

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо и методично списание
• година XXI, 2012 • номер 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • номер 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXI, 2012 • номер 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

8

25 ФЕВРУАРИ –
1 МАРТ 2016 г.

Езикът е форма на знание

*Откъс от „Когнитивната лингвистика
в лингвистиката“*

Майя Пенчева

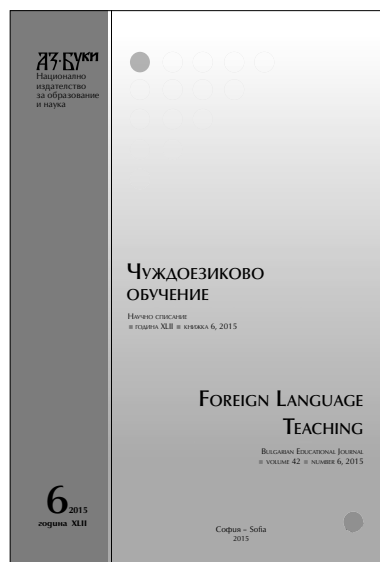
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Днес когнитивната лингвистика е широко известна и много млади колеги я избират като теоретична рамка на изследванията си. Затова няма да говоря толкова за същността на когнитивната лингвистика, а по-скоро за това какво място заема тя в съвременното изучаване на езика и какво значение има за другите науки.

Когнитивната лингвистика се появява в началото на 1970-те като реакция срещу формалистката лингвистика от чомскиански тип. Докато произходът ѝ е отчасти философски, тя винаги е била под силното влияние на теории и емпирични данни от други когнитивни науки, като когнитивната психология, гешалт психологията, невролингвистиката и пр. Според когнитивната лингвистика лингвистиката не се отнася просто за знанието на езика, **самият език е форма на знание** и трябва да се изучава с фокус върху значението. Това обяснява факта, че едновременно пионерите на когнитивната лингвистика Дж. Лейкоф, който е бил чомскианец, започва кариерата си като семантик.

Важно е да отбележа, че когнитивната лингвистика не е отделна теория, а **„когнитивно начинание“**, или по думите на някои автори – **„когнитивен светоглед“**.

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Димитър Веселинов
E-mail: d_vesselinov@yahoo.fr

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Йордан Ходжев
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 6/2015:

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Когнитивната лингвистика
в лингвистиката / *Майя Пенчева*

За някои прояви на сефарадско-
българския езиков контакт / *Искра
Манолова Добрева*

МЕТОДИКА

Обучението по съвременни
езици в Република Македония /
Весна Продановска

За някои от основните термини при преподаването на химия на английски, френски и български език / *Дамяна Грънчарова, Дафина Костадинова*

Националната олимпиада по немски език – вход за търсени специалности в български университети / *Емилия Денчева*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Ford's Rendering of the Nature of War in Parade's End / *Asparouh Asparouhov*

Парижките букинисти и софийският им аналог [Paris Bibliopoles and Their Analogue in Sofia] / *Цвета Тодорова*

ХРОНИКА

Научна конференция по социолингвистика / *Катя Исса*

Първа българо-хърватска славистична среща / *Ина Христова*

Сто години българска литература в Бразилия / *Боян Недев*

Sciences et guerre, sciences en guerre / *Ioan Panzaru, Florin Turcanu, Simona Necula*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Езикознанието в Русия през XVIII век / *Димитър Веселинов*

ЕЗИК И ОБРАЗОВАНИЕ

Всеки намира своя мотив да изучава чужд език / *Антони Стоилов*

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

Русский язык для учителей-предметников: современные способы усовершенствования языка и речи в процессе преподавания / *Наталья Гетьманенко, Ольга Иванова*

ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ

Когнитивната лингвистика почива на няколко основни положения и постулати. В основата са два постулата, формулирани от Лейкоф през 1990 г. – **Постулатът за генерализация** и **Когнитивният постулат**, както и понятията като **въплътено познание** (embodied cognition) и **основаване на употребата**.

I. Постулатът за генерализация твърди, че съществуват общи принципи, които засягат всички аспекти на човешкия език.

II. Когнитивният постулат: формулиране на общата характеристика на езика, която е в унисон с това, което е известно за мисленето и човешкия мозък от други дисциплини.

III. Въплътеното познание: човешкото мислене и концептуалната организация са функции от начините, по които нашето тяло **на хора** си взаимодейства със средата.

През XVII в. френският философ Рене Декарт развива тезата, че разумът и тялото са отделни същности, т.нар. „дуализъм разум – тяло“. Така се налага убеждението, че мисленето може да се изучава без отнасяне към тялото. В лингвистиката този рационалистски подход е най-очевиден във формалните подходи, като генеративната граматика на Чомски, във формалните подходи към семантиката на Монтаю. Те твърдят, че езикът може да се изучава като формална, компютационна система, без да се отчита природата на човешкото тяло или човешкият опит.

Идеята за въплътяването означава, че ние притежаваме специфичен за човека поглед за живота поради уникалната природа на телата ни, т.е. нашата интерпретация на действителността е опосредствана до голяма степен от природата на тялото ни.

Така ние можем да говорим само за това, което възприемаме. От тази гледна точка, човешкото мислене трябва да носи отпечатък на въплътения опит. Това е демонстрирано по отличен начин от Марк Джонсън в книгата му *The Body in the Mind* (1987). Според него въплътеният опит се проявява в образни схеми.

Лейкоф и Джонсън твърдят, че такива въплътени понятия могат да се разширяват системно, за да образуват по-абстрактни понятия и понятийни сфери чрез структурирани процеси, наречени концептуално проектиране.

Едно важно следствие от това, че смятаме опита и концептуализацията за въплътени, е, че това се отразява на разбирането ни за действителността. **Действителността не ни е дадена, а се конструира чрез природата на нашето уникално човешко въплътяване.**

Езикът не отразява света пряко. Той отразява нашата уникална човешка интерпретация на света – нашето „виждане“ за света. Според този „реализъм на опита“ светът съществува, но нашите тела и умове представят една специфична перспектива сред много възможни. Това ограничава същността на тази действителност „за нас“.

Когнитивната лингвистика има четири основни характеристики и всяка една от тях ни казва нещо специфично за това как тя гледа на значението.

1. Езиковото значение не е просто обективно отражение на действителността, а представя определена перспектива към него и го интерпретира по определен начин. Това е свързано с начина, по който, като човешки същества, ние си взаимодействаме с действителността.

2. Езиковото значение е динамично и гъвкаво и когнитивната лингвистика се опитва да отговори на въпроса какви механизми в езика позволяват това.

3. Езиковото значение е енциклопедично и неавтономно. То не е нещо отделно от знанието ни за света. Ние сме същества не само с ум, но и с тяло, и това се отразява на начина, по който възприемаме света. Освен това ние не сме само биологични единици, а и културни и социални същества, и езикът отразява това. Това повдига въпроса за връзката между езика и други когнитивни способности.

4. Езиковото значение се основава на употребата и опита.

В резултат от тези общи постулати и принципи когнитивната лингвистика отрича изучаването на езика като самоцел. Езикът кодира и интерпретира мислите ни чрез използване на символни единици, т.е. съчетания от форма и значение, които са елементи на езика. Значението, кодирано чрез езикови символи, е „отразена действителност“ (projected reality).

Обичайно езикът е разделян на определени области, като фонология, семантика, морфология и пр. Но когнитивната лингвистика смята, че подсистемите, или „модули“, не са организирани по съществено различен начин и дори че такива модули не съществуват изобщо. Тя демонстрира това с факта, че отделни компоненти на езика споделят фундаментални особености на организация, напр. категоризация, полисемия. Съвременната когнитивна психология настоява, че категоризацията не почива на принципа „всичко или нищо“. Категориите са мъгляви (fuzzy), някои членове са по-централни, а други по-периферни. Членовете на категорията се свързват чрез семейно сходство. Това се отнася не само за обекти от действителността, но и за езикови категории, напр. морфема, дума.

Когнитивните лингвисти твърдят също, че полисемията не се ограничава до значението на думата, а е фундаментално свойство на езика. Всички области на езика демонстрират полисемия. Сравнението използването на полисемията при интерпретацията на граматикализацията. Тъй като метафората е централна черта на човешкия език, тя води до разширяване на значението, т.е. може да породи нови значения. Такива процеси се откриват в различни области на езика (лексика, синтаксис).

Тези положения произтичат от постулата за генерализация.

Когнитивна семантика

Когнитивната семантика почива на четири основни принципа:

1) Концептуалната структура е въплътена.

2) Семантичната структура е концептуална структура. Значенията, свързани с думите, образуват само подмножество от възможни понятия.

3) Репрезентацията на значението е енциклопедична. Думите не представят строго пакетирани набори от значения, а служат като входни точки към огромни резервоари от знания, свързани с дадена концептуална сфера.

Твърдението, че значението е енциклопедично, е едно от централните в когнитивната семантика и се противопоставя на речниковата теория за значението. Според теорията за енциклопедичното знание думите винаги се

разбират спрямо определени **рамки** или **сфери** на опита. Те представляват схематизация на опита (т.е. познавателни структури), представени на концептуално равнище и запазени в дълготрайната памет.

Според Филмор семантичната структура се организира спрямо концептуалното знание чрез рамки (Рамкова семантика). Друг подход е теорията на **сферите** на Лангакър (1987): репрезентацията на знанието може да се опише чрез организация по принципа профил-основа.

Нека проследим как когнитивната лингвистика има обяснителна сила при други области на изучаване на езика.

Универсалии

Общите модели, постулирани от когнитивната лингвистика и установени емпирично, са известни като **езикови универсалии**. Според когнитивната лингвистика тези общи черти се обясняват чрез съществуване на общи когнитивни принципи, споделени от всички човешки същества, наред с общия опит, споделян от всички поради въплътяването.

Езикова относителност

Все пак, като имаме предвид, че езикът отразява когнитивната организация, съществуването на междуезикова вариативност предполага, че говорещите различни езици имат различни концептуални системи.

Когнитивистите твърдят, че данните за вариативността показват, че езиците кодират много различни видове концептуални системи. Но тези различни концептуални системи са плод на обща способност за концептуализация, която се основава на общи аспекти на човешкото познание. Вместо да постулират универсални лингвистични принципи, когнитивистите постулират набор от общи когнитивни способности.

Така когнитивният подход към отношението между език, мислене и човешкия опит плюс фактът на езиковата вариативност подкрепят една по-слаба версия на езиковата относителност (наричана неоуорфианство).

Типология

Макар че когнитивистите използват общите когнитивни принципи, които управляват езика, от това не следва че всички езици са еднакви. Много задълбочени изследвания демонстрират, че езиците могат да имат радикално различна концептуална организация и структура. Очевидно, общите когнитивни принципи не пораждаят еднотипна езикова организация и структура. Напротив, вариативността е широко разпространена.

И все пак междуезиковата вариативност, изучавана от типологията, е ограничена в определени рамки. Един от вариантите на типологията е наричан „функционална типология“ и е предложен от У. Крофт (2002). Тя търси обяснение за наблюдаваните модели. Отрича идеята за специализирано вродено лингвистично знание („Универсалната граматика“ на Чомски). Типологията на Крофт се доближава до когнитивната лингвистика по ориентацията като:

1) подчертава езиковата функция и употреба в обясненията на езиковите явления;

2) прави връзка с неезикови аспекти на познанието за обясняване на свойствата на езика. Застъпва идеята на когнитивната лингвистика, че езикът е отражение на въплътеното познание, което ограничава това, което е възможно да се преживее, и така е възможно да се изрази от езика.

Например: когато изследват езиковата вариативност (типологията), когнитивистите установяват когнитивни модели за ВРЕМЕ. Установени са 3 основни модела на ВРЕМЕ. Първите два се основават на егото и включват отнасяне към настоящето или „сега“. Третият се основава на времето. Тези модели са известни като: а) модел на движещото се време; б) модел на движещото се его; в) модел на темпоралната последователност.

а) В него има експеримент, експлицитен или имплицитен. Той е егото и неговата локация представя „сега“. Егото е статично. Темпоралните моменти

Избрано

и събитията се концептуализират като предмети в движение. Те се движат към егото от бъдещето и след егото в миналото. Много езици (напр. английски, български) концептуализират егото с лице към бъдещето и с гръб към миналото.

Коледа наближава.

б) Времето е пейзаж, из който егото се движи към специфични темпорални моменти, концептуализирани като локации.

Наближава любимата ми част на песента.

в) Свързан с понятията „по-рано“ и „по-късно“. Не включва егото. Едно темпорално събитие се разбира спрямо друго по-ранно или по-късно темпорално събитие.

Вторник следва след понеделник.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 6, 2015 г.

Човекът като самоценност

*Откъс от „Философски основи
на интеграцията и включващото
образование на деца със специални
образователни потребности“*

Пелагия Терзийска

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Днес за най-високата ценност във философията се признава човекът като самоценност, която не се нуждае от обосноваване, а самата лежи в основата на обосноваване на приемливи ценности.

Разсъждавайки за образование, трябва да си поставим въпроса – какви ценности са в основата на съвременния стремеж за осъществяване на интеграция и включващо образование?

Философията на XIX – XX век се опитва да измени света, а XXI век е белязан от желанието на философите не толкова да променят света, заостряйки противоречията между хората, а да го обединят, интегрирайки ги:

- интегриране на различни вероизповедания;
- интегриране на нашата образователна система в международната система;
- интегриране образованието на децата в норма и на деца със специални образователни потребности и гр. п.

Във философския дискурс днес активно се обсъждат концепции, свързани с въвеждането и разпространението на интеграцията, на включването като една от най-важните задачи на гържавната политика в областта на образованието. Именно включването благодарение на своята гъвкава организация на образователния процес е в състояние да предостави подходяща форма на обучение на хората в трудни житейски обстоятелства и с различни видове проблеми.

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Доц. д-р Георги Апостолов

E-mail: apstlv@swu.bg

Редактори

Д-р 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. 4/2015:

ИСТОРИЯ НА ФИЛОСОФИЯТА

Ирански митологични мотиви в римския митраизъм (Неопитагорейско-платонически интерпретации) / *Емил Коларов*

Шотландската философия и Шопенхауер. Интерпретации на каузалността / *Атанаска Чолакова*

Екзистенциалната философия на Емануел Муние (110

години от рождението на философа) / *Деян Пенчев*

Отвъд идея и материя в нравствената философия на Владимир Соловьев / *Иво Минков*

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

Виждането за душата в Япония през съвременната епоха. Идеята „Ичи рей ши кон“ / *Мила Манева*

Личността във философско-антропологически аспект / *Лучиян Милков*

ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Философски основи на интеграцията и включващото образование на деца със специални образователни потребности / *Пелагия Терзийска*

Обща характеристика на съновиденията и тяхната специфика в детска възраст / *Станислав Пандин*

НОВИ ЗАГЛАВИЯ

Нов поглед към историята на политическите учения / *Лазар Копринаров*

ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ

В съвременната литература, посветена на образованието на хората с увреждания (специални потребности), терминът включване (inclusion – инклузия) започна да измества преди това използваното понятие интеграция и в някои случаи до известна степен му се противопоставя, претендирайки за по-точно изразяване на променящото се разбиране на правата на хората, включително на тези с увреждания.

Във връзка с това включващото образование се базира на социалния модел, основаващ се на идеята за включващо общество. Общество, в което се създават отношения, опитващи се да разберат и да съдействат на социалната практика на Другите (нестандартните), различаващите се. Необходимо е да се подчертае, че тези Други (нестандартни), различаващи се са хора, принадлежащи към културни, религиозни, етнически, езикови малцинства, надарени, имащи психофизически, социални, поведенчески отклонения от приетите норми или в положителна, или в отрицателна посока, и гр.

Интеграцията, като форма на социален живот, предвижда за човека със специални потребности неограничено участие и свобода на избор (форми, начини, степен) във всички социални процеси, на всички нива на образование, в свободното време, по време на работа, при изпълнението на различни социални роли и функции.

Фундаментален социално-философски принцип на интеграцията и включването е категорията **свобода на избор**.

За философията, като форма на обществено съзнание, е важно разработването на мирогледните основи на интеграцията и включващото образование като нова социокултурна реалност и развитието на методологичните основи на познание на закономерностите на въвеждане и развитие на включващите процеси.

Съсредоточаването върху философския произход на феномена интеграция е изключително важно не само за разбиране на перспективите за по-нататъшното му развитие, но за осмисляне на формите и методите на реализация в конкретното време и на конкретното място.

Като философско учение за ценностите – тяхната природа, структурата им в света, мястото им в реалността и връзката помежду им, тяхната обусловеност от социални и културни фактори, както и ролята им във формирането на личността, на социалните групи и обществото – **аксиологията е органично начало на социалната интеграция и включващото образование**.

В центъра на аксиологичното мислене е концепцията за взаимозависимия и взаимодействиеващия свят. Тази концепция утвърждава, че нашият свят – това е свят на цялостния човек, затова е важно да се научим да приемаме не само общото, това, което обединява човечеството, но и другото, отличаващото се, което характеризира всеки отделен човек (Сластенин, Чижакова, 2003: 192).

Аксиологичният подход, като методологическа основа на включването, позволява да се разгледа образованието като социален и културен феномен, който се изразява в основните идеи: универсалност и фундаменталност на хуманистичните ценности, единство на цели и средства, приоритет на идеята за свобода. Една от хуманистичните ценности на съвременността – признаването правото на всеки човек на уважение и приемане на неговите индивидуални особености, намира своя израз в реалните възможности на хората с увреждания да се обучават в общообразователни институции.

Аксиологическата позиция на някои съвременни философски направления дава възможност да се анализират проблемите на ценностното отношение към самия феномен включващо образование и лицето с увреждания в условията на това образование; резултати от разбирането могат да бъдат полезни при решаване на онтологични проблеми – като например проблема с качеството на живот на лица с увреждания при наличието и отсъствието на включващо образование. Естеството на решение на тези проблеми определя характеристиките на социално-философското разбиране на живота и преди всичко образованието, социализацията и оцеляването на човека с увреждания в съвременния свят.

Аксиологическите аспекти на включване предполагат фундаментална промяна на системата на ценностите в новата парадигма „образование за всички“, преодоляване на социално-културни стереотипи за хората с увреждания, равнопоставеност и свобода на избор. За децата със специални образователни потребности това се изразява в правото на избор на масова образователна институция – обикновено масово училище / детска градина, където се създават безбарьерна за тях среда, условия, които са адекватни на техните особености и предполагащи активно участие в образователния процес, получаване на качествено образование и приемане в детската общност от връстниците в норма, т.е. включване.

Принципите на включващото образование в съдържанието си отразяват основните ценности, от които трябва да се ръководи образователната общност.

Като основа на философията на включващото образование, в методологично отношение аксиологията логично се допълва от идеите на философската и педагогическата антропология.

От гледна точка на *философската и педагогическата антропология*, изследователите могат да се обърнат към изучаването на антропологичните аспекти на обучението и развитието на лицата с увреждания по отношение на включващото образование въз основа на принципа, че човекът с увреждане в по-голяма степен, отколкото всеки друг човек, има нужда от образование. Това се постига само в процеса на диалог, на непрекъснато и активно взаимодействие на човека със социално-културната среда през целия му живот и дейност в определен исторически момент.

Обърнат към същността, уникалността, самобитността на човека антропологичният подход се явява в качеството на основополагащ, определящ и опосредстващ смисъл на включващото образование, негово съдържание, диалогичност на неговата същност като идея, мисъл, практика.

Изучаването на философските проблеми на включване не може да пренебрегне въпроса **за етиката** – нормите и правилата на човешкото поведение, задълженията на хората един към друг в условията на съвместното обучение, проблем на формиране етоса на включващата образователна среда под влияние на хуманистичната етика.

Доминиращата в дадено общество етика определя мястото на човека с увреждания в съществуващата система от ценности на обществото, както и изграждането на съответстваща на тези ценности образователна система, а от тук и успеха на интеграцията и включването.

Формирането на модерната хуманистична социокултурна парадигма значително се повлиява от *етиката на живота*, за разработването на чиято концепция допринасят много мислители и философи на XX век. Сред тях важно място заема *Алберт Швайцер*. Животът според него е най-съкровено от това, което създава природата, и затова изисква най-голямо уважение. Етиката на почит към живота – това е етиката на любовта. Човекът, който наистина е етичен, смята всеки живот за свещен, включително и този, който от човешка гледна точка би трябвало да е в долната част на ценностите

на скалата. За автора „благоволенieto пред живота“ се отнася към естествения живот така, както и към духовния. Колкото по-силна е почитта към естествения живот, толкова повече хора ще я изпитват и към духовния живот. Швайцер стига до заключението: „Етиката на благоволение пред живота включва всичко, което може да се нарече любов, преданост, съпреживяване в скръб и радост и съпричастност“ (1992).

Големият хуманист е убеден, че етиката на благоволение към живота не прави разлика между живота на по-висшия или по-нисшия, по-ценното или по-малко ценното. Разработената система от етични принципи нарича „Почит към живота“. Един от основните принципи на етиката му е принципът „човек на човек“. Всяко човешко същество, както пише, трябва да бъде тясно свързано с останалите. Ето защо човек не може да бъде чужд на другия човек.

Определението на А. Швайцер за същността на етиката е лаконично и изчерпателно: това, което подкрепя и продължава живота, е добро; което го уврежда и нарушава, е лошо. Той подчертава, че зачитането, уважението към живота изисква от всеки да жертва частица от живота си заради другите, за благо на другите.

Хуманистичната етика, етиката на живота разглежда всички хора като принадлежащи към едно човешко съобщество, независимо дали те могат да дадат нещо на обществото, или не, отговарят ли на определени критерии за полезност, значимост за обществото, установени отвън, или не.

Такава етична концепция утвърждава ценността на живота на всяко човешко същество, безусловното му право на пълноценен живот независимо от проблемите, които има в психофизическото си развитие, абсолютното право на образование и необходима и адекватна помощ в съответствие със специалните му потребности, правото на достоен живот сред хората, както и правото на уважение.

Особено значение за изследване на проблема за включващото образование имат различни философски разработки за **толерантността**.

Разглежда се не просто като признаване и уважаване на убежденията и действията на другите хора, но и като признаване и уважаване на самите отличаващи се от нас хора, на „другите“, толерантността се определя и като най-сериозната „бариера“ в преодоляването на проблема неприемане, игнориране, отхвърляне на „различните“.

Това определя междусубектния характер на толерантността като базов принцип на организация на човешкото съобщество, актуализирана динамиката на неговото развитие.

От гледна точка на нашето изследване особен интерес представлява аксиологичният подход, който определя толерантността като „собствена ценност“ в два контекста:

1. като ценностно отношение към хората изобщо, като цяло;
2. като ценностно отношение към представителите на всички социално-културни (етнически, религиозни, субкултурни) групи.

Определяне на толерантността чрез ценностното отношение към хората е неслучайно, тъй като е близо до разбирането на търпимостта към другите. През последните години много изследователи все повече включват в разбирането на толерантността интереса към другите – признаване, уважаване и приемане на различни културни различия; готовност за диалог с другите; съчувствие и състрадание към другия (Асмолов, 2000: 5 – 7). Тези подходи са важни за реализация на идеята за достойно отношение към човека, независимо от неговите психофизически особености.

Основа на различни изследвания и концепции за интеграцията и включващото образование са **философските идеи на екзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологията**.

Философията на **екзистенциализма** предлага нов поглед към лицето с увреждане, неговото индивидуално и обществено съществуване. Издига основната идея – екзистенция, т.е. личното, уникалното съществуване на човека, център – човешкото „Аз“, благодарение на което всеки човек се представя като единствена по рода си, неповторима и свободна личност, „избираща“ и „изграждаща“ себе си, живота си, отговорна за действията си. Човекът постоянно преодолява, надмогва своите предели и в това преодоляване се изразява неговото „екзистиране“.

Социалните условия и условията на образование трябва да бъдат насочени към това, че битието на човека с увреждания да стане максимално самостоятелно, независимо, а самият човек, проявявайки активна и отговорна жизнена позиция – равноправен член на обществото, реализирайки се в това общество. Концепцията за самостоятелен и независим начин на живот на хората с увреждания определя днес подходите към формиране целите и съдържанието на развитие на включващото образование.

Феноменологията и екзистенциализмът стават философски източници на хуманистичната психология, която, от своя страна, довежда до развитие на хуманистичната педагогика и разработване на педагогическите технологии на интеграцията и включващото образование.

Учението на Едмунд Хусерл за „жизнен свят“ има голямо влияние върху философията на XX век, служейки като благодатна почва за появата на екзистенциално-феноменологични изследвания. Хусерл разширява понятието за жизнения свят от тясно разбиране света на всекидневния живот до интерсубективно и исторически структуриран социокултурен свят, мотивиран от интереса към феноменологично обосноваване на хуманитарните науки.

Концепцията за жизнен свят, разбрана като света на всекидневието, намира особено внимание в множество хуманитарни и социални науки.

Феноменологичното понятие „жизнен свят“ получава и широко разпространение в специалната педагогика в контекста на философията на интеграцията/включването. В този контекст жизненият свят се превръща в педагогическо пространство, когато в него е налице дейност или намерение за дейност на всички взаимодействащи страни, където смислообразуващ елемент е интерсубектността. Такова разбиране за образователно пространство предполага вземане под внимание ситуацията на саморазвитие на детето с увреждания, неговите интереси и потребности за себеизразяване, себереализация, които се създават в социалната среда и под нейно влияние.

От идеите на Хусерл е повлияна философията на френския философ Еманюел Левинас. Той е ярък представител на феноменологичното направление в съвременната философия. Създава своята етика на отговорността. Според него, когато става дума за страданието на другите, вече не може да се говори за „познание“, а за „отговорност“.

На основата на феноменологията Левинас утвърждава и развива концепцията за етиката на живота. Тази концепция присъства в неговия етичен подход, наречен етика от другия, и е необходима в хуманистично ориентираните социални отношения, включително и в отношенията с човека с увреждане. Етичният подход според Левинас (1999) започва с позитивно приемане образа на другия (ТИ) такъв, какъвто е в действителност, реален, а не поукрасен. Виждане и приемане на другия означава, че „АЗ“ съм задължен да поема без колебание, без очакване на взаимност задължението да отговарям за другия и да му помагам. Това е спонтанен, непреднамерен импулс да се грижиш, предшестващ всякаква рефлексия и рационалност. В основата му не е абстрактна ценност, а конкретен жив човек, който има нужда от помощ.

Този, който наистина обръща поглед към другия, не може да не приеме апела на другия. Моралният императив, подбуждащ към нравствена постъпка, не идва от АЗ, а от ТИ. Върху това поставя акцент Левинас и подчертава, че е значимо най-вече именно хуманното отношение към Другия.

За разбиране философията на интеграцията важно място имат и схващанията на Е. Гофман за „ситуация“ и „интерактивно взаимодействие“. Той разглежда двете понятия като взаимнодопълващи се. С термина „ситуация“ определя цялата пространствена среда, която прави всеки встъпващ в нея човек член на общността, съществуваща или новосъздаваща се.

Понятието „ситуация“ е в основата и на медико-философската концепция на У. Херберлин. Трактовката му претърпява за няколко десетилетия значително развитие. Днес се преодолява фокусирането върху индивида. Появява се ново тълкуване, което включва, наред с персонални и интерактивни аспекти, дейностни елементи. Акцентът се поставя върху факта, че отношенията между индивида и околната среда налагат необходимостта от ситуативно разглеждане, което свързва вътрешни и външни условия на ситуацията.

Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 4, 2015 г.

Подценяваме ли смятането с пръсти?

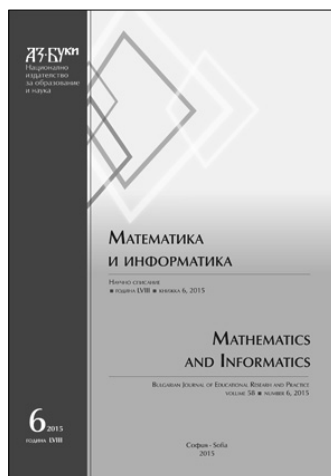
Откъс от „Исторически предпоставки за смятането с пръсти и обучението по математика на ученици със специални образователни потребности“

Милен Замфиров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Смятането с пръсти в обучението по математика никога не е било приемано еднозначно не само в България, но и по света. Често учениците биват мъмрени, че използват пръстите си за броене или извършване на пресмятания (Kolpas, 2002). Минавайки през масови убеждения, че такъв подход не е математика, че е в контраст с правилната методология и няма как да развие математическо мислене сред учениците, се достига и до положение, при което се допуска и дискусия в тази посока. На какво се дължи това? На първо място, през последните години се приеха закон и наредба, гарантиращи равнопоставеност до общообразователните училища на ученици с различни специални образователни потребности. Така в един клас е възможно да има както ученици без нарушения, така и ученици с увреден слух или зрение, с умствена изостаналост или аутизъм (Замфиров, 2015). Това провокира и търсенето на нови похвати в обучението, особено в тези дисциплини, които по правило се приемат за „трудни“ – математика, физика, химия. А това търсене има съвсем обективни предпоставки. Например не е възможно в клас, в който има двама ученици с тотална слепота, учителят да напише на дъската дадено уравнение и да очаква, че това ще бъде достатъчно дадената задача да бъде решена и от слепите ученици. Тук ще са необходими и допълнителни средства, като брайлово шило и

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев

E-mail: sava.grozdev@gmail.com

Редактор

Йордан Ходжев

0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: mathinfo@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 6/2015:

**ВЪПРОСИ
НА ПРЕПОДАВАНЕТО**

Errors Related to Topics in Geometry, Data Representation and Analysis Made by Fifth Grade Students in the Republic of Macedonia / *Metodi Glavche, Risto Malčeski, Katerina Anevska*

Mathematical Skills are Required in the Changing World / *Desislava Georgieva*

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ
СТАТИИ**

Исторически предпоставки за смятането с пръсти и обучението по математика на

ученици със специални образователни потребности / *Милен Замфиров*

One more Proof for the Distance Between the Incentre and the Orthocentre of the Triangle / *Šefket Arslanagić*

Computer Discovered Mathematics: Pedal Corner Products / *Sava Grozdev, Deko Dekov*

Едно обобщение на ортоцентричния триъгълник / *Хаим Хаимов*

Теоремата на Фонтене по отношение на описани централни конични сечения / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя

Решения на конкурсните задачи от брой 1, 2015

МАТЕМАТИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО СВЕТА

Гений с български произход / *Сава Гроздев*

ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ

брайлова хартия или пък портативна брайлова машина, за да бъде записана задачата от учениците. За това обаче е необходимо слепият ученик да е овладял и брайловото писмо, при това и допълнително да е усвоил и брайловите знаци, и правилата, свързани с математическия запис, използвани в България.

Затова съвсем не е случайно, че почти навсякъде по света учениците с увредено зрение срещат трудности в обучението по математика. Например Нолан и Ашкрофт (1959) по (Рагулов, 2013) установяват, че постиженията по математика на зрително затруднените са с 15% по-ниски от тези на виждащите. Стуров, Шини и Рудолф (1970) по (Рагулов, 2013) считат, че слепите ученици имат проблеми с математиката, защото нямат необходимия опит в понятийното развитие. Те срещат трудности в понятия като размер, големина, количество и пр. В България също много активно се работи в посока преодоляване на трудностите в обучението по математика при зрително затруднени, като тук могат да се посочат публикации на С. Гроздев и Е. Петрова (Гроздев & Петрова, 2013), (Петрова, 2014).

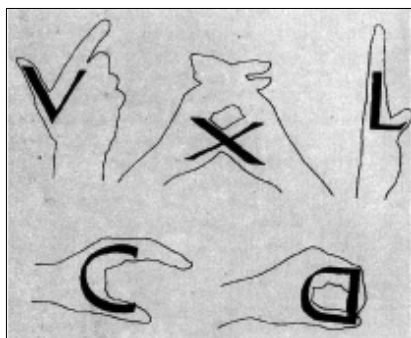
Не по-различно стои въпросът и с други ученици със СОП, обучаващи се в общообразователните училища. Такъв е случаят с учениците с дислексия. Учениците с дислексия често бъркат някои букви с други – например „б“ с „д“ или „н“ с „п“, или пък размятват местата на буквите в думите. В. Иванов твърди, че огледалната форма на дислексия (т.е. четене от дясно наляво – например думата вода ще се прочете като адов) често е комбинирана от дискалкулция, което представлява разстройство на способността за писмено смятане. Но благодарение на развитието на педагогическата и психологическата диагностика това нарушение вече се диагностицира не толкова трудно както преди години. Все пак диагностицирането му невинаги е лесно, понеже то (дислексията) се покрива с вторични невротични нарушения, които отклоняват вниманието на родителите и учителите в друга посока. От друга страна, учениците с увреден слух често си служат с жестов език, улеснявайки по този начин общуването си. А пластичността на жестовия език, неговото знание от учениците, позволява по-лесното възприемане на насоките и подходите при смятането с пръсти в часовете по математика.

И така, оказва се, че има една немалка група ученици със специални образователни потребности (с увреден слух, увредено зрение, дискалкулция), които се обучават в общообразователните училища, но срещат трудности, особено в обучението по математика. Успоредно с това смятането с пръсти не е забранена територия и за учениците без нарушения. Няколко проучвания са показали и ползата от смятането с пръсти като обучително средство за ученици без зрителни нарушения. Използването на смятането с пръсти е

проучено от Бенсън (1980) по (Maddux et al, 1983). Той изследва две групи от зрящи деца в I клас и установява, че групата, запозната със смятането с пръсти, достига до 74% на верни отговори, докато групата, която не е била запозната с този метод, отбелязва резултат 30%. Тъй като този подход не е някакъв куриоз, тъкмо обратното – използван е активно през вековете, особено при търговски преговори, тук ще се спрем основно на историческите предпоставки, довели до използването на смятането с пръсти.

Античност и Средновековие

Смятането с пръсти е известно от векове и е било присъщо не само на римляните и гърците. Археолози, историци, етнологзи и филолози откриват следи от него във всички епохи и всички райони на света. Например възникването на римските цифри се обосновава като идеограми на различни положения на ръцете (фигура 1).



Фигура 1. Римски цифри (Березнай & Филеп, 1988)

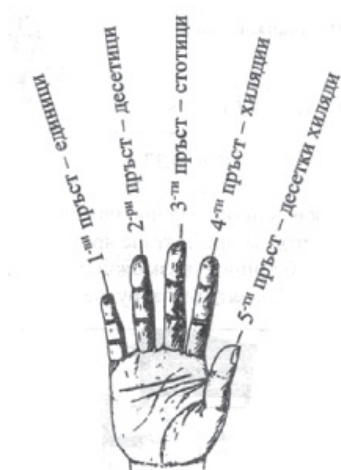
Жорж Ифра прави сравнение на две системи, използвани при смятането с пръсти – на монаха Бега Достопочтени и на Фарханги Джихангири, персийски речник от XVI в., преведен с коментар на френски от Силвестър дьо Саси. Ифра посочва, че съвпадението на две системи, описани с интервал от девет века, в две така отдалечени територии, каквито са Ирландия и Персия, е наистина смайващо (Ифра, 2005). Тези два текста показват как на едната ръка се използвали отделно кутрето, безименният и средният пръст, за да се изразят простите единици, а палецът или показалецът или и двата – за десетиците. След това, с помощта на другата ръка, се изразявали стотиците и хилядите чрез жестове, съответно симетрични на тези за

десетиците и единиците. Според ориенталското описание: „За да се посочи 10 000, се свързва цялостно краят на палеца с края на показалеца и част от втората му фаланга (така че нокътят на показалеца да бъде срещу нокътя на палеца, а краят на единия – на едно ниво с края на другия)“.

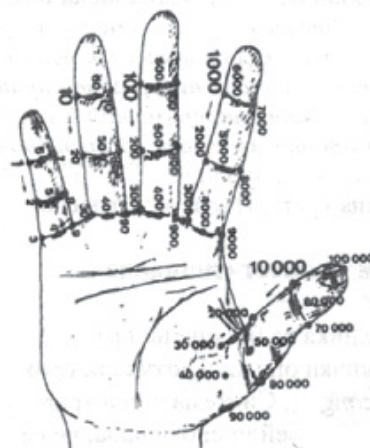
От своя страна, Бега Достопочтени (673 – 735), който е упражнил значително влияние върху развитието на средновековна Европа чрез своето произведение „De ratione temporum“, казва: „За да се посочи 10 000, поставяш в средата на гърдите обърнатата си лява ръка, като пръстите са огънати назад (откъм горната им част) към врата“.

Ж. Ифра посочва и техника за броене на пръсти до 10 милиарда, която се е употребявала в Китай през XIX в., но съществува и в наши дни в някои части на Китай. При този начин всяка става, намираща се под фаланга, се погрязделя на три части: лява страна на ставата, среда на ставата и дясна страна на ставата. Така всеки пръст съответства на деветте последователни единици от една десетична степен: дясното кутре – на обикновените единици, безименният на същата ръка – на десетиците, средният пръст – на стотиците, показалецът – на хилядите, и десният палец – на десетките хиляди. После левият палец – на стотиците хиляди, показалецът на същата ръка – на милионите, и т.н. На дясното кутре се брои първо от 1 до 3, като се докосват последователно от лявата страна горната, средната и първата става. После се брои от 4 до 6, като последователно се докосват по средата първата, средната и последната става. Накрая се брои от 7 до 9, като се гледа дясната страна от горе надолу на горната, средната и долната става (фигура 2).

На десния безименен пръст се действа по същия начин, като се брои първо от 10 до 30, после от 40 до 60 и накрая от 70 до 90. Пак така се брои на десния среден пръст, за да се преброи от 100 до 900. И така нататък. По този начин, когато се стигне до първата става на лявото кутре, вече сме преброили числата до девет



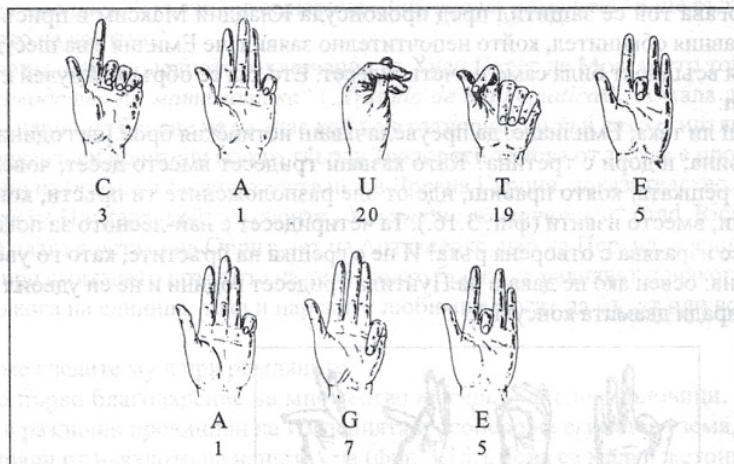
Фигура 2. Техника за броене до 10 млрд.
Всеки пръст съответства на деветте последователни единици от една десетична степен (по Ж. Ифра, 2005)



Фигура 3. Техника за броене до 10 млрд.

милиарда. Техниката позволява, поне на теория, да се брои до сто хиляди на едната ръка и да се стигне до десет милиарда на двете (фигура 3).

Една от многото причини за широкото разпространение на системата на смятането с пръсти е в нейния таен характер. Беда Достопочтени дава обяснение и пример за такова мълчаливо общуване (фигура 4), след като установява съответствие между латинските



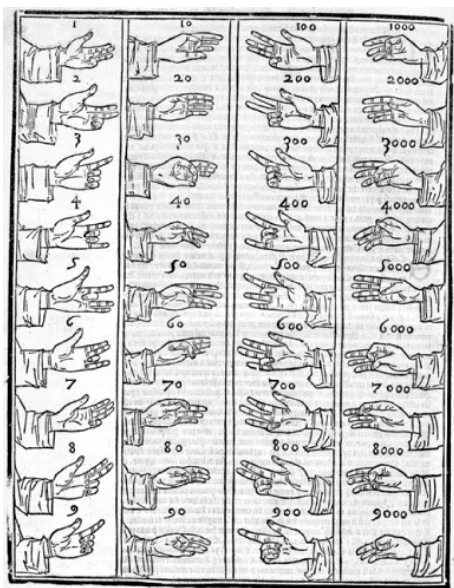
Фигура 4. Съответствие между латинските букви и целите числа при Беда Достопочтени (по Ж. Ифра, 2005)

средновековното образование. При това, преди не повече от четиристотин години, употребата ѝ била така широко разпространена сред европейските интелектуалци, че учебник по аритметика бил считан за достоен единствено ако съдържа подробни обяснения за тази система.

Такова описание например срещаме в труда на известния италиански математик Лука Пачоли – *Summa de arithmetica, geometrica, proportioni et proportionalita* (Всичко за аритметиката, геометрията, пропорциите и пропорционалностите), отпечатана

букви и целите числа: „За да кажете на някой приятел „Caute age“ (пази се) в присъствието на недискретни или опасни хора, направи с пръсти (следните последователни жестове) (Ифра, 2005) фиг. 4: Ако искаш да бъдеш още по-потаен, можеш дори да му изпратиш тези числа в писмен вид“.

След пагането на Римската империя същата пръстова бройна система била широко прилагана на Запад до края на Средновековието, като дори се явявала един от най-забележителните педагогически инструменти на



Фигура 5. Пресмятане с пръсти от труда на Л. Пачоли *Summa de arithmetica, geometrica, proportioni et proportionalita*

във Венеция през 1494 г. В нея се описва похват за пресмятане с пръсти (фигура 5).

Демонстрация за смятане с пръсти се намира и в друг основополагащ учебник, този на Якоб Леополд – *Theatrum arithmetico-geometricum*, публикуван в Германия през 1727 г.

Смятане на пръсти при прабългарите и славяните

М. Бейков прави сериозни изследвания върху математическите познания на българите през VII – XIV в. (2004).

Бейков счита, че смятането с пръсти се владее от славяните още когато се обособяват като самостоятелна етническа група (X в. пр. Р. Хр.). Показателно е обстоятелството, че от всички славянски езици само в българския език съществува терминът „брои“ (броя). Това означава назоваване на числата поред. Когато пръстите започват да се ползват за броене, то придобива значението „смятам, броя“.

М. Бейков описва и броенето, което се е извършвало по вътрешните стави на лявата и дясната ръка. Ставите на лявата ръка са разделени условно на три зони: крайна (външна), средна и вътрешна. За палеца, който има само две стави, условно се приема, че са три.

Първата става е тази до гланта, следващата по посока към върха на пръста е втора, същата посока следващата е трета. С помощта на дясната ръка лесно могат да се подредят числата до 50 върху лявата по следния начин (фигура 8): по външната зона на малкия пръст от долу нагоре по ставите се подреждат числата 1, 2, 3; по средната зона от горе надолу по ставите – 4, 5, 6; по вътрешната зона от долу нагоре – числата 7, 8, 9. Подгъването на малкия пръст до гланта означава числото 10. Аналогично се подреждат (записват) останалите числа – съответно на безименния (11 – 20), на средния (21 – 30), на показалеца (31 – 40) и на палеца (41 – 50).

6



Фигура 8. Изобразена лява ръка със записване на числата от 1 до 50 върху вътрешните ѝ стави (по М. Бейков).



Фигура 9. Изобразена дясна ръка със записани означените по-горе числа

Пълния текст четете в сп. „Математика и информатика“, кн. 6, 2015 г.