

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**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 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**

Научнообразователно списание
• година XX, 2012 • номер 1

Философия

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

**Чуждоезиково
обучение**

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

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

1

4 – 10 ЯНУАРИ 2018 Г.

Връзката между теми от училищния курс по математика

Откъс от „Някои начини за решаване
на алгебрични задачи“

Диана Стефанова

Педагогическите проблеми на математическото образование са изследвани в работите на редица автори, като В. А. Гусев, Л. В. Кудрявцев, Л. М. Фригман, С. Гроздев, Л. Портев, И. Ганчев, Р. Маврова, В. Милушев и много други. Всички те считат като Гнеденко, че математиката се е превърнала „в изключително силно оръжие на познанието, в оръжие, позволяващо с поразителна точност да се прониква в дълбините на процесите и явленията“ (Gnedenko, 1981: 6). Затова и изучавайки математика, трябва да се акцентува на два основни проблема: връзката на различни теми в математиката и на връзката на математиката с практиката и живота. Това са проблеми, които не са нови. Редица автори в една или друга степен са акцентували върху тези проблеми и са се опитвали да ги изяснят. Основната роля е на задачите, чрез които се решават тези проблеми.

В настоящата статия ще се спрем на връзката, която може да се осъществи между теми от училищния курс по математика. Ще илюстрираме тази връзка с конкретни примери.

Пример 1. В задължителната подготовка по математика се изучават формулите

$$a^2 - b^2 = (a + b)(a - b) \quad (1)$$

$$\text{и } a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2) \quad (2).$$

Тези формули могат да се приложат при намиране на рационални начини за решаване на някои уравнения.

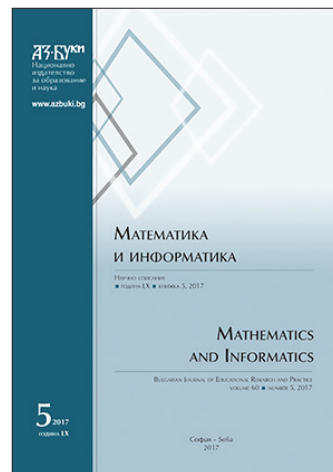
Задача 1. Решете уравнението:

$$\text{а) } (3x + 5)^2 + (x + 6)^3 = 4x^2 + 1.$$

Начините за решаване на задачата са чрез разкриване на скобите, чрез прилагане на формулите за сбор на втора и трета степен. Но задачата може да се реши и по друг начин (считан за по-рационален).

Решение. преобразуваме изходното уравнение в еквивалентно на него уравнение $((3x + 5)^2 - (2x)^2) + (x + 6)^3 - 1^3 = 0$. Прилагаме формулите (1) и (2) и получаваме $(x + 5)(5x + 5) + (x + 5)(x^2 + 13x + 43) = 0$.

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор
Проф. д.п.н. Сава Гроздев
E-mail: sava.grozdev@gmail.com

Редактор
Живка Бакалова
0878 652 676

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: mathinfo@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 5/2017:

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИ СТАТИИ

Интегративни връзки в компетентностния подход в обучението по математика и информационни технологии / *Коста Гъров, Севдалина Георгиева, Елена Ковачева, Ангел Ангелов*

Някои начини за решаване на алгебрични задачи / *Диана Стефанова*

Второй международный сетевой исследовательский проект учащихся в рамках МИТЕ / *Мария Шабанова, Марина Белоруква, Роза Атамуратова, Веселин Ненков*

Дидактически сценарий върху една задача от XXI младежка балканска математическа олимпиада / *Борислав Лазаров*

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

Some Numerical Sequences Concerning Square Roots (Part One) / *Rosen Nikolaev, Tanka Milkova, Jordan Petkov*

Доказателства и уточнения на експериментално получените твърдения чрез принципа за дуалност / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

Erdős' Distinct Distances Problem / *Houssam Zenati*

Optimizing the Positioning of Serving Units in Tourism Business / *Radan Miryanov, Velina Jordanova*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на броя

Решения на задачите от брой 6, 2016

Изнасяме общ множител $(x+5)$ и получаваме $(x+5)(x^2+18x+48)=0$. За уравненията $x+5=0$ и $x^2+18x+48=0$ намираме корените им и оттук – корените на даденото уравнение, т.е. $x_1=-5; x_2=-9-\sqrt{33}; x_3=-9+\sqrt{33}$.

$$б) (x^2-x-1)^2-x^3=5.$$

И тук задачата може да се реши чрез прилагане на формулата $(a-b-c)^2$, но ще предложим по-рационален подход.

Решение: даденото уравнение е еквивалентно на следното уравнение $((x^2-x-1)^2-2^2)-(x^3+1^3)=0$.

Прилагаме формулите (1) и (2) и получаваме $(x^2-x+1)(x-x-3)-(x+1)(x-x+1)=0$.

Изнасяме общ множител x^2-x+1 , т.е. $(x^2-x+1)(x^2-2x-4)=0$. Тъй като $x^2-x+1 > 0$ за всяко x , то се решава само едно уравнение $x^2-2x-4=0$, чиито корени са $x_{1/2}=1 \pm \sqrt{5}$.

При решаването на такива задачи се изисква ученикът да съобрази как да представи еквивалентното уравнение на даденото. Тук ученикът проявява комбинативност, тъй като трябва по подходящ начин да се комбинират различните елементи на уравнението.

По аналогичен начин се постъпва и при следващите уравнения:

$$в) x^2(x-1)^2+(x-2)^3=76.$$

Сега ученикът трябва да съобрази как да представи 76 като сбор на две събираеми: едното – като число на втора степен, а другото – като число на трета степен, т.е. $76=7^2+3^3$. Тогава еквивалентно на даденото уравнение е уравнението $x^2(x-1)^2-7^2+(x-2)^3-3^3=0$, след което прилагаме формулите (1) и (2). След преобразуването получаваме уравнението $(x^2-x-7)(x^2-12)=0$. Тъй като $x^2-x-7 > 0$, то решаваме само уравнението $x^2-12=0$. Получаваме $x_{1/2}=\pm 2\sqrt{3}$. Използвайки идеята, залегнала в предходните задачи, може да се реши и следващото уравнение.

з) $(x-5)^2+(x-4)^2+(x-3)^4=2$, където $2=1+1$ и комбинираме по следния начин: $((x-5)^2-1^2)+(x-4)^2+((x-3)^4-1^4)=0$. Получава се уравнението $(x-4)(x-2)(x^2-5x+5)=0$, откъдето намираме корените на даденото уравнение

$$x_1=2; x_2=4; x_{3/4}=\frac{5 \pm \sqrt{5}}{2}.$$

Пример 2. Ще покажем как при решаване на системи уравнения могат да помогнат прогресиите, в случая аритметичната прогресия.

Задача 2. Решете системите уравнения:

$$\text{а) } \begin{cases} x^2 + xy + y^2 = 37 \\ x^2 + xz + z^2 = 28 \\ y^2 + yz + z^2 = 19. \end{cases}$$

Решение: лесно се установява, че $x \neq y; y \neq z; z \neq x$, защото, ако например $x = y$, то второто и третото уравнение ще си противоречат. Тогава системата се свежда до решава-

не на еквивалентната ѝ система
$$\begin{cases} x^3 - y^3 = 37(x - y) \\ z^3 - x^3 = 28(z - x) \\ y^3 - z^3 = 19(y - z). \end{cases}$$

Ако съберем левите и десните части на уравненията в системата и преобразуваме, получаваме $x + z = 2y$. За това уравнение може да се приеме, че променливите x, y и z образуват аритметична прогресия с разлика $d \neq 0$. В този случай $x = y - d$, а $z = y + d$. Поставяме изразите $x = y - d$ и $z = y + d$ съответно в първото и третото уравнение на дадената система и получаваме

$$\begin{cases} (y-d)^2 + y(y-d) + y^2 = 37 \\ y^2 + y(y-d) + (y+d)^2 = 19 \end{cases} \quad \text{или} \quad \begin{cases} 3y^2 - 3yd + d^2 = 37 \\ 3y^2 + 3yd + d^2 = 19. \end{cases} \quad \text{След}$$

почленно изваждане на двете уравнения получаваме $yd = -3$ и системата
$$\begin{cases} yd = -3 \\ 3y^2 + d^2 = 28 \end{cases}$$

откъдето следва $3y^2 + \frac{9}{y^2} = 28 \Leftrightarrow 3y^4 - 28y^2 + 9 = 0$ или $y^2 = 9; y^2 = \frac{1}{3}$. Имайки пред-

вид, че $d = -\frac{y}{3}$, намираме $\begin{cases} y_1 = 3 \\ d_1 = -1 \end{cases}; \begin{cases} y_2 = -3 \\ d_1 = 1 \end{cases}; \begin{cases} y_3 = \frac{1}{\sqrt{3}} \\ d_3 = -3\sqrt{3} \end{cases}$ и $\begin{cases} y_4 = -\frac{1}{\sqrt{3}} \\ d_1 = 3\sqrt{3} \end{cases}$. По-нататък

използваме, че $x = y - d$ и $z = y + d$. Получаваме, че корените на дадената система са:

$$(4; 3; 2); (-4; -3; -2); \left(\frac{10}{\sqrt{3}}; \frac{1}{\sqrt{3}}; -\frac{8}{\sqrt{3}}\right); \left(-\frac{10}{\sqrt{3}}; -\frac{1}{\sqrt{3}}; \frac{8}{\sqrt{3}}\right).$$

$$\text{б) } \begin{cases} (x+y)(x^2 + y^2) = 15 \\ (x+z)(x^2 + z^2) = 40. \\ (y+z)(y^2 + z^2) = 65 \end{cases}$$

Решение: тук също се установява, че $x \neq y; y \neq z; z \neq x$. По-нататък умножаваме първото уравнение с $x - y$, второто с $x - z$ и третото с $y - z$. Получаваме

$$\begin{cases} x^4 - y^4 & 15(x - y) \\ z^4 - x^4 & \text{и } (z - x) \\ y^4 - z^4 & 65(y - z) \end{cases}$$

След почленно събиране на уравненията и преобразуване получаваме

$2y = x + z$. По аналогия на предходната система и тук $x; y; z$ образуват аритметична

прогресия с разлика d , тогава $u = -$ и $z = y + d$. Замествайки в първото и третото уравнение, получаваме система с две неизвестни, т.е.

$$\begin{cases} y^3 + yd = 10 \\ 6y^2d + d^3 = 25 \end{cases} \quad (1).$$

От второто уравнение следва, че $d \neq 0$. Разделяме почленно уравненията в системата (1) и получаваме $\frac{y^3 + yd}{6y^2d + d^3} = \frac{2}{5}$. Тъй като $d \neq 0$, разделяме числителя и знаменателя на гробта на d^3 и полагаме $\frac{y}{d} = u$. Тогава $\frac{u^3 + u}{6u^2 + 1} = \frac{2}{5}$ или $5u^3 - 12u^2 + 5u - 2 = 0$. Кубичното уравнение има единствен реален корен $u = 2$, тъй като от $u = \frac{y}{d}$ и $u = 2$ имаме $y = 2d$. Заместваме $y = 2d$ в първото уравнение на системата (1). Тогава $(2d)^2 + 2dd^2 = 10$ или $d_1 = 1 \Rightarrow y = 2$. От $x = y - d$ и $z = y + d$ намираме, че решението на системата е тройката (1; 2; 3).

Пример 3. Използвайки свойствата на пропорциите, някои тригонометрични уравнения могат да се решат значително по-лесно, а именно $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}; \frac{a+b}{a-b} = \frac{c+d}{c-d}$;
 $\frac{a-b}{a+b} = \frac{c-d}{c+d}; \frac{a-c}{b-d} = \frac{a}{b}; \frac{a}{b} = \frac{a+c}{b+d}$ и ако $\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \left(\begin{matrix} b \neq 0 \\ d \neq 0 \end{matrix} \right)$, то $\frac{a-b}{a+b} = \frac{c-d}{c+d} \left(\begin{matrix} a \neq -b \\ c \neq -d \end{matrix} \right)$.

Пълния текст четете в сп. „Математика и информатика“, кн. 5, 2017 г.

Формиране на ключови компетентности

Откъс от „Насърчаване на гражданското участие на младите хора посредством неформалното учене и образование. Формиране на ключови компетентности“

Перуника Кършакова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

През последните години в нашата страна гражданското образование се осъществява в училищната общност интегрирано под различни форми. От 2015 г. според новите държавни образователни стандарти „Гражданско образование“ придобива статут на отделен предмет, което представлява сериозен подем в развитието на българската образователна система. Изучаването на предмета подпомага учениците да мислят креативно, да изявяват позицията си, да я защитават и аргументират, насърчава ги да участват в разнообразни събития от масов характер, да подготвят проекти.

Гражданското образование, застъпено в най-висока степен в горен курс на средното образование, има възможността да предоставя разнообразни алтернативни форми на обучение и развитие. **Неформалното образование** успява по нетрадиционен начин, с помощта на нестандартни педагогически похвати да интегрира и ангажира индивида в процеса на неговото обучение. **Неформалното учене** е тясно свързано с **гражданското обучение** и поради специфичната си структурираност и организация извън обсега на формалната система в институти на гражданското общество (неправителствени организации) или частни образователни школи, т.е. в професионални и граждански общности. Неформалното учене (non-formal, informal learning) според Божилова (2012) се възприема като „освободено учене“, защото допуска учащите да упражняват контрол върху своето учене, и се осъществява извън институциите за формално образование. За разлика от гражданското образование, което се осъществява на училищна възраст, неформалното образование може да се придобива през целия живот.

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 8/2017:

ИСТОРИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Туйскон Цилер (1817 – 1882)
– големият „грешник“ в педагогиката (по повод 200 години от неговото рождение) /
Албена Чавдарова

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Мандалата в процеса на обучение като средство за себепознание и познавателно моделиране /
Яна Рашева-Мерджанова

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Себепознанието в поезията на
Иван Вазов / *Валентин Вергилов*

Равнище на формираност на
езикови компетентности у учени-
ците в началния етап на основна-
та образователна степен / *Десислава Тодорова*

Степен на формираност на
езиковите компетентности у учени-
ците от втори клас / *Десислава Петрова*

Насърчаване на гражданското
участие на младите хора посред-
ством неформалното учене и об-
разование. Формиране на клю-
чови компетентности / *Перуника
Кършакова*

ДИСКУСИОННО

Проблеми на комуникацията
училище – семейство и практи-
чески възможности за подобрява-
не / *Галина Тимова*

МИСИЯ УЧИТЕЛ

Четящият студент, четящото
дете – едно малко прозорче, една
величествена гледка / *Мариана
Мандева, Боряна Туцева, Габри-
ела Николова, Цветелина Кова-
чева*

За четенето в урока по бъл-
гарски език – диагностичен ин-
струментариум (II клас) / *Ренета
Мишчева*

Ограмотяване в мултикултур-
ната класна стая – реалност и
предизвикателства / *Магдалена
Атанасова*

Четем заедно – едно по-различ-
но семейство / *Магдалена Ата-
насова*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Смисълът на различните видо-
ве активности за самоценно раз-
витие на децата / *Калина Върба-
нова, Митка Великова*

НАПИСАНОТО ОСТАВА. ПИШИ ПРАВИЛНО

Целта на гражданското образование е младите хора да се **насърчават да участват** в разнообразни граж-
дански събития и така, чрез предагано в практиката обучение, да се превърнат в отговорни граждани, при-
тежаващи съответните компетентности. Според Раше-
ва-Мерджанова (2015) променените условия в съвремен-
ното училище, неговото демократизиране и реализиране на
сътрудничество между формални неформални институции
облекчава възможността да се иницират масови проя-
ви в училищна и извънучилищна среда. Масовите прояви в
училищната общност могат да се открият под следните
форми: годишни събития (откриване на учебната година,
изпращане на абитуриенти), годишни фестивали, лични
рождени дни. Към извънкласните форми могат да се доба-
вят разнообразните школи, клубове, обединения по интере-
си, читалищни дейности и музейни образователни програ-
ми. За съжаление, през последните години тези форми на
гражданственост изчезнаха. Затова, отчитайки възмож-
ностите за придобиване на различни **компетентности**
посредством **извънкласната дейност**, се надяваме в бъ-
деще да бъдат положени усилия за нейното оптимизиране.

Необходимо е също така да бъде изяснена същност-
та на понятията „компетентност“ и „компетенция“. По
думите на Рашева-Мерджанова (2010) „Компетент-
ността използваме, когато трябва да характеризираме
професионално-личностния профил на специалиста и ка-
чеството на неговото отношение към предмета на проф-
есионалния му труд. Докато компетенцията фиксира
професионални правомощия за определени професионални
дейности и функции, които се приписват на специали-
ста с точно този сертификат и точно на тази длъж-
ностна позиция в професионалната йерархия“.

Tsankov & Genkova (2009) възприемат компетент-
ността като „способност за саморазвитие, самоопре-
деляне и самообразование, за конкурентоспособност на
младите хора на пазара на труда, за уменията им да
живеят и работят заедно в колектив и екип“. Компе-
тентността е личностна характеристика, придобита
посредством практическия опит, с помощта на която
се представят постиженията на индивида в определена
област. „Компетенциите“ също са личностно детерми-
нирани, но акцентът при тях е върху овладяването **и
прилагането на специфични професионални зна-
ния**, умения, навици и победенчески модели.

За целите на настоящата статия и с оглед фоку-
сирането върху възрастовата група на учениците ще се
използва понятието „компетентност“.

Според новите държавни образователни изисква-
ния съществуват различен вид компетентности, като за
гражданското образование е особено значима **комуника-
ционната**, тъй като тя се „свързва с умения за неприну-
дено общуване, свързване и разбиране между хората“. Това
е една от **ключовите компетентности**, които учени-
ците придобиват по време на своята общообразователна
подготовка, а останалите обхващат компетентности
в областта на чужд език, дигиталните, **социалните
и граждански компетентности**, инициативност и
предприемчивост, умения за изразяване чрез творчество,
умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здра-
вословен начин на живот, спорт и др.. Ключовите компе-
тентности спомагат за личностната реализация, социал-
ното включване и активното гражданство на индивида. Те
са необходими за т.нар. „учене през целия живот“ или една
от типологиите на **неформалното образование**.

Придобиването на граждански компетентности, респективно умения за активност на младите хора в масови мероприятия, се осъществява в процеса на цялостната образователна подготовка, **както и в часа на класа или чрез ученическо-то самоуправление, в заниманията по интереси в рамките на учебния ден, в дейностите за личностно развитие**, при условията на стандарта за приобщаващо образование. В часовете на класа освен чрез подготовката, насочена за овладяване на компетентности, посочени от Рамковия договор по чл. 14, ал. 2, гражданското образование се осъществява и чрез **проекти** с различно тематично съдържание, като: патриотично възпитание, **интеркултурен диалог, правна грамотност, военно обучение, превенция на насилието, борба с агресията, разрешаване на конфликти, превенция на тероризма и корупцията**. Освен тези теми всяка година министърът на образованието има право да добавя и такива с обновено съдържание. Чрез участието си в подобни проекти и извънкласни дейности младите хора проявяват активност под формата на обсъждания и по този начин учебният процес се превръща в забавление.

Николаева (2015) например твърди, че проектно базираните модели в образованието могат да насърчат **гражданското участие** на учениците, да формират интереси, навици за учене и саморазвитие. Тези модели на обучение дават възможност на подготвящите да събират опит не само от класната стая, но и извън нея. При обучението, базирано на проекти, учителят не загубва ръководната си функция, а я прилага индиректно. В този случай той е и консултант, и посредник, и помощник в дейността на ученика. Анализирайки работата на ученика по даден проект, учителят добива представа **както за неговите граждански компетентности**, така и за компетентностите в областта на ИКТ технологиите, комуникативност (работа в екип от двама и повече ученици), способност да организира, интерпретира, докладва данни от различни изследвания.

Гражданските компетентности най-общо можем да формулираме като умения за спазване правата и задълженията на гражданина, свобода и отговорност, собствено достойнство, граждански дълг, познаване символите на държавата (герб, знаме, химн). **Като глобална цел** за всички обществени дисциплини можем да посочим възможността те „да ориентират ученика в отношенията му към себе си, към другите и към света и да съдействат за неговото самоопределяне като автономна личност и свободен гражданин“, формиране на толерантност и уважение към етническата, културна, езикова и религиозна идентичност на всеки гражданин, поддържане на здравословен начин на живот. В този смисъл, гражданските компетентности биха могли да се придобият и чрез други дисциплини. Според новите образователни стандарти от 2016 г. „гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование са взаимосвързани и формират **интердисциплинарен комплекс**, насочен към придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности и на компетентности, свързани със здравето и поддържането на устойчива околна среда“. Тези умения могат да се придобият чрез **неформалното учене**, т.е. в обсега на продължаващото обучение или **ученето през целия живот**, тъй като основното му предназначение е социално участие през целия живот чрез **партиципативно учене**, а придобитите компетентности според Николаева (Nikolaeva, 2015: 140) се осъществяват по горепосочените теми – интеркултурно, гражданско образование, развитие на ключови социални компетентности, предприемачество и самоуправление.

Усвояването на гражданските компетентности става главно чрез предмета гражданско образование в училище. Изучаването му се осъществява в XI и XII клас чрез съблюдаване на Държавните образователни изисквания за учебен план, за общообразователна подготовка и с учебни програми по предмета. Всички горепосочени компетентности постепенно се усвояват и надграждат от VIII клас до XII клас. Според новия рамков учебен план хорариумът за часовете по гражданско образование в XI и XII клас е съответно 36 и 31 часа, или общо 67.

За придобиване на съответните компетентности са разработени и нови държавни образователни стандарти за учебниците и учебните помагала от 2015 г. В тях е указано, че **съдържанието на учебниците по гражданско образование** трябва да отговаря напълно на учебната програма с включени теми, компетентности, цели и очаквани резултати от обучението, нови понятия. Текстът и извънтекстовите компоненти трябва да са съобразени с познавателните и възрастовите характеристики на учениците, да осигуряват яснота и надграждане при употребата на нови понятия, условия за толерантно отношение към различията, възможности за самооценяване на постиженията, самостоятелно учене и др.

Специфичните цели по предмета са **насърчаването на отговорно поведение** у младите хора, активното им участие в обществено-политическия живот и др. Освен **ключовите компетентности** учениците в XI клас придобиват познания в области

като **граждани, политика и демокрация, граждани, власт и гържава, идентичности и различия в обществото**. В XII клас познанията се насочват към полета като граждани, права и отговорности, **граждани и икономика, България, света и глобалните проблеми**.

Всички тези **компетентности** все по-трудно ще се реализират посредством традиционните модели в образованието. Усилията на всички педагогически специалисти, партньори, експерти в областта на неформалното образование ще допринесат обучаемият да осъзнае, че образованието не е възможно да бъде „рамкирано“ пространство или „насилствен“, „принудителен“ процес, а учене през целия живот. „Човек се учи, докато е жив“, гласи българска поговорка, затова е необходимо всяко човешко същество да използва пълноценно възможностите си независимо дали чрез формално, или неформално образование.

Като пример за една неформална образователна институция с ключово значение за гражданското участие на учениците, бихме могли да посочим изграждането на дискуссионен клуб „Млад философ“ в столично училище. С помощта на този клуб е представен опитът да се организира услуга не само извън рамките на училищната институция, а и вътре в нея. Това е една алтернативна форма, представена в контекста на неформалното образование, тъй като представлява средище за разрешаване проблемите на обществото. Използвайки разнообразни педагогически похвати, Клубът стимулира любознателността, творчеството, гражданските познания и умения на учениците. Работата на Клуба се осъществява в гъвкаво учебно време, малки групи, дава възможност за съчетаване на обучение и забавление. Групите са формирани както по възраст, така и по интереси. Организиран се ежесмесни събирания. Всяко събитие се посвещава на дискусия върху определена тема с граждански характер. За планирани бъдещи събития понякога се предвижда и възможността да присъстват родители, които също демонстрират активността си при обсъждането на значими проблеми за обществеността ни. Дейността в Клуба допринася за развиването на ключовите компетентности на учениците – комуникативни, граждански, социални компетентности, общуване на роден език и др. В тази малка училищна общност младите хора се научават как да представят и защитават собствената си позиция, да формират убеждения и ценности. Дискуссионният клуб предоставя особен вид неформално образование, силно развиващо се в последните години. Чрез функционирането си клубът насърчава активността на младите хора, а включването им в разнообразна проблематика способства за проявяване на качества като креативност и критическо мислене. Той се превръща в своеобразен модел за реализиране на свободното време, удовлетворяване на потребности, интереси на широк кръг от обществеността. Учениците свикват да мислят самостоятелно, да общуват в различна от училищната институция среда. Чрез участието в дискусии се дава възможност на младите хора да оценяват личностен или обществен/философски казус, да мислят нестандартно. Затова и темите, които се предлагат, са близки до всеки човек.

През последните години развитието на неформалното образование е осезаемо в нашата страна. Причините са в приемането ни като член на Европейския съюз. Като тенденция вече все по-често се наблюдава включването на родители в извънкласните дейности на децата им, участието им в различни образователни занимания (например присъстващи като наблюдатели на гържавни зрелостни изпити) и др.

Образованието, като вид „островно гражданско общество“ (Rasheva-Merdjanova, 2015: 60), е необходимо да възвърне гражданската си позиция и да подготви младежта за участие в масови формирования, да отстоява своите позиции като партньор спрямо останалите гържавни структури и тези от неправителствения сектор, да се осъществява посредством диалога формално – неформално, информално образование.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 8, 2017 г.

Новото завръщане на социологията

Откъс от „Анализът на разговора: от социалния ред до езика“

Донка Мангачева

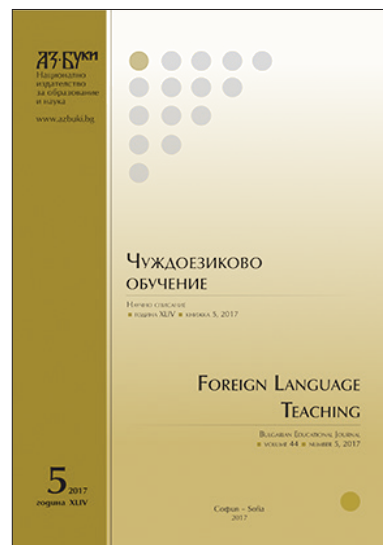
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анализът на разговора, или новото завръщане на социологията

Разговорът, или словесното междуличностно взаимодействие, е изконното пространство за социализация на личността (вж. Schegloff, 1992). Той е и основното средство за изграждане и регулиране на процесите в обществото, за утвърждаване на идентичността на неговите членове, както и за създаване и съхраняване на културния фонд в поколенията. Способността на човека да схваща същността на заобикалящия го свят, да проумява участието си в него и да предприема съответни прояви, е неразривно свързана с интерактивните му умения наред с потенциалните му възможности и личните особености. В миналото междусубектното взаимодействие е било възприемано като непроницаема „черна кутия“ и едва през XX в. започва да се разглежда като пълноценна социална институция. Съществен напредък в това начинание има едно новаторско направление в съвременната хуманитаристика – анализът на разговора (оттук нататък AP).

Малко са научните течения, чийто родоначалник може да бъде открит лесно и еднозначно, но в случая с AP еднородно може да бъде посочен Харви Сакс (1935 – 1975) – модерен социолог с кратък, но изключително пълноценен творчески път. Той излага възгледите си предимно в академични лекции и малко публикации по темата, сред които най-забележителни са съвместните му разработки с колеги и последователи от Калифорнийския университет – Емануел Шеглоф и Гейл Джеферсън (вж. Sacks et al. 1974; Sacks, 1992). В тази първа вълна от идеи, добили гласност в края на 60-те и началото на 70-те години на XX в., прозира радикална промяна на на-

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 5/2017:

ИНТЕРВЮ

Проф. д.п.н. Леонид Московкин, Санкт-Петербургский государственный университет: Общество испытывает потребность в изучении языков / *Николай Кънчев*

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Анализът на разговора: от социалния ред до езика / *Донка Мангачева*

МЕТОДИКА

Драматургичните текстове в обучението по английски език / *Мария Нейкова*

Making Museums our Educational Partners / *Elena Sayanova*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Номадството на екстратериториалния писател в португалския автобиографичен корпус на Жорже Листопад / Яна Андреева

ВСТЪПИТЕЛНА ЛЕКЦИЯ

О смешанном характере всех языков / И. Бодуэн де Куртене

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Викториански поглед към бъдещето за век напред / Цвета Тодорова

ХРОНИКА

Теоретико-приложни проблеми на съвременната тюркология / Милена Йорданова

В името на превода, в памет на Умберто Еко / Ирена Кръстева / Irena Krsteva

И нека думите говорят... / Димитър Веселинов, Екатерина Софрониева

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

За книгата „Играта във френските средновековни фарсове“ / Дина Манчева

Новаторско по духа си проучване / Силвия Ботева

учната перспектива за изследване на социалното взаимодействие. На преден план изпъква амбицията да се обхване и обясни верижната организация на речевите действия, да се определят отношенията между отделните действия в рамките на словесния поток, да се изведат правилата и образците за структуриране на диалогичния обмен, но не като елементарно отражение на външни за него процеси, а като продуктивна сила, задвижваща явленията от по-висш порядък (Schegloff, 1992). С оглед на това AP, или по-точно изучаването на *говоренето във взаимодействие* (talk-in-interaction), какъвто е предпочитаният днес термин, предостава оригинален начин за осмисляне на обществения ред и възникване в обичайните ежедневни събития – различен в теоретично и методологическо отношение от утвърдените към момента научни модели за описание на действителността и специфичен по своята предметна област като пресечна зона на социологията, психологията, лингвистиката и комуникацията.

Началото на търсенията

Динамичната интелектуална среда, в която работи Сакс, е белязана от много различни влияния. Сред тях са философията на Лудвиг Витгенщайн за обикновения език, трансформационната граматика на Ноам Чомски, психоанализата на Зигмунд Фройд, антропологичните изследвания на Милмън Пари и Ерик Хавелок върху безписмените култури и т.н. Централно място обаче заемат два колоса на модерната социална теория в САЩ – Харолд Гарфънкъл и Ървинг Гофман (Schegloff, 1992; Maunard & Clayman, 2003; Heritage, 2008). Първият откроява моралния фундамент на междуличностното взаимодействие, а вторият – същността на процедурната му интерпретация. Сливането на очертанията от тях проекции дава изходна точка за разсъждение върху ресурсите, които участниците в словесното взаимодействие неизбежно използват, за да осъществяват и да идентифицират всеки принос като носител на индивидуалното разбиране на осъвременяващия се контекст от страна на всеки участник (Heritage, 2001; Heritage, 2008).

Гофман и Гарфънкъл не работят в сътрудничество и изхождат от различни позиции, но достигат до близки убеждения. Обединява ги стремежът да докоснат фундаменталните структури и последователности на социалното взаимодействие и да осмислят пълноценно неговата същност. Във фокуса на научното изследване те поставят обикновения живот и категорично отхвърлят схващането, наложено след края на Втората световна война, че всекидневието е твърде произволно и безпорядъчно, за да понесе системен анализ. Изложението напътък проследява корените и развоя на техните възгледи, както и преплитането на ключовите им идеи, довели до изграждането на нова научна парадигма.

Ървинг Гофман

Гофман следва традицията, заложена от Емил Дюркем, и разглежда интерсубектното взаимодействие като една от формите за организация на обществото, която подобно на семейството, образованието и религията възпелчва специфичен морален и институционален ред. Нещо повече, според Гофман институционалната същност на междуличностното общуване се явява опора за функционирането на останалите институции. Той твърдо се противопоставя на разбирането, че интеракцията представлява някакъв хлъзгав, безцветен и безмирисен субстрат, върху който се

наслаждат личностни променливи, йерархични зависимости и различни институционални, социологически и психологически процеси, регулиращи човешката дейност (Goffman, 1955; Goffman, 1956; Goffman, 1964; Goffman 1967; Kendon, 1987). В тази линия на разсъждение Гофман очертава собствено концептуално пространство и открива непознато дотогава изследователско поле.

Подходът на Гофман е херменевтичен. Той се вглежда в нормативния режим на взаимодействието, като последователност от отделни действия, и не се вълнува от това как се осъществява или споделя разбирането между участниците във взаимодействието, а отдава специално значение на отговорността на индивида пред обществото (Goffman, 1971). Едно от най-важните прозрения на Гофман е, че интеракцията притежава собствен „синтаксис“, който отразява сърцевината на моралния ред и свързва социалната идентичност със социалните институции. Споменатата система осигурява верижността на отделните актове и на тази база говорещите преценяват поведението на околните. По думите на самия Гофман (Goffman, 1967: 2) „правилното изучаване на взаимодействието не се съсредоточава върху индивида и неговите психологически особености, а по-скоро върху синтактичните отношения между актовете, извършени от различни личности в непосредственото присъствие на другия“. В реалните условия на общуване всеки субект проявява своята същност и слага някаква маска за пред обществото, а те се утвърждават, подриват или унищожават в контакта с другите, т.е. в резултат на тяхното отношение. Във връзка с това Гофман въвежда още една възлова характеристика – *лицето* (face) (Goffman, 1967). То е свързано с трайни черти на идентичността на фона на по-малки социални феномени, както и с комплекс от права и задължения, от които е изтъкнат интеракционният ред. Лицето е непосредствената заявка на индивида – „кой съм аз“ във взаимодействието. Именно на тази основа може да се анализира поведението на говорещия и да се изведат заключенията относно неговите мотиви и принципи – това се дължи на факта, че всяко действие отключва инференции, а те, на свой ред, моделират тълкуването на интерактивната изява (Goffman, 1955).

Гофман си служи с ярки фигури на мисълта и препратки към сферата на граматургията, когато онагледява представата си за взаимодействието (Goffman, 1959). За да опише например как говорещите споделят впечатления, как се самооценяват или постигат определени външния, той прави сравнение с разработката на театралните постановки. Интеракцията е обрисувана като представление, оформено от обстановката и публиката, което следва да подсигури впечатления в тон с поставените от актора цели. Според него социалният актор предлага на обръщението си определен образ, или Аз, който сам си е избрал – това е авансцената на междусубектното взаимодействие. Наред с нея акторът притежава и скрито пространство, или задкулисе, където самостоятелно подготвя, репетира и развива проявленията на своята същност. Обикновено двете полета са разграничени, но колкото по-голямо е съгласуването между тях, толкова по-окупнена е играната роля. За съжаление, Гофман поднася размислите си само в едри црхци и не достига до цялостен теоретичен конструкт за анализ на общуването. Неговите прозрения не успяват да се наложат като системен подход в анализа на интеракцията въпреки поразителната им дълбочина и оригиналност, в синхрон с повишения интерес през втората половина на миналия век към познавателната способност на човека и извличането на смисъла (Heritage, 2001). Той обаче остава в историята с проницателните си наблюдения и смелите си хипотези относно процесите, свързани със словесното взаимодействие, с непоклантимото убеждение, че именно те изграждат и поддържат социалния свят.

От Гофман AP приобщава идеята, че словесното взаимодействие може да бъде изучавано само по себе си в качеството му на фундаментална социална цялост (домейн). Там се корени и интересът към разкриване на институционалната организация и спектър от практики, чрез които се осъществява обикновеният словесен контакт. Именно Гофман насочва вниманието на Сакс към изучаването на порядъка във взаимодействието, защото вярва, че този порядък различа на определени колективно поддържани ситуации (или фреймове) като мерло за релевантност в дадена случка (действие, реч и гр.). Под влияние на Гофман, който е научен ръководител на доктората му в Бъркли, Сакс започва да изучава церемониалните порядки в речта, но възприема принципно различен подход към взаимодействието. Докато изходната точка в търсенията на Гофман е понятието *управление на впечатлението* (impression management) (Goffman, 1959), Сакс е привлечен от последователната организация на репликите в диалога. Категориалният апарат на Гофман е ориентиран към самия субект на действието (напр. *принципал, стратег, аниматор, фигура, аудитория* и гр.), а този на Сакс – към строежа на разговора (*ред на говорене, съседна двойка, поправка, верижност* и гр.), при което субектът остава „в скоби“ в анализа (срв. Sacks et al., 1974; Goffman, 1981; Sacks, 1992). За Гофман най-същественото в изследването на взаимодействието е фиксирането на ритуалните процедури, които формират порядъка в поведението във всекидневния живот – за него необходимото и достатъчно условие е ритуалът, ритуалният обмен, а не системата, както смята Сакс. Основната му кришка към дисертацията на Сакс е, че оптиката на AP не е в състояние да обхване и да обясни аргументирано невербалната организация на ритуала на взаимодействието – той остава непреклонен в това свое виждане и дори по време на защитата на Сакс напуска научния съвет.

Харолд Гарфънкъл

Подобно на Гьфман Харолд Гарфънкъл се противопоставя на схващането, че обичайното социално поведение е ирационално и субективно, затова не подлежи на изследване с традиционните социологически методи. Според него фактът, че човек проумява околния свят, е следствие от кръговрата, в който се намират гадено събитие и неговият фон. Конкретното явление и средата на възникването му са свързани в кохерентен гецаалт чрез премълчаните, недоизказаните мисли – асоциации, презумпции и гедукиции (Garfinkel, 1967). Това е осъществимо с помощта на здравия разум, изконно приспособен към разпознаването и разбирането на обекти в определен контекст. Тезата се опира на разсъжденията на Карл Манхайм и представя осмислянето на света като „документален метод за интерпретация“, който притежава особена рефлексивност: всяка промяна в разбирането на контекста на някое събитие предизвиква отлика в разбирането или изработване на собствена версия за въпросното събитие и обратно. По този начин динамичният контекст, характерен за всяка ситуация на социално действие и взаимодействие, осигурява базата за временно актуализирани споделени разбирания между съответните участници (Heritage, 2008).

Гарфънкъл приема, че всички институции, продукт на обществото, вкл. интеракционалният ред, почиват на изначалната способност на хората да разучават заобикалящата ги среда и да достигат до единен, споделен смисъл, който предопределя по-нататъшните им действия. А това изобщо е възможно благодарение на общите методи за практическо мислене (по-късно формулирани като „етнометоди“) – те се прилагат от хората, когато изграждат преценка за контекста на определено действие и за обществото, като цяло. Възхновение за тези разсъждения Гарфънкъл черпи от разработките на Алфред Шьуц, според когото знанията на обикновения, здравия разум са разпокъсани и непълни и се съхраняват във форми, които, от своя страна, са типови, приблизителни и преработваеми, а разбирането между хората е условно постижение, закрепено на това знание (Schutz, 1962). Гарфънкъл е убеден, че без въпросното споделено разбиране е невъзможно което и да било координирано и смислено действие (независимо дали то протича в условия на сътрудничество или конфликт). Нещо повече – той смята, че споделеното разбиране е първичен, основополагащ параметър на социалния свят, а всяка надеждна концепция за социалното действие би трябвало да отчита как отделните субекти използват споделени познания и методи за разсъждение при осъществяването на съвместната си дейност. Изправен пред това предизвикателство, Гарфънкъл стига до големия си проект – етнометодологията (отпулк напатък ЕМ), в който си поставя за цел да установи как социално споделените методи за практическо мислене се прилагат при анализа, разбирането и дейелната активност в простите, разумни граници на ежедневието. Названието кодира философия по следния начин: пристъпва се към работа без предварително изградено мнение и се откриват (ето защо „логия“) методични модели (затова „метод“), разпознаваеми от членовете на общност с еднаква култура (оттам и „етно“).

Опорните понятия в предложената от него схема са:

– *практика*, или постоянно пресъздаване на социалната действителност в ежедневната дейност на акторите за производство и обработка на информацията в хода на словесното взаимодействие;

– *индексалност*, или отразяване на контекстуални определения, имплицитно свързани с всяка дума. Думата има не само нагситуационно значение, но и множество допълнителни оттенъци, които се извеждат при употреба в конкретни условия, затова тя придобива пълен смисъл само когато се актуализира, т.е. стане „индексикална“ в ситуацията на словесния обмен;

– *рефлексивност*, или постоянна съпоставка на извършеното действие с неговото описание чрез имплицитни кодове в поведението на човека. Тогава „описаното“ действие става неразделна част от „описването“ действие и двете вкупом са равностойни на разбирането им и изразяването на това разбиране;

– *обясняемост*, или непрекъснато възпроизвеждане на „разумния смисъл“, което придава организираност на рутинните действия, т.е. прави ги рационални и податливи на описание за прагматически цели;

– *членство*, или (съ)участие в постоянното колективно пресъздаване на естествения език и придаването на нов смисъл на думите. То е дълбоко свързано с овладяването и усъвършенстването на езиковите умения – на тази основа говорещите интериоризират правилата и практиките на своята реч и са в състояние да ги изменят творчески (Garfinkel, 1967; Sacks, 1972).

Подходът на Гарфънкъл е феноменологичен – той е съсредоточен върху характера на социалното действие и неговия субективен смисъл. Ученият смята, че споделеното разбиране за света (и в частност за действието и взаимодействието) зависи от множество споделени методи за разсъждение, прилагани непрекъснато и негласно от социалните актори както при разпознаването на обекти и събития, така и при извършването на разпознаваеми

действия в определен контекст. Гарфънкъл стига до заключението, че споделените от говорещите методи за практическо мислене подават информация едновременно и за извършването, и за разпознаването на действието и неговия смисъл. Накратко: хората извършват действия методично с цел да бъдат разпознати, и ги разпознават именно защото са извършени методично. По собствените му думи: „Дейностите, чрез които членовете създават и управляват настройките на организиранияте си ежедневни дела, са идентични с процедурите на членовете за отличаване на тези настройки“ (Garfinkel, 1967: 1).

Всъщност Гарфънкъл поставя на изпитание презумпцията за съществуващ социален ред, за да демонстрира моралната отговорност на индивида, пропита дори в най-рутинното действие. Не следва постулати за структурата и организацията на обществото, а се потапя в детайлите на действието и следва комуникативното действие до конститутивното му ядро. Публикува изключително малко, цени иронията и абсурда и излага на показ странностите на ежедневието подобно на комичен моноспектакъл. Също като Гьфман Гарфънкъл прибегва до граматургията, за да обясни междусубектното взаимодействие, но не теоретизира, а инсценира, дори сам играе в пиесата. Провежда серия от експерименти в домашна обстановка и на публични места, в които залага „нарушения“, т.е. отклонения от стандартните очаквания (Garfinkel, 1963). С тяхна помощ доказва, че свързаните със социума действия, споделено разбиране и институции, като цяло, почиват на сложна съвкупност от пресупозиции и инференции. Те са гръбнакът на методологията, благодарение на която може да се построят и разпознават съществени за човешката култура обекти, действия и събития – от най-обикновените аспекти на бита до най-отвлечените научни или художествени постижения.

От Гарфънкъл АР възприема схващането, че практиката и ретът, според които участниците изграждат и разпознават разговора, съставляват неговата „етнометодология“. Оттам води началото си акцентът върху контекстуалността, рефлексивността и интерсубектността като главни измерения на словесното взаимодействие. Доколко обаче са обвързани ЕМ и АР, продължава да е обект на дискусии в съвременната наука, особено на фона на близките професионални и приятелски отношения между техните основоположници до смъртта на Сакс. Преобладава схващането, че АР представлява своеобразно развитие на ЕМ както по широтата и дълбочината на изследователския кръгзор, така и по същината на методологията, но към днешна дата притежава собствена, донякъде независима траектория (Heritage, 1984: 291).

Двете течения наистина имат близост по някои общи хипотези, по детайлния прочит на комуникативната ситуация и интереса към разнообразни ежедневни явления в опит да изведат характеристиките на употребата на естествения език и да преразгледат ролята на социалния ред (Arminen, 2006). И двете са насочени към практиката за произвеждане на комуникативни действия, осъзнати като регулярни и разпознаваеми брънки на мащабни обществени и културни процеси, както и към установения режим, който подплатява всеки отделен комуникативен акт. Те се взират в целенасочеността и разбираемостта на социалните действия и открояват премълчаните споделени разбирания и предположения, регулиращи извършването на въпросните действия.

Като цяло, и ЕМ, и АР имат огромен принос за осъзнаване на значимостта на разнообразната социална практика, защото се стремят да изведат, уточнят и сравнят стабилните модели на взаимодействие, на които се крепи съвместното съществуване. В техните концептуални схеми общественият ред се схваща не като скрита, прилежаща структура под повърхността на взаимодействието, а като строй, изникващ в самото взаимодействие, т.е. като практическо, методично постижение на участниците. Правилата и закономерностите в общуването се разглеждат като ресурси за осъществяване на разбирането между комуникантите, а явленията – като еквивалент на процедурите за изразяване на определен смисъл. ЕМ отваря пътя към недоизказаното в социалното действие, като залага на здравия разум и интерактивната компетентност. АР развива същото виждане в програма за изучаване на интерактивното поведение като динамична характеристика на социалните действия. Казано най-общо, АР идентифицира уникалния „пръстов отпечатък“ на всяка житейска практика както в неформален, така и в институционален контекст. Той се фокусира върху начините на действие във взаимодействието и функционирането на моделите на взаимодействие и се опитва да покаже как те допринасят за осъществяването на съответната практика и за организацията на социалните действия изобщо (Maunard & Clayton, 2003).

По отношение на разработваните теми или методологическия апарат обаче между двете направления се откриват сериозни разлики. Етнометодологията се съсредоточава върху разнообразните форми на практическо мислене и въплътеното действие, а АР – върху сравнително ограниченото поле на вербалния обмен и системните му конституентни дейности (например вземане на думата, последователност, поправка и др.). В частност, за АР действието във взаимодействието е достатъчен обект за анализ, а не прозорец към по-мащабни социални процеси или средство за създаване на корпуси (Hutchby & Wooffitt, 1998: 21). Етнометодологията ограничава емпиричния си материал до етнографски източници и квазиекспериментални демонстрации, а АР – до аудио- и видеозаписи на нережисирани взаимодействия.

Развитие и разпространение на идеите

Харви Сакс открива призванието си по стечение на обстоятелствата – започва работата като експерт към Центъра за превенция на самоубийствата в Лос Анджелис през 1963 г. и получава достъп до записи на разговори по спешната телефонна линия (Wilkinson & Kitzinger, 2011). Той се замисля какво точно се случва във въпросните обаждания, като вниманието му не е привлечено от самата тема на разговорите, а от особеностите при нейното обсъждане. Попада на твърде разнообразен материал – от подробен разказ за фаталните намерения, до заплаха, смях или просто провокация за проверка „дали на някого му пука“. Извън всичко това обаче разговорите изобилстват от съвсем обикновени действия, като например изразяване на молба, несъгласие и т.н. Именно те провокират вниманието на Сакс и той се заема да обясни принципа на тяхното извършване. Подходът му е изцяло емпиричен и индуктивен, а целта – да разкрие ключовите структурни характеристики на разговора във взаимодействие, да стигне до „градивните елементи“ или зависимостите, на които се крепи социалният живот.

С оглед на това Сакс проследява търпеливо как участниците в разговора се редуват при вземане на думата, как организират словесния обмен в последователно навързани реплики, как се справят със ситуации на недочуване или недоразбиране и т.н. Стига до извода, че говорещите, като цяло, притежават вроден, твърде прецизен усет за хода на взаимодействието и „прихващат“ детайли, които са от огромно значение за по-нататъшното му разгръщане. И в сравнителния анализ, който сам извършва, личи не нагласата на „дебелокож логик, отвлечен от бетонния свят и пленен от обаятелните абстрактни тънкости на формалното изчисление, а тази на силно чувствителен учен, който се дъбжи по едва доловимите дири на свенливо животни“ (Segerdahl, 1998: 282).

Оригиналният набор данни на Сакс притежава няколко основни характеристики, които остават възлови за АР и до днес. Преди всичко, той изследва естествени, спонтанно възникващи, действителни фрагменти от разговор във взаимодействие или реални житейски ситуации (а не например умислено съчинени реплики, хипотетични случаи, ретроспективни самоописания и др.). В това отношение ясно се долавя разграничаването на Сакс от руслото на етнометодологията (Have, 1990). Той проявява неподправен интерес към динамиката на всекидневието, но не се стреми да открие някакви обективни стойности извън него, нито се интересува от начините, по които се изгражда или поддържа субективната действителност или пък се въвежда ред в света чрез описание на вътрешния мир и взаимоотношенията с околните. АР се вглежда в самия поток на разговора, в който хората преследват определени цели и се справят с конкретни задачи. Затова той съвсем логично поставя фокус върху естествения ход на разговора, върху потенциалните облекчения или спънки за комуникациите, като отчита постъпателно процесите, които оказват влияние върху социалния контекст или маркират неговите промени в общуването. Нещо повече – АР отдава еднаква тежест на формата и на съдържанието на речевия фрагмент (Have, 1990).

С други думи: това, което се казва, е неделимо от начина, по който се казва, и е точно толкова важно (напр. има значение дали говорещият изцаква събеседника си, или го прекъсва). Още една съществена черта на АР, отново зададена от Сакс, е използването на звукозаписи на разговори, което позволява многократно възпроизвеждане на материала за целите на анализа. Това е спомогнало например да се направи равностметка на времетраенето на дадени явления, които иначе в реални условия може да преминат незабелязано за участниците в диалогичния обмен (напр. мълчание, застъпване на изказвания, нюанси в оформянето или поднасянето на посланието, като колебание, емфаза и др.).

Харви Сакс умира при автомобилна катастрофа едва четиридесетгодишен, затова развитието на смелия му замисъл остава в ръцете на неговите сътрудници и студенти. Те обаче имат да извървят нелек път, защото се сблъскват с неогрението на гоминиращите фигури в социологията през 70-те години на ХХ в. и с отказа на реномираните социологически списания да публикуват изследвания в тази област. Ефектът всъщност е положителен – пионерите в АР се пренасочват към неспециализирани, но по-благоклонни издания, идеите им добиват широка известност и проникват в различни научни сфери, като психологията, антропологията, лингвистиката, комуникацията и дори роботиката. Така неусетно АР се оказва в мащабно межкултурно и междуетниково средище, насочено към особеностите на мисленето и интенционалността, тяхното враждане в стабилизирани интерактивна последователност, обвързаността с Аза и идентичността в нейната културна, социална и антропологична вариативност. Приносът на АР към това начинание се изразява в усъвършенстването на концептуализацията на човешкото действие – с опита да установи формите на устойчива организация на междусубектното взаимодействие и да ги ситуира недвусмислено в глобалното разбиране за отношенията в обществото (Heritage, 2008; Wilkinson & Kitzinger, 2011; Heritage, 2010).

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 5, 2017 г

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“

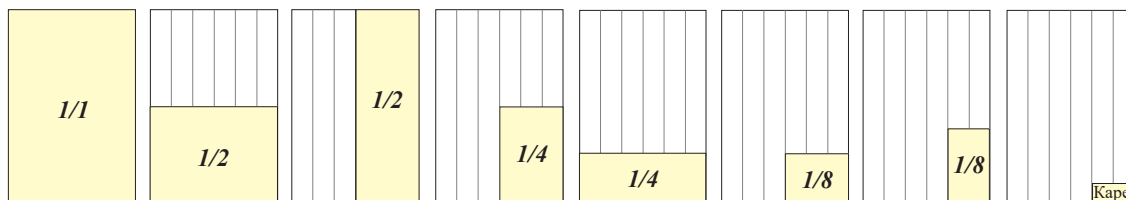
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.

2. Цени за реклама на първа и последна страница – по договаряне

3. Влагане на стандартни вложки с тегло до 20 г – 80 лв. за 1000 бр.

4. Влагане на нестандартни вложки – по договаряне.



Научно-методическите списания на издателство „Аз-буки“

1. Цена за вътрешна страница

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, трета или четвърта корица – по договаряне.

3. 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

4. Влагане на вложки – по договаряне.

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 2017 г.