

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

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

ИСТОРИЯ

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

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

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

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
Педагогика**

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

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

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

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научнообразователно списание
• година XX, 2012 • киевск 1

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXIX, 2012 • киевск 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

40

5 – 11 ОКТОМВРИ 2017 Г.

Поглед към Кантовата трансцендентална схема

Откъс от „Феномен и схема. Подстъпи към една възможна критическа феноменология“

Кристиян Енчев

Българска академия на науките

Прелиминарни бележки

В кратка разработка под заглавие „Двойната (не)възможност на метафизическата форма като виртуалистски концепт“ преди известно време заявих, че под „двойна невъзможност“ ще разбирам следното.

– Метафизическата форма, метафорично осветлена във виртуалистска перспектива като „отключваща собствената си употреба“, не може да бъде описана феноменно (описание то да я описва пълно – без остатък, който да указва нещо друго извън извадената найве функционалност на формата).

– Непосредственият опит като „фар“ е осветлен метафорично с оглед на предметното условие, по посока на което формата се девиртуализира (трансцендентализира) – формата не може да се осъществи еднозначно, по предзагаден път, в прехода от априори към апостериори.

Ключово значение тук има допускането, че с тематизирането на такава двойна невъзможност на формата би се усилил критическият заряд на осмислянето на виртуалистския концепт – директното феноменологизиране на формата се разкрива като напълно невъзможно в тази парадигма. Нещо повече, присъстващите във виртуализма метафори „отключване“ и „фар“ зареждат философския дискурс с двойната невъз-

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. 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. 3/2017:

ИСТОРИЯ

НА ФИЛОСОФИЯТА

Стъпки по пътя към Гастон
Башлар / *Поля Търколева*

Башлар и неговите вълшебства / *Жан Либи*

Воля за самота / *Жан Либи*

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

Social Indeterminacy and
Quine's Indeterminacy Thesis /
Samal H. R. Manee

ФИЛОСОФСКА АНТРОПОЛОГИЯ

Имануел Кант –
между философската и
педагогическата антропология
/ *Нина Герджикова*

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

Феномен и схема. Подстъпи
към една възможна критическа
феноменология / *Кристиян
Енчев*

Проблемът за пасивната
синтеза у Хусерл / *Майя
Георгиева*

Интенционалност и съзна-
ние: опит за разбулване на
мистичното преживяване като
ординарно неинтенционално
съзнание / *Петър Димков*

Сетивен и свръхсетивен
свят в Хегеловата концепция
за съзнанието / *Иво Минков*

ПСИХОЛОГИЯ

Съвременният човек през
погледа на Ерих Фром / *Стоил
Мавродиев*

Лишаването от свобода в
границите и отвъд границите
на съзнанието / *Емил
Маджаров*

можност на метафоричната потенциалност – изхождам от тезата, че потенциализирането на поменциите за значение е *невъзможно* като пълно осъществяване, а практическото протичане на осъществяването на една перформация (откъм метафорично „можене-действие“: вж. Vatsov, 2012) в определена посока е *възможно* да стане известно прегварително, доколкото протича по непрегварителен път. Така езиковостта, заедно с „абсолютните“ си метафори (по Блуменберг), когато я мислим при езиците на метафизиката (те са неизменно *метаезици*), не може да компенсира невъзможността на формата в един опит за пряко феноменологизиране поради собствената си нерегуцируемост го логицизиран израз, който би претендирал да реферира едностранно към извънезикови реалии, и по този начин даде на формата медиативна подкрепа.

В един ключов за настоящата цел текст на Валентин Канавров – „Как е възможна една трансцендентална феноменология от Кантов тип“, четем:

„За разлика от Кантовото решение виртуалният трансцендентализъм търси строгото трансцендентално-познавателно специфициране на феномените. Той ги разглежда не като абстрактни предмети според формално-познавателни критерии, а като особени: (1) трансцендентални условия и (2) форми на познание с определена употреба спрямо предметността на познанието, независимо от нейния характер (материален, идеален и пр.). Тази концептуализация на феномените има дефинитивен критически характер, доколкото преследва рационално основано, но винаги независимо медицирано навлизане в територията на опита“ (Капангров, 2015: 98).

В моето изложение под „феномен“ ще разбирам концепт, получен в резултат на трансцендентално-динамологично реализиране на тезата – самата тя изведена на преген план като трансценденталното условие на опита. Като трансцендентална динамология и условие за действителен опит, тезата се реализира *феноменно* (девиртуализира, трансцендентализира) – произвежда регулиращи правила и удържа в единство съдържателни кристализации на опита. Кантовата трансцендентална схема е съдържателна само откъм априорното многообразно (по силата на чисти априорни отношения по време), а съдържателните типики, характерни за даден регион на опита, остават нетематични. Осветляването на тези типики може да стане посредством *преход към един алтернативен кандидат за медиатор, притежаващ регионално-трансцендентален характер*. За целта ще изтегля печалби

от „примордиалната“ версия на виртуалистка метафизика на Валентин Канавров с цел изтеглянето им по посока към едно малко по-различно решение, имащо намерение да трансформира концепта „феномен“ така, че въображението да бъде запазено по допустим за парадигмалната пластичност на виртуализма начин. Ако преизтълкуваме схемата като „(нова) структура, чието функциониране е пряко насочено към пораждането на понятието за обекта“ (Капангров, 2003: 303), тогава ролята на трансцендентална схема може да поеме феноменът като „дейностна проява на самата синтеза“ (нак там). Този ход изисква да бъдат усвоени феноменно „обектните особености на конкретната сфера на опита“ (регион), за да може схемата пълноценно да се схване в динамичен аспект (Капангров, 2011: 137). Такова усвояване сериозно се отклонява от последния вариант на виртуализма (вж. Капангров, 2015), при който „феномен“ е схемата като трансцендентално условие на опита – условие, напълно независимо от опитни съдържания в хода на разгръщането си като девиртуализация (трансцендентализиране). Аз, от своя страна, не мисля, че влиянието на действителния опит не може да се улови и спрегне в критико-метафизичен порядък като *фигуриране* в регионалната перспектива на критическите онтологии, където феноменът да стъпи на Кантовия логически принцип на сродството със съдействието на работещите в динамично взаимодействие с него принципи на единството и многообразието. Процедурата на подобно улавяне и спрягане ще наричам регионална гедукция.

Основания за феноменно преобразуване на трансценденталната схема

Съгласно трансцендентално-логическия подход на Кант, засягащ пряко възможността за трансцендентален схематизъм, категориите имат гарантирано приложение върху даден случай поради това, че той им е априорно посочен. Както отбелязва Валентин Канавров, „това означава една предварително подготвена в някаква степен онтология (някаква обработеност на света на явленията), която отнапред е познавателно пригодена към чистите разсъдъчни понятия“ (Капангров, 2003: 305). Подобна пригоденост обаче означава своеобразна „теоретично-догматична“ пробойна в критическия модел на изграждане на метафизика (вж. Stefanov, 1993), която следва да бъде отстранена и всяко предварително онтологизиране да стане невъзможно. Априорното многообразно на нагледа, към което се насочва приложението на категориите и им е „необходимо подчинено“ (Kant, 1992: 188), е съдържателно далеч от обособен локален опит със съответни емпирични „кристализации“ – под такъв локален опит във виртуализма се разбира „предварително исторически херменевтизирания до подредени структури от емпирични понятия опит“, „емпирично подредени класове на херменевтизираното многообразно“ (Капангров, 2006: 11, 44). Отнасянето на априорното многообразно към предмет остава изолирано от съдържателни, пространствено открити подредби (типични) в действителни региони на опита. Във виртуалистката метафизическа версия на Канавров, както отбелязах вече по-горе, трансценденталната схема е съдържателна само откъм априорното многообразно (по силата на чисти априорни отношения по време), а съдържателните типични, характерни за даден регион на опита, остават нетематични. Ако с цел да преодолеем въпросния „теоретично-догматичен“ елемент, преминем в полето на хипотетичния разум и при ограничен опит (а освен това и с уговорката, че се намираме в „сингуларна точка“ – такава, която съгласно Мамардашвили е условието за (не)възможност да осъществим определено наблюдение или да направим определен извог), потърсим начин да достигнем до „проектирано единство“, следва да осветлим именно съдържателните типични на региона и съответния начин те да бъдат мислени. Подобно осветляване би означавало, казано малко предварително спрямо развитието на изложението, *преход от ортодоксалната версия на Кантовата трансцендентална схема към един алтернативен кандидат за медиатор, който притежава съдържателно-трансцендентален характер като фигурна синтеза с конститутивна сила за съответен регион*. Поради реди причини, които следва да бъдат изложени, се отказвам от те-

оретичния ход схематизмът да се вplete в дегуцицията на категориите (с което би се избегнала „лошата безкрайност“ на потенциалните плурализации на схемата), но за сметка на това ще проигравам възможности за развитие на „идеята за дообработване на вече дегуцираните чисти разсъдъчни понятия, така че те да се окажат приспособими към процедурата на подвеждане под тях на многообразието на нагледа“ (Капагров, 2003: 305). Тук е необходимо да се направят уговорките: 1) ще се има предвид не чистото формално априорно многообразие на нагледа, а конкретните регионални опитни кристализации; 2) във всяко конкретно регионално многообразие някак трябва да бъдат „херменевтизирани“ на едно второ равнище (първото е емпирично) и преработени във феномен като изцяло нова структура кристализациите (групите от нагледи) на опита – съдържателните типики на съответния регион. Отнапред полагането на някакви дадености на предмета, достъпни за определянето му по време в априорното многообразие, е всъщност критикуваното „теоретично-догматично“ положение, което спъва критическите ходове. Ако видоизменим подхода и разчистим терен за схемата като дейностна проява на трансценденталната синтеза, биваща нова структура (за това вече става дума по-горе), тогава *ролята на трансцендентална схема може да поеме феноменът като такъв тип представа, която произтича от времево-пространствени кинестетични прояви, протичащи в сингуларна позиция съобразно специфично „можене да се види“* (вж. Mamardashvili, 2004: 267). Този ход изисква да бъдат усвоени феноменно „обектните особености на конкретната сфера на опита“, за да може схемата пълноценно да се схване в динамичен аспект (Капагров, 2011: 137).

Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 3

Словоредът на българското изречение има общи положения с другите славянски езици

Откъс от „Словоредните различия между българския и руския език – източник на синтактична интерференция“

Елена Хаджиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

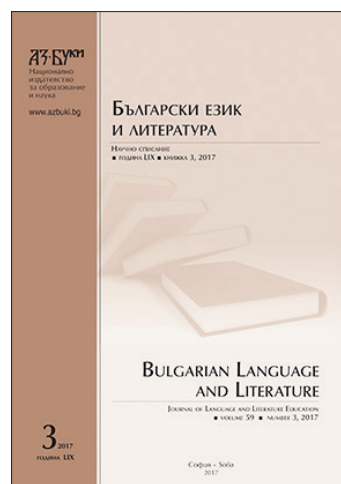
Словоредът на българското изречение има общи принципни положения с другите славянски езици, но се характеризира и със свои специфични особености. Като отражение на логически критерии на мисленето, словоредът представлява една от най-устойчивите страни на езиковата действителност.

Множеството изследвания върху анкети, правени сред носители на българския език, са доказателство, че е възможно да бъде предпочетен един или друг словореден вариант, т.е. езиковите редакции на даден текст не са в еднаква степен привични за различните анкетирани, въпреки че са носители на един и същи език.

При изучаващите български език този процес е съвсем усложнен. Недоброто познаване на чуждата езикова система, от една страна, и намесата на родноезиковия навик, от друга страна, са причина за трудностите при овладяването на словоредните особености в българския език, което представлява интерферентно явление със значителна устойчивост и последователност.

Една от често допусканите интерферентни грешки по отношение на словореда на българското изречение е в резултат на лексикалните и словообразователните особености на българските и на руските възвратни глаголи. Докато в руския език възвратните форми се образуват с постфиксите

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н.

Проф. д.п.н. Галя Христова

E-mail: hristozova@bfu.bg

Редактор

Д-р Мая Падешка

0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 3/2017:

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Театърът на Радко Радков. История, памет, интерпретации. „Геофанó“ / Галя Симеонова-Конах

Драмата „Албена“ на Йовков – от чародейството към чудодейството / Николай Кирилов

МЕТОДИКА

Поетът като критик. От „На Острова на блажените“ на Пенчо Славейков до „Около една стара песен“ на Димчо Дебелянов / Светозар Любомиров

Развиване на социокултурна компетентност чрез интерактивни методи в обучението по български език в V клас / *Десислава Нейкова*

ОПИТЪТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

От култа към разума и знанието към робството на страстта и чувствата (Проект за урок върху романа „Страданията на младия Вертер“ от Й. В. Гьоте) / *Владимир Игнатов*

Портфолио на художествената творба – интерактивна технология за развиване на литературни и социокултурни компетентности в обучението по български език и литература / *Костадинка Христова*

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

Словоредните различия между българския и руския език – източник на синтактична интерференция / *Елена Хаджиева*

Трансфер и интерференция при изучаването на български език като чужд от славяни / *Елена Крейчова*

Доклади от форума „Дни на българския език и култура“, Форли, Италия, 6 – 8 април

-сь, -ся, в българския език съществува аналитичният начин за образуване на тези форми и естествено е да е предпоставка за влияние на родноезиковия навик при овладяването на възвратните глаголни форми.

Друга предпоставка за интерференция е несъответствието по възвратност/невъзвратност на значителен брой руски и български глаголни форми, и то при омонимни корени (Надџиева, 1995: 58).

В предложените анкети се съдържат изречения, чийто превод илюстрира типичните грешки, допускани при конструкции с този тип глаголни форми. Например:

Квартира состоит из двух комнат.

‘Апартаментът състои от две стаи’, вм. ‘се състои’.

Лекция начинается в 8 часов.

‘Лекцията започва се в 8 часа’, вм. ‘започва’.

Они встречаются гавно.

‘Те срещат се отгавна’, вм. ‘се срещат’.

Неправилната употреба на българските преводни невъзвратни глаголни форми вместо възвратните глаголни форми и обратно – употреба на възвратни вместо невъзвратни преводни еквиваленти, е интерферентно явление, което се наблюдава в речта и на напреднали. Освен това голяма част от анкетираните употребяват постпозиционно „се“ и „си“ към изходния глагол независимо от мястото му в изречението. Подвижността на двете възвратни климатики е трудно усвоима за руското езиково съзнание. Фрази от типа *аз съмнявам се, във филма говори се, той колебае се* и т.н. характеризират и писмената, и разговорната реч на изучаващите български език.

И при отрицание посоченият словоред на фразите не се променя: *аз не съмнявам се, във филма не говори се, той не колебае се*, което също се възприема за неестествено от носителите на българския език.

Многообразието на възможните езикови редакции на членовете на гадена фраза расте с увеличението на количеството на членовете. За носителите на български език различните неамфиболчни и нехипербатни словоредни варианти на фразата не са в равна степен привични. При това предпочитанията на българите и руснаците невинаги са еднакви, т.е. привичността на избор на гаден словореден модел в българската езикова практика от страна на руснаците е източник на синтактична интерференция.

По определен синтактичен модел като езиков образец може да бъдат продуцирани значителен брой речеви единици – фрази. Типичният

модел на българското неразширено просто изречение е подлог – сказуемо – квантификатор. За руското езиково съзнание естествена е интерпозицията на квантификатора – между подлога и сказуемото, независимо от възникващия хипербат (Kotova, Yanakiev, 2001: 719).

Например на българската фраза *той вървя дълго* естественият руски превод е „он долго шел“ или *тя четя вчера* – „она вчера читала“.

Що се отнася до взаимното разместване на квантификаторите и локализициите Н. Котова и М. Янакиев пишат, че по данни на анкети и българите, и руснаците предпочитат контактната позиция на квантификатора със сказуемото и постпозицията на тополокализацията относно хронолокализацията. Например българската фраза *Иван пъ дълго вчера* е по-вероятна отколкото *Иван пъ вчера дълго*, фразата *Иван пъ дълго долу* е по-вероятна отколкото *Иван пъ долу дълго*. Също така е по-вероятна българската фраза *Иван пъ дълго вчера долу* в сравнение с фразата *Иван пъ дълго долу вчера* и фразата *Вчера долу Иван пъ дълго* в сравнение с фразата *Долу вчера Иван пъ дълго* (вж. Kotova, Yanakiev, 2001).

При фразите, които се състоят от подлог – сказуемо – допълнение (по терминологията на Котова и Янакиев прагма-субект – праксис – прагма-обект), българите определено в анкетите отдават предпочитане именно на този словореден модел, който се възприема нормално и от руското езиково съзнание, например:

Тя пише писмо.

‘Она пишет письмо’.

Видях Мария вчера.

‘Я видела Марию вчера’.

Учителят помага на децата.

‘Учитель помогает детям’.

Радвам се на твоя успех.

‘Я радуюсь твоему успеху’.

В случая източник на интерференционни грешки е не този словореден модел, а моделът, при който се употребяват кратките винителни и дателни личноместоименни форми, функциониращи като преки или косвени допълнения в българските фрази на носителите на руския език. Фрази от типа *она написала ему письмо* русите превеждат ‘тя написа на него писмо’ вм. ‘тя му написа писмо’. Допусканите интерферентни грешки се дължат на отсъствието на кратки винителни и дателни личноместоименни форми в руския език, а също на руския словореден модел, за който не е типична подвижността на местоименните форми, както е в българския език.

Други примери:

Той ѝ каза истината.

‘Он сказал ей правду’.

Ние го видяхме на улицата.

‘Мы увидели его на улице’.

Аз я срещнах.

‘Я встретила ее’.

Усвояването на словоредните особености на българските енклитики представлява значителна трудност за носителите на руски език. Например на руския въпрос *Ты меня искала?* нормалният отговор на руски е *Искала*, чийто български преводен еквивалент е *Търсих те*.

Под влияние на родноезиковия навик русите редовно изпускат в аналогични фрази българските енклитични форми.

На въпроса *Тя върна ли им парите?* русите отговарят *Върна*, а също и *Върна ги*, *Върна ги им*, вм. *Върна им ги*, което потвърждава извода, че отсъствието на структурен еквивалент в родния език, а също и словоредните модели на посочените руски фрази, са причина за устойчивите синтактични интерференционни грешки, типични за речта и на напреднали в овладяването на българския език.

Пак поради отсъствието на структурен аналог в руския език обектното уговяване се предава на български език единствено чрез пълните личноместоименни форми или само чрез имената, които изискват уговяване на обекта, например:

И мне жаль.

‘И на мене е жал’, вм. ‘И на мене ми е жал’.

Знаю я тебя.

‘Зная аз тебе’, вм. ‘Зная те аз тебе’.

Петра здесь нет.

‘Петър няма тук’, вм. ‘Петър го няма тук’.

За българската разговорна практика често са типични и фрази с дублиран обект, когато това не е задължително или не се изисква според езиковите книжовни норми, например вместо *Мария на тебе каза ли?* или *Мария на Иван каза ли е?* по-често регистрираните фрази са: *Мария на тебе каза ли ти?* или *Мария на Иван каза ли му е?*

За носителите на руския език различията при посочените фрази представляват значителна трудност – и в стилстичен аспект, и като структурно-синтактичен модел.

Употребата на кратките притежателни местоимения, които функционират като несъгласувани определения, също представлява източник на синтактични интерферентни грешки, тъй като тези форми не са граматикализирани като притежателни местоимения в руския език. За руското езиково съзнание е непривична високата честотна употреба на посочените форми и в резултат на това те често са изпускани в българските фрази на носителите на руски език, например *палтото се изцапа*, вм. *палтото ми се изцапа*; *счупих ръката*, вм. *счупих ръката си* и т.н.

Едни от най-устойчивите интерферентни грешки по отношение на словоредта наблюдаваме при въпросителните изречения. На българските *ли*-въпроси съответстват руските въпроси без частица *ли*. Това представлява определена трудност за русите, за които е непривично да включат *ли* в общите въпроси на български език. При оформянето на този тип въпроси за русите е релевантно фразовото ударение и съответната интонация. При превод на изречения като *Она была в кино?* са възможни следните преводни съответствия:

Тя беше ли на кино?

Тя ли беше на кино?

Тя на кино ли беше?

Логични са затрудненията при избора на правилния преводен еквивалент от страна на руснаците. И затова най-често, особено при спонтанно съобщение, под влияние на родноезиковия навик и поради отсъствието на структурен еквивалент в родния език частицата *ли* е изпускана и въпросителната фраза е оформена по „руски“ модел – *Тя беше на кино?* Българското езиково съзнание възприема тези фрази като неочаквана констатация за адресанта на съобщението.

Въпросителната частица *дали* отсъства в руския език. Фразата *Они вернутся ли вообще?* русите превеждат само като: *Те ще се върнат ли изобщо?*, което е възможен преводен еквивалент. Другото преводно съответствие е *Дали ще се върнат изобщо?* В случая изнасянето на въпросителната частица *дали* в началото на въпросителната фраза за русите е непривично. А носителите на българския език възприемат нормално преводните варианти на посочената фраза, тъй като българската синонимна фраза на *Дали ще се върнат изобщо?* е *Ще се върнат ли изобщо?*, т.е. тук отсъствието на структурен еквивалент в руския език не е препоставка за нарушения на българския словореден модел.

Както отбелязват и Н. Котова, и М. Янакиев (Kotova, Yanakiev, 2001: 770), за разлика от руския език, характерна за българската разговорна практика е тенденцията въпросителните думи да не заемат във фразата начална, а също и крайна позиция. Например преводните съответствия на руския въпрос *Когда вчера он вернулся домой?* са:

Вчера кога той се върна вкъщи?

или

Той вчера кога се върна вкъщи?

В предложените анкети най-често фигурира преводният вариант *Кога вчера той се върна вкъщи?*, т.е. фразата е преведена по „руски“ образец и се възприема неестествено от носителите на българския език.

По същия начин словоредът на нормалния български въпрос е *Тази книга на кого е?* (примерът е по Н. Котова и М. Янакиев) или *Тази книга чия е?*, но е невъзможно **Тази книга е чия?* ‘*Ета книга чья?*’. Нормално звучат и въпросите *Той къде отива?* или *Къде отива той?* Но буквалният превод на въпроса *Куда он идет?* (‘*Къде той отива?*’) се възприема като въпрос с руски словоред.

С оглед на словоредните особености и произтичащите от тях синтактични интерференционни грешки интерес представляват и българските въпроси с отрицание, на които съответстват руските въпроси с инфинитив и глаголните форми от реда *буду*, *будеш* и т.н. Преводният еквивалент на руския въпрос *Кто не будет читать?* е *Кой няма да чете?* Тъй като в руския език отсъства структурен аналог на *няма да*, русите превеждат тези въпроси с *не ще (да)*, което пък се възприема от носителите на българския език като достатъчно архаично, например:

Кто не будет писать?

‘Кой не ще пише?’

или

‘Кой не ще да пише?’

При втория преводен вариант с *не ще (да)* смисълът на фразата се променя и съответства не на рус. *Кто не будет писать?*, а на *Кто не хочет писать?*

И при отрицателните въпроси от типа на *Они не забудут?* – ‘Те няма ли да забравят?’ или ‘Няма ли да забравят?’, синтактичните интерференционни грешки са от същия род. Под влияние на родноезиковия навик русите предлагат следните преводни варианти:

*Те не забравят (ли)?

Те не ще ли забравят?

Те не ще ли да забравят?

Първият вариант е чужд за българската езикова практика, а другите два варианта се възприемат, както и посочените по-горе, като архаични.

По отношение на словореда в българските и в руските отрицателни изречения регистрираме съществени различия, които са предпоставка за синтактична интерференция. Например при употребата на съюза *ни*то – ‘*ни*’, и то свързана най-вече с т.нар. „двойно отрицание“, русите допускат интерферентни грешки, които се характеризират със значителна устойчивост.

Руският съюз *ни* изисква двойно отрицание в препозиция по отношение на глагола, докато в българската фраза в такава позиция няма двойно отрицание (вж. Kotova, Yanakiiev, 2001) например:

Нито Мария се върна, нито Ана.

‘Ни Мария не вернулась, ни Анна’.

При превод на фрази от този тип се налага „руският“ словореден модел: *Нито Мария не се върна, нито Ана*. В част от анкетите под влияние на родния езиков навик възвратната клитика *се* е в постпозиция по отношение на глаголната форма:

Нито Мария не върна се, нито Ана.

Структурно побудителните изречения с *недей(те)* + съкратен инфинитив и *недей(те) да* + форми за 2 л. единствено и множествено число са непознати за руското езиково съзнание. Преводът на тези изречения е с руската отрицателна конструкция с *не*:

Недей казва! – ‘Не говори!’

Недейте казва! – ‘Не говорите!’

Недей да казваш! – ‘Не говори!’

Недейте да казвате! – ‘Не говорите!’.

Най-често регистрираната синтактична интерферентна грешка по отношение на словоредата на този тип изречения е неправилното смесване на българска езикова почва на двете форми – *недей казвай* и *недей да казва*. Това се обяснява с отсъствието на структурен еквивалент на *недей(те)* и *недей(те) да* в руския език, от една страна, и единственото преводно съответствие в руски на двата типа български побудителни конструкции, от друга страна. Носителите на българския език възприемат тези форми за невъзможни.

Интерферентните грешки по отношение на словоредата на груг тип побудителни изречения – *стига*-изреченията, са най-вече, когато обръщението се отнася към повече реципиенти и преводното съответствие на рус. *Хватит вам кричать!* е *Стига викайте!*, а също и *Стига сте викали!* Често в анкетите отсъства формата на спомагателния глагол *съм* за 2 л. мн.ч. – *сте*, т.е. потвърждава се изводът, че за руското езиково съзнание перфектните глаголни форми са трудни за усвояване. Формите от типа *стига викали*, *стига играли* подсказват, че авторът им не е носител на българския език.

Последователна синтактична интерференция се регистрира и при употребата на голяма част от българските и съответните руски съюзи в резултат на структурните им и семантични различия. Например на българска езикова почва е често срещана контаминационната замяна на съюза *и* с предлога *с* в двучленни съчинителни словосъчетания. За българите звучи нормално *Аня с приятелки отидоха на кино*, а също и *Аня с приятелки отиде на кино*. За русите предпочитан е само вариантът със сказуемо-глагол в ед.ч. по аналогия с руски език: *Аня с подругами пошла в кино*. В случая руското словосъчетание е подчинително, а не съчинително, както е в български език, и оттук функционирането на сказуемо в ед.ч., което се съгласува с подлог, също в единствено число.

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“; кн. 3

Стратегическото значение на образованието за развитието на обществото и икономиката

Откъс от „Новите предизвикателства и новите мерки за качествено образование в Европа – къде се намира България?“

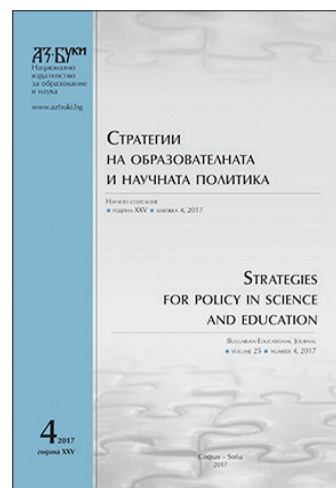
Елена Благоева

Нов български университет

Вече повече от едно десетилетие между държавите членки и ръководните органи на ЕС съществува консенсус относно стратегическото значение на образованието за развитието на обществото и икономиката. В условията на глобална конкуренция и обществени промени основните цели на Европа – социално обличаване, конкурентоспособност и устойчив растеж – могат да бъдат постигнати само с качествена подготовка на европейските граждани.

Образованието не е просто икономически сектор. То е процес за личното, социалното и професионалното развитие, както и фактор за пригодността за заетост през целия живот на всеки човек. То може също така да бъде един от най-ефективните начини за преодоляване на социално-икономическите неравенства и насърчаване на социалното приобщаване. Европа е постигнала добър напредък в подобряването на редица образователни показатели за последните десетина години. Доказателство е нарастващият дял на младите хора, завършващи висше образование. Достъпът до ВО се увеличава ежегодно според поставените изисквания на „Европа 2020“ и целта – 40 % от младите хора да бъдат с ВО, ще бъде най-вероятно постигната до 2020 г. Постигане е и фактът, че дялът на преждевременно напускащите училище е намален с 30 % през периода 2006 – 2016 г. Но дори намален, този дял средно за ЕС възлиза на 11 % за 2015 и на 10,7% за 2016 г. (Eurostat, 2017).

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева
E-mail: kolevaira@gmail.com

Редактор

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 4/2017:

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ
Some Thoughts on the Development of Comparative Education in Japan: Consumer or Producer / *Yutaka Otsuka*

Концепциите за „общество на знанието“, „информационно общество“ и „икономика на знанието“ – формиране, развитие и съвременни измерения / Людмила Иванчева

ОЦЕНЯВАНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Дидактически измерения на четивната грамотност на учениците от един и същи випуск в Бургаски регион, съотнесена към критериите на PISA / Таян Борисова

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Необходими промени в съвременния образователен процес / Пламен Иванов

Новите предизвикателства и новите мерки за качествено образование в Европа – къде се намира България? / Елена Благоева

Оценка на въздействието на инвестиции в обучение за обучители / Радостина Ангелова

Коучинг. Образователен коучинг / Наталия Витанова, Нели Митева

Проблемите на образованието, които все още чакат своето разрешение, обаче са доста сериозни. Последните резултати от проучването PISA на ОИСР (OECD, 2016) потвърждават, че основните умения по четене, математика и точни науки на голяма част от 15-годишните ученици са прекалено слаби, както и че – и това е особено притеснително – резултатите са по-слаби от тези през 2012 г. Сравненията между отделните държави показват, че в 23 от 70 държави дялът на учениците с много слаби основни умения е над 30 %. Според оценката на програмата PISA от 2012 г. българската образователна система се характеризира с ниско качество, остарели учебни програми и неравенство между учениците в различните видове училища. И това състояние се запазва и в измерването през 2015 г. България е с най-високия процент ученици със слаби резултати (29, 6%) от държавите членки на ЕС. (За сравнение, в Естония този процент е 4,7, в Словения – 8,2, а във Виетнам – 4,5). Средният процент на преждевременно напусналите училище в ЕС, т.е. без официална квалификация, също е висок – 12,8% за 2012 г., 11% – за 2015 г., 10,7 – за 2016 г. (Eurostat, 2016), (Eurostat, 2017). Средно за България този процент е 12,5/13,4/13,8, но в Северозападния и Югоизточния район е над 20 % (Eurostat, 2017a).

Друго предизвикателство е осигуряването на образование с еднакво качество в целия ЕС, включително в по-изостаналите и отдалечени райони. Различните условия и качество създават риск от разделение в рамките на образователната система, необхващане на всички, неполучаване на нужните компетенции, липса на мотивация за продължаване, по-голям процент отпаднали или придобили най-ниското възможно ниво и т.н. Образованието предлага уникална възможност за противодействие на социално-икономическите различия. Този потенциал не се използва достатъчно ефективно в образователните системи на голяма част от европейските държави. Ниското ниво на образование или преждевременно напускане на училище водят до диспропорция на възможностите за развитие, основани на квалифицирани човешки ресурси – както на отделния човек, така и на различните региони и типове населени места. В България са налице значителни дисбаланси в образователната структура на населението по местоживееене – в градовете 71,6% от жителите имат завършено най-малко средно образование, но в селата процентът е 40,3%. Продължава да е висок дялът на населението в селата с основно и по-ниско образование (около 60%). Подобна картина може да се види в някои райони на Унгария, Кипър, Румъния, Френските територии, Малта и гр.

Тези данни са изключително тревожни, като се има предвид, че корелациите между липсата на квалификация и непригодността за пазара на труда / безработицата са категорични. Очевидните изводи са, че

както на национално, така и на европейско ниво са необходими съществени усилия за подобряване на резултатите на системите за образование и обучение. Големият приток на бежанци в повечето европейски държави през последните години също налага предприемането на ефективни стратегии и конкретни мерки за включването на новодошлите деца и младежи във формални и неформални форми на образование.

Отчитайки променящата се среда и изводите от статистическите данни, през декември 2016 г. Европейската комисия (ЕК) публикува комунике „Подобряване и модернизиране на образованието“ (European Commission, 2016), в което се подчертава съществената роля на образованието и се набелязват начини за подпомагане на усилията на държавите членки в отделните образователни сектори и в общ план.

1. Образованието в ранна детска възраст

Качественото образование и грижи в ранна детска възраст са от решаващо значение за осигуряване на базата за личностно развитие и постоянно учене и липсата им, според известната фраза „първите седем години“, е почти невъзможно да се компенсират. Измерванията на ЕК (European Commission, 2015) показват, че 94,3% (средно) от децата от 4 до 6 г. са обхванати в образователните системи. Но в същото време процентът на децата от малцинствени или други групи в неравностойно положение е далеч по-нисък. Целите на ЕС за намаляване на преждевременното напускане на училище и на слабите постижения са пряко свързани с образованието в ранна детска възраст. По тази причина Комисията предвижда подкрепа за държавите членки за повишаване квалификацията на преподавателите, за разработване на съвременни учебни програми, размяна на ноу-хау и добри практики между държавите.

Училищното образование в най-голяма степен създава условия за подготовка на децата и младежите за адекватна реакция към динамичните промени в европейските общества и икономики, както и за преодоляване на неравностойното положение на децата от рискови групи. Подкрепата от страна на ЕС ще бъде в посока на повишаване на качеството и предлагане на еднакви условия за всички деца от една образователна система, достъп до цифрови ресурси и инфраструктура, сътрудничество на училищата с местната общност, възможности за учене извън училището и официалните образователни структури, усъвършенстване на преподавателска професия и управлението. Ще се насърчава използването на стратегическите фондове за тези цели. Конкретните мерки са в няколко направления:

- подкрепа за разработването на политики на равнище ЕС и на национално равнище за подобряване ефективността на използването на ресурсите в училищата;
- адаптиране на ключовите компетентности за учене през целия живот към новите нужди на обществото и икономиката (European Commission, 2016a);
- подкрепа на предприемаческите нагласи и умения и придобиването от всички на предприемачески опит преди завършване на формално образование;
- подкрепа за прилагане на най-добрите практики за цифрово образование (European Commission, 2016a);
- насърчаването на социалното приобщаване и общите ценности чрез образованието и неформалното учене;
- подкрепа за подготовката на преподавателите и непрекъснатото професионално развитие;
- целенасочени и новаторски дейности, свързани с управлението на училищните системи, вкл. и обмен на добри практики;
- продължаване на eTwinning и портала за училищно образование (School Education Gateway), за да подкрепят конструктивния обмен между преподаватели и други специалисти във връзка с практиките, които дават резултати в училищното образование.

Политиката на България е в съответствие с предлаганите мерки – през 2016 г. влезе в сила нов Закон за предучилищното и училищното образование. Като първа стъпка от прилагането му се предвиждат или вече са приети няколко гържавни образователни стандарта, като елементи на реформата (за предучилищното образование, за учебната програма, за усвояването на българския книжовен език, за учебниците, за професионална квалификация, приобщаващо образование, междукulturно образование и др.). Работи се активно за повишаване привлекателността на учителската професия. Учителите в България като цяло са по-възрастни, отколкото в повечето други страни, обхванати от проучването TALIS – 47,4 години, в сравнение със средна възраст от 42,9 години в проучените държави (ОЕСД, 2014). Само в България, Италия и Естония половината от учителите са над 50-годишни. За привличането на млади специалисти в преподавателския състав се търсят различни начини – от повишаване на възнаграждения и условия за работа до прилагане на Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020 г.). Въпреки това, както показват данните по-горе, докато средният процент на отпадналите от училище за ЕС, макар и бавно, се снижава, в България се наблюдава обратна тенденция.

2. Висше образование (ВО)

За модернизация на европейското ВО се говори вече над 15 години, но нуждата от модернизация все още е актуална. Достъпът до ВО и в България се увеличава ежегодно (33,8% за 2016 г.) (Eurostat, 2017) и постигането на националната цел – до 2020 г. 36 % от младите хора да бъдат с ВО, е напълно възможно. Но несъответствието между това, което институциите за висше образование предлагат в момента, и уменията, нужни в обществото и икономиката, продължава да е факт (European Commission, 2011). Феноменът „много свободни работни места за завършили висше образование и много ненаети висшисти“ съществува в повечето европейски страни. Заложена е цел на ЕС за заетостта сред младите висшисти да бъде 82% до 2020 г. Към 2015 г. тя е 77%. България отчита 87,1%, като обосновава този „напредък“ най-вече с „подобряването на перспективите на пазара на труда“ (European Commission, 2016b)! Коректността на тези данни основателно може да се подложи на съмнение дори само ако имаме предвид елементарните наблюдения на студентите, кандидатстващи в магистърски програми поради липса на работни места за бакалавърската им квалификация. Но дори и да приемем, че високите проценти на наети висшисти са точни, няма сериозна база данни нито на национално, нито на европейско ниво, която да проследява карьерното им развитие и да доказва, че са наети в области и на позиции, съответстващи на квалификацията им. Разпространеното обществено мнение по-скоро поддържа тезата, че голяма част от завършилите висшисти се наемат на всякакви работни места, често без изисквания за висше образование.

Фокусът на интереса на Комисията е върху подобряване на статуса и качеството на преподаване във висшето образование, което традиционно са подценявани в сравнение с научноизследователските дейности и резултати. Специално се подчертава необходимостта от повишаване на педагогическата подготовка на преподавателите, за да могат да съобразяват обучението с много по-разнообразната гама от студенти и студентски нужди в днешните университети – според произход, очаквания, предпочитания, възможности. Актуализираната програма за висшето образование, която беше обявена на 30 май 2017 г. (European Commission, 2017), предвижда намеса на Комисията в четири направления.

– Справяне с несъответствието на умения и подкрепа на стремежа за усъвършенстване на уменията – поощряване на студентите да се насочват към нужни за икономиката професии (наука, технологии, инженерство, медицински и учителски професии, изкуства и математика), както и придобиване на универсални умения, пресичащи секторите (дигитални, интеркултурни, критическо мислене, самостоятелност, решаване на проблеми); подпомагане на връзката университети

Избрано

– предприятия / други организации; участие на университетите в стратегиите за интелигентна специализация на регионално равнище, създавайки възможности за преход между висшето образование и работното място.

– Изграждане на „включващи“ и „свързани“ системи за ВО – създаване на условия за привличане на най-малко представените във ВО социални групи чрез преоварителни контакти с училищата, различни форми на обучение и холистична подкрепа (ментори) до завършване. „Свързаността“ предполага изграждане на връзки с местната общност чрез включване и мотивиране на студентите за доброволчески дейности за придобиване на практически опит, включване на самата общност в съвместни инициативи; предлагане на различни форми на обучение.

– Подсигуряване на принос на университетите за иновации – подпомагане на взаимодействието между научните изследвания и преподаването с цел базиране на преподаването на съвременни знания. Висшето учене трябва да формира способност да се разбират нови концепции, да се мисли критично и креативно и да се действат предприемачески за прилагане на нови идеи.

– Подкрепа за ефективни и ефикасни системи за ВО – засилване на проучването на успешния опит в различни държави за ефективни подходи във финансирането на институциите и вътреинституционалното разпределение на ресурсите; създаване на програма за консултиране на държавите членки за успешен дизайн на стимули и форми на финансиране във ВО.

В същото време се предвижда и усилена работа с държавите членки за подобряване на информационната база за политиката и практиките в областта на висшето образование, и по-конкретно – събиране на данни за заетостта на дипломираните висшисти и проследяване на развитието им (вкл. и сектора за ПОО), насоки за организиране на дистанционно (ореп) образование и др.

По отношение на финансирането и инвестициите във висшето образование Комисията предвижда, заедно с ОИСР, да направи преглед на ефективността на разходите за висше образование. Използвайки опита от два успешни пилотни проекта в Чехия и Словения, Комисията ще активизира партньорски консултации между държавите членки относно проектирането на системата за финансиране. Както бе посочено по-горе, анализът на начина, по който висшето образование участва в изпълнението на стратегиите за интелигентна специализация, ще послужи за база на проучване на възможностите за по-ефективно използване на европейските структурни и инвестиционни фондове в подкрепа на висшето образование.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 4