

Министерство  
на образованието и науката

**АЗ·БУКИ**

Национално издателство  
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Въведение в българския език  
и литература. 2013 г. 1 том.

**ИСТОРИЯ**

Въведение в историята  
и географията. 2013 г. 1 том.

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Въведение в математиката  
и информатиката. 2013 г. 1 том.

**ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА**

Въведение в педагогиката  
и началното образование. 2013 г. 1 том.

**ХИМИЯ  
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ  
В ОБРАЗОВАНИЕТО**  
естествени  
биология  
география  
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Въведение в професионалното  
образование. 2013 г. 1 том.

**СТРАТЕГИИ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА  
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Въведение в образователната  
и научната политика. 2013 г. 1 том.

**Философия**

Въведение в философията  
и етика. 2013 г. 1 том.

**Чуждоезиково  
обучение**

Въведение в чуждоезиковото  
обучение. 2013 г. 1 том.

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

**12** 19 – 25 МАРТ  
2015 г.

# ЕЗИКЪТ – ФЕНОМЕН БЕЗ ГРАНИЦИ

*Откъс от „За четенето и езиковото образование на утрешния ген (I – IV клас)“*

## Мариана Мандева, Пенка Кънева

Великотърновски университет  
„Св. св. Кирил и Методий“

### **1. Езиковото образование на утрешния ген**

#### **1.1. Езикът в условия на глобализация – комуникация без граници**

Езикът е инструмент за формиране на социо-културна идентичност, за общуване и придобиване на знания и опит, за обединяване на хората в стремежа им за активно участие във всички сфери на живота. Днес „Чрез езика... се осъществяват технологиите, икономиките, правата, политиките, религиите... Чрез езика се говори даже за самия език...“ (Шопов, 2011: 28). *В съвременните условия на глобализация езикът става феномен без граници.* Той е „мост“ – „...мост за междуезиково разбиране“ (Шопов, 2013: 340).

Европейският съюз зачита „...правото на идентификация чрез езика на над 450 милиона свои граждани. Разбирането, че езикът, който говорим, ни помага да определим кои сме, се оказва водещо както за формиране на вътрешните езикови правила... на Съюза, така и на програмите, които поощряват интегрирането на страните членки за съвместно намиране на решения на проблеми в областта на изучаването на езиците“ (Стойчева, 2006: 25). В ситуация на глобализация „...владеенето на Е1 и Е2 представлява единно явление“ (Шопов, 2012: 28), а билингвалният индивид е „обичайна реалност“ (Шопов, 2012: 224).

*Заглавието е на редакцията*



[www.bel.azbuki.bg](http://www.bel.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д.п.н.  
Маргарита Георгиева  
E-mail: [m.georgieva@abv.bg](mailto:m.georgieva@abv.bg)

Редактор

Д-р Мая Падешка  
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

E-mail: [bel@azbuki.bg](mailto:bel@azbuki.bg)

## **Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 1/2015:**

### **МЕТОДИКА**

Концептът литературна компетентност в литературнообразователния процес в средното училище / *Людмила Берковска*

Събитието на деконструкцията и мястото на литературата / *Даниела Стракова*

Ролята на учителя в реформиращото се образование на XXI век / *Наташа Крумова-Христева*

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА В  
НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ**

За четенето и езиковото образование на утрешния ден (I – IV клас) / *Мариана Мандева, Пенка Кънева*

**ОПИТЪТ  
НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Проектно базирано обучение по български език и литература / *Мария Николова*

Учебният проект по български език и литература като средство за формиране на гражданска култура / *Елка Бабачева*

Предстоящо в списание „Български език и литература“ (анкета с преподаватели по български език и литература)

**РЕЦЕНЗИИ И  
ИНФОРМАЦИЯ**

За креативността, която е „отвъд“ ползата / *Ангел Петров*

Книгата, в която срещата на автора и явлението прави благодатно мисленето на читателя / *Радослав Радев*

Полифункционални помагала по български език / *Нели Недялкова*

В памет на проф. Боню Ангелов (по случай 100 години от рождението на изтъкнатия литературен историк старобългарист и заслужил деятел на науката) / *Татяна Илиева*

Национална научна конференция „Павел Вежинов в българската литература“ / *Александра Антонова*

**1.2. Съвременното езиково образование – „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят**

„Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). „Завършващите образованието си трябва да имат висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна компетентност в допълнителни езици. Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е комплексен процес, който трябва да започне от най-ранна възраст...“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). *Очевидна е смяна от моно- към мулти- и плурилингвизъм в езиковото образование на младата личност, при това още от детската градина и началното училище.*

В съответствие с представеното разбиране *родноезиковото обучение и чуждоезиковото обучение, провеждани в училище, се определят като подсистеми на една система – езиково обучение.* Обучението по родния език „...изгражда ментална схема, която служи за матрица при изучаването на следващи езици“ (Димчев, 2010б: 22). То активно съдейства за „...хармоничното развитие на личността на обучавания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение“ (Рамка, 2006: 11 – 12). Резюмирано и метафорично казано: *гнес езиковото обучение строи „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят. Дава актуален принос за това езиковото образование да се превърне в нещо повече от владеенето на езици и да обхване и предаването на културните и на другите ценности в съвременните общества* (срв. Стойчева, 2006: 56).

**2. Четенето – „ключ“ за насърчаване и повишаване на грамотността**

**2.1. Грамотността – основен фактор за личен и обществен просперитет**

Грамотността е фундаментално човешко право. Тя е основен фактор за личен и обществен просперитет. Има решаваща роля за способността на човека да живее независимо, отговорно и успешно. Грамотността е инструмент за повишаване на производителността на населението в трудоспособна възраст, което води до икономически растеж и подобряване на социално-икономическите фактори.

Традиционното разбиране за *грамотност (literacy)* се свързва с усвояването на четене и писане на рогния език (или на езика, официален за дадена държава). Става дума за „...продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“ (Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 3).

В актуални документи на европейските институции с тревога се посочва, че „...явлението малограмотност и неграмотност съществува във всички страни на света, като 960 милиона души са засегнати от това бедствие... Според резултатите от проведените от ОИСР проучвания по PISA броят на младежите със слаби четивни умения в Европейския съюз се увеличава – ...от 21,3% през 2000 г. до 24,1% през 2006 г.“ (Становище на Комитета на регионите, 2010). Тези констатации изискват повишена мобилизация на европейските и на националните институции – както в образователната сфера, така и по отношение на социалната и икономическата политика.

## **2.2. Грамотността на българските ученици – реалност и предизвикателства**

„България е нация-азбука, България е нация-писменост“ (Нови форми на бунта, 2014). През последните години различни фактори провокират актуализирането на тази тема у нас – постиженията на българските ученици в националното външно оценяване и в международните изследвания, както и констатирането на пряка зависимост между равнището на грамотност и социално-икономическите и демографските реалности. Показателна за значимостта на проблема е и репозицията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към „утрешното обучение“ (А. Петров) – прагматичното (комуникативно ориентираното) обучение. В този контекст актуалност добива въпросът: *как още от старта в училище да „запалим искра“ у детето „да прави неща“ чрез четенето и писането в разнообразни ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.*

## **2.3. Начално ограмотяване, ограмотяване**

*Началното ограмотяване* се свързва с „...етап от овладяване на четенето и писането, при който... се усвоява кодът за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането. Въпреки единството на декодиращите и кодиращите умения с разбирането в този етап от около 6 месеца вниманието... е прекалено ангажирано с кодиращи и декодиращи дейности, свързани със звуковете, буквите, сричките, думите (и тяхното значение). Те, както и разбирането, са предмет на съзнателна дейност на учениците“ (Георгиева, Йобева, Здравкова, 2005: 10). В реалната социокултурна практика четенето и писането съществуват като единно речево победение. Поради това в процеса на обучение се прилага принципът на тяхното интегриране. Резюмирано казано: компонентите на началната грамотност са: а) уменията да се чете, б) уменията да се пише и в) уменията да се разбира прочетеното/написаното. Става дума за умения, които следва да се придобият в I клас в съответствие с изискванията, заложи в националните учебни програми.

До края на I и във II клас се наблюдава пренастройване и стабилизиране на механизмите на четене и писане. „Ако началната грамотност се овладява в периода на началното ограмотяване, *грамотността*... се постига в края на II клас, началото на III клас“ (Георгиева, Йобева, Здравкова, 2005: 11). Търсеният ефект на финала на началния образователен етап е: формирано е ниво 1 по PISA (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 6).

„Приоритетно значение за осигуряване на качество на началното ограмотяване има правилният подбор на метода на ограмотяване“ (Георгиева, Йобева, Здравкова, 2005: 31). Този подбор се определя от: характера на писмеността, фонемно-графемните

съотношения, правописните принципи, възрастта на ограмотяваните (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31 – 32). В начална училищна възраст „...за усвояване на българската грамотност най-подходящо е звуковото обучение, реализирано през последните... години чрез усъвършенстван вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 33). „Съвременната концепция за... ограмотяване се развива и разширява по посока на социокултурните аспекти... още от най-ранните етапи на овладяване на четенето и писането“ (Здравкова, 2009: 11). Децата „...виждат ползите от четенето и писането като нови, интересни средства за взаимодействие,... развива се способността им и се разширява ежедневната възможността им да изпробват тези средства в социалните си взаимодействия“ (Здравкова, 2009: 11).

#### **2.4. Формиране на четивна грамотност в начална училищна възраст**

Четенето е „...поведенческа категория, която най-често се определя като рецептивна речева дейност“ (Шопов, 2008: 140). От една страна, то изисква *рецепция* – разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. От друга страна, четенето е *активен и продуктивен процес*, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. В този смисъл П. Коелю определя четенето като „тежка физическа работа на ума“, а Ф. Бейкън съветва: „Четете не за да приемате за даденост, а за да преценявате и обмисляте“. Следователно четенето е категория, свързана с „...комплексни множества от умения – някои... са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации (Шопов, 2008: 140).

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се обвързва с *две основни групи умения*: а) умения за декодиране (техника на четене); б) умения за разбиране на прочетеното (съзнателност при четене). Тези умения са в пряка връзка и взаимодействие. *Съзнателността* се определя като *основна цел на четенето*, а *техниката на четене* – като *средство за постигане на целта* (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

При *техниката на четене* се извършва преход от графичната форма на думата в звукова – разпознават се буквите, последователността в думите, правилата за съотнасяне между звукове и букви, граматическите и семантичните особености на думите. Този преход е декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова, и се овладяват умения за преход от едната в другата.

*Разбирането* е в основата на четенето като процес на комуникация. Осъществява се чрез извличане и интерпретация на вложената в текста информация. Конструира се значението на текста, достига се до смисъла, постига се комуникация между четящия и автора.

*Важният извод за обучението в училище* е: четенето включва множество различни умения, но като дейност то съществува, ако всички умения се изпълняват в едно интегрирано цяло. По тази причина техника на четене и разбиране на прочетеното се формира в единство още от старта на ограмотяването в I клас. „За съжаление, в практиката учителите много често се концентрират предимно върху декодирането... Изпуска се от погледа същностната перспектива на четенето за разбиране и комуникация“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното ограмотяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Преглед това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ ще се разгледа откъдето литературното обучение – и на занятията по роден (български) език, и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

### **3. Четенето в началното училище – и в урока по роден (български) език**

#### **3.1. Ефектите от четенето в урока по роден (български) език**

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, че всеки гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да се приспособява гъвкаво към изискванията на глобализиращия се свят – свят, в който творчеството, способността да се мисли разностранно, комплексните умения и адаптивността са определящи. Посочва се, че „... образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието“ и за изграждане на основните умения, необходими за бъдещето“ (Делор и др., 1996: 38). Предвид това „Все повече преобладава мнението за необходимостта от предефиниране на целите на... българското училищно образование... с оглед новите изисквания на динамичната глобална икономика и предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда в рамките на Европейския съюз“ (Национална програма, 2006).

С оглед на езиковото обучение на ученика разписаното в документите на европейско и национално равнище се „чете“ така:

– *езикът се учи, за да се употребява, и се употребява, за да се научи* (срв. Шопов, 2013: 61 – 62).

Познанията за езика като система и норма имат смисъл, когато чрез тях се развива способността на детето осъзнато, отговорно и резултатно да „действа“ чрез съществителните имена, прилагателните имена, глаголите и т.н. в автентични комуникативни ситуации – както в училище, така и извън него. И докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на занятията по български език детето се учи да общува чрез четенето в широк спектър социокултурни сфери (освен естетическата) – научна, медийна и др. Иначе казано, *четейки в урока по български език, ученикът бива подготвян „с думи да върши дела“ (О. Дюкро) в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.*

#### **3.2. Дискурсите, които се четат в урока по роден (български) език**

„За разлика от традиционното езиково обучение, в което текстът се използва предимно за да се илюстрира лингвистичната същност на езиковите факти, в съвременните социокултурни условия на текста се разчита за постигане на многогранно въздействие върху развитието на младата личност“ (Димчев, 2010б: 197). От казаното следва, че учителят преди всичко се съобразява с *възможностите на дискурса да формира у учениците отговорно отношение към езика и културата ни, да възпитава в „българщина и характер“ (А. Т.-Балан) и да ограничава безкритичното копиране на готови текстови образци. Това е особено необходимо на фона на духовните дефицити в обществото, на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация, а оттук и в училище (при това още от I клас!).*

За да бъде подготвен ученикът за предизвикателствата на „живото“ общуване, основно изискване е да се ползват *автентични, близки до социалния и речев опит на детето дискурси от разнообразни сфери на комуникация – естетическа, научна, а също и медийна сфера.*

#### **3.3. Разбирането при четене – приоритет в урока по роден (български) език**

П. Бърнс разграничава *четири вида разбиране при четене*: буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране (срв. Шопов, 2008: 147). *Буквалното разбиране* е възприемане на експлицитните идеи в четивото. *Интерпретативното разбиране* изисква „четене между редовете“ – откриване и тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. *Критичното разбиране* предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на про-

четеното в определен социокултурен контекст. *Творческото разбиране* се обвързва с пораждането на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции.

И ако в условията на началното ограмотяване (I клас) се търси баланс при изграждането на техниката на четене и разбирането, но фокусът на внимание все още е върху декодирането, то на занятията по български език във II, III и IV клас акцентът е друг. Продължава работата върху техниката на четене (с цел автоматизирането ѝ), но „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) е *подобряването на уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация*. Предвид равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене (по П. Бърнс).

#### *Буквално и интерпретативно разбиране при четене*

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и на начални умения за прилагането им в речевата практика на тема „Членуване на прилагателните имена“ – IV клас, в подготвителния структуроопределящ компонент учителят поставя учебна задача на децата: „Прочетете текста „Как са изглеждали първите книги“. За какво се разказва в него? Кои са трите най-важни неща, които разбирате от текста?“. Учениците отговарят. Прави се сравнение с предварително записан отговор на въпроса от учителя и се достига до общ извод. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за „живата“ социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, когнитивни и метакогнитивни компетентности. Следва диференциране на прилагателни имена, употребени в предложението текст от „Детска енциклопедия за световната цивилизация, обичаи и нрави“. Осъществява се нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа на урока.

#### *Критично и творческо разбиране при четене*

В условията на урок за усъвършенстване на комуникативноречеви умения на тема „Употреба и правопис на съществителните имена“ – IV клас, в операционния структуроопределящ компонент учителят насочва учениците да прочетат записаното върху бялата дъска: „Светът е пълен с разни неща и наистина има нужда някой да ги потърси и намери. Именно това правят нещотърсачите“. Задава въпросите: От коя книга е прочетеното?; Кой е нейният автор?; Каква е тази книга – книга с приказки, книга с разкази, роман за деца?; Какво означава да си нещотърсач според Пипи?; Били ли сте нещотърсачи?; С какво ви привлича работата на нещотърсача? По време на беседата върху четивото се диференцират ключови думи. Учителят поставя следната учебна задача на четвъртокласниците: „Като си помагате с думите, записани върху бялата дъска, напишете кратък текст, чрез който да разкажете на свои приятели от интернет какво правят нещотърсачите“. Следва работа върху синтактичния аспект при членуването на съществителни имена от м. р., завършващи на съгласен звук – на основата на създадените детски дискурси се коментира употребата на пълен/непълен определителен член. Лингвистичното знание се трансферира в нова ситуация – на по-високо равнище на осъзнатост, автономност и поемане на отговорност. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за автентичната социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, културологични, езиковедски (когнитивни) и метакогнитивни компетентности.

***Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 1***

# Постиженията на незрящите математици

*Откъс от „Когнитивни измерения при  
математиците с увредено зрение“*

## Милен Замфиров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В днешно време, когато степенята на увлечение на зрящите ученици и възрастни хора по математиката постепенно намалява, удивително е какви резултати са постигали, постигат и с пълна сигурност ще постигат и занаят онези слепи ученици, посветили се на математиката.

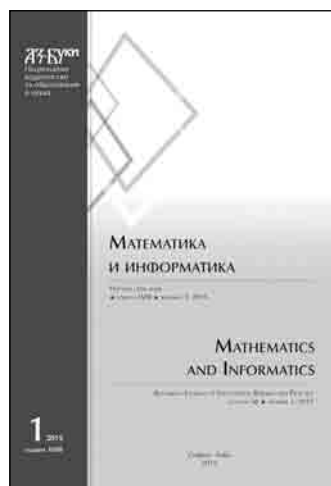
През последните десетилетия много изследвания са посветени на проучванията на пространствените умения и способности на слепите хора. Преобладаващото мнение е, че те имат по-слаби и по-малко ефективни пространствени възможности от зрящите. Въпреки това в много случаи се отчитат и доста силни страни на този процес.

В статията се разглеждат някои когнитивни особености в мисловния процес при слепи математици. Описани са някои трудности в процеса на разбиране, както и силните страни в когнитивните процеси при слепите математици.

Традиционно се смята, че природо-математическите дисциплини са едни от най-трудните за хората с нарушено зрение, понеже в условията на нарушеното зрение са нарушени и представите за форма и пространство. Освен това математическите текстове са трудни за записване на брайловото писмо и ориентирването в тях е по-сложно.

В настоящата статия ще се спрем именно на тези предимства и ще се опитаме да дадем примери, които би могло да се използват за развиването на математическото мислене при слепи ученици.

*Заглавието е на редакцията*



[www.mathinfo.azbuki.bg](http://www.mathinfo.azbuki.bg)

Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев

E-mail: [sava.grozdev@gmail.com](mailto:sava.grozdev@gmail.com)

Редактор

Гергана Великова

0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: [mathinfo@azbuki.bg](mailto:mathinfo@azbuki.bg)

## **Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 1/2015:**

### *МАТЕМАТИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО СВЕТА*

М. В. Ломоносов и традиции университетското образование / *Татяна Буторина*

### *ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ*

XML модел за автоматично генериране на програмни текстове / *Павел Азълов*



The Computer Improves the Steiner's Construction of the Malfatti Circles / Sava Grozdev, Deko Dekov

#### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ СТАТИИ

Геометрична конструкция на крива на Чева / Савя Гроздев, Веселин Ненков

#### ВЪПРОСИ НА ПРЕПОДАВАНЕТО

Стимулиране на активността на студентите в процеса на обучение чрез използване на интерактивни методи / Лиляна Каракашева-Йончева

Ролята на емоциите на учениците при мотивацията им в обучението по математика / Румяна Маврова, Зара Данаилова

Когнитивни измерения при математиците с увредено зрение / Милен Замфиров

#### КОНКУРСИ, ОЛИМПИАДИ, СЪСТЕЗАНИЯ

Анализ на задачите и представянето на учениците от XII клас на Областния математически турнир в гр. Кърджали – 2014 г. / Росен Николаев, Йордан Петков

Дванадесета Международна олимпиада по лингвистика / Иван Держански

#### КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя

Решения на конкурсните задачи от брой 2, 2014

Слепият математик Б. Морен отбелязва, че на зрящите студенти обикновено се преподава по такъв начин, че когато те мислят за пресичането на две равнини, те виждат равнините като двумерни образи, нарисувани върху лист хартия. За тях геометрията са тези образи. Те нямат никаква идея за равнини, съществуващи в естественото им пространство, казва Морен (Sossinski, 1999). Тъй като незрящите студенти не използват чертежи, то за тях е естествено да мислят за равнините по абстрактен начин (Гроздев & Петрова, 2014).

Б. Морен смята, че има два вида математическо въображение. Единият вид, който той нарича „подобен на времето“, се занимава с информацията чрез преминаване през поредица от стъпки. Това е видът въображение, което позволява да се извършват дълги изчисления. *Никога не съм бил добър в изчисленията*, отбелязва Морен, *а слепотата за дълбочава тази трудност* (Sossinski, 1999). Това, в което той изтъква, е друг вид въображение, което нарича *подобие на пространство* и което дава възможност на човека да разбере цялата информация наведнъж.

Трудното при визуализирането на геометрични обекти е, че човек има тенденцията да вижда обектите само отвън, а не отвътре, което може да бъде много сложно. Този вид пространствено въображение изглежда по-малко зависимо от визуалните преживявания, отколкото от тактилните. *Нашето пространствено въображение е предопределено от манипулирането с обектите*, смята Морен. *Извършват се движения с обекти чрез ръцете си, а не с очите си. Така че дали сте отвън, или отвътре, е нещо, което наистина е свързано с действията ви върху обекта* (Sossinski, 1999). Тъй като е свикнал много с тактилната информация, Морен може за години напред да запамести формата на гаген модел, с който е работил и е гържал в ръцете си. Това не е чудно, понеже слепият човек не получава основната си информация за околния свят чрез зрението. За разлика от зрящия, който използва зрението си за опознаване на формата, големината, положението на обкръжаващите го предмети и по този начин не развива способностите ръцете му да дават тези познания, то за слепия тяхното развитие е абсолютна необходимост. Е. Петрова също подчертава, че зрителното четене на графики при зрително затруднени ученици трябва да се замени с тактилно разчитане на релефни изображения (Петрова, 2014).

Разбира се, тактилната информация не е толкова прецизна, колкото визуалната, но пък е по-сигурна, понеже се получава чрез пряк телесен контакт, а не от разстояние, както е при зрението и слуха.

### **Топология и слепота**

Като се замислим, не е толкова изненадващо, че много слепи математици работят в областта не само на геометрията, но и на топологията. Това е така основно заради специфичната връзка, която се отчита при възприемането на света от слепия, и характеристиките на топологично неразличимите фигури. Например миризмата не може да се изрази количествено, не се дава с число външният облик на тялото, но топологията е намерила начини за количествено изучаване на някои качествени понятия – като например формите на различните тела. Преди всичко телата трябва да се класифицират по своите конфигурации, т.е. кои фигури смятаме за топологично еднакви. Ако чрез деформация една фигура се свежда към друга без каквито и да е разкъсвания, разрези и слепвания, двете фигури са топологично неразличими. Една топка сурова глина може да претърпи на грънчарското колело редица изменения, в които топологът не би видял смяна на формата. Ако натиснем с длан глинената топка отгоре, ще получим елипсoid вместо кълбо. Ако пък натиснем в средата с пръсти и разширим постепенно оформилата се вдлъбнатина, можем да направим чаша. Изтегляйки стените ѝ, ще я превърнем в кана, на която дори можем да издърпаме чучурче. За тополозите всичко това е една и съща фигура. Но ако сега откъснем парченце глина и я залепим за каната като гръжка, ще получим абсолютно нова топологична фигура. Всъщност направили сме наведнъж две забранени операции – откъснали сме материал, а след това сме го залепили на друго място (Тяпкин & Шибанов, 1984).

Топологията характеризира геометричните тела само чрез свойства, които не се изменят при произволни преобразувания, с единственото условие да не се извършват разкъсвания и слепвания. Ето защо нито ъгловите, нито линейните размери на телата спадат към топологичните свойства. Затова пък свойството на фигурата да бъде едно цяло или пък да се състои от определен брой отделни парчета е топологично. Например, за да направим от „осмицата“ „две нули“ или обратно, ще ни се наложи или да разкъсаме едната фигура, или да слепим другите две. Размерността на фигурата е също топологичен признак. Без едновременното слепване на много точки примерният куб няма как да се превърне в двумерен квадрат.

Точно тук се намира и предимството на един сляп математик – пространствените способности на слепия човек се основават на мозъка, който анализира информацията, получена чрез усещането за допир и чрез слуха, докато пространствените способности на зрящия човек се основават на мозъка, който анализира двумерно изображение, което се проектира върху ретината от триизмерния ни свят.

*Пълния текст четете в сп. „Математика и информатика“, кн. 1*

# Еросът е устрем към непостижимото

Откъс от „Еросът и възвишеното“

## Невена Крумова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Еросът е един неспирен стремеж. Истинската същност на Ероса е в това да бъде насочен към недостижими цели, може да има и други лесно достъпни цели, но само когато е устрем към недостижимото, Еросът става причина за разгръщането на възможностите на човека. На първо място, нека да обясним защо, когато мислим за него като естетически стремеж, това да е именно под формата на възвишеното.

Нека си припомним учението на Платон за двата Ероса – Земния и Небесния. Именно в него най-ясно личат тези две различни посоки, в които Еросът може да насочи човек. Идея за това да има два Ероса идва от диалога „Пиръм“. В него Павзаний разказва мита за двете Афродити. Едната Афродита е Небесна. За нея се приема, че е по-гребна, тя няма майка и е гъщеря на Небето. Другата е по-млада и е гъщеря на Зевс и Диона, нея наричат земна или престолюдна. И всяка от Афродитите има свой Ерос, съответно Земен и Небесен Ерос. Земният Ерос е по-нисш, хората, които вървят по неговия път, „обичат повече тялото, отколкото душата“ (Платон, 1982: 432, 181b-c), а Небесна Афродита е тази, която няма майка. Тя е насочена към мъжкото начало и е по-висша, тези, които я следват според думите на Павзаний, не се насочват към младежи, а към тези, които имат зрялост, които са надарени с повече ум и „са готови да останат и живеят заедно цял живот“ (Платон, 1982: 432, 181d-e). Двете Афродити и принадлежащите им Ероси дават

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Доц. д-р Георги Апостолов

E-mail: apstlv@swu.bg

Редактори

Атанаска Чолакова

0889 22 20 42

Николай Кънчев

0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: philosophy@azbuki.bg

## Съдържание на сп. „Философия“, кн. 1/2015:

### ИСТОРИЯ НА ФИЛОСОФИЯТА

Еросът и възвишеното / *Невена Крумова*

### СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

Мода и време (към една антропология на обличането) / *Лазар Копринаров*

Амбивалентността на тялото и културата / *Емил Георгиев*

## Избрано

### **СОЦИАЛНА ФИЛОСОФИЯ**

Социалните влияния и убеждаването / *Димитър Богданов*

### **ФИЛОСОФИЯ НА ИЗКУСТВОТО**

Философия на филма / *Томас Вартенберг*

### **ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

Взгледите на Сократ в границите на образователната парадигма / *Наталия Витанова*

### **АКТУАЛНИ ФИЛОСОФСКИ СЪБИТИЯ**

Dying and Death in 18th – 21st Century Europe (International Conference (ABDD07), Alba Iulia, Romania) / *Olga Gradinaru*

### **НОВИ ЗАГЛАВИЯ**

За френската философия в България / *Нина Димитрова*

„Властта на малкия човек“ – сурово, но честно предупреждение за нашествието на един опасен социален вид / *Александър Маринов*

богата почва на много интерпретатори. И двата Ероса водят човек до естетически наслади. Нека потърсим каква е фундаменталната работеща структура на тази двустранна природа на Ероса в сферите на естетическото възприятие. Тъй като приехме, че Еросът е стремеж, когато погледнем на него като на стремеж към естетическо, като търсене на удовлетворение в естетическо, пред нас се разкрива един интересен паралел между идеите за земната и небесната природа на Ероса и идеите за красивото и възвишеното в естетиката. Разбира се, идеята за възвишеното е плод на една много по-късна епоха и е почти излишно да се прави уточнението, че Платоновият мит за двата Ероса със сигурност не е имал подобно тълкуване. Това тълкуване е плод на нашето питане, в нашето „тук и сега“, което носи както интерпретацията на своя поглед, така и своята генетична връзка със знанието на миналото. Нека отправим поглед към възникването и възприемането на идеята за възвишеното. Възвишеното, безспорно, е естетическо понятие, то е свързано с развитието на разбирането на понятието красиво и развитието на естетическия идеал изобщо. Ако говорим за развитието на естетиката като наука, нека си припомним гумите на Исак Паси: „В историята на всяка наука, изглежда, има не само звездни мигове, но и звездни периоди. В развитието на науката естетика такива периоди са два: гръцката класика от последната третина на V век и първата половина на IV век пр. н. е. и немската философия от втората половина на XVIII век и първата третина на XIX век“ (Паси, 1991: 5). Един фундаментален и доста подробен труд е произведението „Красотата. История на една западна идея“ на Умберто Еко, чиято цел е не да напише история на изкуството или на естетиката, а само да изследва връзките на възприятието за красивото. Книгата застава на страната на принципа, че „красотата никога не е била нещо абсолютно и неизменно, а е приемала различен облик според историческата епоха и страната: това важи не само за физическата Красота (на мъжа, на жената, на пейзажа), но също и за Божията Красота, или за тази на светците или на идеите...“ (Еко, 2006: 14). В изследването си Умберто Еко показва, че в един и същи исторически период възхваляването на един модел за Красота – например човешка, природна, идейна, от живописците и скулпторите, докато в същото време литературата на същия този период възхвалява друг идеал на Красивото. А когато говорим за разцвета на немската класическа естетика и причините тя бъде един подем в развитието на естетиката изобщо, нека отново припомним гумите на Исак Паси: „Една система

още не е разкрила докрай своите възможности и ето че до нея, а често и срещу нея, се изправя друга, предлагаща по-големи възможности за изследване на този вечен Протей – изкуството. Една теория току-що е обхванала някои от аспектите на винаги живата проблема за красотата и ето че до нея, а често и срещу нея, се изправя друга, изтъкваща други нейни аспекти или показваща същите, но в друга светлина“ (Паси, 1991: 5). Нашата идея е да покажем, че Еросът може да води до две различни стремления, т.е. в една и съща парадигма на разбиране на идеала за красивото може да води в две съвсем различни посоки. Но преди да покажем как се случва това, нека направим един кратък преглед върху развитието на разбирането на идеята за красивото и връзката ѝ с идеята за възвишеното.

В изследването за красивото Умберто Еко казва, че идеята за възвишеното и отделянето му от възприятието за красивото се появява едва тогава, когато в мисленето могат да се разграничат представите за „гений“ и „въображение“ от тези за „вкус“, докато първите са свързани с този, който създава, измисля, твори нещо красиво, то второто, т.е. вкусът, е свързано с този, който го оценява. Едно такова разграничение измества ракурса на дискусията от изследване на правилата за създаване на красивото и неговото разпознаване към това какви реакции то поражда. А именно способността за оценяване е тази, която можем да свържем с Ероса, защото Еросът е в обичащия, не в обичания, той е стремежът да се придобие, да достигне съвършеното, красивото, възвишеното, а не в този, който го притежава. И макар през по-ранни епохи да не липсват термини относно естетическите способности на субекта, едва през XVIII век субектът добива възможността да може да определи изживяването на красивото. Така, от една страна, имаме съзнанието на този, който възприема красивото, който проучава съждението за вкус, както вече казахме, именно това изместване на дискусията от разглеждане на създаването на красивото към другата страна на ефектите, които красивото поражда, става причина малко по малко да бъде подготвена почвата за осъзнаване и определяне на понятието за възвишеното. Тук ще обърнем внимание, че в диалога „Пирът“ на Платон се поставя ясно разграничение между красивото, от една страна, и от друга – Ероса, който не притежава красивото, а само се стреми към него. Този вечен стремеж Еросът е наследил от баща си (способа), от позицията на нашето сега ще приемем, че Еросът може да се свързва със съждението за вкуса, без да притежава красотата в себе си. От друга страна, в него има стремеж да създаде нещо, което самият той не притежава, но може да оценява, така се случва „Създаването и раждането в красота“ (Платон, 1992: 465, 206e).

Какво точно представлява идеята за „създаването и раждането в красота“? В диалога „Пирът“ се казва, че всеки човек, всички хора зачеват – зачеването може да бъде както телесно, така и духовно. Самата човешка природа е такава, че когато се достигне до определена възраст, се поражда необходимостта човек да роди, също така естествена потребност е човек да роди в красивото, а не в грозното. Човекът е смъртно същество и като такова, неговата връзка с безсмъртието става именно чрез зачеването и раждането. Но за да се случи това като истинско божествено дело, е нужна обстановка на красивото. Ето как това се описва в диалога на Платон: „Невъзможно е те да станат в неуредена обстановка, а за всяко божествено нещо неуреденото е грозно, докато уреденото е красиво“ (Платон, 1992: 465, 206c-e). След като човек вече е заченал и носи своя плод у себе си, има нужда да се доближи до нещо красиво, да почувства радостта и така може да се роди и създаде чрез красотата, по силата на божественото. И обратното, когато е в близост до грозното, човек бива обхванат от скръб, стяга се, затваря се и не може да роди, а задържайки плода у себе си, се чувства зле. Затова този, който веднъж е оплоден и носи у себе си своя плод, бива завладян от копнежа по красивото, за да може чрез него да се освободи от родилните мъки. Така се извежда изводът, че целта на любовта не е красивото, то е нейното помощно средство, за да може да се осъществи нейната главна цел, а именно „създаването и раждането в красота“. Тази цел се определя от смъртната природа на човека, чрез копнежа на Ероса той се стреми да достигне

до съвършенство, до безсмъртие. За смъртния това е раждането, така любовта е освен стремеж винаги да се притежава доброто и стремеж към безсмъртие. В този откъс от „Пирът“ виждаме и характерната за Античността тясна връзка между красивото и доброто. За епохата, в която ще се разгърне идеята за възвишеното, това тъждество няма да бъде валидно.

За да се онагледят възможният паралел между красивото и възвишеното и двете Афродити и двата Ероса при Платон, ще отбележим само няколко ключови момента в този ракурс на осъзнаване на естетическата идея за възвишеното. Още във въвеждането на книгата си италианският изследовател на идеята за красивото казва: „... тясната връзка между Красотата и Изкуството, установена от модерната епоха, не е толкова очевидна, колкото си мислим. Ако някои модерни естетически теории признават само Красотата на Изкуството, подценявайки Красотата на природата, в други исторически епохи се е случвало обратното: Красотата е била качество, което са могли да имат само нещата от природата (както красива лунна светлина, хубав плод, красив цвят), а изкуството е имало задачата да прави добре нещата, които създава, така че да служат на целта, за която са били предназначени – в този смисъл за изкуство е била смятана както работата на художника или скулптора, така и на корабостроителя, дърводелеца или бръснаря“ (Еко, 2006: 10). Тези взаимоотношения между красивото, изкуството и природата имат значение в настоящото изследване, за да покажем не само разликите в разбирането на понятията през различните епохи, а да се разбере предложеното схващане за Ероса в едно ново естетическо осмисляне, което не би могло да се случи, без да бъде наследник на този мисловен път от различни, дори противоположни идеи. Отделянето на възвишеното от красивото има своя извървян път в човешката мисъл, характеристики на едното първоначално са приписвани и на другото.

Нека припомним отново текста на Умберто Еко, за да разгледаме появата на идеята за възвишеното от историко-философска гледна точка. Един от първите автори, които споменават за идеята за Възвишеното, е Псевдо-Лонгин, който твърди, че до възвишеното се достига чрез изкуството, а не чрез природни феномени (Еко, 2006: 278). За него човешката душа по природа е склонна да се „увлича от истински възвишеното – щом го долови, тя се изпълва с радост и гордост, сякаш сама е родила това, което е чула. Когато разумен и образован човек често слуша нещо, което не въздига душата му, нито оставя в ума му повече от казаното, а при по-продължителност мисълта съвсем се снижи, ясно е, че това не би била истинска възвишеност, защото тя би въздействувала само в момента на слушането. Истински величествено е онова, което предизвиква дълго изучаване и е не само мъчно, а съвсем невъзможно да му се противопостави човек, и то е останало силно и незаличимо в паметта“ (Лонгин, 1985: 37). Лонгин говори и за въздействието от една смислова построеност. В неговия текст се преплитат общоестетическите с конкретни литературни мерки. За него истински възвишеното е това, което може да въздейства на всички, без оглед на стремежите, възрастта, образованието, то води неизменно до единоумислие. Нужно е било доста време за създаването на тази теория през александрийската епоха – от I век след Христа до пълноценното разгръщане на идеята за възвишеното. В преговора към българското издание на Лонгин се казва: „Наистина „За възвишеното“ съдържа искри, които не са могли да предизвикат огън в гревността – това примерно, че творбата отпечатва вдъхновението на своя създател или че великият автор е гений. Подобни идеи стават действени едва в новото време“ (Лонгин, 1985: 26) И наистина, едва към края на XVIII век идеята за възвишеното излиза от тясната рамка на връзка с природата или изкуството. Достига се до идеята, че от една страна, съществуват красиви и приятни неща и явления, а от друга – ужасни, страшни, болезнени, и че в изкуството могат да бъдат описвани и възхвалявани грозни, страшни, чудовищни, ужасяващи неща и чрез изживяването на катарзис преживяващият изкуството се освобождава от чувството, което само по себе си не носи удоволствие. Пак според изследването на Умберто Еко: „Творбата, която повече от всички други е допринесла за разпространението на темата за Възвишеното, е „Философското изследване на произхода на нашите идеи за

възвишеното и красивото“ от Едмънд Бърк“ (Еко, 2006: 290), която била издана през 1756 г. и след това през 1759 г. Бърк противопоставя красивото и възвишеното, но въпреки че им дава доста характеристики, е трудно да синтезираме обединяващата идея, защото преди всичко се усеща оценката на неговия личен вкус. Самият той твърди, че не може да обясни истинските причини, които предизвикват ефекта от красивото и възвишеното. Опитвайки се да обясни красивото, той го определя като онова, което преди всичко поражда удоволствие, без задължително да подтиква към притежаване и консумиране на това, което се харесва, което предизвиква удоволствието. Красотата е преди всичко качество на телата, то въздейства на човешкия ум посредством чувствата. Това е качеството, чрез което телата „раждат любов“. Бърк се противопоставя на виждането, че красотата се състои в пропорции и симетрия. Качествата, чрез които той я определя, са: малкото, гладкостта, постепенната промяна, деликатността, чистотата и яснотата на цвета и го известна степен грацията и елегантността. Обратно на нея възвишеното „...съдържа големите размери, суровостта и нехайството, солидността, дори масивността и загадъчността. Възвишеното се ражда, когато се развихрят страсти като ужаса, то процъфтява в мрака, извиква идеи за могъщество и за отсъствие, примери за която са пустотата, самотата и тишината“ (Еко, 2006: 290). Примери за това кое предизвиква чувството за възвишено можем да търсим както в природата, така и в изкуството. В природата това са „грохотът на величествените водопади, на яростните урагани, на гръмотевиците и артилерийските гърмежи или воят на зверовете“ (Еко, 2006: 291). Един много интересен пример за предизвикване на възвишеното чрез изкуството е „внезапното усещане на един звук със значима сила, при който „вниманието... е възбудено и сетивата се стремят да се защитят“, и тогава, когато казва, че „един-единствен звук с определена сила, дори краткотраен, ако се повтаря на интервали, поражда голям ефект“, трудно е да не си помислим за началото на Петата симфония на Бетовен“ (Еко, 2006: 291).

Въпросът, който размишленията върху възвишеното отварят пред Бърк, е „как може ужасът да бъде приятен?“ – отговорът, който той ни дава, е, че трябва да бъдем на достатъчно безопасно място от него, достатъчно отдалечени. И ако идеята за красивото се свързва с удоволствието, без то да бъде притежаване, то идеята за възвишеното се свързва с болката, страха, ужаса, но които не притежаваме, когато сме на безопасно разстояние от тях и имаме и известна доза безразличие към тях, когато те не могат да ни причинят зло, тогава изпитваме чувството за възвишеното, което съчетава в себе си едновременно нещо приятно и ужаса (болката), „както обикновеният труд, който е вид болка, е упражнение за по-грубите части, така някакъв вид ужас е упражнение за по-фините части на системата...“, ако страданието и ужасът биват видоизменени, така че да не са наистина вредни, ако страданието не достигне пълната си сила, а ужасът не е свързан с непосредствено унищожение на личността, понеже тези емоции очистват частите, били те фини или груби, от опасно и затормозяващо натоварване, те са способни да произведат наслада – не удоволствие, а нещо като сладък ужас, който, тъй като принадлежи към самосъхранението, е едно от най-силните чувства (Еко, 2006: 293).“

***Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 1***



# Рекламна тарифа

## на Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“

София 1113, бул. „Цариградско шосе“ № 125, бл. 5, тел.: 02/420-04-70, 02/420-04-71; azbuki@mon.bg; www.azbuki.bg

### Вестник „Аз Буки“

#### 1. Стандартни карета на вътрешна страница:

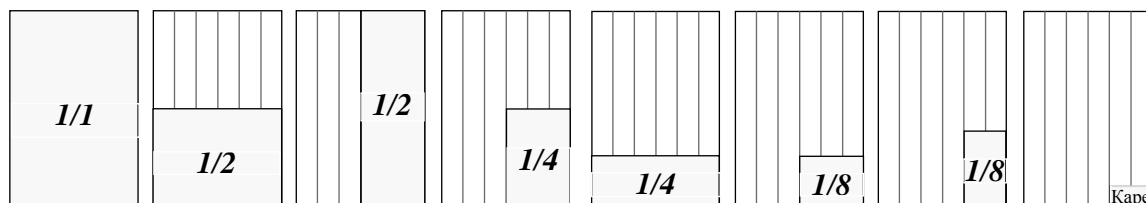
Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница - 256 мм/388 мм	780,00 лв.	900,00 лв.	985,00 лв.
1/2 страница - 256 мм/194 мм - 125 мм/388 мм	410,00 лв. 410,00 лв.	460,00 лв. 460,00 лв.	510,00 лв. 510,00 лв.
1/4 страница - 256 мм/97 мм - 125 мм/194 мм	230,00 лв. 230,00 лв.	258,00 лв. 258,00 лв.	270,00 лв. 270,00 лв.
1/8 страница - 125 мм/97 мм - 83 мм/147 мм	115,00 лв. 115,00 лв.	129,00 лв. 129,00 лв.	135,00 лв. 135,00 лв.
каре (83 мм x 50 мм)	30,00 лв.	43,00 лв.	45,00 лв.

**Цена за първа страница:**

4 лв. на кв. см;

**Цена за последна страница:**

2 лв. на кв. см.



2. **Вложки** - 1000 бр. - 80 лв.

### Научни списания на издателство „Аз Буки“

#### 1. Цена за вътрешна страница (в лева)

Размер	Черно-бяло	+1 цвят	Пълноцветно
1/1 страница	90 лв.	130 лв.	180 лв.
1/2 страница	50 лв.	70 лв.	90 лв.
1/4 страница	30 лв.	45 лв.	70 лв.

2. **Цена за реклама на втора корица:** цена за вътрешна страница + 60% оскъпяване

3. **Цена за реклама на трета корица:** цена за вътрешна страница + 40% оскъпяване

4. **Цена за реклама на четвърта корица:** цена за вътрешна страница + 100% оскъпяване

5. **Размер на една печатна страница в списанията на НИОН „Аз Буки“:**

а. Обрязан формат: 167 мм x 233 мм

б. Необрязан формат: 171 мм x 240 мм

**Забележка:**

Всички посочени цени са без ДДС.

Отстъпки при брой и обем публикации или комбинирана реклама в няколко издания на издателство „Аз Буки“ – по договаряне.

Тарифата е в сила от 1 юли 2012 г.