

Министерство  
на образованието и науката

**АЗ·БУКИ**

Национално издателство  
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**ИСТОРИЯ**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
**Педагогика**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**СТРАТЕГИИ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА  
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**Философия**

Българско научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

**Чуждоезиково  
обучение**

Научно-методическо списание  
• година XX, 2012 • киев 1

# Избрано

от текстовете, публикувани в списанията  
на Национално издателство

**АЗ·БУКИ**

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

**20** 17 – 22 май 2018 г.

# Проблемът за неравенството в достъпа и качеството на образованието

*Откъс от „Неравенство в системата  
на училищното образование“*

## **Елена Лавренцова**

Тракийски университет – Стара Загора

### **1. Въведение**

Образованието е неразривно свързано с проблема за равенството поради естеството на самата му функционална природа, отразяваща основните принципи за построяване на социума. Утвърждавайки образованието като благо, обществото го вписва в общата ценностно-нормативна система, регулираща обществените отношения, и при това му придава изключително високо значение и стойност. Ненапрасно то често се възприема като терминална ценност, важна сама по себе си безотносително на генерираните от нея утилитарни ползи в индивидуален и общосоциален план. Оттук въпросът за достъпа до образованието и справедливото разпределение на възможностите за получаване на знания, придобиване на умения и квалификация, развитие и усъвършенстване на духовно-нравствената природа неизменно излиза на преден план.

Допълнително проблемът за равенството се изостря и вследствие на това, че образованието притежава не само самоцелен, но и инструментален характер, благодарение на което то се оказва в състояние да обслужва разнообразни цели и потребности на индивида и съответно да бъде капитал за инвестиране. В този по-прагматичен смисъл, достъпът до образователните възможности е способен в перспектива да осигури или поне да облекчи за индивида достъпа до други значими обществени блага.

### **2. Институционална същност на образованието и онтология на неравенството**

Същевременно образованието в своята институционална същност не е неутрално спрямо социално-стратификационната структура на обществото и модуса на разпределителните отношения. В качеството си на един от водещите социални институти и чрез своята плътна обвързаност с други институционализирани форми на обществения живот – най-вече със сферата на

*Заглавието е на редакцията*



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

### Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева  
E-mail: [embavassi@abv.bg](mailto:embavassi@abv.bg)

### Редактор

Любомира Христова  
0889 22 12 15  
Тел.: 02/425 04 70  
02/425 04 71

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

## **Съдържание на сп. „Педагогика“, кн.2/2018:**

### **ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО**

Неравенство в системата на  
училищното образование / *Елена  
Лавренцова*

Учителите за продължаващата  
професионална квалификация на  
педагогическите кадри в България / *Илиана Петкова*

Съвременни метаморфози на  
взаимоотношенията в детската  
група / *Веселина Иванова, Виолета  
Кърцелянска-Станчева*

Професионални характеристики  
и качества на учителя / *Мария  
Тенева*

Педагогически оптимизъм – измерение на професионализма / *Иванка Шивачева-Пинедо*

Schools and Universities as Social Institutions / *Emilij Sulejmani, Shikjerije Sulejmani*

Проблемно-продуктивната стратегия в обучението на учениците при решаване на текстови задачи по математика в I – IV клас / *Мария Темникова*

Относно усета за броеве / *Петър Петров, Мима Трифонова*

#### ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Онтогенеза и развитие на съвременното дете и функционирането му в семейството / *Светослава Съева*

Неформални методи в обучението на ученици в Република Кипър / *Милен Замфиров, Йорго Леонтиу*

За етичните кодекси в сферата на образованието / *Георги Георгиев*

#### СПОДЕЛЕН ОПИТ

Управленското консултиране – възможност за поддържане на равновесие в позицията на директора като ментор за успешното управление в съвременното училище / *Георги Георгиев*

#### КНИЖНИНА

Насилието не решава конфликти / *Марина Николова*

икономиката, образованието е насочено към максимална стабилизация на съществуващия обществен ред и играе решаваща роля за ключовите процеси на социалното възпроизводство в структурен, професионален, нормативен и друг аспект. Явно – като механизъм за възпроизводство на социално-професионалната структура на обществото, в латентното си съдържание – като инструмент за възпроизводство на разпределителните отношения. Тези две взаимодопълващи се и перманентно влизащи в противоречие помежду си съставляващи на образованието чрез опосредващо звено – нормативни социални отношения и система на професионална подготовка на младото поколение, формират съответно интегриращата и диференциращата му функция (Sheregi, 2015: 14).

Диференциращата функция се реализира в потенциалното разпределение на младите по пирамидално организирани ниши на социално-професионалната структура, благодарение на което, в крайна сметка, се постига заместване на поколенията в йерархията на общественото разделение на труда. Този процес изначално крие в себе си потенциален риск от конфликт, тъй като възпроизводството на социалната структура задължително предполага възпроизводство на властно-разпределителната и стратификационната система със съпътстващите ги комплекси от социално-класовите и социално-професионалните противоречия, социално-икономическите и политическите неравенства. Развитието на институцията на образованието, както и на други социални институти, осигурява управлението на неравенствата и запазването им в установените граници. Това се извършва в съответствие с постоянно променящите се ресурсни възможности на конкретното общество, неговите културно-исторически традиции и особености. Проблемът се състои не в самото актуализиране на противоречията, отразяващо обективен, онтологично вкоренен характер на възпроизводството, а в това то да не нарушава обществения баланс под формата на компромис, възприеман от масовото съзнание като социално справедлив маркер на разпределителните отношения.

Сложното, противоречиво и динамично по своята природа и исторически променливо съчетаване между интегриращата и диференциращата функционална страна на образованието е призвано да отговаря на ключовото предизвикателство, стоящо пред тази институционална система: от една страна, да бъде релевантна на потребностите на икономиката и пазара на труда, разгръщайки широк спектър от форми на професионална подготовка на младото поколение, адекватни на текущите обществени условия и способстващи за развитие на индивидуалните способности и таланти, а от друга – да съдейства за възпроизводство на социалната структура на обществото. Реалният проблем тук се състои в това да бъде осигурено все по-пълно използване на способностите и дарбите на подрастващите при едновременно изравняване на шансовете на младите представители на различните групи за получаване на образование, за заемане на съответстващо работно място и длъжност, за кариерно развитие и т.н. При това трябва непременно да се отчита, че възможностите за такива балансирани решения винаги се обуславят от конкретната историческа ситуация (Fursova, 2015: 164).

#### 3. Еволюция на идеята за социално равенство в контекста на образователните реалии

Основополагащият по своята същност въпрос за социалното равенство в полето на образованието се про-

ецира като релация между неговото *качество* и *достъпност*. Мнозина мислители през XVIII – XIX в. са смятали, че Просвещението автоматично ще реши проблема за социалното неравенство, обаче практиката показва, че изглаждайки едните видове на социалното неравенство, съвременната образователна система засилва други или започва да произвежда нови разновидности. Освен вече познатите на изследователите форми на неравенството между представителите на различните социални групи (които условно могат да бъдат обозначени като „вертикално неравенство“) възникват други форми на неравенството в достъпа към образованието, особено висше – неравенствата между групите с различен опит на професионалното образование и което е по-важно, с различна мотивация и целите за получаването му („хоризонтално“ неравенство). Вследствие на осъзнаване на тази ситуация образователната система постепенно започва да се възприема не като „Великия изравнител“ (Great Equalizer), а като „Великото сито“ (Great Sieve).

Идеологията на социалното равенство продължително време се е развивала в унисон с концептуалната рамка и общите идеологически основания на просвещенската култура с характерния за нея засилен акцент върху разума, като висша инстанция в универсума, определяща както природния, така и социалния ред, и върху всеобщото просвещение, способно да даде на хората възможност за оптимизация на обществената организация в ракурса на реализиране идеала за социалната справедливост. **Либералният подход** към проблема за равенството изначално се придържал към схващането, че възможностите на всички хора трябва да бъдат еднакви от самото раждане. На образованието се отредявала основната роля в състезанието за място в живота. Просветителите на XVIII в. и го известна степен редуца социалисти през XIX в. били убедени, че за ликвидацията на несправедливото социално неравенство е достатъчно да бъде повишено нивото на образоваността на широките народни маси. Според мнението им, ако на всички хора им бъде осигурен равен достъп до знанията, то различията в социалния произход и наследяваното богатство ще загубят своето значение.

Въпреки подобни очаквания практиката обаче показва, че разширяването на достъпността на образованието, макар и наистина да го превръща във „великия изравнител“, започнало да изпълнява ролята на социален лифт, но далеч не веднага и не за всички образователни равнища и видове образование (Klucharev et al, 2014: 197). Постепенно все по-умопично изглежда постигането на идеала за всеобщо социално равенство чрез масово приобщаване към образованието, тъй като преобладаващата част на представителите на низкостатусните социални групи и слоеве продължава да изпитва сериозни ограничения по отношение на жизнените си шансове и перспективи.

Дълбокото разочарование в егалитаризиращия потенциал на традиционната образователна система през XX век допълнително се засилва вследствие на редица сериозни социологически проучвания (както известно изследване на Колман например), в резултат на които се установява, че образованието обикновено само закрепва сформиралите се по-рано социално-икономически неравенства (Coleman, 1966; Coleman, 1973). Това довежда до **преосмисляне на идеята за образователното равенство**. Както в либералната концепция за равенството, като цяло, така и в разбирането за образователните равенства фокусът се измества *от равенството на резултатите към равенството на възможностите*. На още по-късен етап през втората половина на миналия век понятието „образователно равенство“ в рамките на съвременните неолиберални подходи започва да се описва посредством категориите – *достъпност и качество*, а също така чрез нови форми на образователната дейност – неформално и информално образование, целящи да преодолеят съществуващите ограничения на формалната образователна система.

#### 4. Бариери пред достъпа до качествено образование

В съвременния глобализиращ се свят въпросът за съотношението между достъпността и качеството на образованието продължава да запазва своята остра актуалност и значимост в общественно-политическия и научния дискурс, насочен към осмисляне на нови пътища за развитието на образователната система с оглед предоставяне на по-широки възможности за ползване на качествените образователни услуги от страна на слаборесурсните социални групи. Той остава злободневен не само за развиващите се страни, но и за най-развитите държави. В САЩ или Канада например съществува широко позната система на афирмативните мерки (affirmative actions), действаща под форма на т.нар. „**позитивна дискриминация**“, съгласно която представителите на определени миноритарни общности (расови, етнокултурни и др.) се ползват с известни преференциални условия и предимства при приема във висшите училища. На практика очевидният смисъл на подобно лансиране и фаворитизиране на колективните права на отделните малцинствени групи в сферата на образованието се състои в признаването на невъзможност да бъде осигурено равно за всички категории ученици равнища на училищните знания, макар че училищното образование в тези страни отдавна е станало всеобщо и поне формално десегрегирано.

Днес въпросът за осигуряване достъпа до качествено образование се характеризира с повишено ниво на публичния интерес не само защото отразява един от ключовите принципи на **социалноориентираното общество** – равен достъп към общественозначими публични блага. Неговата значимост нараства и във връзка с мощните социокултурни трансформации, протичащи в съвременните общества и свързани с формирането на **икономиката на знанието**, вследствие на което ролята на института на образованието става все по-важна.

Развитието на „полезното“ научно знание, осигуряващо условия за функциониране на постиндустриалните високотехнологични общества, неоспоримо извежда на преден план инструменталната и посредническата функция на образованието по отношение на държава-та, пазара на труда и социалното поведение на младежта (Stehr, 2002: 171 – 172). В резултат на подобна промяна реалната достъпност на образованието за представителите на различни, най-вече низкостатусните, социални групи и слоеве придобива особена ценност, тъй като обуславя в перспектива бъдещото равнище на образованието на населението, като цяло, и числеността на квалифицираната работна ръка, а това, на свой ред, се явява решаващо условие за максимално използване на интелектуалния потенциал на обществото в контекста на съвременните трендове на световноисторическото развитие.

Поляма важност придобива и въпросът за т.нар. „външни ефекти“ (externalities) на образователната дейност. Счита се, че те надхвърлят ръста на доходите и качеството на живота на отделните икономически субекти. Става дума за оценка на опосредстваните влияния, произтичащи от повишаване на образователното равнище на населението, най-вече върху институционалната и социалната среда. А качеството на институционалната среда, на свой ред, обуславящо нивото на взаимно доверие на икономическите субекти, формалната и неформалната защита, както и социалната среда с характерни за нея нива на корупция, битова престъпност и други показатели за качеството на живот, определят общото равнище на издръжките за икономическата дейност в определена система и в крайна сметка, отразяват нейната стабилност, ефективност и потенциала за ръст.

С оглед на всичко това още по-осезаемо изпъква централната роля, която е призвано да изиграе училищното образование в процеса на модернизиранието на образователната система в рамките на новия икономически и социокултурен контекст. Именно училището трябва ефективно да съдейства за самореализацията на позрастващото поколение, да го подготвя за пълноценно гражданство през целия му житейски път, да помага в правилния избор на бъдещата професия в съответствие с индивидуалните способности на личността и потребностите на икономиката. А това не може да бъде постигнато без осигуряване на равни образователни възможности и достъпа до качествени образователни ресурси и услуги.

**Достъпността** предполага равни шансове и стартови възможности за получаване на качествено образование на всички равнища и за всички ученици независимо от техния пол, семеен произход, социално-икономически или културен статус. Но и днес на пътя, осигуряващ достъпа до образованието, съществуват редица сериозни ограничения и **барieri** – социокултурни, териториални, икономически, институционални и др.

*Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 2*

# Законът за достатъчното основание

*Откъс от „Онтологически и логически  
проекции на Лайбницовия закон  
за достатъчното основание“*

## **Силвия Кръстева**

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Законът за достатъчното основание е едно от най-интересните нормативни положения в логиката и в общата теория на мисленето. Прием е като четвъртия базисен закон на традиционната логика, наред със законите за твържеството, за непротиворечието и за изключеното трето. Тези законови положения са базисни, тъй като представляват най-общите ръководни принципи, които гарантират правилността и системността на мисленето. За разлика от първите три законът за достатъчното основание има особен статут – в логиката той няма формализация, но ако трябва да оценим обхвата му, той е с най-широк обхват и постулира оперативност и върху самото конструиране на изводността, и на контекстуалността в мисленето. Именно тези негови параметри представляват несъмнен теоретичен интерес. За да ги изследваме обаче, трябва да разгърнем по-основна и обхватна картина на извлечането и сферата на действие на закона за достатъчното основание, а това неминуемо ни отвежда към философското и теоретично дело на Готфрид Лайбниц, признат за философа, който формулира и демонстрира принципа за достатъчното основание като универсално законово положение в мисленето и познанието. Затова и за отправна точка приемаме термина закон за достатъчното основание и ще проучим неговото извлечане при Лайбниц тъкмо с този статут на универсално законово положение на мисленето.

Предприемаме настоящото изследване с целта да се изведат онтологическите основи и обхват на закона за достатъчното основание, като се проследи неговото извеждане от общата концепция на Лайбниц за съществуващото и се набележат ключовите и иновационни постановки, които водят до формирането на такова положение. Ще проследим как това положение се демонстрира

*Заглавието е на редакцията*



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

Главен редактор

Проф. д-р Георги Апостолов

E-mail: [apstlv@swu.bg](mailto: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](mailto:philosophy@azbuki.bg)

## **Съдържание на сп. „Философия“, кн. 1/2018:**

*КЪМ ЧИТАТЕЛЯ*

### *ИСТОРИЯ НА ФИЛОСОФИЯТА*

Рецензия на критиката на чистия разум (1781) / *Йохан Георг Хаман*

Онтологически и логически проекции на Лайбницовия закон за достатъчното основание / *Силвия Кръстева*

Екзистенциали на граничността – Хайдегер и Маркузе / *Анета Гумбева*

**СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ**

Болката като разбулване / *Лазар Копринаров*

**ФИЛОСОФИЯ НА ЕЗИКА**

Логическият анализ на езика:  
Бърtrand Ръсел (1896 – 1911) /  
*Камен Лозев*

**ФИЛОСОФИЯ  
НА ИЗКУСТВОТО**

В обувките на дете / *Христо Симеонов*

**ПСИХОЛОГИЯ**

На границата на интердисциплинарния подход към историята – насилието и някои ключови моменти от европейското минало през призмата на един опит за историко-психологически анализ /  
*Димитър Петков*

като общ, универсален закон на мисленето. Наред с това задача ще бъде да се оформи изключително богатото и интересно моделиране на възможното, което предлага философията на Лайбниц, а и чрез общата пресечна точка на обосноваването на закона за достатъчното основание да добием една последователна и систематична картина на цялостния корпус от идеи, разработвани от Лайбниц в неговото разностранно и разпръснато теоретично наследство. Наша цел ще бъде и да достигнем до един по-широк и нов обхват на формулировката и приложението на закона за достатъчното основание, специално през теоретичните търсения и конструкции на Кант и Хегел.

Първоначално нека се запознаем с конкретната оценка и формулиране на закона за достатъчното основание в логиката. Ако изобщо такава законово положение се признава за част от основополагащите, аксиоматични логически закони, то тъкмо Лайбниц е сочен за откривателя на закона за достатъчното основание в логическата теория: „След Лайбниц законът за достатъчното основание в логиката добива всеобщо значение за обосноваването на всяка истина“ (Bankov, 1975: 173). На закона за достатъчното основание се отдава нормирането на доказателствената функция в мисленето и познанието, което предполага самият логически процес на свързване на мисли и на отчитане и обработване на контекста, в който една мисъл е била изказана, образувана. Тъкмо затова по закона за достатъчното основание се приема, че „Всяка правилна (вярна) мисъл е обоснована“ (Bankov, 1975: 173). Тя необходимо трябва да се свърже или да произхожда от друга мисъл (мисли), които са формирани независимо от нея и вече са признати за общовалидни или очевидни положения. В строго формулировка законът за достатъчното основание постановява, че за всяко едно твърдение трябва да има поне една такава мисъл, която обаче е свързана с него и осигурява неговата истинност: „Ако е дадено твърдението В, то има своето основание А. Това значи, че всяка истинна мисъл има основание или в опита (фактите), или в друга истина, установена в науката и потвърдена в практиката“ (Bankov, 1975: 173). Тази формулировка е строго логическа, но тя се основава върху един по-широк и не така формален обхват – ако проследим това нормативно изискване, би трябвало да получим всеобща свързаност на нашите мисли, особено в областта на теоретичното познание – там всяка новоформирана мисъл трябва да демонстрира своята свързаност с всички предходни и най-общи твърдения, които в цялост изграждат системното построение на една научна теория. Интересна проекция тук е самата възможност на една мисъл – тя трябва да определи своя контекст, своята система от свързани мисли и да бъде образувана чрез обработване на едно ново знание върху проектиране и свеждане на базата от свързани общи положения спрямо това ново знание. Ето как законът за достатъчното основание наистина засяга и нормира общата конструкция и систематичната работа на нашето мислене.

Може би наистина законът за достатъчното основание има своята първа и универсална функция за произвеждането и осигуряването на свързването на нашите мисли, на нашите познания в една цялостна гносеологическа картина или теория. Без такъв принцип нашите знания и обяснения биха останали разпокъсани, не би се създала възможността да изведем обобщените положения, да въведем всичко познато в една обща система и свързаност. Може би и затова Лайбниц настоява за изключителната

важност на закона за гостатъчното основание, обявява го за „един от най-съществените принципи на разума“ (Leibniz, 1982e: 470), посочва генералния му онтологически обхват: „великия принцип на съществуването“ (Leibniz, 1982e: 468) и му отдава първостепенна роля в теоретичната философия: „великия принцип на метафизиката“ (Leibniz, 1982c: 408). Изключително интересен е пътят, по който Лайбниц достига до възгледа за тази първостепенна и универсална роля на положението за гостатъчното основание. Възгледът сред толкова важните и отчетливо формулирани принципни положения в неговата философия законът за гостатъчното основание се откроява с дълбоката увереност на Лайбниц за неговата първооснователност, за значимостта и универсалността на приложението му, същевременно, както ще видим, отчетливите собствени формулировки на този принцип са дадени от Лайбниц в последните години от живота му, основно около написването на „Монадология“ и писмата му до нютонианеца Самюел Кларк. Но това, което веднага трябва да бъде регистрирано, е дълбоката свързаност на принципа за гостатъчното основание с онтологическите възгледи на Лайбниц. Принципът за гостатъчното основание се обявява при всяко онтологическо описание и по същество има своето отношение с всеки един от компонентите на общата картина на съществуването на нещата, както Лайбниц я създава и развива през годините теоретична работа. Затова и най-напред се заемаме да проследим и обобщим онтологическите корени на закона за гостатъчното основание във философията на Лайбниц.

### **I. Онтологически ядра на закона за гостатъчното основание**

Ще опитаме да оформим един систематичен ред на онтологическите възгледи и идеи на Лайбниц, за да хванем както генезиса на закона за гостатъчното основание, така и естествено то му, иманентно затвърждаване като основен и универсален принцип на съществуващото. Тези онтологически ядра са оформени през общата онтологическа картина на съществуващото и нейния основен компонент: едно индивидуално нещо. Следват конструкцията за общата свързаност на всички неща и онова, което гарантира тяхната цялост и отношения – Бог като „последно основание“ (Leibniz, 1994: 264). И тук се откроява най-важната, концептуално отправна точка на Лайбницовата онтология: обхващането на целостта на съществуващото в пълното богатство и разнородност на нещата и техните отношения. След Декарт и Спиноза Лайбниц развива един почти ренесансов онтологически проект – да се обхване истинското, реално многообразие на нещата в света, като за разлика от ренесансовите мислители Лайбниц ще разработва характерно за рационализма, и особено реализирано от Спиноза, целокупно обхващане на това многообразие на съществуващото в едно общо и отграничено единство. Неминуемо, тази онтологическа основа ще даде и препоставките за извлечането на закона за гостатъчното основание.

#### **I.1. Структура на съществуващото при Лайбниц**

Онтологическата картина на съществуващото, която Лайбниц развива, несъмнено може да бъде определена като най-близката сред създадените от модерните философи до съвременните ни виждания за Вселената. Възгледът можем да кажем, че Лайбницовата онтология е формирала съвременната ни представа за това, което ни заобикаля. Според Лайбниц основните характеристики на мирозданието са безкрайните възможности и многообразието на нещата. Лайбниц налага и свой термин за всичко това – понятието универсум, едновременно изпълнен с безкрайното множество и разнообразие на нещата, но и пределно разширен, прострян до самите универсални граници на всичко съществуващо. Лайбниц поставя принципа за гостатъчното основание тъкмо като положение, което търси основния закон, правило на обяснението и свързването на многообразието в универсума: „гостатъчното основание на цялото многообразие, а то навсякъде се намира във връзка и зависимост“ (Leibniz, 1994: 265, point 39). Извеждането на такова гостатъчно основание трябва да реши поне две задачи. Първата е свързана с отчитането на различието и на индивидуалното съществуване на всяко едно нещо на фона на всички останали неща. Втората ще изисква да се създадат представа и модели на обхващането на цялата възможност и комбинаторика на съществуващите неща, като се оформят общите начини за това взаимодействие и за съставянето и изпълването на реалността на универсума.

Още в своето по-ранно съчинение „Разсъждения за метафизиката“ (1686), което на този етап относително систематично представя философските му идеи, Лайбниц формулира своята основна онтологическа идея за множеството субстанции, които трябва да опишат отделното съществуване на различните неща: „всяка една отделна индивидуална субстанция“ (Leibniz, 1982a: 135). Но Лайбниц проектира това необозримо множество в неговото ставане и протичане като „самата възможност на нещата“ (Leibniz, 1982a: 137). В „хода на универсума“ и в огромното многообразие от отношения пред всички отделни неща се откриват възможности за различни комбинации и осъществявания. Това е общата картина на поставеното във възможност съществуване, в него са заложили огромен брой комбинации и случвания: „сред многото неща, еднакво възможни“ (Leibniz, 1982a: 137). Всяка индивидуална субстанция има



еднаква с останалите възможност да се включи и да осъществи своето реализиране наред с всички останали. Ако тук съставим тази изчистена картина на възможното, всяка отделна субстанция има своя онтологически статус на възможност, като своя онтологическа позиция по възможност, както и свой потенциал да се включи в общото разгръщане, случване на отношенията и свързванията в универсума. Точно тук Лайбниц внася основата за въвеждане на закона за достатъчното основание. Хогът на универсума представлява именно „връзка и последователност между нещата“ (Leibniz, 1982a: 136) и това свързване трябва да има общи принципи, които да дават и да гарантират неговото осъществяване.

Според Лайбниц има два рога такова свързване. Първият рог връзка е „абсолютно необходима и противоположното ѝ носи в себе си противоречие; тази връзка е във вечните истини, каквито са геометричните истини“ (Leibniz, 1982a: 136). Тази необходимост се основава на „възможността и невъзможността на самите същности“ (Leibniz, 1982a: 137). Тези се корени в самата природа на нещата, затова и осъществяването ѝ става по точно определен начин и по строга зависимост от едното към другото нещо (неща), всякакъв друг начин, друга възможност за това свързване строго се изключват. Така Лайбниц очертава ясно отношението на необходимо и възможно: тук противоположното, като връзка или състояние, строго не е възможно. Именно в това изключване на противоречието тук работи като основно положение „принципът на противоречието“ (Leibniz, 1982a: 137).

С това е регистриран обхватът на вечните истини: те осигуряват, на първо място, собствената „същност“ на нещата, тяхната самостоятелна и обособена природа, както и универсалните истини на познанието, основно на математиката и логиката, но чрез тях не могат да бъдат обхванати многообразието и заложената в свързването на индивидуалните субстанции комбинаторика и така да се даде едно овладяване именно на възможностите, заложените в общото съществуване на нещата в универсума.

За многообразните и развиващи се по различни начини и взаимодействия свързвания на нещата, заложените в самата тъкан, в протичането на универсума, не толкова в природата на самите неща, трябва друг тип общи положения. Връзката от втория рог свързване е „в себе си случайна, тъй като противоположността ѝ не носи в себе си противоречие“ (Leibniz, 1982a: 136). Тук отношенията и състоянията на нещата могат да се развият, да се случат в различни посоки, с различен резултат и нищо от самите неща не предопределя това, което може да произлезе. Възможностите са с еднакъв онтологически статус, те не се изключват една друга или нямат като определено „невъзможното“ да се случи, което невъзможно е тъкмо противоположното на изходното състояние, определено като първоначално възможно. Това е истински плуралистична, „разклоняваща“ се онтологически възможност, която може да се разреши в една поредица, спектър от възможни случвания.

Според Лайбниц обаче „всички случайни положения имат основания да бъдат такива, а не групи, или (което е същото), те а priori имат доказателства за своите истини, което ги прави достоверни“ (Leibniz, 1982a: 137). Защото едно случайно положение вече е осъществено, то удостоверява някакво вече случило се състояние или връзка между нещата. Тези възможности вече се е реализирала в осъществяването на една от потенциално разклонените връзки и тя се е случила такава, каквато е вече одействителностена, „такава, а не друга“. Затова, макар и да не се демонстрира като необходима, строго изводима от същността на нещата, щом е осъществена, тя трябва да има своето основание защо се е случила точно така. Според Лайбниц „гореуказаното основание лежи само на принципа на случайността или действителността на нещата, т.е. на това, което се представя като най-доброто сред много неща, еднакво възможни“ (Leibniz, 1982a: 137).

Този принцип трябва да стигне до основанието защо нещата са се случили точно така. Това означава, че в хода на универсума, в свързването на нещата има онтологически гарантирано основание за това свързване, и то преди самото случване на нещата, т.е. а priori. Тук Лайбниц го определя по силата на „най-добрия“ вариант за свързване, за случване. Тогава това основание трябва да се търси в самото устройство на универсума: в неговия ход, в неговата сложеност, в самите му основи да съществува такъв, какъвто се осъществява. Така принципът на действителността ще е да търсим сред възможното и неговото реализиране до едно определено осъществяване самото основание за всяко едно случване и за самия общ ход и устроеност на универсума.

Нека продължим отпък със самата структура на универсума, за да открием тези а priori дадени принципи на неговата действителност. В своето съчинение „Принципи на природата и благогатта, основани на разума“, Лайбниц първоначално очертава общия онтологичен модел на монадите, като структурни онтологически единици на универсума. Това съчинение е писано през юли 1714 г. и е „основава, върху която месец по-късно е разработена „Монадологията“ (Denkov & Kondova, 2016: 39). Тук представянето на монадите е по-различно в сравнение с „Монадология“. Лайбниц първоначално поставя „сложната субстанция“, която „е изградена от прости субстанции, от едно или нещо единно“ (Leibniz, 1982c: 404). Ето така възниква чистата теоретична идея за монадата като проста субстанция, онтологическа

основа на всичко съществуващо. Същевременно всяко едно нещо има своя „централна монада“ (Leibniz, 1982c: 405), която организира съставящите го прости монади. Вече в „Монадология“ монадите са постулирани от Лайбниц като „същински атоми на природата“ (Leibniz, 1994: 259). Вече в мащаба на „природните неща“ се разтваря тяхното „неизмеримо различие“, в изпълването и хода на универсума. Защото всяко нещо участва във взаимоотношенията на универсума, а там „вследствие на пълнотата на универсума, всичко се намира във връзка едно с друго“ (Leibniz, 1982c: 405).

Тъкмо в позиционирането на едно нещо можем да поставим следващото онтологическо ядро на закона за гостатъчното основание.

## **1.2. Определянето на едно нещо**

При разглеждането на концепцията за „индивидуалната субстанция или цялостното същество (estre complot)“ (Leibniz, 1982a: 131) в „Разсъждение за метафизиката“ можем да отделим една от първите формулировки на закона за гостатъчното основание в съчиненията на Лайбниц. По същество, Лайбниц решава един гносеологически проблем – как може да бъде постигната „природата на индивидуалността“ (Leibniz, 1982a: 131) на едно нещо. Още от Аристотел това е проблемът за съставянето на същността на едно нещо и разбира се, за овладяването ѝ по логически път. Но Лайбниц предлага не само определяне на същността: устойчивата, обща природа на едно нещо, а на индивидуалността, на единствената и различната специфика на отделното нещо. За целта избира един логически път на определяне: трябва да се изведат „всички предикати на този субект, на който те принадлежат“ (Leibniz, 1982a: 131). По този път трябва да съставим „същността или индивидуалното понятие за тази субстанция“ (Leibniz, 1982a: 142). Така добиваме „пълното понятие за една субстанция“, именно това „пълно и завършено понятие“ (Leibniz, 1982a: 139) трябва да е гостатъчно, за да определим нещото. Това определяне на индивидуалната субстанция включва и особено интересния компонент на „всичко, което може да се случи с нея, и изразява целия универсум“ (Leibniz, 1982a: 139). Лайбниц формулира идеята за постигането на пълното определяне на едно нещо, и то в уникалността на неговото съществуване. Това трябва да е позиция от всички предикати на нещото и да обхваща всички негови отношения в универсума и спрямо целостта на този универсум. Това още би трябвало да е определение, което да проследи сложното включване и състояния на нещото в хода на универсума. Понятието на нещото става един динамичен, цялостен конгломерат от определения, конструиран върху целия универсум. Великолепна и новаторска идея на Лайбниц, тя конкретно се разрешава в общологическите модели на Кант и Хегел, по-нататък ще набележим някои основни параметри на техните теоретически конструкции.

В „Принципи на природата и благодатта“ Лайбниц дава формулировка на закона за гостатъчното основание тъкмо върху основата на „пълното познание“ на едно нещо, тази формулировка е гносеологическа, в посочването на самото основание. Това основание на пълното познание на едно нещо трябва да обоснове, да посочи принципа на онтологическия произход на едно нещо. Формулировката гласи: „не произлиза нищо такова, за което да не би могло при пълното познание на нещото да се посочи основание, гостатъчно за определението защо това нещо произлиза така, а не иначе“ (Leibniz, 1982c: 408). Пълното познание за индивидуалната природа на едно нещо ни дава основание, за да определим самото му съществуване, реализирането му в хода на универсума. Т.е. това основание ще е гостатъчно: да обясни избора, осъществяването на едно от многото възможни реализирания на нещото. Като последният компонент именно отговаря на частта от Лайбницовата формулировка „така, а не иначе“, който се повтаря многократно в неговото формулиране на закона за гостатъчното основание. Нещото е осъществило едно от многото възможни случвания, те не си противоречат, но със своето действително случване нещото се осъществява така, а не по някой от другите възможни начини да участва в хода на универсума. Освен яркия гносеологически момент и отношението гносеологическо основание – битийно обусловено, тази формулировка предлага и обхващане на действителния момент. Това е вече одействителностена възможност, и то по отношение на едно конкретно индивидуално нещо. Лайбниц тук отваря много по-широко онтологическия обхват на закона за гостатъчното основание. Основанието трябва да даде самото обяснение за съществуването на нещата: „Ако нещата трябва да съществуват, то трябва да има възможност да се посочи защо те са дължни да съществуват така, а не иначе“ (Leibniz, 1982c: 408). Сред абсолютната, обща, начална възможност на битийността на нещата, на самата основност те да са, основанието трябва да изведе общия принцип, характер на тяхното действително осъществяване. Заг „еднаквата възможност“ на нещата се отваря чисто битийната, първоначална възможност изобщо за осъществяването им като такива. Това е една начална онтологическа възможност на самия битиен принцип и неговото разпространение до целия универсум. Лайбниц обобщава още по-далеч тази онтологическа модерна картина на съществуването: тя трябва да постави „първия въпрос“: „защо съществува нещо, а не нищо, тъй като нищото е по-просто и по-лесно от нещото“ (Leibniz,

1982с: 408). Но така поставянето на основанието излиза срещу целия универсум, а чистата възможност е дори една напълно изчистена възможност, като чистото поле на възможността, на пълната неопределеност при абсолютното (както ще го дефинира Хегел, вж. Hegel, 2001: 672 – 673), и така на нищото. Едва отпук може да се пита за основанието на самото съществуване. Но Лайбниц е категоричен: такава общо достатъчно основание „не може да се намери в реда на случайните неща“ (Leibniz, 1982с: 408). С което и поставяме въпроса за съставянето и завършеността на една връзка върху „реда или последователните редици от многообразни случайности, колкото и неограничена да е тази връзка“ (Leibniz, 1994: 264, point 37). Общото достатъчно основание трябва да се намира „вън“ от тази връзка, а така и да е основание за целостта на универсума. Но нека, преди да стигнем до това основание, да видим как Лайбниц оформя вътрешната свързаност и последователност на случващото се в универсума.

### 1.3. Връзка със закона за непрекъснатостта (Lex continuitatis)

Това е една изключително мащабна идея на Лайбниц, с векове изпреварила модерните разбираня за еволюция и Вселена, развити основно през XIX век до днес. Ако за пълното познание на едно нещо трябва да проследим индивидуалното му проявление в универсума, т.е. спрямо другите неща, то всички тези неща трябва да са така свързани помежду си, дори и най-далечните. Самият ход на универсума протича със свое основание да се осъществяват случайните неща сред цялата възможност, а така от едни неща следват други по едно достатъчно за тяхната последователност основание. Тогава в универсума трябва да има всеобща връзка, тя трябва да обособява всеки преход и изменение, както и самото различие в целия универсум. Трябва да формулираме и да търсим „основание на метафизиката, че всичко в универсума е свързано и че настоящето пази в себе си зародиша на бъдещето“ (Leibniz, 1982b: 211). Вижда се грандиозният строеж на универсума и неговата динамика, която Лайбниц предлага: всичко свързано в универсума, тече и се разгръща в неговия ход на събитията, случилото се обуславя бъдещите отношения и събития.

Според Лайбниц това устройство на универсума потвърждава закона за достатъчно основание в непрекъснатата връзка по протичане на явленията. В противен случай обаче трябва „великият принцип за достатъчното основание“ да бъде поставен под съмнение (Leibniz, 1982b: 211). Ако допуснем невъзможността за свързване на явленията, включително по време и пространство, както Лайбниц ги нарича „hiatusi“, „празни промеждутъци“, ще трябва да обясняваме чрез „чуждеса или чисти случайности“ (Leibniz, 1982b: 211). Тъкмо затова и Лайбниц формулира закона за непрекъснатостта – всеки две явления със сходни параметри всъщност преминават едно в друго и не можем да отбележим отчетлива граница между тях. Но това означава, че и във времето и пространството не може да има празни, свободни от „реалното“ части на универсума. Законът за непрекъснатостта „създава свършена непрекъснатост... което ни дава запълнена реалност“ (Leibniz, 1982b: 212). Нещо повече, ако следваме непрекъснатостта и по отношение на самия произход и същност на явленията, те би трябвало да се подредят като непрекъснато свързани. Лайбниц формулира великата идея за една обща генетична свързаност между „роговете същества“: „че всички рогове същества, чиято същност образува универсума,... са подчинени на една и съща формула“ (Leibniz, 1982b: 212). Затова според Лайбниц те в универсума образуват „верига“, тя обхваща не само съществата, но и всичко, което изпълва универсума. В тази верига „различните рогове явления са толкова тясно свързани, че не може да се установи точният момент, когато едното свършва и започва другото“ (Leibniz, 1982b: 213).

В няколко стъпки, чрез закона за непрекъснатостта Лайбниц преобразува цялата картина на универсума и така несъмнено развива целия потенциал на принципа за достатъчното основание, т.е. за свързаността на всичко в универсума. Не само неговото протичане изисква пълно свързване и последователност на явленията, но и тези явления са организирани в една всеобща връзка на генезис и следване. Именно характерът на това свързване ще даде и самото достатъчно основание на тяхното протичане.

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

# Приобщаващото образование като идея и практика

*Откъс от „Училищата със слети класове през призмата на парадигмата на приобщаващото образование“*

## Вася Делибалтова

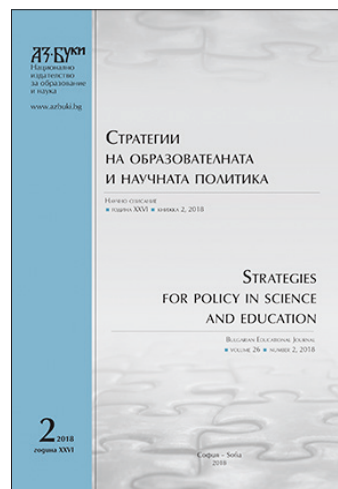
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

В контекста на социалните, икономическите и политическите реалности една от най-старите педагогически хуманистични концепции намери нова интерпретация в идеята за приобщаващото образование. Изследователите търсят нейната еволюция, обособяване и характеристики още от Всеобщата декларация за правата на човека (1948), през Световната декларация за образование на всички (1990) и Декларацията от Саламанка (1994 г.) до Декларацията от Инчон (Корея) от Световния образователен форум, 2015 г. (виж напр. Chavdarova-Kostova, 2012, 2018; Ivanova, 2015 и др.). С основание се анализира същността и интерпретацията на приобщаващото образование като парадигма, подход, принцип и/или стратегия, като се търсят проекциите им върху реалната практика (нак там).

Българските измерения на проблема се определят в голяма степен в новия Закон за предучилищното и училищното образование (ДВ, бр.58/2017) и приетата и обновявана Наредба за приобщаващо образование (ДВ, 86/2017). С тях България се оказва в центъра на образователните решения, насочени към пренамиране на акцентите в отношението човек – общност – общество.

В същото време, въпреки безспорната значимост на защитащите идеи остава усещането, че тази хронология, основателно и прецизно очертавана и анализирана от редица изследователи като събития и насоки, отразява в по-голяма степен политическата линия на признаване на необходимостта и значимостта на приобщаването, развивана по-скоро независимо или отделно от педагогическите основания и възможности за нейната реализация. Разкриването им в микровселената на училищата със слети класове е целта на настоящата статия.

Заглавието е на редакцията



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

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева  
E-mail: [kolevaira@gmail.com](mailto: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](mailto:strategies@azbuki.bg)

**Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 2/2018:**

**ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ**

Challenges Facing Implementation of Inclusive Education in Ukraine / Mariana Karanevych, Oksana Kutsa

Implementing Youth Targeted Education and LLL Policies at Regional Level / *Valentina Milenkova, Georgi Apostolov*

Училищата със слети класове през призмата на парадигмата на приобщаващото образование / *Вася Делибалтова*

#### НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Гражданското образование в българското училище след промените от 1989 г. (кратък обзор) / *Коста Костов*

Читалищното образование на етническите малцинства в България 1944 – 1956 / *Пенка Цонева*

Семантични критерии за транссветова идентификация на предметите / *Елена Чорбаджиева*

#### ДИСКУСИОННО

Процедурата за назначаване на ръководител на катедра като причина за влошаващото се качество на обучението и микроклимата във висшите училища / *Александър Димитров*

*Защо като обект на анализ в настоящата статия са избрани училища със слети класове и защо те се възприемат тук като микровселена?*

И в английската, и в руската литература днес единодушно се признава, че мрежата от училища с подобни класове заслужава специално внимание. Основания за това са намерени както в сложността на организацията на работата в тях, така и в нарастването на техния брой. На основата на обсъжданията по време на нарочно посветената на слетите класове Second International Multi-grade Teaching Conference е направен извод, че те съществуват както в развитите, така и в развиващите се страни (Delibaltova, 2016). От тази позиция е очевидно, че проблемът е общ и ефективни решения следва да се търсят от цялата педагогическа общност.

Необходимост от създаването на слети класове днес у нас се появява в училища, съществуващи обикновено в крайните квартали на градовете и в малки населени места в отдалечени региони със свое собствено социокултурно своеобразие. Социално-политическите и икономическите причини за появата им са отдавна известни и описани (виж напр. Delibaltova, 2016) и могат да се сведат най-общо до:

- демографски срив, водещ до намаляване на броя на децата, при това не само в отдалечените райони на гържавите, но и в специфични квартали в големите индустриални центрове;

- развитието на икономиката по посока на високотехнологичните производства със съответното налагане на предпочитанията към характерен начин на живот.

Така подгържането на слетите класове се превръща във въпрос за съхраняване на селището и общността, социокултурната ѝ специфика и начин на живот, а зад идеите за премахването им прозират икономически или дискусивно интерпретирани педагогически основания, свързани с ефективността на работата им. От тази позиция по-интересен е не въпросът дали слетите класове трябва да съществуват, а как може да се повиши ефективността на обучението в тях. Тук се защитава тезата, че приобщаващото образование, като идея и практика, е възможно решение по посока на повишаване на качеството на обучението в слетите класове, защото в най-пълна степен позволява отчитане на многослойната им структура и социокултурна специфика и осигурява възможност за образование в културния контекст, с който са свързани децата. Нещо повече, в интересен анализ на основните политики, близки до идеята на приобщаващото образование, Voix, R. Domingo, L.(2015) посочват, че въпреки различията на концептуално равнище все по-приемливи днес стават схващанията, че съществува значителна разлика между интегрирането, компенсаторното образование и уважението към многообразието. Тя може да се търси по посока на разбирането за ролята на различието. Само в приобщаващото образование то е ресурс, позволяващ да се преодолееят затрудненията в ученето.

Как се отнасят тези разсъждения към спецификата на слетите класове?

Широко разпространено е твърдението, че „днес цялата система на формалното образование е организирана с респект към възрастта и към класа“ (Нугу-Вейхаммер, Е. К., Т. Насчер, 2015, р. 2733). Както вече

е посочвано (Delibaltova, 2016), в интерес на историческата истина следва да приемем твърдението, че „обучението на децата на една възраст е сравнително късно изобретение на европейските педагози“ (Gribanova, 2014, с. 141). Неслучайно разпространението на класно-урочната система се свързва по-скоро с името на Й. Хербарт (Radev, 2014). В този смисъл, възникването на идеята за разновъзрастовото обучение изследователите търсят (Gribanova, 2014) в Древен Китай, Вавилон и Спарта. Това са и основанията да се защитава тезата, че: „работата на представителите на реформаторската педагогика или на руски педагози новатори в една по-широка историческа интерпретация е по-скоро връщане „назад към основите“, отколкото принципно ново решение“ (Delibaltova, 2016). Въпреки това основен избор на идеи, свързани със съвместното обучение на деца на различни възрасти, днес си остава работата на класици на педагогиката, като М. Монтесори, П. Петерсен и Дж. Дюи, а не съвременни интерпретации, основани на познаване и отчитане на спецификата на контекста.

В тази ситуация слетите класове се оказват една специфична „микровселена“, в която са въплътени всички *основания на и проблеми пред* реализацията на приобщаващото образование. От една страна, учениците се различават по възраст и клас. От друга страна, в тези обединения често се откриват деца с разнообразни потребности, покриващи цялата палитра на многообразието – „деца с умствени и физически недостатъци и надарени деца, безпризорни и работещи и болни, деца от отдалечени райони или отномагски групи от населението, деца, които са загубили своите родители в граждански размирици, деца от езикови, етнически или културни малцинства и деца от групи в неравностойно положение или маргинализирани групи“ (Ivanova, 2015: 9 – 10). Очертава се един действително многослоест строеж на обединенията, в които ние се интересуваме като че ли основно от различните във възрастта. В тази посока различните идеи за работа с разновъзрастови обединения биха били много полезни, но те не могат да отразят цялото многообразие на индивидуалните различия.

В същото време, върху тази много сложна структура в училището и респективно в класовете се проектират всички противоречия, които съществуват в общността между различните групи, и ценностите, които изповядват; между начина им на живот и дори върху образователните им претенции. Затова не е изненада, че в редица изследвания върху реализацията на приобщаващото образование в училища в селските райони често се достига до извода, че добрите намерения са повече от действителните усилия, възможности и резултати (Moreno, A. Jaén, D. Navéo, E. Moreno, J., 2015).

*Кои са основните предизвикателства пред конструирането на работещи за слетите класове педагогически решения?*

Условно основните предизвикателства можем да отнесем към поне две равнища – на равнището на общността и социокултурната и икономическа среда и на педагогическо равнище. Относителността на това деление произтича от взаимното им проникване и обуславяне, което оставя усещането за наличието на „омагьосън“ кръг от трудности и проблеми, и от силната зависимост на техните характеристики от развитието и своеобразието на обществото. На тази основа можем да кажем, че определянето на „общци“ предизвикателства пред всички училища със слети класове е невъзможно поради огромното социокултурно многообразие, в което те съществуват. Въпреки това като че ли има основание да се приеме, че като цяло, най-често това са бедни общности с начин на живот, различен от възприетия като „модерен“ в едно високотехнологично общество.

В този смисъл е приемлива и тезата, че един от основните проблеми на тези общности е „загубата на позитивна визия за бъдещето“ (Peterson, Kim Beloin and others, 1998), което е резултат както от държавната и общинската политика, така и от нарочно или не, но агресивно налагани модели за живот, включително и от медиите. Това се проектира както върху множество проблеми, свързани с развитието и съхранението на традиционни източници на доходи, така и с възможностите за откриване на нови производства, което в по-голяма или по-малка степен води до бедност. Постепенно се натрупват въпроси, свързани с равнището на предлаганите услуги, включително равнището на здравната помощ, транспорта и естествено образованието – поне като материално-техническа база и подгържане на равнището на квалификация на учителите. Отсъствието на политики за по-високо заплащане в такива училища пречатства и навлизането в тях на млади кадри.

На тази основа се очертават и проблеми, свързани с качеството и ефективността на обучението, които се пораждаат от изключително дискуссионните решения както по отношение на държавните учебни програми и стандарти, така и липсата на чувствителност към контекста, която се открива в училищните учебни планове. Повече от век в българската специализирана литература слетите класове се възприемат като необходимото зло, като не се отчитат действителните им резерви и възможности както в познавателната, така и в афективната сфера. Въпреки изводите, които са направени по отношение на ефективността на съществуващата практика, единствените предприети действия са по посока

на затварянето на подобни училища, без да се отчита уникалната възможност за обучение, основано на зачитане на ценностите на общността, съхранение на връзката с естествения живот и съхраняването на принципи, близки до рода и семейството.

Подобна насока на мислене предполага промени по отношение на:

- разработване на училищни учебни планове, отразяващи спецификата на контекста;
- разработването на адаптирани общи програми;
- осигуряване на адекватни на контекста гъвкаво разработени учебници и помагала;
- създаване на методически препоръки за работа;
- широк достъп до допълнителни ресурси;
- промяна по отношение на организацията на работата в клас;

при (виж напр. Chavdarova-Kostova ,2012; Ivanova, 2015 и др.):

- сътрудничество между всички педагогически специалисти;
- нова роля и съучастие в образователния процес на родителите;
- привличане на общността като партньор при реализацията на процеса на обучение;
- създаване на т.нар. „мрежи от съмишленици“, които подпомагат и професионалното

развитие на учителите, и популяризирането на споделените идеи.

Дори само от това изброяване е видно, че съществени различия при реализация на приобщаващото образование в слетите класове и в обикновените паралелки съществуват по-скоро по отношение на конкретното съдържание на всяка една от тези препоръки. Това е още едно доказателство за силните контекстни влияния, които трябва да се отчитат при осъществяването на приобщаването и пределното равнище на индивидуализация, което се преследва. Това, разбира се, са просто гumi на фона на отсъствието или скромната наличност на ресурси. Доброто образование е трудно постижимо без надеждно финансово осигуряване, а работата в слети класове е невъзможно да покрие съвременните стандарти без допълнително финансиране. Така се връщаме в началото на нашите разсъждения – реализацията на приобщаващото образование в бедни общности изглежда по-скоро добро намерение, отколкото реална възможност.

***Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 2***

# 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“

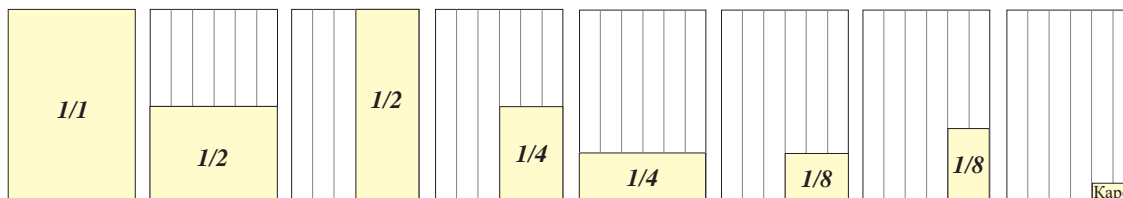
#### 1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.