

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 XXXV, 2012 • киев 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

33 16 – 22 август 2018 г.

Унаследяването на символизма и неговите употреби

*Откъс от „Поезия на нощта
(Наблюдения върху циклите
„Деца на града“ и „Зимни вечери“
на Христо Смирненски)“*

Калина Лукова

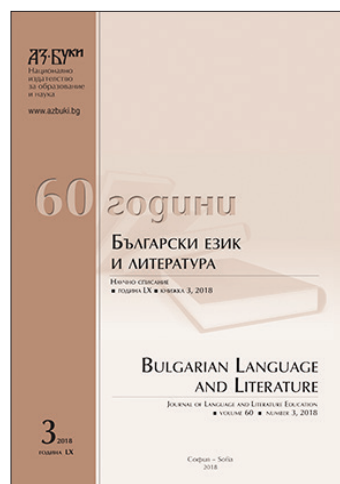
Бургаски свободен университет

През 20-те години на ХХ век се извършва „естетическият прелом в поезията“, в чийто контекст е поезията на Христо Смирненски и трансформациите на символистичната поетика.

Ще открия само някои тези сред множеството критически интерпретации на този проблем. Никола Георгиев отхвърля „статичното преосмисляне на символистичните елементи“ и откроява „активно напрежение и борба между две идеи и художествени системи... Ако вземем... словесния материал, бързо ще открием, че неговите „разцъфнали вишни“, „сияния“, „пурпур“, „рубин“, „траурен крен“ и т.н. показателно се покриват с характерната лексика на символистите. У Смирненски обаче те не претърпяват някакво гладко преосмисляне, преакцентуване на смисъла си. Не, всяка от тях носи смисъла на предишния си и смисъла на новия си, пролетарско-революционен контекст; и всяка от тях е също тъй едно малко полесражение, в което отрицанието на старото стимулира новото, земното, борческото“ (Georgiev, 1992: 258 – 259)

В реплика към тази теза Розалия Лукова пише: „Може да се спори дали в стиховете на Смирненски се води скрита борба между елементите на символизма и реализма, с тенденция към увеличаващ се превес на реализма, или най-хубавата част от поетиката на символизма се унаследява от Смирненски, за да се видоизмени функционално в една нова структура... И ако символите раждаха действително напрежение в художествената тъкан на стиховете на Смирненски, то в творби като „Жълтата гостенка“ или „Зимни вечери“, където конкретно-реалистичното и символно-обобщителното сменят непрекъснато вътрешната перспектива на образите, това напрежение се яви най-

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Списание се реферира
и индексира в Web of Science:
Emerging Sources Citation Index

Главен редактор

Проф. д.п.н. Галя Христовова
E-mail: hristozova@bfu.bg

Редактор

Д-р Мая Падешка
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 3/2018:

МЕТОДИКА

Урокът по български език в съвременния образователен контекст / *Ангел Петров*

За есето по граждански проблем / *Огняна Георгиева-Тенева*

Ключовата компетентност „Общуване на роден (български) език“ в парадигмата на ключовите компетентности / *Мая Падешка*

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Поезия на нощта (Наблюдения върху циклите „Деца на града“ и „Зимни вечери“ на Христо Смирненски) / *Калина Лукова*

К. Г. Юнг на български – другият поглед към съвременната хуманитаристика / *Румен Шивачев*

СТУДЕНТСКИ ФОРУМ

Цветът в поезията на Милтос Сатурис и Кирил Кадийски / *Калиопи Йоанис Теодоракаки*

ОПИТЪТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Диагностика на знанията и уменията на учениците в XII клас върху стихотворението „Вяра“ от Никола Вапцаров / *Заприня Глушкова*

Езикови игри и състезания в часовете по български език и литература в V и VI клас / *Румяна Събева-Шуманска*

РЕЦЕНЗИИ И ИНФОРМАЦИЯ

„Из кривините“ – с образа на Апостола (Една литературноисторическа мозайка) / *Траяна Латева, Стоянка Кунтова*

Тържествено честване, посветено на 140-годишнината от рождението на П. К. Яворов / *Александра Антонова*

ПРЕДСТОЯЩИ СЪБИТИЯ

Международна научна конференция „Българистиката по света. Филологията у дома“

гълбокото зveno в спойката между отделните части на творбата и обуслови динамиката и развитието на тези творби“ (Likova, 1978: 267 – 268).

Милена Цанева има друга теза за раздвоената поетика на Смирненски, защото „той не може да бъде разбран и обяснен нито без символизма, то нито само със символизма... при Смирненски трябва да говорим по-скоро за символистична стилистика, отколкото за символистична поетика, защото символистичните навеи са преди всичко на равнището на лексика, тропи, стилистични фигури, оркестрацията на стиха“ (Tsaneva, 1990: 274 – 275).

В интерпретацията си „Зимните вечери на призраците“ Валери Стефанов доказва тезата, че „в паметливостта на езика продължават да се открояват контурите на многобройни, уж загърбени и нагмонати миналости“. Той описва призраците така, „както ги помни езикът, а не както ги предпочита, приближава и разпределя идеологията“ (Stefanov, 2000: 273 – 297).

В така очертаното критическо пространство използвам съпоставителен анализ на конструкти на символистичната нощна поезия (**нощ, град, музика** на нощния град в творби на Д. Дебелянов, Николай Лулиев, Константин Константинов), които присъстват в поезията на Хр. Смирненски, като изследователската цел е да се установи: гали тези елементи функционират като матрица, кои пластове се активизират или трансформират и кои са особеностите на постсимволистичните трансформиращи механизми.

За емпиричното изследване се конструират три корпуса от цитати (за нощта, града и музиката на нощния град) от творби на Д. Дебелянов, Н. Лулиев, К. Константинов и от стихотворения на Хр. Смирненски („Цветарка“, „Жълтата гостенка“, „Старият музикант“, „Братчетата на Гаврош“, „Уличната жена“ (от цикъла „Децата на града“), „Вечер“, „Зимни вечери“).

В изследователската оптика на междутекстовостта се откроява сравнителният анализ на „Зимни вечери“ с „типологично сходното му „Спи градът“ на Д. Дебелянов“, направен от В. Стефанов. Той се доближава до интересувашата ни проблематика: „И в двата случая героят броди из пространството на тъмния град. Единият е „безгомен и самин“, а другият е сам, но не потънал в бяновете си, а непрекъснато одежда се и възприемащ случващото се наоколо. Героят на Дебелянов разговаря единствено с призрака на „милото дете“, останало галече в миналото, докато героят на Смирненски разговаря, макар и само нощем, с братята си по участ, чишто нещастия среща на всяка крачка... В стихотворението на Дебелянов освен samotния скиталец няма никого. Нощта на Смирненски е изпъанена със силуети... И в двата стихотворения вали. Но при Дебелянов това е гъждът, който прилича на съзлите, капещи от сърцето на лирическия герой, а при Смирненски – снежинките, символ на чистота и непорочност, която, попаднала в локвите на градската улица, се смесва „с уличната кал“ (Stefanov, 2003: 54).

В. Стефанов разчита „Зимни вечери“ като реминисцентен цикъл чрез знаците на Смъртта (Dans Masabre), на Призрака, на Зимната вечер и го полага в устойчива дискурсивна традиция в българската литература (Stefanov, 2000: 293).

Важно е да се проследи как по-ранните с около 10 години текстове на символистичната нощна поезия

„се враждат“ в творбите на Хр. Смирненски – смислово, стилистично, функционално. Т.нар. близко, съседно четене (много продуктивно в обучението по литература), позволява да се установяват общите идентификационни белези и забвжването на трансформиращи механизми.

Символистичната нощ присъства в текстовете на Хр. Смирненски, извеждайки междутекстови връзки с моделите от второто десетилетие на века. В тях, и най-вече при Дебелянов, нощта е многозначен символ (сноп от значения), с изчистена стилистична образност. Дебелянов предпочита тайнствените, неясни значения на нощта, затова не я определя („Когато **нощ** се спусне над земята“) или използва едно определение: „ледена“, „неверна“, „пустинна“. Към тях се прибавя „бездомна нощ“, „безутешна вечер“ на Лилев.

В стихотворенията на Смирненски се активизират различни смислови пластове на матрицата (символа **нощ**) според реторическата нагласа на текста и това води до пространна, разгърната стилистика. Приглушената индивидуална грама на среднощния самотник – модерния герой от второто десетилетие на XX век в творбите на Дебелянов, Лилев, К. Константинов, се заменя със социални грами на конкретни герои – стария музикант, братчетата на Гаврош, уличната жена, цветарката, умиращото от туберкулоза момиче – всички „деца“ в „зимните му вечери“.

Новият контекст при Смирненски активизира и преосмисля значенията на матрицата. „Морната“ Дебелянова нощ се възприема в насладващите се значения на умора, печал, обезвереност, предчувствия за смърт, носталгични спомени. Многозначността на *морното* се заменя с еднозначността на *траурното* в осмислянето на *нощта смърт* при Смирненски, в повтарящите се образи „траурен креп“, „траурен зрач“, „траурен плац“, „завеси от черен мрак“.

В същото трансформационно поле попада и символът **мъгла**. Стихът на Дебелянов „нощ ледена властно се стеле над мене“ създава усещането за изчезване, за изгубване в собствена неяснота, в субективните мъгливи пространства. Смисловото поле на „мъглите вечери“ при Дебелянов е дълбоко асоциативно.

При Смирненски мъглата е единствено синоним на смъртта и разгръща по идентичен начин символиката си: „влачи своя плац“, в „безплътните ѝ мрежи“ гасне „младата луна“. Към смъртоносното черно тя прибавя своите цветове: жълтопепеляво, злокобносиво.

Хиперболизираното „море непрогледна мъгла“ е всъщност непрогледната тъмнина на нощта, която дезориентира човека и го потапя в слепота – пространството на **мъглата нощ** се обезчовечава, в него бродят „загробни същества“. Интуициите за Дебеляновата „страшна“ нощ се заменят с „нейното злобецо празненство“ в „Зимни вечери“ на Смирненски. Оксиморонът е само един от стилистичните знаци на засилената гемонична образност, директно насочена към „покрайнините на социалния свят“, където „се играе от векове страшния тансe macabre“.

В трансформационните процеси, които наблюдаваме, великолепно се вписват „нощта **неверна**“, чийто **верен** син е героят на Дебелянов, и „нощта **мащеха**“ в стихотворението „Уличната жена“ на Смирненски. Инверсията „нощта **неверна**“ се поддържа единствено от близката антитеза „**верен син**“. Изчистената стилистика на образа позволява полагането му в по-широко смислово поле на символистичното разгадаване: „нощта **неверна**“ може да бъде отхвърляща, неприютяваща, необичаща, недаваща дом, покой, ласка, надежда и т.н.

Образът на **нощта мащеха** в стихотворението на Смирненски „Уличната жена“ е подробно разгърнат в многоликостта на смъртта чрез усложнен, метафорично-гемоничен стил: „неумолима, безмилостна и зла“. Агресивното присъствие на **нощта-мащеха-Смърт** е заложено в реториката на метафорите: „последний нарцис на душата ти отнима/ и свлича те по черни стъпала“.

Текстът на Смирненски разказва за мъртви цветя: „увяхнали циклами“, „сама погърнал цвят“, „последний нарцис“. Присъствието на нарциса в тази парадигма отвежда към етимологията на думата (нарке, откъдето произлиза думата наркоза) и връзката с култовете към сатаната и инициационните обреди от култа към Деметра в Елевсинския храм. Върху гробовете се засаждали нарциси. На Ериниите, които трябвало да умъртвят престъпниците, поднасяли гирлянди от нарциси. Уханието на нарциса омаяло Персефона, когато запленил я от красотата и Хагес поискал да я отведе със себе си в Подземния свят.⁵⁾

Различните стилистични езици демонстрират различните употреби на символистичното в смислораждащите му ефекти. С. Хаджикосев отбелязва „странната и нехарактерна за символизма мултипликация на лирическият субект от „аз“ в „ние“ при Смирненски. (Всъщност „аз“ се мултиплицира и в „ми“, „тя“, „вие“.)

Излизането на лирическият аз от неговата единичност, умножествяването му, се демонстрира в префункционализирането на символните конструкти. В нощната поезия на Дебелянов азът се затваря в елегично-импресивното пространство на спомена, в интимния дневник на чувствата. Дебеляновата нощ активизира миналото, тя често се осмисля чрез съня или кошмара, чрез интуитивното бродене на самотника.

В нощните импресии на Смирненски изчезват камерните вътрешни пространства, предчувствията на нощта сън, приглушената интимност на самотата. Намежалите от импресивно-декоративни образи вечерни и привечерни картини са в повтарящо се сегашно време: „**тази** вечер“, „**всяка** вечер теменужена“, „**тази** нощ, **тази** нощ сребролуна“, „като мрачна гробница и **тая** вечер“, „зимни вечери“. Композиционно те са фиксирани най-често в началото на творбите (редувайки се с изображения на града) и функционират като прелюдия към поредния социален сюжет. Това обяснява по-подробното, екстериорно разгръщане, в сравнение с интимното, интериорно сливане **нощ-сън** и синкретичните му внушения в ноктиурните на Дебелянов.

Пищният ноктиурнален стил на Смирненски се доближава до гъвкавия, изкусен, декоративен стил на поемата в проза „В града“ на К. Константинов и асоцира контекста на Бодлер. Този стил предпочита повтарящи се романтични цветове (теменужено, лунносребърно или сребролуно, тъмносино, „злато и рубин“) и образи: „*бледи звезди*“, „*печална луна*“.

Според изследването импресивно-нощната стилистика на Смирненски е най-близо до стила на К. Константинов. Освен лексикалните съвпадения: „*под дълбокия траур на нощта*“ (К. Константинов) – „*траурен плащ*“, „*траурен креп*“, „*траурен зрач*“ (Хр. Смирненски) и синестезийните сходства: „*стоусти дихания, димяци от сладострастна отрова*“ (К. Константинов) – „*пилей теменужната привечер своите дихания*“ (Хр. Смирненски), в нощните картини и на двамата се осъществява превключването към другото лице на нощта: болно, демонично, смъртоносно. То се оглежда в „*бледни лица и големи странни очи*“ (К. Константинов) и в разтапящи се „*бледи звезди*“ и „*фосфорно бледа, печална луна*“ (Смирненски). „Бледността е социален печат – тя е немощ, болезненост, размитост на чертите и повлеченост от смъртта“.

Социалното при К. Константинов е символно-обобщено: „*и ние всички сме болнави деца на нощта*“. По подобен начин Н. Лилев финално насочва поемата си „Градът“ към екзистенциалната трагедийност на нощта: „*О, призрци в нощта – бездомни мои братя!*“.

При Смирненски символите в текстовете са предпоставени за предчувствие знак на конкретните, индивидуални грами, които ще бъдат разказани. Поетът не търси езотеричния символистичен език и екстремната привлекателност на оксимороните, а директно вражда демоничните символизации в реалността, която е същностно демонична: „*Върху стройното ѝ тяло, върху младостта ѝ цветна, / като черни пипала се пльзгат погледи отвред*“ („Цветарка“).

Нощта смърт е лишена от символната си езотеричност. Тя не е „*сладострастна отрова*“ или „*безбрежия неми*“ и лесно се идентифицира дори когато е „*жълтият призрак*“ или „*призрак властен и злокобен*“. В призрачните нощи на Смирненски Смъртта е директно назовавана, изписано е нейното собствено име с голяма буква: „*пристъпя Смъртта, кървава и многоръка*“ („Старият музикант“): „*ще спре Смъртта, настръхнала и безплодна*“ („Уличната жена“), „*черната смърт е наввесена / над стария гървен креват*“ („Вечер“).

Екстремното присъствие на Смъртта далеч надхвърля приглушените ѝ внушения при Дебелянов („*и дебне в мрака, дебне – Тя!*“ („Под сурдинка“), изчистената символика на Лилев („*призрци застинали*“ – „Градът“), екстравагантните оксиморони на К. Константинов. В едновременността на символно-реалистичните си елементи изображението на смъртта при Смирненски доказва тезата на Р. Ликова, че най-хубавата част от поетиката на символизма се унаследява от Смирненски, за да се видоизмени функционално в една нова структура.

В разгледаните символистични творби смъртта се осмисля чрез изконните си значения, които проектират модерните, индивидуални, „тъмни“ преживявания на човека. Този тип изображение се унаследява в постсимволистичната поезия на Смирненски, като едновременно с това се трансформира при взаимодействието си с нов, социален контекст. Трансформиращите механизми се наблюдават най-вече в цикъла „Деца на града“, „Жълтата гостенка“, „Вечер“, „Цветарка“, в цикъла „Зимни вечери“.

Интересен модел на движенията в поетическия език е цикълът „Зимни вечери“. Според В. Стефанов той е „енциклопедия на жертвените образи... и безукорно следва най-устойчивите представи за отвъдното. Инферналната грама се превежда на езика на социалната, като изказват пулсира между една „непрозрачна“, смислово разсредоточена и богата на културни референции метафоричност и социално идентифицираща алегоричност“.

В междутекстовото поле на нощния град конструктите **нощ** и **град** са съизмерими и проявяват сходни пресструктуриращи процеси. В корпуса от цитати – образи на града – се идентифицират матричните модели и функционирането им в нови структури.

Съвпадение или не, заглавията на двата цикъла – „Зимни вечери“ и „Деца на града“, насочват към врата образни конструкта – нощта и града.

В конструирания сравнителен корпус от цитати за града се наблюдават точни или перифрастични текстуални съвпадения. В образните си решения градът на Смирненски се раздвоява между представите за Дебеляновия спящ тъмен град и устойчивата, актуално-

Избрано

модерна представа за грешния и позорен град, за града чудовище. С тях са свързани и мотивите, които генерират матричните текстове: съотношението **поет – град**; безименният град като бягство в анонимността и свързаните с него значения на самота и пленничество; модерните теми за агонията, заразата, демоничните наслади на градската цивилизация; визуализации на душевния лабиринт на поета чрез градския лабиринт и диалогът между поета и града.

Показателен за междутекстовите отношения е статусът на градския поет. Смирненски не се себеидентифицира като **чужденец** в „шумния и разблуден град“ с „шумни тълпи“, както Д. Бояджиев, но той не е и „**верният син**“ на „пустия и мрачен“ град, като Д. Дебелянов.

Смирненски, подобно на Лилиев в осемстишието „Париж, Париж“, търси диалог с големия град, със столицата, макар и неназована, но той не създава двойствения парадоксален образ „убиец и баща“. Градът на Смирненски не ражда живот, а носи единствено смърт, и затова образът му е еднозначно-демоничен, злокобен, призрачно-смъртоносен: „*скован от злоба*“, „*черна гробница*“, „*грамаден и задъхан, скрил в гранитната си пазва / хиляди души разбити*“.

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

Система за перманентно обучение

*Откъс от „Продължаващо обучение –
същност, форми и предпоставки
за развитие“*

Ивайло Прокопов
Анжелина Янева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

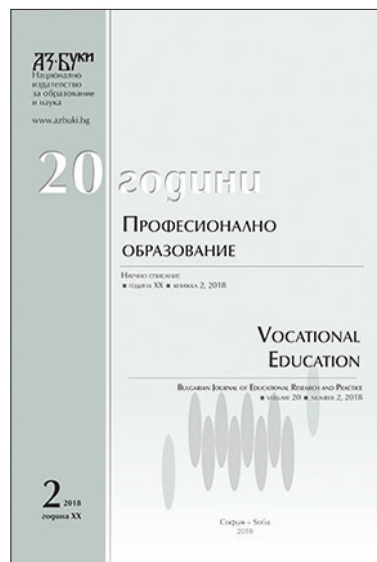
В края на XIX и началото на XX век в условията на индустриалното и постиндустриалното общество традиционната образователна система не била вече в състояние да дава на хората подготовка, достатъчна за целия им активен живот. Това наложило развитие на нова практика на обучение на хората след завършване на училище или университет, след постигане на психосоматична, умствена и социална зрялост и начало на трудово-професионална дейност.

Все по-масово възрастните (зрелите) хора се включвали в разнообразни програми за образование и професионално обучение. В резултат от развитието на тези процеси възниква *андрагогическата концепция за образование и обучение в зряла възраст*.

Утвърдило се и разбирането, че в бъдеще обучението за възрастни ще придобива все по-голямо значение и че дори ще доминира над образователния процес в детско-юношеска възраст. Постепенно се оформила, паралелна на традиционната образователна система, предназначена за възрастни, при която също е налична оценка на резултатите.

Нейното развитие през втората половина на XX век може да се определи като значително постижение. Тази система непрекъснато разширява своя обхват и вече включва: продължаващо професионално обучение, повишаване на общото образование, непрофесионална техническа подготовка (квалификация), придобиване, разширяване и усъвършенстване на

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Списание то е представено в ERIH
PLUS, CEEOL, EBSCOhost

Главен редактор

Проф. д-р Тоня Георгиева
E-mail: tonia@au-plovdiv.bg

Редактор

Николай Къчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Професионално
образование“,
кн. 2/2018:**

МЕТОДИКА И ОПИТ

Формиране на умения за заетост /
генерични умения в инженерно-тех-
нологичното обучение / *Силвия Трай-
кова, Лилия Николова*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Столетниците, или най-старите
професионални училища в България /
Илиана Петкова

Селският туризъм – елемент на по-
литиката на Европейския съюз за раз-
витие на селските райони / *Спирidon
Арсениу*

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Продължавашо обучение – същност, форми и предпоставки за развитие / *Ивайло Прокопов, Анжелина Янева*

ПИСМА ДО РЕДАКЦИЯТА

Традиции и предизвикателства в професионалното обучение / *Мария Гюлеметова*

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Изследване структурата на лабораторни образци от иновативен строителен материал, създадени от минерали на Черноморския басейн / *Гергана Георгиева*

Роля на граничнополицейските кораби за осигуряване на надежден контрол и охрана на морската граница на Република България / *Тервел Стойков*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

В настоящия брой представяме: Средно училище с преподаване на немски език „Фридрих Шилер“ – Русе

Класната стая като място за четене / *Даниела Станева*

Вариант на урок за практическа дейност в VI клас на тема „Климатът и водите в Южна Америка“ / *Цецка Маркова-Енчева*

Анализ на епическа творба / *Марияна Георгиева*

В настоящия брой представяме: Средно училище „Константин Константинов“ – Сливен

Училище на радостта / *Веселина Тонева*

Екологична експедиция „Да пазим природата!“ / *Татяна Болградова, Красимира Мишкова*

Едно приложение на новите технологии в обучението по български език в VII клас / *Веселина Тонева*

Детският музикален театър – остров на ученическия талант / *Светла Илчева*

Компютърът в началното образование – предизвикателство или необходимост / *Виктория Стойнова*

чуждоезиковата подготовка, разпространение научнопопулярни знания, както и други специални форми на образование, обучение за подпомагане на заетостта, социализацията и ресоциализацията (Bojilova, 2013; Aspin & Charman, 2001).

Логично се достига до нова концепция – за свързването на традиционната образователна система със структурите за образование на възрастни и за тяхното развитие като система за *перманентно обучение*. По своята същност перманентното обучение не е образователна степен в общоприетия смисъл на това понятие. То представлява развиващ се в два етапа процес на *овладяване* в детско-юношеската възраст и *надграждане* в зряла (трудова) възраст на *общообразователната подготовка, професионалната квалификация и основните (ключови) умения*, които са необходими за живота на всеки човек. Перманентното обучение сега се разделя на *Lifelong Learning* (учене през целия живот).

Ученето през целия живот е насочено към уловляване на разнообразните и контекстно специфични нужди от обучение на всички възрастови групи, включително придобиването на основни технически умения в областта на грамотността чрез формалното образование и ефективните алтернативни начини за учене. Обучението и образованието за възрастни, професионалното образование и обучение и грамотността представляват значими компоненти на процеса на учене през целия живот.

Ученето през целия живот е бъдеща холистична система на образование, интегрираща всички *формални, неформални и информални* процеси на учене, които се осъществяват от хората във всички възрасти – *предучилищна, училищна, трудова и пенсионна* възраст (Katanski, 2014; Aspin & Charman, 2001).

Дефинирането на термините „формално учене“, „неформално учене“ и „информално учене“ се свързва с имената на Bjornavold и Colardyn (2000, 2004), като известни различия се срещат за дефиницията за информалното учене, които са дадени в документ на ЕК през 2001 г. и от Marsick and Watkins (2001) (Bojilova, 2013).

Формалното обучение/учене (*Formal training/learning*) според квалификационната система е обособено преднамерено, осъзнато обучение за деца и младежи, което се осъществява в различни видове училища, университети, колежи и гр., завършва с полагање на изпити и с издаване на официални документи (диплома, свидетелство, удостоверение), имащи национална и/или международна валидност.

Неформалното обучение (*Non-formal training*) е предварително планиран процес на обучение за деца, възрастни и стари хора, осъществяван обикновено извън формалната образователна система, включващ нетрадиционни места за обучение (болници, домове, защитени жилища, места за лишаване от свобода и гр.) с цел придобиване на знания, умения и опит, необходими на хората не само за престоя в тези заведения, но и за техния живот. Обучението може да се осъществява и от непрофесионални преподаватели, без изпити и без да се издава специален, национално и/или международно признат документ по образец (диплома, свидетелство и гр.).

Информалното обучение (*Informal training*) е напълно необособено обучение (самообучение) и учене

на хората в процеса на извършване от тях дейности, без учебна програма, без обучаващи (учители и преподаватели), неочаквано, инцидентно, без изпити и издаване на официални документи.

Дефинирането на трите типа учене се свързва с условията и характеристиката на средата на учене – формална, неформална и информална (Војилова, 2013).

Процесът на учене през целия живот се осъществява в два етапа.

Първият етап обхваща *базисното обучение*. Това е *индивидуалната степен на образованост*, на квалифицираност по професия и на владеене на основните умения при встъпване на пазара на труда. В случая се има предвид осъществяването от децата в предучилищна възраст, учениците и студентите обучение, с което те овладяват основни познания и умения, общообразователна и професионална подготовка, както и компетентности, които създават своеобразна основна (база) за техния бъдещ живот като възрастни. Това образование у нас се нарича (все още) задължително образование (*Compulsory education*).

Вторият етап (*продължаващото обучение*) се реализира от вече възрастния човек на основата на постигнатата с обучението в неговите детски и младежки години степен на образователна и професионална подготовка. Това продължаващо обучение по своя характер представлява награждане, повишаване, разширяване и усъвършенстване на общообразователната и професионалната подготовка и на основните умения на възрастните, за тяхната промяна (при необходимост), както и за компенсирани пропуски в образованието и професионалното обучение. То преминава от трудовата в пенсионната възраст, където подпомага превенцията на настъпващото остаряване, поддържа и обслужва различни (образователни, културни и др.) потребности на хората.

Следователно, когато се дефинира ученето през целия живот, следва да се има предвид преди всичко система, осигуряваща рамка за цялостен процес на обучение на хората от всички възрасти, който се осъществява по различни начини, по различно време или паралелно на различни места, т.е. *както, когато и където това е необходимо и възможно*. Системата осигурява формалното, неформалното и информалното обучение във всяка възраст на човека, подпомага неговото развитие в условията на т.нар. *учещо общество* (Katanski, 2014; Colletta, 1996).

Мотивацията, отговорността и автономията заедно с ориентирания към обучаемите подход са основни предпоставки за разработването на успешни стратегии за учене през целия живот.

Развитието на перманентното обучение в България създава условия и предпоставки за осъществяване на процесите на трансформиране на образованието в холистична система за учене през целия живот. Проведените през периода 2007 – 2008 г. изследвания доказват, че у нас са развити сравнително добре основни сектори – продължаващо професионално обучение, обучение за безработни, обучението на обучаващи и др. Анализът по този въпрос показва, че за разлика от редица европейски страни перманентното обучение в България се осъществява без достатъчно научно осигуряване.

Особено внимание заслужава най-голямата европейска образователна програма „Учене през целия живот“. През 2007 г. тя заменя програмата *Сократ* и успешно се изпълнява през седемгодишен период до 31.12.2013 г. с впечатляващ бюджет от 6,970 милиарда евро. Това е рамкова програма и в нея са включени добре познатите секторни програми: *Коменски* (за предучилищно, основно и средно образование), *Еразъм* (за развитие на висшето образование), *Леонардо да Винчи* (за професионалното образование и обучение) и *Грюндвиг* (за образованието на възрастни).

Участието на България в Програмата се координира от Центъра за развитие на човешките ресурси – София. Този център обаче е преди всичко административно звено и няма капацитет за системни научни изследвания, разработване на проблематиката и обучение на обучаващи за системата на перманентното образование и за ученето през целия живот.

Антропозогическа научна система

Антропозогиката (учене през целия живот) (от гр. *Antropos* – човек) е нова интегративна наука, т.нар. холистично образование (учене през целия живот). Антропозогиката включва в своята система четири основни направления: *предучилищна педагогика, педагогика, андрагогика и герзагогика* (Katanski, 2014; Colletta, 1996).

Предучилищната педагогика е наука, която има за цел да се занимава с подготовката и възпитанието на малките деца (до 6 – 7 г.) и формирането на тяхната готовност за включване в училищно обучение.

Педагогиката е наука за образованието (обучението и възпитанието) на деца, която има за цел да изучава особеностите и закономерностите на учебно-възпитателния (образователен) процес. Тя определя и разработва принципите и изискванията за ефективно и качествено образование, обучение и възпитание в училище. Относително самостоятелен дял на тази наука е предучилищната педагогика.

Андрогогиката е наука за образованието на възрастни, която има за цел да изучава разнообразните процеси на обучение в зрялата човешка възраст. Тя определя факторите и закономерностите при развитието на тези процеси, формулира определени принципи и изисквания за тяхното практическо организиране, провеждане и управление.

Герогогиката е наука, която изследва особеностите и определя закономерностите на образованието при старите хора (т.е. хора, намиращи се в пенсионна възраст) като формулира принципите, изискванията и правилата за неговото организиране и провеждане.

Идеята на науката антропогогика е да създаде необходимата теоретико-методологична основа за успешно управление и осъществяване на прехода *от образование за цял живот към образование през целия живот*.

Медицинска антропогогика

Необходимо е да се развива и клон от науката антропогогика, разглеждаща холистично (цялостно) образователните процеси в областта на медицината и общественото здраве, имаща по-широк предмет и спектър на цели и задачи. Това се налага от възприетата вече и в България нова парадигма за учене през целия живот, която поражда бързи промени в образователните практики и аналогични изменения в тяхната научна база.

В подкрепа на тезата за необходимостта от **медицинска антропогогика** могат да се приведат следните аргументи (Katanski, 2014).

– Медицинската антропогогика е необходима за изследване и разработване на специфични проблеми на продължаващото професионално обучение (квалификация) на вече практикуващите медицински специалисти.

– Медицинската антропогогика е нужна и за осигуряване на обучителна подготовка и квалификация на практикуващи лекари (като обучение на обучаващи). Тази подготовка им помага да осъществяват успешно ролята, функциите и задачите на обучители в практическото обучение на студентите, стажантите и специализантите, както и за оказване на възпитателно въздействие, за мотивиране и развитие на съвременна медицинска култура на бъдещите лекари.

– Медицинските специалисти следва да притежават познания, умения и компетентност за образователни въздействия върху пациенти от различни възрастови групи като част от прилаганата терапия.

– Вече много често на практикуващите лекари се налага да водят здравни предавания, да изнасят здравни беседи (презентации) и инструктажи пред различни аудитории, за което са нужни съответните познания и умения (вкл. по технологията на презентацията).

Пълния текст четете в „Професионално образование“, кн. 2

Смесено образование като технология и като свят на медиация

Откъс от „Blended Education in Higher Schools: New Networks and Mediators“

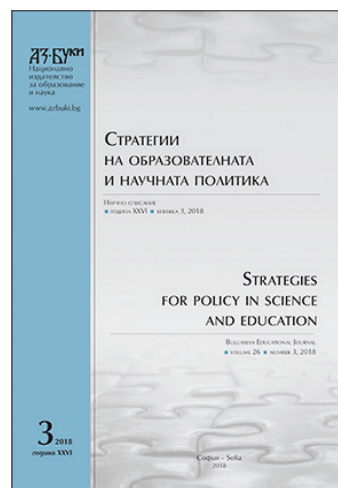
Nikolay Tsankov
Veska Gyuyviyska
Milena Levunlieva

South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad

1. Introduction

The paper explores the concept of blended education in the context of the theory of socio-technical networks introduced by Bruno Latour and Michel Callon. In their essence, these networks are heterogeneous and imply the combined action of human and non-human resources of people, technical objects and artifacts. The most important role in this process is performed by the mediators, which may vary in terms of code levels or backgrounds and as regards their system of representation as a type of power. Socio-technological networks are inconceivable outside virtual reality, which is their prototype. Virtual reality is a technological investment in education, however, it cannot guarantee its prosperity in its own self. This prosperity implies a humanization of the interrelations among the participants in the educational process. Yet, technology is a matter of investments in forms. The socio-technological network is a good opportunity to rediscover the process of investing resources in different forms of education and the necessity to start an organizational change in higher schools. Virtual reality is the new reality for the generations we are now educating. According to Stoychev (2005: 98) the virtual world we are immersed in is nothing but voluminous pools of information, while the reality of what we are experiencing is mathematical in nature: a digital algorithm beyond our awareness of tangibility. The virtual reality, like any technological phenomenon, implies a certain measure of economic growth of the society itself and, at the same time, as part of the culture understood in its widest sense, it establishes a potential danger of spiritual regress in cases of wrongful use and ill-directed purpose. As an educational opportunity, virtual reality is a technology investment, but it could not radically change education in itself. In order to become an educational innovation, virtual reality should be a value, not just a space for developing learner's technical

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

*Списанието е представено
в Web of Science Core Collection*

Главен редактор

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

Редактор

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Стратегии
на образователната
и научната политика“,
кн. 3/2018:**

*ОБРАЗОВАНИЕ
ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ*
Blended Education in Higher
Schools: New Networks and
Mediators / Nikolay Tsankov, Veska
Gyuyviyska, Milena Levunlieva

Дуалното образование – препоръки за България в контекста на моделите в Германия и САЩ / *Калин Боянов*

Лидерски потенциал на директорите на училищни организации (резултати от емпирично проучване) / *Божидара Кривирадева*

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Психологична експертиза. Характеристика, назначаване и провеждане / *Йордан Костов, Станислав Пандин*

Взаимовръзката между спорта и правото / *Ивайло Прокопов, Елица Стоянова*

Наднационални и междуправителствени методи на интеграция в областта на правосъдието и сигурността (формиране на обща миграционна политика: парадигми и образователни аспекти) / *Лора Махлелиева-Кларксън*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Химерните групи в училище / *Яна Рашева-Мерджанова*

dexterity. Being the communication space of the future, virtual reality needs to transform the student from an anonymous subject into a personality, inasmuch as it is personality development that education aims at. It is true, however, that one characteristic of the means of computer communication is that they do not substitute for the other means of communication, that is, they do not create new networks. Rather, the overlap with and consolidate the existing social structures (Castells, 2011: 343). Blended education (traditional and electronic) at universities has at its disposal a variety of communication means of different orders, degrees of effectiveness and diverse purposes, all of which complement each other acting synchronically. In choosing between the balancing of two forms of education that occupy the extreme ends of the scale – traditional and electronic – and their complete opposition, it is always preferable to adopt „the golden mean“. However, another problem occurs in this situation in that this type of synchronic action is set up in advance as a collective decision of the faculty members, but it is not necessarily guaranteed as an individual performance of students. As a form of education, blended education is always situated in the future, in that new educational technologies are connected with information technologies, which shift the emphasis onto knowledge as potential. What the educational technology entrusted with the task of change in the sphere of education needs to develop is a value aspect which will transform information into knowledge.

2. Literature Review: the Socio-Technological Network and Blended Education

Modern society is a *network society*. A key characteristic of networks is repeated and enduring exchange of relationships between the actors in the network (Podolny & Page, 1998). Based on its context of use, the concept *network* has a number of interpretations in scientific discourse. The concept “socio-technological network”, however, in its strictly scientific use is related to the works of Bruno Latour in collaboration with Michel Callon and Steve Woolgar: “Networks are simultaneously real in their essence, interpreted as any other type of discourse and collective, like society” (Latour, 1994: 15). The term socio-technological network was actively used and uniquely characterized in the theory of Michel Callon and Bruno Latour developed in the 80s of the 20th c. The specific trait that differentiates it from all other networks is the overcoming of the opposition NATURAL – SOCIAL. In this sense, “behaviour is thus not simply dictated by the affordances of a particular technology or artefact, but through participants interacting with both people and artefacts which may themselves also be part of other networks” (Walker & Creaner, 2009: 306). Within this network, there is an interaction of both human and non-human actors. These types of hybrid networks rely on mediators of all kinds, such as scientific articles, computer programs, etc. The role of a mediator can also be played by a social actor inasmuch as the most important condition for the existence of the network is its establishment and stabilization. In an attempt to clarify and expound on the actor-network approach, J. Law treats “everything in the social and natural worlds as a continuously generated effect of the webs of relations within which they are located” (Law, 2007). The main focus of this social movement is not the activity as a type of action, but the relation *activity – communication*, in which the agreements, the negotiations, and the contracts are new social messages. In his works, B. Latour discusses the reassembling of the social and the actor-network, where the goal of the actors is to be manifested as networks of mediation and the network is a world of mediations and ne-

gotiations of social actors where the action is completely displaced, but the goal is living together (Latour, 2007: 200). Exploring this process of transcending duality, J. Murdoch focuses on motivations which, in the actor-network theory are discussed in only the most general and abstract terms. In their desire to reject any qualitative distinctions between humans and nonhumans, Callon and Latour wish to steer clear of any specifically human motivations and are concerned to show that humans and nonhumans alike behave in similar ways, ways which depend upon the relations established within networks” (Murdoch, 1997).

The new information technologies of the 21st c. change key conditions of socio-technological networks, such as: 1) *the relation center – periphery*, which is maintained in the form of asymmetry. This facilitates the foregrounding of the system of representation, wherein a small number of people can represent the majority and exert a form of control. The reliability of this representation is a condition for the stability of the networks. One of the tendencies in the development of networks and network society is their isomorphism according to which their scientific, political and economic dimensions principally coincide; 2) *the role of the mediator* - a classic definition of the mediator states that it can be “anything that passes on form one actor to another and by doing so constructs both the form and the function of the relation established between the two” (Chalakov, 1997: 120). In the process it overrides the social actors in terms of their degree of importance. According to Schulz-Schaeffer, “[r]oles ... are bundles of position-related behaviors where human actors react to position-related expectations of other actors” (Schulz-Schaeffer, 2016: 10). The problem of the “mediator”, however, is rather controversial. A mediator can be a computer program as an information product, the information, since it is the medium of the message, and the computer itself as an information processing machine.

Against the background of these changes in information networks viewed as socio-technological ones, Bulgarian education is going to great lengths to invest in new forms of education: electronic, distance, etc., which constitute a type of organization change in the educational process.

3. Blended Education as an Educational Form: Conceptual Frames and Context of Application

Due to its broad continuum, the term blended education does not have a unified understanding and there is no consensus on its context of use, which allows for the expressions blended education, hybrid education, mixed education and integrated education to be used interchangeably in specialized literature – a variety of combinations not all of which can be scientifically grounded.

Some see blended education as a relatively new methodology and a system of teaching and learning. It combines the inspiration and motivation of traditional teaching in the classroom with the fun and flexibility of e-learning to create courses that are accessible and motivating for today’s adult students. This implies adequate distribution of hours spent in the classroom and online. Blended education at universities is an effective means of providing the best combination between students’ work and the role of faculty members to correct the activities of online learners. It is an opportunity for effective group work, a medium for sharing experience, and, last but not least, it facilitates adequate social communication with varying degrees of subordination.

This combination of face-to-face training and the online opportunities provided by electronic platforms and training resources varies depending on the educational content, motivation and needs of students. It also includes the instructors’ capacity to implement blended education in an adequate educational environment. Virtual reality preeminently favours the employment of educational models. The full-fledged design and realization of blended education requires that certain basic models for its application be specified in the form of conceptual frameworks. The latter facilitate its technological implementation in educational practice. Despite the opinion that “in their essence, models are abstract in nature they allow for an effective education which requires a fine-honed understanding of learners’ needs, the study content, the target groups, and the organizational environment and conditions” (Hoehn & Rietsch, 2008: 7). These blended education models do not provide the whole range of options for its implementation, but represent a good basis for establishing a connection between theory and practice in students’ education. According to J. Hoehn and P. Rietsch (2008), blended education is the result of the convergence of two archetypal learning environments - the traditional face-to-face learning, on the one hand, and online training on the other. Although blended education can be seen in a variety of forms, the authors believe it is not a simple combination of online and offline (in person) training and education. The reason for this is the fact that education in the lecture hall needs to be adapted to educational goals through suitable educational forms (Hoehn & Rietsch, 2008: 8).

The authors define seven basic models of blended education depending on the accents and ways of combining the following contexts of understanding: 1) *blending which empowers* – focusing on the access to education and flexible learning, which in most cases is manifested by offering the same courses online and offline, and students are the ones to choose which type fits better their individual needs; 2) *enrichment blending* characterized by the introduction of systems for learning management (LMS), through which teachers promptly enrich their courses with a specific level of

technology by including traditional teaching in the classroom with additional online resources; 3) *transformation blending*, which requires changes in the learning environment by employing educational and cognitive tasks whose solution requires a new level of communication between the entities; 4) *blending of components* – all the components of the program are independent and each of them is fully applicable independently of the others - i.e., for each module there can be a set of independent components (the context of modular training); 5) *integrated blending* – all components are integrated in the structure of the content and each component belongs to another or is based on other or others (context of the integrated education); 6) *blending through cooperation* – a version of integrated blending, which has an additional collaborative environment (online conferences and discussions, consumer groups and other social software); and 7) *expansive blending* – it involves formal education outside of the usual conditions (Hoehn & Rietsch, 2008: 10 – 11).

The idea for the realization of blended education is directly related to the tendencies in European educational space. To start with, these tendencies emphasize the transformation of educational environment into a learner-oriented one in accordance with the postulates of constructivism. They also underscore active learning based on social cooperation and accessibility of educational materials everywhere and at all times. Last but not least, they foreground the supplementing of traditional educational forms with the opportunities provided by electronic platforms and learning resources.

Blended education is characterized by its capacity to increase learners' motivation and interest. This process is predicated upon learners' active participation associated with their motivation and self-evaluation. This vision of the necessity for the student to participate actively in the cognitive process is certainly not a novelty. Contemporary conditions, however, demand that it should be transformed into a basic life philosophy and an instrument of personality development in the conditions of permanent change.

These changes affect the contemporary individual and redefine his/her personality development and the educational paradigm as whole. This paradigm is related to the formation of new consciousness and value orientation for everyone. The search for new approaches to the improvement of higher education and an adequate utilization of information and communication technologies is therefore a social and professional necessity. This will allow students to participate in the monitoring of the educational process and become part of an organized educational environment.

Using electronic educational platforms, students can determine the pace, place and duration of their studies on their own. The platforms are exceptionally flexible and facilitate the individualization of education with respect to the needs of the student and the specific character of the course. They give learners an opportunity to study in large groups but at the same time make it possible for them to assess their results individually. The immediate communication between the instructor and the students through the electronic portal gives valuable feedback and evaluation of the adequacy of the education, its effects, as well as significant points of orientation for its improvement. The students, on their part, have quick, easy and timely access to the course content, the inventory for evaluation and testing, and an opportunity for direct contact with the other participants in the education or with the instructor. Contemporary forms of blended education present the course content in an attractive way and adapt it so as to increase students' motivation.

4. Blended Education in Higher Schools in the Context of the Socio-Technological Network

The inclusion of blended education in the socio-technological networks discourse provides an opportunity to re-direct our efforts and attention from the activity for its own sake to the interaction *activity – communication* in the process of education. This claim is grounded in the concept of change as a main relation associated with knowledge. In this relation a shift is emerging from SITUATION – KNOWLEDGE – SITUATION, where knowledge is in the role of a mediator, to KNOWLEDGE – SITUATION – KNOWLEDGE, in which knowledge comes to be capital (Chalakov, 1997: 117).

In the context of socio-technological networks, blended education at universities requires certain significant changes, the most important of which are: 1) the occurrence of a new type of social behaviour imposed by the co-ordinated activity of humans and technical objects in the process of education; 2) the presence of (virtual) discourse orientation linked to the new zones of pedagogical power at schools.

Science can be a “catalyst” of knowledge capitalization through the system of representation seen as investment in forms (Chalakov, 1997: 22). Science is unique in handling heterogeneous networks by combining human and non-human actors based on this investment in forms. The joint action of human and non-human actors leads to the establishment of a new type of networks like the socio-technological ones, which are a meeting point of all kinds of mediators. Even in education the most important characteristic of such networks is *investment where information can be capital*. The computer is a type of investment in forms to the extent to which it is also a mediator in the exchange of resources for control (Chalakov, 1997: 119) and blazes the trail for change in education. In this context what seems, on the surface, to be social is partly technical, and what may appear to be only technical is partly social (Tatnall & Gilding, 1999).

In sociological terms, new information technologies are a part of a socio-technological network whose stability is warranted through representation of power (Chalakov, 1997: 119). Any type of representation is part of the mechanisms of exerting power and taking responsibility. It implies the existence of a minority (faculty members) controlling a majority (students). Thus in the world of information technologies the question arises whether students will be reliably represented by faculty members who control the socio-technological network. In blended forms of education, information as a mediator faces the threat of becoming isolated from the process of pedagogical interaction.

In the context of blended education in socio-technological networks it is also important to overcome the dichotomy NATURAL (perception-based) and CULTURAL (language-based). This turns out to be a difficult goal because the “image” overpowers the “word” and “watching” subdues “reading”. In the age of computers and internet, reading itself is subject to radical transformations. Reading comes to be aligned with writing in the form of interpretation because each reader re-writes the reading material as an author. Reading also becomes watching to the extent to which the latter takes the place of the act of reading, replaces it with the image and in the process “the reader learns new things but comes to know how they look in advance (Varzonovtsev, 2004: 94).

Gradually, reading stops to be the reading of literature (including scientific and academic content) and transforms into reading for reference (It is not a chance coincidence that modern course books are structured in this manner). Not only do electronic networks fail in stimulating the process of reading, but they also turn it into a triumph of presentations, where pictures, figures, tables and unrelated quotations determine the artistic and aesthetic taste of the disheartened reader. Such reading for information narrows the spiritual horizon of students. Even if operating in full swing, the socio-technological network does not have the capacity to stop this process and, as an environment for distance forms of education, it is actually bound to enhance this effect.

At a global level, the technological discourse shaping blended education cannot possibly be theoretical discourse shaping science for the mere reason that technologies (the application of science) are not science. The criteria of technology are a type of schemata, while the criterion of science is strictly related to the essence of research. Information, however, can be reproduced as knowledge in the act of human communication, which is also a crucial factor in education as a social activity. As a way of thinking and as a mindset, culture is realized in the type of communication and its category structuring. In Grigorov's view, new alternative means, forms and channels for the dissemination of information may be one of the keys to understanding the communication mechanism of the change of epochs in human culture (Grigorov, 2009: 144). Thus, the structure of communication creates the structure of the social space, which, in S. Livingstone's terms is quickly changing to adapt to new communication channels. The author argues that as our field moves beyond the traditional dualism of mass and interpersonal forms of communication to encompass new, interactive, networked forms of communication whose influence may be traced across multiple spheres of modern life, it is commonly claimed that everything is mediated and that this represents a historically significant change (Livingstone, 2009: 12). Today, the new social interaction, as the essence of social space, has encoded a culture that irradiates non-thinking. The manifestation of this “non-thinking” is the belief that technology can form the basis for change, including changes in education. This space of flows (Casells, 2004: 343) has three layers: electronic impulses, communication centers and management teams. The new information paradigm, like any other, is a source of power. In the information society (informational for M. Castells) information is a result of a production process. In this way, technology dictates a culture whose codes are decoded as scientific without being such. The reconstruction of meaning as a scientific phenomenon is only possible through theoretical discourse (concepts) which has no analogue. These discourses can be subject to mass production neither as technologies (mass production of science) nor as education (mass production of knowledge). Blended education, like any new technology, has its educational and scientific potential at universities. However, the reliance on technology always creates a risk of dehumanization. It is only within man's discretion to decide whether he will convert his extended mind through the computer into a what is defined as a calculating ability to functionally coordinate existing goals and means, depending on the criterion of efficacy (Stoychev, 2005: 105) or into a search for truth. The last refuge of truth always remains ethic following the logic of the common ethos of living in the world (Gerov, 2010: 29). There is a real danger that communication through mediators in the learning process will focus on the mediator itself, ignoring the person. The human-machine is not and will not be an ideal for education. But the machine that serves man can be a cause in education. In the world of socio-technological networks, machines and people interact to trace new paths to the truth. The new vision of the social as the connectivity of the actors in the socio-technological network does not guarantee the coherence of the network, nor does it guarantee its security. But it foregrounds the problem of the world taking place in the process of learning as a social relation.

Пълния текст четете в „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 3

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“

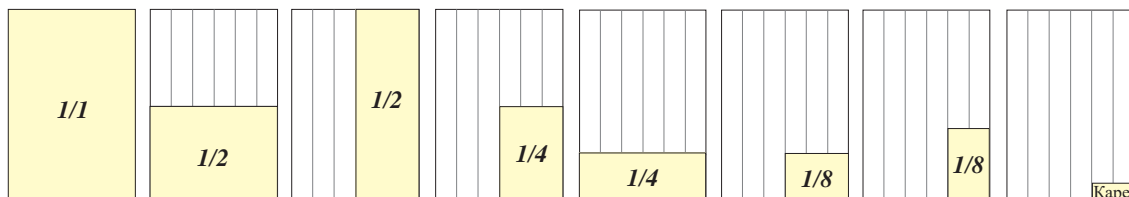
1. Стандартни карета на вътрешна страница:

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.