите в първи и втори гимназиален етап, водеща до „контекстуална неграмотност“ на съвременните ученици. Коментирани са конкретни аспекти на учебната програма за XI и XII клас, които разкриват проблемни места, свързани с историографския разказ за времето на тоталитаризма например, както и с необходимостта внимателно да се рефлектират с учениците художествените образи на миналото, да се формира способност за адекватна рецепция на историческите митове (по Р. Барт). На тази основа в изследването са представени конкретни методически идеи и проекти от собствения преподавателски опит на авторката за работа с допълнителни текстове, чрез които се търсят възможности за преодоляване на установените дефицити.

В третата част от втора глава е очертан фокус, естествено произтичащ от първите два – съдържанието на учебниците по литература за XI и XII клас като основно дидактическо средство и функционален инструмент, който следва да въплъти в текст учебното съдържание за осъществяване на целите на учебната програма и има реална възможност да компенсира частично неговите слабости. Основополагащо е разбирането, че учебниците не са просто статични вместилища на съдържание – те индиректно изразяват и формират определена философия, предават послания, които влияят върху преподавателските стратегии, понякога работят в полза на „скрити“ програми и несъмнено се явяват инструменти за предаване на културен и социален капитал.

Направеният съдържателен анализ на одобрените десет учебника по литература за XI и XII клас търси отговор на въпроса до каква степен различните учебници предлагат адекватно контекстуално поле, в което да се разположат интерпретативните усилия в часовете по литература, и така да се потвърди методологическата надеждност на тематично-проблемния подход. Този въпрос е конкретизиран в две отделни търсения: доколко учебниците дават възможност да се конструира диалогично поле,

в което задължителните творби да се „сговорят“ с чужди литературни образци, за да се преодолява комплексът за изостаналост и непълноценност, да се чете и осмисля родната литература като част от едно по-широко смислово и символно пространство, да стане възможен межкултурен диалог в пространството на литературата; по какъв начин учебниците конструират остро необходимия образователен разказ за тоталитарната епоха. Анализът достига до констатацията, че авторите на всички учебници, макар и в различна степен и под различни форми, са се стремили да включат отделни познавателни единици, насочени към разширяване на подстъпа към задължителните творби от българската литература и потенциално насърчаващи събиране и проучване на информация, но функционални с оглед на конструирането на по-широк контекст са онези от тях, в които чуждите творби са не просто споменати, а са реално интегрирани в различни рубрики и включени в задачи от различни познавателни равнища, най-вече такива за създаване на устни и писмени интерпретативни текстове. Констатирано е, че учебниците предлагат контекстуални познания за периода 1944 – 1989, но това поле следва да се представя по-пълно, съответната проблематика да се рефлектира по-последователно като елемент от формирането не само на литературна и историческа, но и на гражданска култура в съвременното училище.

Независимо от различията си и тъкмо благодарение на тях разгледаните учебници предоставят широки възможности на учителя, познавайки образователните концепции и методическите проекти на всеки отделен учебник, да направи собствен дизайн на литературнообразователния процес, като го съобрази със специфичните характеристики на своите ученици и без да изпуска от поглед същностните цели на заниманията с литература.

Трета глава на изследването е подчинена на една основна задача – да се артикулира и осмисли собственият педагогически опит по отношение на нормативно заявените цели на

образованието по литература – изграждането на компетентности, на проблемните места в новите учебни програми и учебното съдържание и възможностите за компенсиране на структурно-съдържателните дефицити. В различните части се посочват практики, чрез които е възможно да се адаптират и управляват регламентиранияте учебни програми, да се експериментира в техните рамки и да се разширяват те с цел приближаване към същностните цели на изучаването на литература в училище. Така е възможно да се очертае и по-нюансирана картина на педагогическата реалност. Референциите към теоретични идеи и концепции служат за очертаване на методологическия контекст на представения опит.

Обект на рефлексия в **първата част** е работата с жанра в часовете по литература. Водещо е разбирането, че образованието по литература следва да култивира чувствителни и компетентни читатели, способни да анализират и интерпретират структури и знаци от различни семиотични равнища и сами да изграждат такива. Жанрът като конституираща единица и основен структурен маркер е един от инструментите, с които работи литературата, и затова неговото осмисляне е ключово за целите на литературнообразователния дискурс. Значим образователен потенциал носи разбирането за жанра не като готова наличност, а като вариант на инвариантен модел, като построение и специфична форма на конвенция, свързана със социалната функция на литературата, с идеологическия ѝ ресурс и с възможността през и чрез нея да се обогатява социалната и културната компетентност на читателя. "Най-стабилната опора за изучаването на художествения текст е жанровата му принадлежност", изтъква в своята „Методика на литературното образование“ Румяна Йовева. „Инвариантните характеристики на жанра очертават проектите, по които текстът се тълкува. При прилагането на който и да е проект обаче се зачита особеното битие на всеки елемент от поетиката в

конкретния текст"¹⁰. В по-широк комуникативен контекст познанията за жанра като дискурсен тип – елемент от определено комуникативно събитие със социална природа – са компонент от дискурсната компетентност на личността, интегрирана в процесите на социално взаимодействие¹¹.

Като изхожда от тези разбирания, изследването представя резултати от конкретни учебни задачи, свързани с жанровата природа на изучаваните творби, съответстващи на различни равнища от таксономията на Блум–Андерсън за целите на образованието. Данните недвусмислено сочат, че е необходимо работата по формиране на жанрови познания да надскочи декларативността, свеждаща ги до боравене с набор от дефиниции за нуждите на оперативната памет по време на ДЗИ, до репродуциране на заучени без осмисляне знания, а да води до изграждане на ясна представа за природата на жанра и неговата социална функция. Да подпомага разбирането, че жанрът не е самоцелна теоретична конструкция, а продукт на отношения – между текстове, между текстове и читатели с техните социални характеристики и връзки – и така се превръща в един от начините, посредством които художествената литература функционира като факт на културата и социалното взаимодействие. В този контекст са представени и конкретни методически идеи за работа по проблематизирането на понятието жанр като подстъп и ключ към света на художествената творба. Те изхождат от хипотезата за нарастване на смисъла чрез обогатяване и преконструиране на изследователската работа в образователния дискурс като инструмент в процеса на изграждане на съвкупност от

¹⁰ Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2002, с. 152.

¹¹ Вж. Петров, А. Проблемите за дискурса и дискурсната компетентност на учениците в теорията и практиката на обучението по български език. // *Електронно списание LiterNet*.

<https://liternet.bg/publish/apetrov/discourse.htm>

компетентности – не само тясно литературни, но и социокултурни и комуникативни.

Втората част разгръща рефлексия върху теоретичните (философски, литературоведски и методически) и практическите основания на интертекстуалния подход и съпоставителната интерпретация като концептуално ядро на учебните програми във втори гимназиален етап. Литературното образование е „събитие на социалната комуникация“, „специализирана форма на динамично социално отношение“¹², развиващо се поле на обмена на интересубективно споделено знание, което изисква непрестанно обновяване на инструментите и тъкмо заради това поражда градивно безпокойство. Една от неговите форми е и преходът от литературноисторическия към тематичния принцип на организиране на учебното съдържание по литература – преход, който „дава възможност да се изследват аспекти на литературата (и по-общо на културата), които остават окончателно недостъпни при използването на какъвто и да е друг методологически инструментариум“¹³ и извежда проблемно-тематичния подход не като предварително зададена постановка, а като „намерен ключ в процеса на интерпретацията“, в хода на която се постигат „асоциативни полета, които отварят мисленето и позволяват да се прояви спонтанността като освободена енергия за преживяване на текста“¹⁴.

Съпоставителността е положена във фундамента на образованието по литература във втори гимназиален етап и това

¹² Атанасов, В. За една критическа методика. // *Български език и литература*, 2018, кн.5, с. 550.

¹³ Протохристова, К. Тематологията в настъпление. Методологически предпоставки и методически оползотворявания. // *Голямото вписване, или какво сравнява сравнителното литературознание*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, с. 19.

¹⁴ Радев, Р. Тематичният принцип и структурирането на учебното съдържание по литература. Настояще и перспективи. // *Образование и медиуми. Сборник в чест на проф. д-р Владимир Атанасов*. София: Просвета, 2020, с. 340.

обосновава необходимостта от проектиране и осъществяване на различен тип учебни дейности, свързани със спецификата на учебното съдържание. Разчетена през класическата таксономия на Блум-Андерсън, съпоставителната интерпретация предполага познавателни дейности от по-висок ред (концептуално и процедурно знание) и развиване на умения да се категоризира, да се действа по алгоритъм, да се осмислят и използват усвоени фрагменти от информация (факти, явления) в нов контекст и спрямо нова задача, в т.ч. творческа, да се обобщава, оценява, проектира. Ето защо включването им в системата от педагогически и дидактически технологии не би могло да бъде внезапно и рязко – то следва да бъде постъпателно, поетапно, да следва класическия принцип на Виготски за зоната на най-близкото развитие на личността на ученика, да бъде операционализирано посредством разлагането на отделни компоненти и дидактически стъпки. Изследването предлага възможна парадигма и конкретни примери за учебни задачи от конкретния преподавателски опит на авторката. Задачата за съпоставителна интерпретация между изучаван и неизучаван текст е осмислена като една от възможностите частично да се компенсират някои съдържателни дефицити на учебните програми дотолкова, доколкото „през“ нея в обсега на ученическото внимание могат да влязат липсващи, но необходими текстове, които обаче изискват специално внимание и достатъчно съпътстващи упражнения за развиване на компетентностите за адекватно възприемане и тълкуване.

Третата част има за задача да представи някои аспекти от работата за изграждане на умения за създаване на есе – един от двата типа аргументативни текстове, чието създаване учениците следва да владеят като компетентност в края на гимназиалното си образование, и текста, който по-голям дял от зрелостниците избират на ДЗИ. Работата върху усвояване на жанровите му конвенции е един от съществените елементи от овладяването на дискурсни стратегии изобщо. Представени са основни теоретични (методически) постановки, коментирани са битуващи

предразсъдъци и заблуди по отношение на есето. Предмет на наблюдение и рефлексия е пресечната точка му специфичните литературни компетентности, които по условие ученикът следва да формира в хода на обучението си, и уменията му да създава есеистичен текст в учебно-изпитна ситуация. Изследването се интересува от това как есето в качеството си на елемент от литературнообразователния дискурс, се интегрира в този дискурс и на свой ред интегрира в себе си резултатите не от езиковата изобщо, а от литературната образованост на завършващия гимназия млад човек. След като се изясняват се няколко значими връзки (есе – интерпретация, есе – литературни и граждански компетентности, критическо мислене, есе – интердисциплинарност), е формулирана работната задача: да се изследва доколко и как художественият текст като транслатор на определен тип опитност (идеи, разбирания и представи, отношения и оценки) се явява елемент от „вътрешната реч“ (по Л. Виготски) на пишещите есе, дали и как жанровите конвенции на есето променят читателския подход към изучаваните творби. Как в есетата си учениците говорят за текстове, които са били обект на литературен анализ и интерпретация и които интерпретативното съчинение изследва съгласно определени изисквания, свързани с малко или повече специализирано познание. Дали, включвайки художествени примери в аргументацията, използват специфична литературна компетентност (познания за литературноисторически процеси, за художествената напрана на текстовете, за жанровата им специфика и пр.

Отговори на поставените въпроси са потърсени в конкретна извадка от ученически текстове, създадени през април 2024 година в ЕГ „Пловдив“. За нуждите на анализа е използвана типологията на информацията на руския лингвист Иля Галперин, която дава възможност да се оцени начинът на функциониране на литературния пример и степента на рефлексия върху него за целите на аргументацията в ученическите есета. Разграничавайки три равнища на информативност във всеки текст (съдържателно-

фактуална, съдържателно-концептуална и съдържателно-подтекстова информация), Галперин посочва, че ключова за декодирането на художествения текст, в т.ч. и на съдържателно-подтекстовото равнище в него, е съдържателно-концептуалното¹⁵.

В изследването са приведени редица примери, сочеши, че учениците умеят да работят със съдържателно-концептуалното равнище на художествените текстове – извличат от избрания литературен пример смисловото ядро, което представят в хода на аргументацията си. Във всички есета рефлексията е ориентирана към поставения проблем, независимо от смисловата логика, определяща мястото на творбите в учебната програма. В изследването са коментирани различни аспекти на работата с литературните примери, избрани от учениците. Посочени и илюстрирани с примери са силни и слаби места, очертаващи дефицити и възможности.

Представените наблюдения и анализ дават основание се твърди, че задачите за интегриране на литературни компетентности в ученическите есета съдържат богат образователен потенциал. Употребата на литературни примери и съответстващата им интерпретация, съотнасянето на художествените внушения/ послания и личния опит разширяват компетентностите на учениците да изразят и защитят собствена позиция по поставен проблем. От друга страна, разнородните смислови мостове и връзки, които есето предполага, обогатяват диалога с естетическото и подпомагат осъзнаването на ролята на четеното като значим инструмент за себепознание, себеизграждане и себеизразяване. Есеистичният контекст отваря друг „вход“, очертава различни интерпретативни маршрути към задължителните творби – през личното, освобождава пишещите от опеката на метатекстовете, дава свободен достъп до многообрази, често разноречиви и конфронтиращи се и тъкмо поради това

¹⁵ Галперин, И. *Текст как обект лингвистического исследования*, Москва: КомКнига, 2007, с. 26–29.

особено значими версии на света и ценностни модели, представящи многообразието и сложността на това да си човек сред другите. Ето защо последователното прилагане на система от методически стъпки, решения и практики, целящи да насърчават читателския опит като интегративна част от уменията за създаване на есе, е обосновано, дори належащо. В този контекст са представени някои типове задачи, които имат потенциал да обогатяват литературната база и да развиват уменията за свързване на литературни компетентности с извънлитературния опит на учениците.

Последната, **четвърта част** от трета глава се съсредоточава върху гражданскообразователния потенциал на образованието по литература във втори гимназиален етап. Непрестанното проблематизиране на връзката между литературното и гражданското образование се налага поради обновяването на възлите, които тя съдържа, свързани с противоречието между действителните същностни потребности, които по дефиниция училището следва да удовлетворява, и актуалната картина, илюстрираща тяхната нерешеност, изглеждаща често като нерешимост. От една страна, гражданската компетентност е ясно дефинирана на равнището на нормативните документи – тя обхваща знанията, уменията, ценностите и нагласите, необходими за активния гражданин, и е една от осемте ключови компетентности, изисквани от образованието и обучението за целите на личната реализация, активното гражданство, социалното сближаване и заестостта в общество на знанието.

От друга страна, резултатите от Международното изследване на гражданското образование ICCS (International Civic and Citizenship Education), в чиито три издания (през 2009, 2016 и 2022) е участвала и България, недвусмислено сочат сериозни проблеми, пряко засягащи образованието (по литература). Цитирани са конкретни данни, подчертаващи сериозната нужда не просто от добре опаковани декларации и добри намерения, а от

институционална воля и работещи механизми за промяна на философията, средата и образователните практики в сферата на средното образование у нас. Изследването се позовава и на анализи на учебните програми по литература в перспективата на гражданствеността, които достигат до изводи за гражданската индиферентност на програмата, за фасадното присъствие на гражданската компонента, която остава на равнището на външно заявения интегритет, но е лишена от опори в практиката. „Знак за промяна има, но нейният реален денотат липсва“, а „срещата в училище с образи на неотдавнашната и днешната (без)гражданственост, на обществения и политическия живот е почти немислима“, обобщава О. Георгиева-Тенева¹⁶.

На тази основа изследването прави опит да очертае някои значими смислови линии, които пресичат отделните тематично-проблемни кръгове, да фокусира проблематика, която, без да е експлицирана в учебното съдържание и в учебните програми, е релевантна на целите и задачите на литературното образование в разглеждания контекст, да маркира посоки на работа, които дават възможност да се „допише“ продуктивно липсващият гражданскообразователен проект, без при това да се губят от поглед пряко заявените в институционалната норма цели и очаквани резултати на равнището на литературните и езиковите компетентности. Проследени са основните тематично-проблемни кръгове, около които е конструирана учебната програма, представени са методически идеи и конкретни примери за учебни задачи, които имат за цел оптимално усвояване на гражданскообразователния потенциал на литературнообразователния дискурс. Специално внимание е отделено на възможностите за проблематизиране на „Бай Ганьо журналист“, на „употребите“ на историята, на историческите клишета и митове, към които отправят изучаваните творби, на

¹⁶ Георгиева-Тенева, О. *Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)*. София: Нов български университет, 2020, с. 43–50.

идеологемните разночетения на разказа „Андрешко“, на необходимостта да се рефлектира върху ролята на религията като съвременен интегратив и др. Фрагменти от есетата на Георги Марков, особено подходящи за осмисляне на ключови аспекти на тоталитарната епоха като менталитет и модели на поведение, са посочени като възможност за работа по развиване на уменията на учениците за създаване на есеистични текстове.

Другата голяма тема със силна обществена значимост, която все още остава нефокусирана и неартикулирана в учебните програми, е темата за мястото и гласа на жената. Изследването обръща внимание както на задължителните творби, които дават възможност за рефлексия върху нея, така и на необходимостта от обогатяване и уплътняване с подходяща допълнителна информация за историческите аспекти на проблема в България. Подчертана е липсата на специфичен софтуер, предназначен за конструиране на хуманитарно знание, част от който би могла да бъде дигитална библиотека с полезни и необходими текстови и аудио-визуални ресурси. Имайки предвид актуалността на гражданската проблематика, която се развива в движение, нуждата от подобни ресурси е повече от належаща.

В приложението са включени откъси от конкретни актуални текстове, главно медийни, върху които може да се конструират продуктивни учебни задачи, развиващи чувствителността към случващото се в обществото. Въпрос на професионален рефлекс е улавянето и активното използване на подобни казуси от публичния дневен ред, защото тъкмо в него стават видими формираните утаени (предразсъдъчни) представи и тъкмо в неговата промяна, макар и утопично, следва да са прицелени усилията в полето на гражданското и литературното образование.

Без никакво съмнение образованието по литература следва да се мисли като елемент от цял комплекс дискурсивни практики, които съучастват в непрекъснатите процеси на изграждане на социалната реалност, разбирана като дискурсивна символна

вселена и комуникативна среда с перформативен характер, конструираща се с всеки акт на публично говорене (или мълчание). Ето защо въпросът за това какво и как се обмисля, за какво и как се разговаря в часовете по литература, е освен всичко друго и въпрос на възпитаване на социалния поглед и въображение – възпитаване, свързано с вглеждането в определени социални факти, с представянето на гледни точки и обяснителни схеми, с артикулирането на послания и легитимирането на модели на поведение. По този начин разговорите за литература и в полето на литературата се явяват агенти на социалното действие и взаимодействие, контрол и съпротива срещу контрола и така подпомагат изграждането на ценностния хоризонт на индивида и моралния интегритет на обществото.

В отделна обособена част в края на дисертационния труд са представени **резултати от анкетно проучване**, озаглавено „Гласът на учителя по литература“ – емпирично проучване на професионалните нагласи и оценката на отделни определящи практиката компоненти на действащи учители по български език и литература по отношение на учебните програми, по които се работи в XI и XII клас.

Водещата цел е да се диагностицира функционалността на настоящия модел през призмата на прекия педагогически опит, като се идентифицират системните дефицити, ресурсната обезпеченост и корелацията между учебния процес и Държавния зрелостен изпит (ДЗИ). Анкетата, адресирана към учители от различен тип училища, е замислена и като достъпна възможност поне до известна степен да се преодолее неизбежната ограниченост на изследователската перспектива в настоящото изложение. Използван е методът на пряката стандартизирана анкета, реализирана в дигитална среда, смесен тип въпросник, съчетаващ затворени въпроси за фиксиране на демографския и професионалния профил на респондентите; въпроси с множествен избор за идентифициране на комплексни дефицити; измервателни

скали от Ликертов тип за оценка на специфични проблеми и равнището на институционална и ресурсна подкрепа; отворен въпрос за качествено проучване и събиране на експертни препоръки от респондентите. В етапите на конструиране на анкетата и на първичната математическа и структурна обработка на събрания масив от данни е използвана техническа и методологическа подкрепа от базиран на AI езиков модел (Gemini). Отговорност за валидността на изводите и концептуалната интерпретация на резултатите носи авторката.

Фокусната група включва 38 учители по БЕЛ, преподаващи в XI и XII клас през настоящия образователен цикъл, диференцирани по тип училище, географски регион и професионален стаж. Поради ограничения си обем изследването няма претенции за пълна статистическа представителност, а разчита на географско и институционално разнообразие, което позволява улавянето на устойчиви тенденции, структурни дефицити и зависимости, валидни за образователната система като цяло. Извадката обхваща трите основни типа образователни институции в страната – профилирани гимназии (47.4%), професионални гимназии (34.2%) и средни училища (18.4%), разположени както в големи административни центрове (София, Пловдив, Русе, Стара Загора, Ловеч, Добрич), така и в по-малки селища (Мадан, Карнобат, Клисурса, Първомай, Асеновград, Самоков, Ихтиман, село Остоица). Изследването е извършено в периода април – май 2026 година. Анкетите са анонимни, попълнени са доброволно и самостоятелно. Количествените резултати са представени в числов вид, в т.ч. като процентни съотношения. Качественият анализ е организиран около три основни фокуса.

Първият фокус е свързан с резултатите от въпросите с множествени отговори, които очертават основните дефицити и предизвикателства в конкретната образователна практика на конкретни учители. Макар значително повече от половината

респонденти да изразяват по-скоро удовлетворение от програмата като цяло и от подбора на авторите и творбите, това е удовлетвореност „под условие“. Те одобряват целите и съвременния облик на програмата, но изпитват сериозни затруднения при операционализирането ѝ. Учителите са затруднени не толкова от броя текстове, колкото от невъзможността да ги преподават пълноценно поради липса на контекстуални познания и езикова бариера. Макар учебната програма цялостно да е оценена като концептуално издържана, конкретната практика изправя пред сериозни изпитания, доколкото съпоставянето на автори и епохи обърква и демотивира гимназистите.

Данните по въпроса за времеви дефицит категорично сочат, че той рефлектира най-силно върху двете фундаментални оси на образованието по литература: прекия контакт с художествения текст и създаването на собствен писмен дискурс. Като ключов дефицит се очертава времето за четене и детайлно познаване на изучаваните текстове. Форматът на ДЗИ изисква от зрелостниците да създават различни типове писмени текстове, но над две трети от анкетираните учители нямат достатъчно учебно време да развиват писмените компетентности на учениците си в клас. Почти половината от респондентите отбелязват, че са принудени да пренебрегнат и работата с текстове извън задължителния списък. Това капсулира обучението единствено в неговите рамки и блокира възможностите за развиване на функционална грамотност чрез непознати текстове – умение, заложено като водеща цел в учебните програми. Живият разговор в класната стая също бива потиснат за сметка на лекционното поднасяне на информация. Действащата рамка на програмата в XI – XII клас страда от структурен недостатък – тя е ориентирана към сериозни академични цели, но лишава образователния процес от времеви ресурс, необходим за осъществяването им.

Анализът на данните очертава много важна тенденция: докато образователната система е успяла да подсили учителите с традиционни дидактически материали и административни указания, тя изостава сериозно в сферата на динамичната подкрепа – текущата квалификация и технологичната адаптация на кадрите. Като най-сериозен дефицит в практиката се припознават квалификационните форми, ефективността на обученията и семинарите.

Вторият фокус е свързан с проследяването на отговорите според трите профила (профилирани гимназии, професионални гимназии и средни училища), което разкрива три различни педагогически реалности, които съществуват едновременно в българската образователна система. Учителите в профилираните гимназии демонстрират най-ясно изразени концептуални възражения – те преподават на ученици с потенциал за високи постижения, но възприемат новата рамка като методически ограничаваща. Равнището на удовлетвореност при тях може да се определи като умерено. Данните дават основание да се допуска, че професионалните гимназии – особено тези в по-малките градове – са основният бенефициент на новата програма. За професионалното образование, където часовете по литература са силно ограничени, тематичното групиране се явява работеща алтернатива. Голяма част от учителите в ПГ оценяват формата на ДЗИ положително, а наличието на „шаблони“ и структурирани компоненти на изпита най-вероятно помага на зрелостниците в тези училища да покрият базовите изисквания за успешна диплома. Средните училища (особено тези в малките градове) се очертават като най-притиснатата част от системата. Общата им удовлетвореност е ниска, скептицизмът им е най-силно изразен. Разминаването между високите държавни критерии и реалните възможности на учениците учителите усещат много силно. Преподаването за тях се превръща в „препускане“, тъй като нямат профилирани часове, в които да компенсират установените дефицити.

Третият фокус в качествения анализ засяга един от системните дефицити в българското средно образование по БЕЛ – корелацията между учебната програма, учебното съдържание и формата на ДЗИ. Данните тук са недвусмислени: според 76.3% от респондентите изпитът проверява по-скоро репродуциране и готови клишета. Критичното мнозинство сигнализира за липса на кохерентност между „входа“ и „изхода“ на системата, за концептуално разминаване между философията на учебната програма и вида на изпита, както и за функционална подмяна на целите. Установеният разрыв компрометира надеждността на ДЗИ като обективен измерител на качеството на образователния процес – изпитът притежава висока административна, но ниска съдържателна и функционална валидност. Следователно резултатите от него не могат да служат като реална основа за правилни коригиращи образователни действия. Тази оценка илюстрира и друг парадокс: системата изисква от учителя по литература да формира критически мислещи личности, но го контролира и оценява чрез инструмент, който изисква от учениците да бъдат добри изпълнители на алгоритми.

Анализът на качествените данни от анкетата извежда няколко основни насоки за бъдещи корекции в образователната политика по БЕЛ. ДЗИ следва да се трансформира от изпит, проверяващ заучени анализи върху конкретен списък от творби, към изпит, който оценява компетентности и трансферни умения – способност за интерпретация на непознат художествен текст, изграждане на самостоятелна гражданска и творческа позиция. От друга страна, данните разкриват сериозна дихотомия в образователната система, доколкото настоящата учебна програма по литература поставя еднакви изисквания (на изхода чрез ДЗИ) пред субекти с коренно различна ресурсна и времева обезпеченост.

Кризата в професионалното самоопределяне на учителите по литература, за която сигнализира проучването, се свързва с дълбок проблем от фундаментален характер. Става дума за онова

„междувластово“ обвързване, за ценностната раздвоеност „между просвещението, хуманността и общото или частното насилие“, за „двуценностната институция, наречена училище“ – напрежение, което отдавна установява Никола Георгиев в книгата си „Учител по литература ли? Не съм от тях“. „Тази двуценност – с нескрито професионално съчувствие заключава авторът – подхранва неверието в така нареченото призвание на учителя в собствените му очи и в очите на другите“¹⁷. Не ни остава нищо друго, освен да се съгласим.

¹⁷ Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях*. Изд. „Просвета“, С, 2010. с. 62.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключението на дисертационния труд са представени **изводите**, до които изследването достига. В обобщен вид те са следните:

Цялостната промяна на литературнообразователната концепция във втори гимназиален етап на българското училище е закономерен резултат от глобални процеси и тенденции и е в съзвучие с ключови европейски документи. В същото време обаче се установява напрежение между философията на промяната, нейното конкретизиране в нормативните документи и реалното функциониране на системата. Амбициозно заявеното отваряне и преход към компетентностния подход се сблъсква с ограничения от различен характер, повечето от които са свързани едно с друго или произтичат едно от друго.

В учебните програми компетентностите са описани твърде общо, без конкретни значими фокуси, което създава предпоставки за разночетения и употреби, подпомогнати и от липсващия обществен консенсус за смисъла и целите на изучаването на литература. Особено отчетлив е този недостиг по отношение на гражданскообразователните цели.

Преминаването от литературноисторическия към тематично-проблемния подход е стъпка, която може да бъде оценена положително. Изучаването на художествените творби в мрежа от различен тип междутекстови съотнасяния съответства на когнитивния профил на съвременните ученици и на предизвикателствата пред тях в съвременния свят. В сравнение с предходните учебни програми обемът на учебното съдържание е значително олекотен и това дава по-добри възможности за оползотворяване на тематично-проблемните ядра.

В същото време различни съдържателни и системни дефицити подкопават образователните усилия. Учителите по литература трябва да се справят с крайно ограничените или напълно липсващи

контекстуални познания на съвременните ученици. Очакваните литературноисторически натрупвания след края на първи гимназиален етап не са налице и в този смисъл програмата в следващия етап стъпва на „глинени крака“.

Програмата е заложник на твърдия списък въпреки на теория възможното му разширяване и обогатяване. Изучаването на литература чрез конструиране на по-широко текстово поле е крайно ограничено. Структуриран около трийсетината задължителни текста и използван като рейтингов инструмент, ДЗИ силно стеснява, дори подменя целите на литературнообразователния дискурс, води до прагматизиране на усилията в името на измерими показатели, които не дават ясна информация за равнището на усвоените компетентности. Това повдига въпроса и за (не)способността на заниманията с литература да отговорят на образователните неравенства и на нуждите на ученици от различни региони и различен тип училища.

Въпреки наличието на вече немалък брой официални доклади, изследвания и анализи, улавящи проблемните точки в образователната реалност и предлагащи възможни решения, се създава впечатление за липса на същински дебат и конструктивен диалог между академичното знание, експертните гласове и институциите, отговорни за политиките в полето на литературното образование.

Българските учители по литература установяват недостиг на адекватна квалификационна подкрепа в работата си по новия модел. Програмата дава добри възможности за прилагане и проверка на различни методически сценарии, но свободата и въображението на учителите са силно ограничени, в т.ч. и от учебното време. Изпитващи на свой гръб посочените дефицити, те търсят различни начини за справяне с тях в степента, необходима преди всичко за успешно полагане на ДЗИ.

Европейските документи обосновават реформата, но конкретните европейски практики в областта на преподаването на литература не се познават. В това отношение българската образователна реалност в общи линии остава затворена и подвластна на инерции и унаследени модели. Най-важните задачи, пред които тя е изправена, виждаме в сложната връзка между динамичните процеси, свързани с удържане на хуманитарните ценности в дигиталната реалност, и трудното освобождаване от тези инерции и модели.

Пътят, който изминава изследването, изглежда извървян само защото по условие е ограничен във времето. Въпросите се умножават, а с това се отварят нови посоки и изкушаващи изследователски перспективи, които имат потенциала да родят други текстове. Смисълът е в непрестанното преподновяване на питанията и в усърдието на търсенето, без да се изпуска от ума „властта, сгушена във всяко слово“ (Р. Барт).

ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Изследването е един от първите цялостни опити за рефлексия върху литературнообразователния дискурс в контекста на актуалната концепция и действащите учебни програми във втори гимназиален етап, които имат за цел да я осъществят.
2. Изследването се позовава на богат корпус от текстове, които анализират актуални тенденции, свързани с литературното образование, и посочват значими дефицити в действащите учебни програми, чието идентифициране е първата стъпка към коригиращи действия.
3. Изследването представя и анализира данни от анкетно проучване на нагласите и оценката на учители по литература от различни региони и тип училища, които снемат значими характеристики на действащите учебни програми.
4. Изследването предлага рефлексия на собствен педагогически опит и съдържа описание на конкретни методически решения, доказали своята практико-приложна стойност.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Драганова, Ц. (2022) Съпоставителната интерпретация като учебна задача в часовете по литература във втори гимназиален етап. // *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Факултет по хуманитарни науки. Материали от юбилейната международна научна конференция „Хуманитаристиката – традиции и предизвикателства“*, ТОМ XXXIII А/1. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2022, 381–388, ISSN 2603-512X.

Драганова, Ц. (2023) Новите учебни програми по литература и пренаписването на канона. // *Международен филологически колегиум. Слово и общество*, Т. III. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. 2023, 206–215, ISSN 2738-8581.

Драганова, Ц. (2024) Историческото като концепт и контекст в гимназиалните учебни програми по литература. // *Паисиеви четения. Научни трудове*, Т. 62, кн. 1, сб. В. Пловдив: Университетско издателство "Паисий Хилендарски". 2024, 53–66, ISSN 0861-0029.

Драганова, Ц. (2025) За някои особености на есето като ученически аргументативен текст. // *Международен филологически колегиум. Слово и общество*, Т. IV. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. 2025, 190–208, ISSN 2738-8581.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Атанасов 2018: Атанасов, В. За една критическа методика. // *Български език и литература*, 2018, кн.5.

Гадамер 2009: Гадамер, Х.-Г. *Наследството на Европа*, София: Критика и хуманизъм, 2009.

Гальперин 2007: Гальперин, И. *Текст как обект лингвистического исследования*, Москва: КомКнига, 2007.

Георгиев 2017: Георгиев, Н. Мълчаливите диалози в литературата. // *Литературна теория. Т. I*. София: Изток-Запад, 2017.

Георгиев 1999: Георгиев, Н. *Пропасти и мостове на междутекстовостта*. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“, 1999.

Георгиев 2010: Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях*. Изд. „Просвета“, С, 2010.

Георгиева-Тенева 2020: Георгиева-Тенева, О. *Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)*. София: Нов български университет, 2020.

Добрев, Тенева 1992: Добрев, Д., Т. Тенева. *Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище*. София: Глаукс, 1992.

Йовева 2002: Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“, 2002.

Крумов 2015: Крумов, К. *Новият конформизъм*. София: Агата-А, 2015.

Петров 2000: Петров, А. Проблемите за дискурса и дискурсната компетентност на учениците в теорията и практиката на обучението по български език. // *Електронно списание LiterNet*.

<https://liternet.bg/publish/apetrov/discourse.htm>

Протохристова 2010: Протохристова, К. Тематологията в настъпление. Методологически предпоставки и методически оползотворявания. // *Голямото вписване, или какво сравнява сравнителното литературознание*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010.

Радев 2020: Радев, Р. Тематичният принцип и структурирането на учебното съдържание по литература. Настояще и перспективи. // *Образование и медии. Сборник в чест на проф. д-р Владимир Атанасов*. София: Просвета, 2020.

Тенева 2020: Тенева, Т. *Основания и практики на урочното „представление“ в часовете по литература (5. – 12. клас)*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“, 2020.

Bauman 2000: Bauman, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.