

Модели на четене



Снимка: Аглая Маврова
Худ. оформление: Таня Дечева, Николай Генов

КРИТИЧЕСКО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ КАТО ФЕНОМЕН НА КУЛТУРАТА

*Наташа Крумова-Христева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Резюме: Статията разглежда преподаването на литературата в постмодерното общество като предизвикателство, а критическото четене и критическото писане в часовете по литература в средното училище – като феномен на културата. Литературнообразователният дискурс е концептиран върху модели от Програмата за развитие на критическото мислене чрез четене и писане, като част от обучението за повишаване на функционалната грамотност и гражданските умения и компетентности на учениците при тяхното практическо приложение както в класната стая, така и реализирането на тези умения и компетентности на учениците в съвременния социум на толерантност към Другия и мултикултурализъм в глобализирания свят на XXI век. Разгледана е Педагогическата рамка за КМЧП¹, която като образователна концепция има три аспекта „Събуждане на интереса – Осъзнаване на значението – Рефлексия“, отнасяща се до развиването на когнитивните умения на учениците в образователната ситуация.

Ключови думи: критическо мислене, критическо четене, литературнообразователен дискурс в постмодерното общество на XXI век, критически рецепции и стратегии на учителя за формиране на социално мислене и граждански компетентности и умения у учениците

Abstract: This article explores teaching literature in postmodern society as a challenge and critical reading and critical writing in secondary school literature as a phenomenon of culture. Literary-Discourse is modeled on models of the critical thinking development and reading program as part of the training to improve the functional literacy and civil participation skills and competences of students and allow for the practical application of these both in the classroom and in the contemporary society, which is tolerant towards otherness and multiculturalism in the globalized world of the 21st century. The pedagogical framework for the CMMR is considered. It presents an educational concept with three strands: "spurring interest – understanding significance - reflection". These concern the development of cognitive skills and processes in students educational settings.

¹ КМЧП – абривиатурата е съкращение на *критическо мислене, критическо четене и критическо писане*.

Keywords: critical thinking, critical reading, literary and educational discourse in the postmodern society of the 21st century, critical reception and teacher strategies to form social thinking and civil participation competences and skills in students

С настоящия текст ще се опитаме да защитим тезата, че преподаването на литературата в постмодерното общество е предизвикателство, защото като изкуство на словото то въздейства върху рационалните размишления, върху нашите емоции, вярвания, въображение, върху естетическите ни вкусове. Критическо четене и писане в часовете по литература в средното училище като феномен на културата е част от процеса на осмисляне на литературните текстове от учениците. За всеки преподавател в гимназиалната степен е съществена трудност „събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях“ (Bean 1996:2).

Една от стратегиите, занимаваща се с критическото мислене², е *Програмата за развитие на критическото мислене чрез четене и писане (RWCT)*³, която е конструирана върху модерни за 20. век методи на обучение: конструктивисткия⁴ (от 1955 г. на Жан Пиаже), на метапознавателното учене на Лев Виготски (смятан за „баща“ на културно-историческата школа в психологията; психология на изкуството), Пабло Фрейри (бразилски педагог, психолог и хуманист⁵), Аарън Бек (считан за „баща“ на модерната когнитивна терапия⁶), Джон Дюи (смятан за „баща“ на функционалната психология и един от основателите на движението на прагматизма⁷). При тези методи

² В статията ще се използват като съкращения *КМ, КЧ, КП, КМЧП* за КМ – критическо мислене, КЧ – критическо четене, КП – критическо писане КМЧП – критическо мислене, критическо четене, критическо писане.

³ *Програмата за развитие на КМЧП* – (на англ. *RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking*) – бел. моя – Н. К.

⁴ При *конструктивисткия* подход на обучение целта е не само да се предава знание, а учениците да станат активна страна във възприемането на чуждо знание и така да конструират собствено разбиране или знание, да филтрират информацията, да изграждат собствени хипотези, да вземат самостоятелни решения. Този подход осигурява по-голяма степен на интегриране и осмисляне на придобиваното знание и се основава на когнитивните способности на учещите. Привърженици и изследователи в тази образователна философия са Жан Пиаже, Роберт Гласер, Мартин Валке, Хауърд Гарднър и др.

⁵ Образователна педагогическа алтернатива на Пабло Фрейри относно „банковото образование“ е насочена към развиване на критическото мислене на учениците, което е описано в книгата му „Педагогика на потиснатите“ – 1970 г., което дава сериозен тласък на т. нар. „критическа педагогика“.

⁶ *Когнитивната терапия* е разработена от А. Бек и е три вида: когнитивна терапия, рационално-емоционална терапия (основана на разбирането, че проблемите произтичат от ирационалното мислене на човека) и когнитивно бихейвиористична терапия.

⁷ През втората половина на XIX век във философията възниква течението *прагматизъм*, основано/постулирано на позитивизма на Огюст Конт, еволюционната теория на Чарлз Дарвин, философията на Имануел Кант, английския емпиризъм, инструментализма на Джон Дюи и хуманизма на Фердинанд Шилър. За основоположници на прагматизма са определяни Чарлс Пърс и Уилям Джеймс. Характеристиките на прагматизма могат да се сведат до: антропоцентризъм (познанието се обуславя от нуждите на специфичната човешка природа); целенасоченост на мисленето, което създава план за практическа реализация на набелязаните цели; фалибилизъм (знанието – или истината, както посочва

целта е активирането на ученика да е насочено към самостоятелно и критическо осмисляне на информацията, разрешаване на проблеми и вземане на решения. Именно тези насоки са заложили в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), Националната стратегия за насърчаване на грамотността (НСНГ – 2014-2020), Националната стратегия за учене през целия живот (НСУЦЖ – 2014-2020), Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), Националната квалификационна рамка (НКР), ДОС за УС и УП⁸, съобразени с образователния контекст за повишаване на грамотността и гражданските умения и компетентности на учениците при тяхното практическо приложение както в класната стая, така и в съвременния социум на толерантност към Другия и мултикултурализъм в глобализирания свят на 21. век.

Както посочва Владимир Атанасов: „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“ (Atanasov 2018:560). Важно е да направим уточнение какво трябва да разбираме под понятието „литература“: „1. Писменост, всички съчинения и публикации в областта на политическия, стопанския и културния живот; 2. Писменост с художествено или научно значение; 3. Съвкупност от художествени произведения (...) епос, лирика, драма“ (RCHDBE 1992:488). Тъй като литературата като термин произхожда от лат. *‘litteratura’* – *‘буквено писмо, словесно изкуство’* (ERLT 2001:221)⁹ (като още едно уточнение лат. *‘littera’* – *‘буква’*), но в по-широк смисъл – литературата са произведения на писмеността (по-детайлизирано съотнесени с учене, писане, граматика), а според Ролан Барт литературата може да се разглежда не само като еволюция на човешката мисъл, а и като метазик, който може да се изследва логически. Развивайки тази идея, Умберто Еко по-късно споделя възгледите си за литературата като общуване, което поражда значения, но и

Пърс – не може да бъде постигнато в неговата пълнота и цялостност, защото винаги се съотнася към нашите субективни убеждения, интереси или цели); функционализъм (познанието има като функция адаптиране на човека към средата и справяне с определени проблеми).

⁸ ДОС е съкращение на Държавни образователни стандарти, УС – учебно съдържание, УП – учебна програма. ДОС, УС и УП са заложили в националните образователни стратегии и са съобразени с функциониращите към момента в Европейския съюз нормативни документи, ориентирани към стратегическите цели за качествено образование, повишаване на грамотността и успешното реализиране на завършващите училище за пазара на труда.

⁹ Пак там: „Литературата (...) в най-широк смисъл всяка форма на писмен текст, за разлика от предлитературните езикови форми (напр. сагата, приказката и т. н.), които се разпространяват първоначално само по устен път; в тесния си смисъл обаче понятието се употребява само за писмени текстове, които имат значение за духовната история или са създадени на висок художествен стил“.

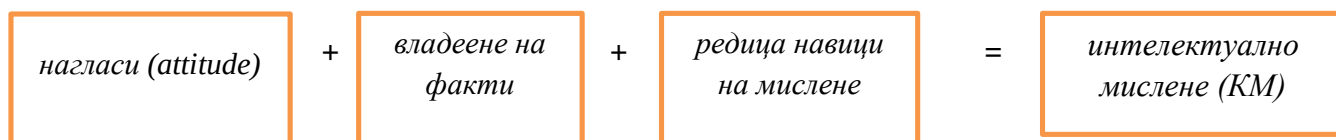
„Литературните текстове не само ни казват експлицитно това, което никога вече не бихме могли да подложим на съмнение, а за разлика от света ни показват с върховен авторитет какво в тях трябва да смятаме за релевантно и за какво *не можем* да се впускаме в свободни интерпретации“ (Еко 2014:14, подч. е авт. – У. Е.).

Тери Игълтън, от своя страна, посочва, че са правени „различни опити да се дефинира литературата“ (Igaltan 2006:15), но „В такъв случай разграничението между „факт“ и „фикция“ (художествена измислица) явно няма да ни отведе много далече – не на последно място защото често и самото то е спорно“ (Igaltan 2006:15). Той твърди, че е необходим различен подход: „Навярно нещо се определя като литература не в зависимост от това дали е художествена измислица, или плод на „въображението“, а защото използва по особен начин езика. В светлината на тази теория литературата е специфичен тип писане, което по думите на руския теоретик Роман Якобсон представлява „организирано насилие, упражнено над обикновената реч“. Литературата трансформира и обогатява обикновения език, систематично го разграничава от ежедневната реч“ (Igaltan 2006:16). Релевантно към критическото четене и критическото писане в часовете по литература в средното училище като феномен на културата е да се об-говори с учениците как творците осмислят самата литература като понятие; дали критическите им нагласи са се базирали на техните интенции за текста, или са били само плод на техните търсения.

От изключителна важност е, че при обсъждането на художествените текстове в класната стая трябва да не се забравя, че „Същността на (писмения) текст най-отчетливо изпква в съпоставка с (устния) дискурс. В устното общуване референтът на дискурса е винаги ситуативен“ (Damyanova 2002:36). Друг ключов аспект е, че в обучението по литература както саморефлексията на учителя е важна, докато той постига своите интенции за успешен образователен дискурс, така и саморефлексията на ученика ще му помогне да осмисли преподаденото знание, а за това ще спомогне критическото мислене. Още Джон Дюи през 1933 г. (вж. Дюи 2002) посочва, че една от главните задачи на образователната система е да научи човека да мисли, а това е пропорционално на формирането на критическо мислене . Друг учен, който също се занимава с темата за мисленето, е Б. Ръсел¹⁰, който през 1960 г. дефинира критическото мислене: „това е процес на оценка или категоризация в термините на по-рано

¹⁰ Вижданията на Ръсел за мисленето на човека, за познанието могат да се проследят и в други негови книги.

придобитите базови знания, които включват в себе си нагласи (*attitude*) плюс владееене на факти плюс редица навици на мислене“ (цит. по: Halpern 2000:34). „Равенството“ на Ръсел в схематичен вид изглежда така:



Тъй като мисленето е интелектуално усилие, то в основата си се базира на *нагласите*, а те са свързани с постигането на някакъв конкретен резултат. *Владееенето на факти* по същество е придобиване на знания, които трябва да бъдат разбрани, запаметени и уместно приложени в зависимост от проблемната ситуация, която трябва да разрешаваме. *Навиците за мислене* са онези механизми, чрез които ние постигаме своите набелязани цели. Халперн предлага алгоритъм за критическото мислене, който включва няколко фундаментални въпроса: „Каква е целта? Какво е известно? Какви навици за мислене ще ни позволят да достигнем до поставената цел? Достигната ли е поставената цел?“ (Halpern 2000:40-41), отговорите на тези въпроси са характеристика на критически мислещия човек.

Ако допуснем, че критическото четене и критическото писане са феномен, събитие на културата, то това, което ги обуславя, е критическото мислене, което трябва да бъде внедрено като приоритетна стратегия за обучение. Такова е виждането на Татяна Ангелова във връзка с обучението на студенти от българска и славянска филология в СУ „Св. Климент Охридски“: „съвременното образование по методика на студентите българисти и слависти включва като ядро уменията за прилагане на критическо мислене при преподаване на български език и по-конкретно при обучаването на учениците от средното училище в писмена реч. (...) Съвременната методика се ориентира към такива концепти, сред които ключово място има конструктивизмът като методология и схващанията за ролята на социалното взаимодействие и на критическото мислене в него за овладяване на уменията да се използва книжовният български език в цялото му многообразие“ (Angelova 2008:12). Освен че посочва как успешно се интегрира КМ в обучението на студентите (бъдещи преподаватели в българското училище), авторката се аргументира в статията си с това,

че през 1995 г. на Европейската кръгла маса на индустриалци¹¹ от ЕС се изготвят Декларация и доклад¹², в които се посочват какви фундаментални и социални умения трябва да изгради образователната система у младите хора – бъдещите граждани на Европа.

Нашето виждане е, че като един от моделите за успешно критическо четене и критическо писане в часовете по литература в средното училище може да се приложи *Педагогическата рамка за КМЧП*, която като образователна концепция има три аспекта „Събуждане на интереса – Осъзнаване на значението – Рефлексия“ (Моделът COP – *Evocation – Realization of Meaning – Reflection*, т.е. ERR) (цит. по: Stiyl, Meredit, , като те се отнасят до когнитивните процеси у учениците в урочната ситуация.

Първият аспект, *събуждане на интереса (Evocation)*, е свързан с когнитивния процес, при който учениците правят описание (използва се методът *brainstorming*) на онова, което знаят по темата. Мисловната атака може да се осъществи индивидуално или по групи, като изказаните идеи (всички се приемат първоначално за адекватни) по темата се записват на дъската (от ученик или от учител). Желателно е обаче учителят да има възможно най-малка намеса, за да даде възможност на учениците сами на базата на вече усвоени знания да възприемат новата за тях информация. По този начин се спомага за преформулирането/преструктурирането на старите знания и симбиозата им с новите. В този процес е важна ангажираността на учениците да мислят, „за участниците е от първостепенно значение да определят границата на наличното си познание, към контекст. Обучението се превръща в активна дейност за учениците, които осъзнават

¹¹ European Round Table of Industrials. – В: <<https://www.ert.eu/about-us>> [достъпно на 27.10.2018] The promotion and stabilisation of the European Union A group of 17 businessmen came together to launch the European Round Table of Industrialists in Paris on 6-7 April 1983.

¹² *Европейската кръгла маса на индустриалците (ще се използва съкращението ERT – бел. Н. Кр.)* се създава от 17 бизнесмени в Париж на 6-7.04.1983 г. във връзка със силната конкуренция, нарастващата инфлация и безработица и намаляващият икономически растеж във фрагментираните европейски пазари. ERT целят силна и отворена Европа, единен пазар в ЕС, който ще гарантира просперитета на европейските икономики, тяхната конкурентноспособност и стабилна политическа ситуация. Мисията на ERT е насочена към: стабилизиране на ЕС; укрепване на трансатлантическите отношения и отворена търговия; единен пазар в ЕС; перспективата на гражданите и тяхното образование, което е от съществено значение за бъдещото им успешно интегриране на пазара на труда. Ж. Делор (президент на ЕК в периода 1985-1995 г.) като един от активните пропагандатори на единния пазар на ЕС признава публично ключовата роля, която изиграва ERT в тази насока. ERT посочват, че тяхната работа ще е насочена към практическите проблеми и откриване на решения за тяхното преодоляване. Според ERT високите икономически растежи са пропорционални на образователните политики на държавите, през 1989 г. е публикуван първият доклад „Образование и европейска компетентност“, където се посочва като приоритет ученето през целия живот, което е включено в стратегиите на ERT, ЕС и УНИЦЕФ.

собственото си мислене (т.е. саморефлексия) и използват свой собствен език за изследване на новата тема, която да бъде критически и дълготрайно осмислена.

В

т

о

р

и

я

т

а

с

п

е

к

т

,

о

с

ъ

з

н

а

Т

е

р

а

е

н

т

е

и

я

н

т

а

а

з

с

н

п

а

е

ч

к

е

мислене – Дейвид Клустер, КМ „е социално мислене“ (Kluster 2008), а „Идеите се проверяват и подобряват в процеса на споделянето им с другите“ (Kluster 2008). Това ще способства за усъвършенстването на учениците, ще затвърждава техните позиции и като убеждения, и като част от бъдещото им интегрирането в социума. С други думи, КМ на ученика в литературнообразователния дискурс в училище се проверява чрез другите, т. е. „оглежда се“ в тяхното признаване. Това подпомага и процеса на обмяна на информация между учениците под формата на дискусия и способства за тяхното по-добро устно изказване, развива и разширява лексикалния им диапазон. Конфронтацията, която може да се случи при обмена на идеи, всъщност дава възможност за нови интерпретации, филтриране и интегриране на своя и чужда/друга/различна информация. Това ще даде лично предимство на всеки един от учениците да бъде по-адаптивен към новото/различното, да създава гъвкав и ефективен модел, в който формулира собствената си теза по дадена тема, като тя е поставена в

с

о

б

с

Планираните дейности на учителя може да са базирани на този модел, като се използва индивидуална и групово работа, брейнсторминг, дебати или дискусия, за да може да се развият умения за КМЧП¹³ на учениците. Принципно училището е институция, която дава знания, но трябва да формира умения у учениците за справяне с проблеми от всякакъв характер и най-вече да изгради такива личности, които да са и подготвени и да имат адекватни и успешни реализации в общественото си битие, да вземат решения по поставени теми в учебния процес по литература в училище или по-късно – в живота, когато трябва да се справят с различни житейски казуси. За формирането на уменията за критическо мислене и критическо четене, и критическо писане има съществена роля и методиката на обучението. Тя е изключително важна, защото „обективно е това, до което е стигнала методическата мисъл, което е конструирала, осмислила и което по този начин може да се направи разбираемо“ (Rikyog 1993:15) за учениците в литературнообразователния дискурс. Тъй като „промените в начина на четене ще доведат и до промени в начина на писане“ (Kag 2012:125), то се налага в преподаването в часовете по литература в средното училище като феномен на културата да се търсят гъвкави и интерактивни методи.

к

¹³ КМЧП – аббревиатурата е съкращение на *критическо мислене, критическо четене и критическо писане*.

От съществена важност е да отбележим, че учителят като фасилитатор „е поставен и в ситуацията на брикольор, който винаги работи в един ситуативен контекст“ (Hristova-Peeva 2012:57). Учителят в постмодерното общество на XXI век трябва да конструира модели за КЧП, да развива у учениците модели за КМ, защото неговите образователни цели са свързани с ефекти от социален и културен порядък. В подкрепа на тези схващания е и виждането на сър Кен Робинсон, един от лидерите в развитието на креативността и иновациите за формирането на образоващи и мислещи личности, че трите основни роли – индивидуалната, културната и икономическата – са свързани с образованието, а „взаимовръзката между тях е ключът към трансформацията на образователната система в процес от XXI век, в чийто център са креативността и иновациите“ (Robinson 2014:71).

Като своеобразно откровение звучат и думите на Жак Дерида: „Откакто се интересувам от литература, най-съкровената ми мечта е писането на литература, писането по фикция. Струва ми се, че философията за мен е само обиколен път, след чието изминаване ще се върна към литературата. (...) И така проблематиката на писането, философската проблематика на писането, доведе до въпроса: какво е литературата?, но дори този въпрос – „Какво е литературата?“ – беше посредникът по пътя към писането на литературата“¹⁴ (Markovski 2002:25). Ако ученикът в класната стая пише, мисли и моделира светове, то тогава преподаването на литературата няма да е схоластично усилие, а ще предизвика културни феномени като активно гражданство, способност за разрешаване на житейски казуси, за вземане на адекватни решения. Само тогава именно критическото четене и критическото писане в часовете по литература в средното училище като феномен на културата ще е онова образование, което е управление на културата, защото е надградило и инвестиращо у учениците онези умения, които ги правят не само граждани на конкретната държава, но и граждани на света.

Библиография

¹⁴ Жак Дерида през април 1985 г. в разговор, записан в Йейлския университет, прави това признание.

Angelova 2008: Angelova, T. Razvitie na kriticheskoto mislene na studenti po balgarska i slavyanska filologiya chrez izbiraemiya lektsonen kurs „Uchebni rechevi zhanrove: tekstolingvistichni, sotsiolingvistichni i psiholingvistichni aspekti“. – V: sp. „Balgarski ezik i literatura“, kn. 4, 2008. [*Ангелова 2008:* Ангелова, Т. Развитие на критическото мислене на студенти по българска и славянска филология чрез избираемия лекционен курс „Учебни речеви жанрове: текстоллингвистични, социоллингвистични и психоллингвистични аспекти“. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 4, 2008].

Atanasov 2018: Atanasov, V. Za edna kriticheska metodika. – V: sp. „Balgarski ezik i literatura“, kn. 5, 2018. [*Атанасов 2018:* Атанасов, В. За една критическа методика. – В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, 2018].

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

Damyanova 2002: Damyanova, A. Dialogat v literaturnoobrazovatelniya diskurs v srednoto uchilishte. Sofiya: IK „SEMA RSH“, 2002. [*Дамянова 2002:* Дамянова, А. Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище. София: ИК „СЕМА РШ“, 2002].

Dyui 2002: Dyui, Dzh. Kak mislim. Sofiya: IK „Minerva“, 2002. [*Дюи 2002:* Дюи, Дж. Как мислим. София: ИК „Минерва“, 2002].

Eko 2014: Eko, U. Za literaturata. Sofiya: IK „Bard“, 2014. [*Еко 2014:* Еко, У. За литературата. София: ИК „Бард“, 2014].

ERLT 2001: Entsiklopedichen rechnik na literaturnite termini. Sofiya: izd. „Heyzal“, 2001. [*ЕРЛТ 2001:* Енциклопедичен речник на литературните термини. София: изд. „Хейзъл“, 2001].

Halpern 2000: Halpern, D. Psihologiya kriticheskogo mayshleniya. Izd. „Piter“, 2000. [*Халперн 2000:* Халперн, Д. Психология критического мышления. Изд. „Питер“, 2000. <<http://moemesto.ru/metodportfolio/file/9549021/display/Дайана%20Халперн.pdf>> [достъпно на 27.10.2018].

Hristova-Peeva 2012: Hristova-Peeva, N. Literaturnoto pisane v uchilishte. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2012. [*Христова-Пеева 2012:* Христова-Пеева, Н. Литературното писане в училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012].

Igaltan 2006: Igaltan, T. Uvod v literaturnata teoriya. Sofiya: izdatelska grupa „Agata“, 2006. [*Игълтън 2006:* Игълтън, Т. Увод в литературната теория. София: издателска група „Agata“, 2006].

Kar 2012: Kar, N. Pod povarhnostta. Sofiya: IK „InfoDAR“, 2012. [*Кар 2012:* Кар, Н. Под повърхността. София: ИК „ИнфоДАР“, 2012].

Kluster 2008: Kluster, D. Kakvo predstavlyava kriticheskoto mislene? – V: Elektronno spisanie LiterNet, 23.10.2008, № 10 (107). [*Кластер 2008:* Кластер, Д. Какво представлява критическото мислене? – В: *Електронно списание LiterNet*, 23.10.2008, № 10 (107) <http://litenet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm> [достъпно на 28.10.2018].

Markovski 2002: Markovski, M. P. Efektat na vpisvaneto. Zhak Derida i literaturata. Sofiya: izd. „Sonm“, 2002. [*Марковски 2002:* Марковски, М. П. Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. София: изд. „Сонм“, 2002].

RCHDBE 1992: Rechnik na chuzhdite dumi v balgarskiya ezik. Sofiya: izdatelstvo na BAN, 1992. [*РЧДБЕ 1992*: Речник на чуждите думи в българския език. София: издателство на БАН, 1992].

Rikyor 1993: Rikyor, P. Istoriya i istina. Sofiya: izd. „Arges“, 1993. [*Рикъор 1993*: Рикъор, П. История и истина. София: изд. „Аргес“, 1993].

Robinson 2014: Robinson, K. Razchupi klishetata. Sofiya: izd. „Roy Komunikeyshan“, 2014. [*Робинсон 2014*: Робинсон, К. Разчупи клишетата. София: изд. „Рой Комюникейшън“, 2014].

Stiyl, Meredit, Tempal 2003: Stiyl, D., Meredit, K., Tempal, Ch. Model na kriticheskoto mislene v ramkite na uchebnata programa, kniga 1. Sofiya: izd. „Balgarska asotsiatsiya po chetene“, 2003. [*Стийл, Мередит, Темпъл 2003*: Стийл, Д., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел на критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1. София: изд. „Българска асоциация по четене“, 2003].

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