

**МИННО-ГЕОЛОЖКИ  
УНИВЕРСИТЕТ  
„Св. Иван Рилски”  
ХУМАНИТАРЕН ДЕПАРТАМЕНТ**

**ИЗВЕСТИЯ  
Том XI  
София, 2011**

**University of Mining and Geology  
”St. Ivan Rilski”  
DEPARTMENT OF HUMAN SCIENCES**

**P r o c e e d i n g s  
Volume XI  
Sofia, 2011**

**РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ:**

Христо Стоев (отг. редактор), Йордан Иванов, Венета Ангелова,  
Ваня Серафимова, Мариела Кичева (техн. секретар)

ИЗВЕСТИЯ НА ХУМАНИТАРНИЯ ДЕПАРТАМЕНТ  
ПРИ МГУ „СВ. ИВАН РИЛСКИ” - СОФИЯ  
ТОМ XI/2011 ГОДИНА  
ИК „СВ. ИВАН РИЛСКИ”  
ISSN 13-13-33-22

## СЪДЪРЖАНИЕ

### ***I. ИЗСЛЕДВАНИЯ***

<b>Андрей Рождественский</b> Поуки на Възраждането .....	5
<b>Константин Стаматов</b> Спортната терминология на трите най-популярни колективни спорта в Сърбия и България (футбол, баскетбол и волейбол) .....	14

### ***II. ОБУЧЕНИЕ***

<b>Милена Първанова, Моника Христова, Венета Ангелова, Маргарита Папазова, Цветелина Величкова, Велислава Паничкова</b> Интерактивни методи за подпомагане на чуждоезиковото обучение в МГУ „Св. Иван Рилски” .....	65
<b>Веселин Дафов</b> Онтология на занятието по „Философско мислене” .....	84
<b>Бисера Колева</b> Интернет и философия: образователни предизвикателства и морални дилеми .....	115

### ***III. ИЗВОРИ***

<b>Петер Бири</b> Волята ни е свободна. ....	123
--	-----

### ***IV. ИЗ ФИЛОСОФСКИЯ АРХИВ***

<b>Иван Георгов</b> Проблемата за свободата на волята .....	129
---	-----

### ***V. ECE***

<b>Добрин Тодоров</b> За думите .....	141
---------------------------------------	-----

<b>VI. КАЛЕНДАР</b> .....	144
---------------------------	-----

## CONTENTS

### **I. INVESTIGATIONS**

<b>Andrey Rozhdestvenskiy</b> Lessons of Renaissance .....	5
<b>Konstantin Stamatov</b> The Sports Terminology of the Three Most Popular Sports In Serbia and Bulgaria (Football, Basketball and Volleyball) .....	14

### **II. EDUCATION**

<b>Milena Purvanova, Monika Christova, Veneta Angelova, Margarita Papazova, Tzvetelina Velichkova, Velislava Panichkova</b> Interactive methods in support of the foreign language training at the UMG „St. Ivan Rilski” .....	65
<b>Veselin Dafov</b> Ontology of class in “Philosophical thinking” .....	84
<b>Bisera Koleva</b> Internet and Philosophy: Educational Challenges and Moral Dilemmas .....	115

### **III. SOURCES**

<b>Peter Bieri</b> Our Will is Free.....	123
--	-----

### **IV. FROM THE PHILOSOPHICAL ARCHIVE**

<b>Ivan Georgov</b> The Problem of Freedom of Will .....	129
--	-----

### **V. ESSAY**

<b>Dobrin Todorov</b> About words .....	141
---	-----

<b>VI. CALENDAR</b> .....	144
---------------------------	-----

## I. ИЗСЛЕДВАНИЯ

### ПОУКИ НА ВЪЗРАЖДАНЕТО

*Андрей Рождественский\**

В знаменателния сборник „Иисус – две хиляди години религия и култура“ авторите тъгуваха за упадъка в изкуството: зад него зейва културният провал. Например, кардинал Кристоф Шьонбърн говори за трета криза в религиозните образи: „Изкуството се превръща в игра със случайности, езикът се разпада на речеви игри, всичко става възможно и, по този начин, равнодушно“<sup>1</sup>. Според него хуманитарите се чувстват художници и същевременно – творци на фантазми, независимо дали те се наваят от огледално точни образи, или с рисунки и релефи<sup>2</sup>. А другият богослов подглася: „важно и тревожно в случая е, че истината се опитва да изчезне зад тези проблясъци и гримове, изгубва се под тежестта на образите. Зрителят, който гледа тези изображения, е отклонен от това, което трябва да му внушат, и е толкова по-безразличен към истината, колкото действителността е по-успешно представена“<sup>3</sup>. Покрай фантомите той отрицва банални емоции.

Днешните майстори са далеч от съвършенството на Ренесанса, подхваща Владимир Градев. Ала права ли е църквата, щом се визира с недоверие в паническо бягство от формата и съдържанието?

Винаги нерешителни, художниците виждат творбата в жеста на сътворението. Разхвърляйки трупове на красотата, те търсят непредставимото. Ето „царските двери“ към онова царство, което знаем, че идва към нас“<sup>4</sup>! Някъде там, отвъд привидяното се крие по-дълбока, изначална реалност. Но не става дума за декадентска наслада от нищото или естетски nihilism<sup>5</sup>, а за имитация на Сътворението. „От тук е необходимостта човек да намери отново произхода, изначалния извор, казано по друг начин, да върне обратно хода на часовниковата стрелка, да спре упадъка и остаряването, като намери отново изначалния извор и почерпи от неговия свещен живот“<sup>6</sup>. Просто ставаш бог и подхващаш „продължаващото творение“, а защо и не творението „ex nihilo“, решава културологът<sup>7</sup>.

***Но каква ирония: не творението от нищо, а сътворяването на нищо привлича художници.***

Професорът се сеца за Малевич, открил „живописта като нищо“, и за множество теолози с четка от arte povera, minimal art или концептуалното

---

\* доктор по философия, доцент по културология в МГУ „Св. Иван Рилски“.

изкуство<sup>8</sup>. Градев възлага надежди на модния Маурицио Кастелан, чийто „Син човешки“ пада по-долу от човек, и залага на Франсис Бейкън, превърнал „Разпятия“ в кланици<sup>9</sup>.

Да се върнем в свят, още лишен от идоли! Да го открием в оскопяване и конвулсираща плът. Божеството не във висшите пориви на духа, те са прекалено банални.

**Художниците мислят със замах и сътворяват Бога от нищото<sup>10</sup>.**

Постмодерният творец забравя: божествената висота се открива на израстващия дух. Връзката е хармонична и естествена. Но изисква душевна чистота и здраве, а не болезнения напън за различието. Големият богослов напомня: „Наистина, Тулий отбелязва в четвърта книга на „Тускулански беседи“, че каквото са здравето и красотата за тялото, това е добродетелта за душата“<sup>11</sup>. А другият богослов, Николай Кузански, подхваща: „На постигането на истината в образа на истината ще отговаря изхождането на светлината; на постигането на истината в образа на доброто ще съответства изхождането на красотата“<sup>12</sup>.

Пълнокръвната връзка привлича Възраждането, но не е на почит в ерата на симулакрума.

В идеалите на Бога-Художник и всеотдавателната личност се виждат язвите на модерността. Маститият Димитри Гинев забелязва не без укор: Ренесансът донася дефектите на съвременното.

Основният от тях е неизживяната вяра в прогреса. Например, не е право да се пита, кое изкуство е по-реалистично – средновековно или възрожденско. И е грешка да допускаме, че „предренесансовото изкуство „просто работи“ с по-неразвити техники<sup>13</sup>. Нито един от двата подхода не е по-обективен или субективен от другия<sup>14</sup>. Да речем, теория за перспективата у францисканските „естествени философи“ се отнася до непосредствено виждащия интелект<sup>15</sup>, а не до зрението. „Перспективистите“ поставят ударение върху несводимостта на окото до оптически инструмент, т.е. до непреводимостта на техните постановки в геометрични модели“<sup>16</sup>. А възрожденският избор на линейната перспектива най-вече е технологичен и научен, а не естетически<sup>17</sup>. Ренесансът си има модерни пристрастия: линейната перспектива изисква не само математическа идеализация, но и субективизъм. Тя идва от философска представа за наблюдателя, немислима за схоластиката. Според Гинев късното средновековие категорично отхвърля познавателния образ, който разделя и свързва субект и обект<sup>18</sup>.

Впрочем, ако вярваме на Тома Аквински, всякакво познание се крепи на подобие между предмета и неговия образ, а истината „е някакво съответствие между интелекта и вещта“<sup>19</sup>. Философският законодател на

схоластиката посвещава на познавателния образ специална глава от „Сума на теологията“.

Образът се ражда по няколко начина: от преставите за сетивните неща, от математическите обекти и от „умопостигаемата материя“. Защо да не чуем Тома: „По силата на обръщането на действащия интелект към представите обаче във възможния интелект възниква някакво уподобително изображение, показващо нещата, за които са въпросните представи, единствено с оглед природата на вида им“<sup>20</sup>.

Връзката на познаващия и неговия предмет създава species – вид, или на гръцки, eidos. „Този eidos, тази идея, или форма, свършено в един и същи смисъл е и материална, и умствена. Така, в основата на учението за познанието, а както ще разберем по-нататък, и естетиката, у Тома лежи материално-пластически принцип“<sup>21</sup>, който логически и онтологически обединява материя и смисъл. За неговия ученик Улрих Страсбургски формите изтъкват йерархията на светлината. А полският учен Витело разсъждава за условията на красотата при зрителното възприятие<sup>22</sup>. Късната схоластика оставя множество текстове за свободна естетическа наслада.

Познавателните образи не са пасивни огледала – за късната схоластика човекът е автор и подобие на Бог, който е „чистата дейност“<sup>23</sup>.

Епохата отрицва ренесансовия дух.

Изкуствеността за Тома е интелектуална добродетел, и до такава степен, че „по-голяма похвала получава майсторът, който греши доброволно, а не този, който греши неволно“<sup>24</sup>. Способността за добро действие е друго име на творчеството.

Истинският творец подражава на божеството, чиято слава е формата на красотата, желана, защото красотата е и доброто. Самият Бог е Художник и „в най-съвършената идея на всемогъщото изкуство, всичко, което това изкуство може да образува, съществува в най-простата форма като самото онова изкуство“<sup>25</sup>. Ето защо, продължава Николай Кузански, ние трябва да се грижим само за това, да се изкачваме от красотата на сетивните неща към красотата на нашия дух, а оттам да се устремим към извора на красотата<sup>26</sup>.

Нима естетиката на Ренесанса завлича в субективизма и сляпо зависи от технологичния прогрес, както смята българският учен?

Нека ни бъде за пример Николай от Куза: той събира математиката и естетиката в универсалната представа за битието. Най-дълбоката мяра е неизмерима и тя е недостъпна нито за астрономията и геометрията, нито за изкуството. Ние според силите си подражаваме на най-великата хармония или съвършено равенство, която поглъща душите, както безкрайната светлина поглъща всяка друга. Но да не забравяме, че се оприличаваме на нея: погледът

наподобява човешкия ум, слънчевото сияние – действащия ум, а умопостигаемото има прилика с цвят<sup>27</sup>. Движението на всичко сетивно прелива от красота към красота – толкова повече, колкото по-естествено изразява божественото съвършенство. Не смята ли платоникът Марсилио Фичино: „...тъй като умозрителното познание взема началото си от сетивата, ние никога не ще разберем скритата в недрата на вещите благост, нито дори ще я възжелаем, ако не се извисим към нея чрез очевидните признаци на външната красота“<sup>28</sup>.

Но да се обърнем към теоретиците на перспективата от великата епоха. Толкова ли са обсебени от измерването, че да не сливат божеството и природата?

Лука Пачоли, прочутият математик, убеждава, че самият Бог е жива пропорция – рационална и свръхразумна едновременно. Тя е законът на природата и естетически канон. Математиката в духа на Платон посредничи между идеята и материята, но изразява и напредъка на знанието<sup>29</sup>.

А какво ли да кажем за Леон-Батиста Алберти, възрожденския теоретик на перспективата? В центъра на неговата теория е учението за прекрасното. Той е от първите автори, отхвърлили средновековната баналност: красотата е „consonantia et claritas“ – пропорционалност и блясък на формата. За Алберти тя **не се свежда до математическа величина и външно свойство**. Наистина, в нея има число, ограничение и разположение. Ала далеч не само това: над тях е хармонията – извор на прелестта и красотата. „Това е великото и божествено нещо, осъществяването на което иска всички сили на знанието и таланта, и рядко дори и на самата природа се дава да яви на света нещо напълно завършено и съвършено във всички отношения“<sup>30</sup>. Хармонията е природен закон, който се вижда най-ясно в човешкото тяло. За да я изледваш, трябва да се опираш не на математиката, а на опита.

Та говориш ли за живописца, трябва да разсъждаваш не като математик, а като живописец. Нали изобразяваш не идеи, а зрими неща и се ползваш „от по-тлъста Минерва“<sup>31</sup>. Художникът спори с природата, надниквайки в хармонията, единна с душата и разума<sup>32</sup>.

Дори описвайки зрителната пирамида, Алберти допълва теорията с описанието на въздушната перспектива. А тя няма как да не отчита различни положения в пространството или множество от гледни точки.

Ето защо не бих приел и друга мисъл на българския автор: средновековният поглед е подвижен и множествен – той се съживява от „сетивната душа“. А окото на възрожденеца застива в избрана позиция. Геометричната перспектива вцепенява наблюдателя<sup>33</sup>.

Изследователят сякаш долавя полъха на днешния колапс, въпреки очевидното. Съвсем не е трудно да сравним вдървени от канона опуси на XIII



век с живи творения на Възраждането. Есента на средновековието подготвя неизчерпаемия свят на възрожденската индивидуалност, но именно Ренесансът създава всеотрадна и, бих казал, множествена личност. Пико дела Мирандола ни подсеща: ние заставаме в безброй перспективи. Всички заедно те гледат единен космос – хармонична и уравновесена вселена.

В нея няма място за естетическо своеволие, предпочиташо виртуозността и метода пред художествената истина. Изолирани гледни точки с идеите за безкрайната перспектива идват по-късно. Отказ от кулиската композиция и хрумванията на луминаристите от XVII век наистина се родят с модерната метафизика на субекта и стандарти на точната наука. Класицизмът налага тиранията на канона, а барокът изненадващо комбинира пространства. И не само това: през онзи век възниква особеният жанр на живописца – „trompe-l'oeil“, буквално – „излъжи око“, който въпреки перспективата и въздушната среда създава илюзия на реалността.

За сравнение, как мисли Леонардо, издигнал живописца до най-точната и обхватна наука? Живописца е философията, защото се занимава с движението, тя има подвижен предмет. Именно тук тя съперничи на природата. За многоликия гений умът на художника наподобява огледало, изпълнено с толкова образи, колкото обхваща предмети. Художникът следи не само тялото, той композира и движенията на душата<sup>34</sup>. А перспективата обхваща три неща: зрителни линии, силата на светлината и прочутото „сфумато“ – загубата на отчетливостта според разстоянието. Оттук е близо до друго откритие: за съотношението на допълнителни и контрастни цветове, сближаващи с природата, но подсказващи свободата на колорита. Нима технологичната едностранчивост е причината Леонардо да издига живописца и скулптурата до „свободните изкуства“<sup>35</sup>? Изкуствата и науката равно изискват фантазия, подсказва му Ченино Ченини в началото на столетието<sup>36</sup>. А да Винчи подхваща: и строгата рисунка е свободна, камо ли е разкрепостен художникът, ако е овладял правилата. „Не можеш да научиш на живописца онзи, комуто природата не даде тази дарба, както може да се научи на математически науки...“<sup>37</sup>. Подражавайки на природата, тя с изтънчен размисъл разглежда всички качества на формите. Та който хули живописца, хули самата природа.

Освен това, художествени съпоставки са уместни, ако отчитат ролята на изкуството в естетическия контекст на епохата. Ренесансовата живопис е автономна – тя е самостоятелен жанр. А средновековната посестрима от XIII и XIV век е в сянката на готическата архитектура. Нима онези растящи обеми и полет нагоре не издават усет за перспектива? Именно готиката го дарява на следващи епохи.

А колкото до „грешката“ да сравняваме уж несъпоставими светове – кой е по-прогресивен, тя спада към контекста на модела, в който живеем.

Набедяваме великата мисъл за пътя от първия до последния Адам<sup>38</sup>, „до пълната възраст на Христовото съвършенство“<sup>39</sup>. Затова и Възраждането копнее за идеалния художник. Например, Ченино Ченини пише ръководство за живописца, насърчавайки всички онези, които от благородни подбуди и естествена любов искат да украсят изкуството с нова скъпоценност<sup>40</sup>. Възрожденците не се съмняват в прогреса на изкуството: с четката все повече рисува самата природа. В разказа на Джорджо Вазари поколенията богати на измислици таланти, просветени от преславния Джото, се стремят да подражават на величието на природата с усъвършенстване на изкуството и в съгласие с универсалния разум. Сетне Бог праща на земята Микеланджело – гения, способен да яви висшето съвършенство във всички изкуства<sup>41</sup>. Той идва да насърчи раждането на нови избраници.

Ала след векове неспирни усилия или, както твърди Вазари, безплодни, но пламенни опити се изправяме пред въпрос: „Ако приемем, че има раждане или по-скоро раждания на индивида в изкуството, не присъстваме ли днес на смъртта на изкуството в индивидуализма?“<sup>42</sup>.

#### **Бележки**

1. Първата иконографска криза спада към иконоборчеството от VIII-IX векове, а втората е протестантска; тя е от XVI век. Цитирам горе статията на Кристоф Шьонборн *Образ и изображение*, в сб. *Иисус – две хиляди лет религии и култури*, М., Интербук бизнес, 2001, с. 223.
2. В строгия поглед на класиката „ейдосът“- битиен символ, зареден с енергия, по този начин се превръща в „идол“ – независимо от подкупващата нагледност и престижността на изобразеното.
3. Елюл, Жак. *Унизеното слово*, С., ГАЛ-ИКО, с. 41.
4. Градев, Владимир. *Свещено ли е още изкуството?*, в: *Архив за средновековна философия и култура*, свитък XIV, С., „Изток-Запад“, „Алтера“, 2008, с.84.
5. Пак там, с. 69.
6. Пак там, с. 68.
7. Пак там.
8. Пак там, с. 80.
9. Пак там, с. 82.
10. Градев така и казва: „Накратко, отрицанието се явява основният път, с който съвременното изкуство търси да представи абсолютното, да понесе неговата логико-онтологична невъзможност, за което дава своето изконно свидетелство“. Пак там, с. 78.
11. Тома от Аквино. *Сума на теологията*, част II (1), Петдесет и пети въпрос „За добродетелите с оглед на техните същности“, раздел 2, С., „Изток-Запад“, 2005, с. 759.

12. Николай Кузанский. *Вся ты прекрасна, возлюбленная моя*, в: *Эстетика Возрождения* в 2 т., т. I, М., Искусство, 1981, с. 117.
13. Пак там, с. 286.
14. Гинев, Димитри. *Изобразителната наративност в късносредновековното светосуещане*, в: *Архив за средновековна философия и култура*, свитък XV, С., „Изток-Запад“, 2009, с. 287.
15. Пак там, с. 300.
16. Пак там, с. 304.
17. За Гинев това е по-скоро избор в полза на „навици в инженерно строителство и архитектурата, картографията и оптиката, и най-вече, в експерименталното научно изследване“. Пак там, с. 287.
18. Пак там, с. 290.
19. Тома от Аквино. *Сума на теологията*, част I, Осемдесет и петти въпрос. „За начина и реда на мисленето“, раздел 7. С., „Изток-Запад“, 2003, с. 1357.
20. Тома продължава: „В този именно смисъл за умопостигаемия вид се казва, че е абстрахиран от представите: не обаче и в смисъл, че една и съща по число форма, която преди е била в представите, след това е преминала във възможния интелект, както тялото се взема от едно място и се пренася на друго. Пак там, раздел 1. „Дали интелектът ни мисли телесните и материални неща чрез абстрахиране от представите“, с. 1339.
21. Лосев, А. Ф. *Эстетика Возрождения*, М., Мысль, 1978, с. 147.
22. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли*, в 5 т., т. 1. Античность, Средние века, Возрождение, М., Издательство Академии художеств СССР, 1962, с. 303-306.
23. Вж. Лосев: „За нас е важно вече само това, че Джото и Тома са напълно съпоставими фигури“, стигащи до идеята за индивидуалност, ала и за това двамата заслужават нашето преклонение. В: Лосев, А. Ф. *Эстетика Возрождения*, М., Мысль, 1978, с. 192.
24. Тома от Аквино. *Сума на теологията*, част II (1), Петдесет и седми въпрос, раздел 4. С., „Изток-Запад“, 2005, с. 795.
25. Николай Кузанский. *Вся ты прекрасна, возлюбленная моя*, в: *Эстетика Возрождения* в 2 т., т. I, М., Искусство, 1981, с. 130.
26. Пак там, с. 121.
27. Николай Кузанский. *Вся ты прекрасна, возлюбленная моя*, в: *Эстетика Возрождения* в 2 т., т. I, М., Искусство, 1981, с. 118.
28. Фичино, Марсилио. *Коментар върху Платоновия Пир за любовта*, пета реч, първа глава, С., ГАЛ-ИКО, 1993, с. 69.
29. Лука започва: „в даденото изложение под математическите дисциплини се разбираат аритметика, геометрия, астрономия, музика, перспектива, архитектура и космография, а също и някои други науки, свързани с тях“. Вж. Лука Пачоли. О божественной пропорции, в: *Эстетика Возрождения* в 2 т., т. II, М., Искусство, 1981, с. 376.
30. Леон Баттиста Альберти. *Об архитектуре*, книга шеста, озаглавена „Об украшениях“, глава втора. Пак там, с. 326.
31. Леон Баттиста Альберти. *Три книги о живописи*, в: *Эстетика Возрождения* в 2 т., т. II, М., Искусство, 1981, с. 330.

32. Пак там, с. 333.
33. Гинев, Димитри. *Изобразителната наративност в късносредновековното светоусещане*, в: *Архив за средновековна философия и култура*, свитък XV, С., „Изток-Запад“, 2009, с. 304-305.
34. Живописца разглежда, проявява ли съзнанието в движения, пояснява Леонардо. Вж. Леонардо да Винчи. *Спорове живописца с поетом, музыкантом и скулптуром*, в: Леонардо да Винчи. *Избранное*, М., Государственное издательство художественной литературы, 1952, с. 43.
35. Пак там, с. 32-33.
36. Ченино Ченини. *Книга за изкуството или трактат за живописца*. 1437, в: Шаренков, Атанас. *Старинни трактати по технология и техника на живописца*, в 2 т., т. 2, С., Български художник, 1988, с.188.
37. Леонардо да Винчи. *Спорове живописца с поетом, музыкантом и скулптуром*, в: Леонардо да Винчи. *Избранное*, М., Государственное издательство художественной литературы, 1952, с. 35.
38. *Първото послание на свети апостол Павла до коринтяни*, 15:45.
39. *Послание на свети апостол Павла до ефесяни*, 4:13.
40. Ченино Ченини. *Книга за изкуството или трактат за живописца*. 1437, в: Шаренков, Атанас. *Старинни трактати по технология и техника на живописца*, в 2 т., т. 2, С., Български художник, 1988, с.189.
41. Вазари, Джорджо. *Жизнеописания на най-известните живописци, ваятели и зодчи*, М., Изобразително изкуство, 1995, с.368.
42. Цитирам думите на П.-А. Таволо. Вж. *Живот и съдба на индивида в изкуството*. *Дискусия*, в сб.: *Зараждането на индивида в изкуството*, С., Кралица Маб, 2006, с. 125.

## LESSONS OF THE RENAISSANCE

### **Andrej Rozhdestvenskij** (summary)

The problem I am focusing on in my article is the obliteration of the epochs of Renaissance in the context of Christian culture. The philosophical values of Renaissance are reduced to the Christian roots or to the principles of modern philosophy and science. In the post-metaphysical ideas of the contemporaneity two epochs are sharply set against one another – Middle Ages and Modern Times. Similar validations make closer the restorers and postmodern artists who have the same feeling about the collapse of the cultural model brought into life by the three world religions. In this connection I base my arguments on two well known Bulgarian authors expressing this way of thinking.

But theoretically adjusted position is the position which does not tear apart the connections of the cultural models. This is why the text describes the preparation of the Renaissance in the Middle Ages philosophy and aesthetics. The article gives the floor to theological authorities and Renaissance thinkers who outline distinctly the specificity of the epoch and never miss the common context of its development.

# СПОРТНАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ НА ТРИТЕ НАЙ-ПОПУЛЯРНИ КОЛЕКТИВНИ СПОРТА В СЪРБИЯ И БЪЛГАРИЯ (ФУТБОЛ, БАСКЕТБОЛ И ВОЛЕЙБОЛ). СРАВНИТЕЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ

Константин Стаматов\*

С признателност и благодарност  
на проф. Найда Иванова

## УВОД

### *Игра, спорт, език.*

Кратките страници на този параграф условно можем да наречем и предварителни. Те са един опит да бъде щрихирано социокултурното и в частност социолингвистичното поле, в което се разполага темата на изследването; да се дефинират основните дадености, които са негов предмет. Твърде подходящо като отправна точка на разсъжденията ни в посока постигане на посочените цели се оказва популярното съчинение на Йохан Хьойзинха *Ното Ludens* (1938). Ала веднага сме длъжни да заявим, че към радикалната теза за играта като централен културообразуващ фактор се отнасяме с резерви, без обаче да отричаме факта, че във всяка форма на културата могат да се открият игрови елементи. Тези резерви се хранят от констатациите на самия Й. Хьойзинха, че връзката “игра-култура” не е генетическа и че с развитието си културата губи автентичността на игровото начало в себе си.

И така – що е “игра” и какво място в живота на човека заема играта; коя игра наричаме “спорт” и как присъства в ежедневието ни езикът на спортните игри – това са въпросите, на които ще се опитаме да дадем по-долу отговор.

### *Играта.*

Един от най-често дискутираните проблеми във философията на културата от XVIII в. насетне е този за играта, нейното място и роля в живота на културата. Им. Кант използва понятието “свободна игра”, за да посочи спецификата при функционирането на познавателните способности – сетивност, въображение, разсъдък – в сферата на естетическото, а от там и на културата изобщо. Особено важно за нас е неговото твърдение, че за да бъде социално значим всеки предмет, роден и представен в свободната игра на познавателните способности, “трябва да може да се съобщава всеобщо”. (Им. Кант 1980; 94, 218) Казано с други думи, играта като тип действие, което се

\* студент по славянска филология в СУ „Св. Климент Охридски“.

върши без физическа и морална принуда; действие, в което не преследваме пряко прагматични цели; действие, което ни извежда отвъд "логиката на ежедневието" в посока на удоволствието и насладата, се нуждае от свой специфичен език, който я прави всеобщо съобщима, а от там и социално валидна.

Крчка напред във философско-антропологичното осмисляне на играта прави Фр. Шилер. За него играта е продуктивна форма, опосредяваща отношението на човека към средата. Като една от изявите на свободата, родова характеристика на човека според немската класическа философия, играта е екзистенциален модус на завършената човешка природа. Тезата за играта като същностно определение на човешкото битие Фр. Шилер формулира по следния начин: "...човекът играе само там, където е човек в пълното значение на думата и е изцяло човек само там, където играе". Като белези на играта, в която творим мимолетни светове, той сочи приемането и доброволното подчиняване на правила, организиращи хаоса в един нов социален космос; включването на въображението, което прави неистинното истинно и въпреки това съзнателното удържане на чувството за условност на ставащото.

Игровите елементи в културата се оказват толкова чувствителни към настъпващите в нея промени, че техните трансформации често се вземат за сигурен белег на тези промени. Например, в културфилософския циклизъм на Освалд Шпенглер израждането на културата в спорт и политика е белег за упадъка ѝ, превръщащ я в цивилизация. Полярно противоположна теза застъпва Хосе Ортега-и-Гасет. За него играта комплексно изявява радостта на свободния човек от овладяването на света. Той свързва "триумфа на спортовете и игрите" с настъпващите промени в стила на живот, практикуван от европейца. "Обликът, който започват да приемат всички изяви на битието в Европа, пише Ортега-и-Гасет, предвещава период на мъжественост и младост. Жената и старецът трябва да отстъпят за известно време кормилото на живота на момчетата и нищо чудно, че светът като че ли започва постепенно да губи строгия си вид". (Х. Ортега-и-Гасет 1984; 263)

За да аргументира тезата си, че функциите на играта са първични спрямо формите на културата Й. Хьойзинха се позовава на поведение при животните почти аналогично на играта при хората. Разбира се, играта при животните няма рационален характер в строгия смисъл на думата, но в същото време тя видимо минава отвъд границите на чисто биологичното. Играта при животните има психо-соматичен характер и се осигурява от инстинкта за самосъхранение, тъй като спомага за развитието на физически и психически заложби и способности; при усвояването на умения и сръчности, необходими в борбата за оцеляване, изразходва излишната енергия, сваля напрежението,

доставя удоволствие и наслада. Тези наблюдения налагат извода, че играта е продуктивен битиепораждащ механизъм на живота и в този смисъл е органично присъщ на неговата тоталност.

В стремежа си да дефинира термина "игра" Й. Хьойзинха се опира на следните нейни характеристики:

1) Играта е свободно действие, което минава отвъд границите на естествено детерминирани процеси. Тя се присъединява към тях като ги допълва и украсява. С оглед на играта при животните, по-точно би било да я определим не като "свободна", а като "непринудена" дейност. Това се изразява и във факта, че играта може да бъде отложена или прекъсната по всяко време;

2) Играта не е обикновеният действителен живот. Тя е временно излизане от него със самостоятелно действие и цел, които са безкористни и прекъсват процеса на пряко задоволяване на нужда и влечение. В играта ние съзнаваме несериозността на случващото се и въпреки това често се отнасяме пределно сериозно към извършваните действия;

3) Играта е борба за нещо или показване и представяне на нещо, и в този смисъл има групово-стратефициращ, съзидателен характер;

4) На играта е присъща и хронотопна обособеност, регламентирано единство по време и място на протичащото действие;

5) Играта предполага доброволно приети и спазвани правила от участниците. (Виж Й. Хьойзинха 1982; 31-35)

Посочените характеристики Й. Хьойзинха свързва в следното определение за играта: *"играта е действие или занимание, извършвано доброволно, организирано във времето и пространството, изискващо спазването на доброволно приети, задължителни правила, които по своята същност са самоцелни и придружени от чувство на напрежение и радост от съзнанието за "нещо различно" от "всекидневния живот"*". (Й. Хьойзинха 1982; 52)

Това е най-общата социокултурна даденост, която предполага настоящето изследване.

### **Спортът като игра.**

Под "обем на понятието" в логиката се разбира количеството на явленията (вещи, свойства, отношения), чиято същност бележим с въпросното понятие. Разкриването на обема става като разделяме по-общите родови понятия на по-частни видови. Разделение, извършено върху основа на съществени белези/признаци наричаме "класификация". В нашия случай съотнасянето по обем между понятията "игра" и "спорт" ги поставя в групата на т.нар. "подчинени понятия", при които обемът на едното понятие изцяло се



включва в обема на другото без да го изчерпва. Това определя валидните помежду им отношения като родово-видови. Не е трудно да се убедим, че всяка спортна дисциплина и спортът като цяло е особен вид игра, но не всяка игра е спорт. Част от детските игри, например организирани с педагогическа цел “сюжетни игри” в детските заведения, нямат състезателен, а следователно и спортен характер.

Водещ в състезателните игри, от които се ражда и модерният спорт, е агоналният инстинкт, насочен към постигане на превъзходство над другия/другите или над собствените си минали постижения, печелейки с това чест, авторитет и себеуважение. Съвременният спорт се появява през XIX век в Англия от груповите игри с топка. Най-напред там организират и подготвят постоянни по състав отбори, легитимирани като клубове в институционалната структура на обществото. Игровата дисциплина, налаганата стратегия и тактика, нарастващият схематизъм и системност унищожават съществена част от игровото съдържание – импровизациите, плод на въображението, които са сведени до минимум.

В спорта играчът се бори за победата, която по дефиниция има символична стойност. Аристотел нарича наградата за добродетел “чест”. Понятието “pretium” в средновековния латински се е употребявало в смисъл на “похвала”, “чест”, но и като еквивалент на “пазарна стойност”. За някои играчи участието в играта престава да е самоцелно и самоценно. То се превръща в средство за постигане на други цели, най-често финансови. Играчите започват да се делят на аматьори и професионалисти, а поведението на вторите вече не може да бъде определено като чисто игрово по смисъл, а само по форма. То губи присъщите на класическата игра безгрижност и спонтанност. Й. Хьойзинха дава пример с шокиращите за онова време годишни приходи на сем. Кълбертсън от игра на бридж в размер на 200 000 долара. Ако би имал възможност, как ли днес авторът би коментирал факта, че най-скъпо платеният футболист в Английската първа дивизия – Туре Яя (*Манчестър Сити*) получава седмично възнаграждение от 200 000 паунда! Но всичко това е възможно, защото има достатъчно хора готови да платят зрелището. Зрителят е важен, ако не и най-важен компонент в съвременния спорт. За състезателя насладата и чувството на удовлетворение от постигнатата цел се засилва от присъствието на зрители. Зрителят от своя страна като “съ-участник” в играта задоволява агоналния си инстинкт, компенсира неосъществени желания, несбъднати мечти, в успеха или поражението преживява опиянението или покрусата колективно, което формира и храни чувството му за общностна принадлежност, а нерядко се включва като белег и на публично заявената самоидентичност. Оставяме

настрана залаганята, които са още една нишка във финансовата мрежа на обществото.

Както пише Й. Хьойзинха, от края на XIX и началото на XX в. “спортът непрекъснато е засилвал значението си на обществена функция и е разширявал все повече своето влияние”. (Й. Хьойзинха 1982; 213) Хосе Ортега-и-Гасет специално отбелязва присъствието му в печата, а чрез него и в модерната публичност, като фактор, налагащ новия стил на живот за европейца. (Х. Ортега-и-Гасет 1984; 262) Техниката, медиите, рекламата комерсиализират отношението към спортните игри и обект на тази комерсиализация са не само професионалистите, но също аматьорите и дори незанимаващите се със спорт хора. Облекло, диета и храна, дневен режим, двигателна активност, символи, авторитети и тип поведение – това са само част от съвременните социални проекции на спорта в ежедневието ни. “Постепенно спортът в съвременното общество се отдалечава от чисто игровата сфера – констатира Й. Хьойзинха - и се превръща в елемент *sui generis* (своего рода – д.м.), който вече не е игра, но още не се е превърнал в напълно сериозна дейност. В съвременното общество спортът заема място извън действителния културен процес, който протича и се развива независимо от него”. (Й. Хьойзинха 1982; 215) Колкото и проникновена да е тази оценка, все пак, времето си е казало своето. Днес, макар и “ненапълно сериозна дейност”, каквато по дефиниция спортът няма как да стане, той е достатъчно сериозно занимание и е интегрална част от съвременната култура с мощно влияние върху другите ѝ сфери. Да вземем само един пример – политиката. И след окончателната християнизация на Източната римска империя, символът на езическата “предистория” – Хиподрумът – оцелява в центъра на столицата Константинопол. Нещо повече, той не просто оцелява, но след управлението на Марций, Анастасий, Теодора, Юстиниан, Маврикий, Фока и Хераклиус (VI-VII в.) “партиите” от хиподрума се превръщат в реалните политически партии на Византия и пряко участвуват в държавния живот на империята. (Ш. Дил, Ал. Рамбо 1992; 5-38) Ако това се счита за прецедент през Средновековието, то в съвременния парламентаризъм – според Й. Хьойзинха – атмосферата и нравите “винаги са били изцяло спортни”. (Й. Хьойзинха, 1982; 225) Агоналното начало и естественият драматизъм, положени в основата на спорта, в същото време са и неговите най-мощни средства за въздействие върху другите сфери на културата.

И така – спортът, разбира се, е игра; *хронотопно регламентирана публично-състезателна игра при строго съблюдавани правила*. Той е част от физическата култура на едно общество, а чрез рекламата - и на неговия стил на живот.

### **Езикът на спортните игри.**

Спортът, като всяка друга сфера на културата, има свой специфичен език. Веднага следва да направим уговорката, че тук няма да ни занимава т.нар. "език на тялото" в спорта. Позата, жестът, гримасата, изразяващи напрежение, усилие, болка, отчаяние, радост, удовлетворение и пр. са част от този език. Нашето внимание е насочено към: езика като продукт на играта; езика, който вербализира играта; езика, чрез който констатираме, различаваме, абстрахираме, обобщаваме, определяме и така препращаваме играта/спорта като тип дейност от предметно-вещественото в обсега на духа.

За нас играта е един от ферментите на културата и едва спортът функционално и институционално се обособява като сегмент на културата. В тази историческа и логическа последователност се развива и езикът на играта/спорта. Функционалното присъствие на играта в синкретизма на мита се доказва от факта, че тя не е персонифицирана в конкретна божествена или демонична фигура. Явно самото понятие "игра" се абстрахира на един по-късен етап от развитието на езика, защото обща индоевропейска дума за "игра" няма. (И.Хьойзинга 1982; 53) Едва ли е случайно обаче, че основната дума за игра в старогръцкия език е "paideia". Същата, предадена в смисъла, влаган от Платон и Аристотел, стои максимално близо до латинското понятие "cultura animi" и използвания от Цицерон и Варон термин "humanitas" разбирани като обучение, възпитание, изграждане на личността, начин на поведение (Ив. Буюклиев 1989; 3-4) - все дейности насочени към пълно развитие в дарби и способности на свободния човек. Явно за древните гърци играта е била нещо, което надмогва натурата и се целеполага в своята социалност като култура.

И ако понятието "paideia" недвусмислено сочи на връзката между играта и културата, като се използва по-скоро за означаване на детската игра; то с понятието "агон" – борба, състезание – се означават публични игри, наситени с физическо, психическо и интелектуално напрежение в резултат на съперничеството между участниците. Този втори термин ни насочва към състезателните игри и спорта в собствения смисъл на думата. Могат да се дадат примери и с други понятия за игра и спорт, които разкриват същностните им характеристики, напр. в китайския език понятието "ченг", което значи "позиция, ситуация, подреждане". Развитието на този езиков сегмент следва общата логика в развитието на езика, структурно-функционална диференциация и специализация, свързани с историческото ставане на обекта. Така се ражда и съвременната спортна терминология, част от която е терминологията на трите най-популярните игри с топка у нас и в Сърбия (футбол, баскетбол и волейбол) - предмет на настоящето изследване.

Футболът в България прониква към края на XIX в. и се свързва с пристигането на швейцарски гимнастици у нас, които преподавали на учениците си и играта „футбол“. През 1895 г. учителят Жорж де Реджибус обучава възпитаниците си от Варна в тази игра, а след първото десетилетие на XX в. се основават и първите футболни клубове в страната. Тъй като футболът се разпространява най-бързо, чрез него навлизат и най-голям брой английски спортни термини: гол, рефер, корнер, бек, инсайд, офсайд, фаул, аут, шут, пас, тъч. В Сърбия през пролетта на 1896 г. евреинът Хуго Були, връщайки се от обучение „из Немско“, донеся първата футболна топка и поставя началото на разпространението на играта.

Баскетболът е първата игра с ръчна топка в България и се разпространява непосредствено след войните от началото на миналия век (1917-1919 г.). На сръбска земя първата топка за баскетбол донеся от Америка през 1923 г. Уилям Виланд, представител на доброволна хуманитарна организация. Целта му е била да запознае учителите от белградските училища с играта, а през 1924 г. са отпечатани и правилата на играта.

Началото на волейболната игра у нас е поставено от възпитаници на Американския колеж в Самоков. Постепенно този спорт прониква и започва да се практикува и от Младежките християнски дружества. От тогава в българския език проникват и термини като „блок“, „сервис“, „гейм“ и др. Уилям Виланд се счита за родоначалник и на волейбола в Сърбия с първите уроци по волейбол, които дава на възпитаниците си през 1924 г.

#### **Предмет, цел, структура и задачи на изследването**

Настъпилата радикална комерсиализация на спорта през последния четвърт век го превърна в мощна социална подсистема със собствени финансови, институционални, демографски и социално-психологически лостове за въздействие върху живота на обществото. Средствата за масова комуникация (печат, радио, телевизия, интернет) ефективно вграждат езика на спорта в езиковата среда на ежедневието и го налагат като активен фактор в нейното развитие. По една или друга причина тези процеси остават в периферията на езиковедския интерес както у нас, така и в съседните ни страни. Редките лексикографски опити в областта на спортната терминология обикновено имат за автори не езиковеди, а хора професионално свързани със спорта – треньори, преподаватели, изследователи в областта на спортната теория и практика, журналисти. Този тип автори понякога включват в спортно-терминологичните си издания професионалисти и дори отделни жаргонни думи, обичайно присъщи на ежедневно професионално общуване, което косвено също сочи на необходимостта от квалифицирана езиковедска стандартизация

на спортната терминология. Убеждението, че следва да се търсят решения на посочените проблеми, а също и интересът към спорта, ме мотивираха в избора ми на тема за настоящото изследване.

Негов *предмет* е събраният лексикографски материал от български и сръбски спортно-терминологични речници, от енциклопедични речници по физкултура и спорт, от учебни пособия и методични помагала по отделните видове спорт, от спортно-технически правилници, от спортната преса и интернет-информация за трите най-популярни вида спорт в Сърбия и България – футбол, волейбол и баскетбол. Типологично те всички се включват в игрите с топка.

Крайната *цел* на изследването е изработването на сръбско-български терминологичен речник на посочените три най-популярни колективни спорта в двете страни. Постигането на целта обаче, предполага решаването на редица проблеми от теоретично и емпирично естество, свързани със стихийното и масово проникване на чужди думи в спортните терминологични подсистеми; липсата на съвременни стандартизирани терминологични спортни речници като коректив и регулатор при обновяване на спортната терминология; отсъствието на утвърден теоретичен модел за систематизиране на спортната терминология и пр. Необходими стъпки към решаването на посочените проблеми и постигане на поставената цел са:

а) Определяне спецификата на понятието “спортен термин”;

б) Отделяне в словник само на термините и терминологичните словосъчетания, които дефинитивно се включват в понятието “спортен термин” и реално функционират в теорията и практиката на изследваните спортни игри – футбол, волейбол, баскетбол;

в) Осъществяване на морфематичен и словообразователен анализ на включените в словника спортни термини;

г) Регистриране чрез глотометричен анализ честотата на словоупотреба на фреквентните спортни термини и терминологични словосъчетания.

Постигнатите резултати ще ни позволят да потърсим сходствата и различията в спортно-терминологичното развитие на двата родствени езика в посока на вътрешноезиковите и външноезикови процеси и влияния. Особено важно е да се установи в каква степен всеки един от двата езика решава спортно-терминологичните си проблеми, било за сметка на чужди терминологични заемки или евентуалното им калкиране, било за сметка на собствения си лексикален фонд.

С оглед близоста на двата езика и присъщите им словообразователни типове и модели основни за изследването *методи* са сравнителните лексикологични и лексикографски методи. От логическа гледна точка водещ за

изследването е дедуктивният подход. Изходната база данни намираме в публично използвания у нас и в Сърбия спортен език при общуване, коментар и изследване на посочените игри. Към нея подходим с метода на пълната ексцерпция - обработваме всички достъпни ни източници на спортно-терминологична информация. Понятието "спортен термин" се използва в качеството му на теоретичен инструмент при отбирането на включените в словника термини. Чрез честотно-статистическия метод речниковият състав се структурира вторично на ядро, в което попадат семантично и функционално най-натоварените и по правило най-често употребявани термини; и периферия, включваща спорадично употребявани термини.

Целите и методите за тяхното осъществяване задават и *структурата* на изследването. Акцентът във първата част е поставен върху лексикографското състояние на изследвания проблем и спецификата на спортно-терминологичните речници спрямо другите видове речници, тъй като съставянето на такъв речник е основната цел на настоящата работа. Във втората част търсим продуктивни решения на лексикологичните и лексикографски проблеми, свързани със самото съставяне на речника. Заключението съдържа изводите, които се налагат в хода на изследването.

Надяваме се, че изследването и приложеният речник ще бъдат от полза за преводачи, спортни журналисти, треньори, състезатели, съдии и други длъжностни лица в тяхната професионална дейност, а също и за всички любители и почитатели на футбола, волейбола и баскетбола в двете страни.

## **I. СПОРТНИЯТ ЕЗИК КАТО ЛЕКСИКОГРАФСКИ ПРОБЛЕМ**

### **I.1. Лексикография. Видове речници.**

Лексикографията е наука, която се занимава с теорията и практиката за съставяне на различни типове речници, систематизацията и описанието на лексиката в тях. Терминът произлиза от гръцките названия *lexikón* – речник, *grápho* – пиша. С него се означава и самото описание на лексикалния материал, и съвкупността на съществуващите речници в езика.

Речниците са от полза за цялото общество, защото удовлетворяват потребностите му от разнообразна информация за думите. Те се делят на две групи: енциклопедични/ лингвистични/ филологически. (Т. Бояджиев 2007; 330, 331.)

Енциклопедичните речници са научно-справочни издания. В тях се обясняват предмети, явления и понятия от природата и обществото, назовани с думи; съобщават се сведения от различни области на науката и техниката, дават се справки за известни хора - учени, писатели, държавни и обществени

дейци, за забележителни произведения на изкуството и техните автори, разказва се за важни исторически събития (войни; стопански, политически, културни реформи и пр.); за градове и страни. Сведения от такъв характер има в общите енциклопедични речници.

В енциклопедичните речници не се отразява цялата лексика на езика, а само част от нея. Те включват главно съществителни собствени и нарицателни имена. По-пълни сведения за някои отделни области на знанието се съдържат в специалните енциклопедични речници, които включват и обясняват пълно термини от различни научни дисциплини, сфери на промишленото производство, културата и изкуството.

В лингвистичните речници се обяснява смисловата страна на думите, тълкуват се техните значения, описват се граматичните им признаци, определя се правописът, изговорът, произходът и съчетаемостта им с други думи. Думите в тези речници само косвено се свързват с обозначаващите от тях реалности. В зависимост от това, за кого са предназначени и каква потребност удовлетворяват, лингвистичните речници са много разнообразни. Има например речници, в които информацията за думите е най-пълна. Речник, в който е събрана цялата лексика на езика, се нарича *тезаурус*. Съставят се учебни речници предназначени за овладяване на езика и правилната употреба на думите, и речници за широка употреба, т.нар. справочници.

Лингвистичните или филологическите речници са от два типа: *преводни* - за усвояване на чужди езици и превеждане на текстове от един език на друг; *едноезични* - думите се тълкуват и обясняват чрез словния фонд на родния език или се разяснява част от лексикалния състав от определено гледище. (Т. Бояджиев, Т., Куцаров Ив., Пенчев 1999; 220-226)

Наченките на българската лексикография се отнасят към епохата на Възраждането. Преди това може да се говори само за случаен интерес към тази дейност. През различните епохи от развитието на езика са създавани различни по обем и характер речници за нуждите на българския народ. Днес българската лексикография се развива в две направления: 1) Създаване на специални речници, в които се дава различен тип информация – правописна, правоговорна, етимологична, историческа; 2) Създаване на комплексни, многотомни речници, в които е съсредоточен максимален обем от информация за думите и тяхната употреба. (Т. Бояджиев 2007; 327-329)

Разнообразието днес е особено голямо. От лингвистичните речници постоянно нараства броят на тълковните речници, речниците на езика на отделен писател, фразеологичните речници, синонимните, правописните и правоговорните, речниците на съкращенията, историческите речници,

етимологичните, речниците на чуждите думи, диалектните, ономастичните, честотните и на термините, на които ще се спрем специално.

## **1.2. Речници на спортните термини. Състояние на изследванията.**

Спортната терминология не е била предмет на общо специализирано езиковедско изследване в България. Редките опити за съставяне на речници по някои видове спорт се дължат по-скоро на практическа мотивация, свързана със спортно-тренировъчната дейност, образователния процес в специализираните спортни училища и школи, с нуждите на специализираната спортна публицистика, отколкото с теоретично мотивиран интерес. За по-голяма прегледност на изложението ще разделим в три групи изследваните при съставянето на приложението-речник източници: а/ *специализирани речници (издания) в областта на изследваните видове спорт – футбол, баскетбол и волейбол*; б/ *обща спортно-терминологични речници*; в/ *други речници, които съдържат спортни термини.*

Като специализирано в областта на футболната терминология може да се определи изданието *Всичко за футбола в една книга. Енциклопедичен справочник* (С., 1994 г., 135 с.) Негов съставител е Николай Антонов. Справочникът е структуриран в две части: “Енциклопедичен справочник от А до Я” (с. 5-78) и “Приложение” (с. 79-135), където е представен светът на футбола в институции, дати, събития, футболни факти от различно естество и характер. За целите на нашето изследване по-голямо значение има първата част, в която по азбучен ред са дадени основните футболни термини, а също и немалко професионализми като “квартет” (журналистическо определение за отборите, класирали се на първите четири места в даден турнир), “прозорец” (заслон от играч в построяваната от противниковия вратар стена при изпълнението на наказателен удар) и др. Включването редом с термините на професионализми и други думи (изрази) от професионалния език на спортистите е най-често срещаният недостатък в почти всички тясноспециализирани спортно-терминологични издания у нас. Част от термините са заимствани от илюстрираното издание *Футбол – енциклопедичен справочник* (С., 1985 г., кол.)

За обучението по немски език в специализираните катедри и футболни школи, както и в помощ на спортната журналистика Иван Столинов издава *Немско-български футболен речник* (С., 2003 г.) В азбучен ред са дадени около 5000 думи, но отново редом с термините в речника са включени професионализми и жаргонни думи от областта на футбола.

Като учебно помагало за специализираната подготовка на студентите от НСА в магистърската програма по баскетбол, а също и в помощ на треньори, преводачи, спортни журналисти е замислено и изпълнено



изданието *Basketball glossary. Английско-български терминологичен речник* (С., 1999 г., 55 с.) Негови автори са Кр. Цървов и В. Кондова. При съставянето на речника са използвани най-важните двуезични и англоезични справочни издания, както и официалния състезателен правилник на FIBA (1998) и правилниците на NBA и NCAA. Речникът включва 1600 термина и терминологични словосъчетания по азбучен ред. Поместени са и някои от най-често използваните в тренировъчния процес идеоматични изрази. Сравнителният анализ показва, че включените в българския език английски термини отразяват съвременната им употреба в специализираната литература и говоримия в процеса на спортно-техническото общуване език.

Най-пряко свързана с темата на изследването е статията на Людмил Петров и Мая Вукич "Спортната терминология по баскетбол в българския и сръбския език" (сб. *Физическото възпитание и спортът между две епохи*. Международна научна конференция. В.Търново 27-28.X.2000 г., В.Т., 2001 г., с. 159-166). В приложение към статията е представен кратък триезичен (българо-сръбско-английски) тематичен речник от 72 баскетболни термина. Тематизирането е извършено под рубриките: "Общи термини"; "Участници в играта"; "Съоръжения"; "Техника"; "Тактика" и "Нарушения". Съпоставителното разглеждане на термините в трите езика е на две нива – от една страна баскетболните термини в българския и сръбския език семантично и морфологично са съотнесени към английските; а от друга същата изследователска процедура е приложена при сравняването на баскетболните термини в двата славянски езика.

Що се отнася до волейбола, въпреки че през последното десетилетие България и Сърбия са между световните сили в този спорт не попаднах на специализирани издания посветени на волейболната терминология.

Първото и все още най-представително общо спортно-терминологично издание у нас е отпечатано преди осемнадесет години. То е озаглавено *Терминологичен речник по физическа култура и спорт* (С., 1983 г., 528 с.) Над него работи авторски колектив от 46 изследователи под ръководството и общата редакция на Георги Кабуров. Речниковият състав е в обем от 4533 лексикални единици от 21 вида спорт. Обособени са раздели за общите термини, по биомеханика, психология и история на физическата култура. Лексикалният състав е организиран в две основни части и списък приложение на медико-биологичните термини. Двете основни части представят термините по азбучен ред и тематично дадени по групи спортове и видове спортни дисциплини.

Към тази втора група спортно-терминологични издания спада и публикуваният от Михаил Бъчваров *Тематичен речник по спортология* (вт. изд., С., 2005 г., 220 с.). В речника са включени необходимия минимум от

основни понятия и словосъчетания нужни като знание и средство за общуване при взаимодействие в различни сфери и ситуации на спортната практика. Подбраните термини са от областта на анатомията и физиологията, биомеханиката, спортната медицина, спортната психология, социология, педагогика, математико-статистическите методи в спорта и пр. Съдържа над 1300 основни и производни термина и терминологични словосъчетания подредени по азбучен ред. Речникът е снабден и с обобщен списък на дефинираните термини.

От сръбските издания интересен е трудът на Мария Косанович *Руско-српски спортски речник* (Београд, 2001 г., 110 с.). Побрани са около 4700 от най-употребяваните спорни термини - думи, словосъчетания, съкращения на руски език и техните сръбски еквиваленти.

Подобен на споменатия речник от Мария Косанович е и този на Мира Милич *Rečnik sportskih termina. Englesko-srpski*. (Novi Sad, 2005 г., 222 с.). Речникът обхваща терминологичното поле на петте най-популярни игри с топка в Сърбия: футбол, баскетбол, волейбол, хандбал и водна топка. Броят на термините е около 1300. Терминологичната база е селектирана от официални издания на спортните федерации, както и от достъпни в интернет данни.

При изготвянето на приложения към изследването речник използвахме и изданието *Sportski leksikon* (Zagreb, 1984 г., 640 с.), тъй като някои от включените в изданието термини се употребяват както в хърватския, така и в сръбския език. В лексикона са поместени 11 000 речникови статии по азбучен ред. От тях 6700 са спортните термини, 3600 са с биографични данни за спортисти, 440 са наименования на спортни клубове и 260 са посветени на спортни федерации. Термините са обяснени в детайли и се отбелязва в кои видове спорт точно се срещат.

Към специализираните общи спортно-терминологични издания спада и подготовеният за печат от Илко Илиев и Константин Бичев *Тълковен речник по физиология на спорта* (С., 2001 г., 126 с.) Речникът включва над 570 статии от областта на биомеханиката, функционалната диагностика, проблемите на хомеостазиса, метаболизма при активно занимаващи се със спорт и особено за състезателно включени спортисти.

Привидно по-встрани от изследваната тема стоят две справочни издания от областта на плувните спортове, но те са релевантни на изследването, доколкото съдържат някои общи за всички спортни игри термини, а също и термини, присъщи на игрите с топка. С общите усилия на преподаватели от катедра "Водни спортове" в НСА и от Висшето педагогическо училище в гр. Магдебург (Германия) е създадено справочното издание *Плуване от А до Я* (С., 1986 г., 133 с.) с автори Иван Попов, Герт Валтер и Христо

Константинов. При написването на справочника са използвани руски, немски и английски източници и се отчита установената практика в словоупотребата, а заявената цел е постигане на еднозначност. Речникът включва над 500 от най-използуваните термини подредени по азбучен ред. Съдържа общи спортно-технически термини, напр. "хронометраж" (измерване на времето), приложими във всички спортни игри. Снабден е и с азбучен указател на немски език (с. 117-133), което на практика прави изданието двуезично.

През 2006 г. е публикуван и *Триезичен терминологичен речник по синхронно плуване* (С., 2006 г., 102 с.) с автор Бистра Димитрова. Термините са дадени на български, френски и английски език. За написването на речника са използвани 14 източника. Подбраните термини са съобразени с международните правила на ФИНА. На брой те са 950 за волната програма и 437 за задължителната програма. Дадени са както по азбучен ред, така и тематично. Срещан се много общоспортни термини като: табло (tablet, desk); точка (point, point); тяло (corp, body); удар (coup, jab, jog, jar, black-hander) и др.

При набора на представените в приложението спортни термини ползувах още *Сръбско-български речник. Тематичен, омонимен* (Белград, 2007 г., 390 с., авт. Ц. Иванова, М. Алексич), съдържащ 14 000 лексикални единици, от които 600 междуезикови и полисемни двойки. Речникът е структуриран в два раздела: 1) тематичен: човек – семейство – дом – облекло – обувки – растения – животни – населено място – храни и напитки – здраве – медицинско обслужване – обществен живот – техника – култура – спорт и развлечения и т.н., като думите в рубриците не са дадени по азбучен ред; 2) словник на междуезиковите омоними и полисеми по азбучен ред. Спортните термини в речника са над 133 на брой.

Това са речниковите издания, до които имах достъп и на които се опира настоящето изследване.

### **1.3. Лексикографски методи**

За да се създаде пълен и точен (терминологичен) речник се преминава през доста стъпки при подбора на думите. Обикновено нови речници се създават в такива дялове на науката и сфери на обществения живот, където се е появила нужда от събиране и обобщаване на езиковия материал. В специализираните езикови подсистеми и в сферата на масовото общуване постоянно текат процеси на подмяна на някои стари термини с нововъзникнали, което обуславя нуждата от създаване на терминологични речници.

При създаването на нови речници винаги следва да се държи сметка за постоянно променящата се езикова ситуация. В този смисъл, когато използваме информация от по-стари справочни издания, трябва да подходим

много внимателно. Необходимо е включените в речника термини напълно да се подчиняват на граматичните норми на съответния език. Книжовната норма се характеризира с три основни белега: *относителна, еластична стабилност; относително единство; функционално разслоение*. Тъй като нормата отразява една динамична действителност, някои от нейните елементи се намират в настъпление, а други в отстъпление, от което следва, че нормата на един съвременен език постоянно търпи промени. Ако узусът е непосредствено дадената реално съществуваща речева действителност, задоволяваща езиковите нужди на обществото, то нормата е обобщение осъществявано на базата на узуса. Тя е система от елементи, отразяваща относителната стабилност на елементите и същевременно въплъщаваща конкретните речеви прояви на престижните езикови съсловия. С кодификацията пък се цели да се опише обективно съществуващата в книжовния език норма и така тя да бъде фиксирана. Кодификацията е узаконяване на елементите от нормативните системи във вид на правила, описани в граматиките и наръчниците, което я свързва преди всичко с писмената реч.

Функционалното разслоение в нормата на един книжовен език е пряка последица от социалното разслоение сред творците и носителите на дадения език. Всяка специализация на определена обществена група води до промени в езика на групата. Тези промени са най-лесно забележими в лексиката при терминологизация. Също така сред някои обществени групи се появяват и възпроизвеждат езиковите явления аргот (от фр. *argot*), сленг (англ. *slang*) и т.н.

След избора на насоката и целите, които ще преследва даден терминологичен речник, следва и най-трудоемката задача – подбор на думите. Съставителят на речника трябва да подбере думите, като уточни кои думи са остарели, кои вследствие на политически, културни или икономически промени са преминали в пасивния запас на езика и вече не се употребяват. Трябва да се държи сметка и за заемките от други езици, трайно установили се в съвременния български език.

Структурата на речника се оформя по преценка на съставителя. Най-често срещаната подредба на думите е по азбучен ред. Речникът може да бъде разделен на отделни части, като във всяка част се поместват термини от различен вид спорт, сфера на науката и пр. Ако думата е съществително име, следва да се посочи от кой род е; ако е глагол - дали е свършен или несвършен вид; ако думата е заета от друг език - с какъв произход е, да се поставят ударения и т.н. Основната преследвана при превода на термини цел е - контекстуализирана преводната дума семантично най-плътна да "покрива" оригиналния термин.

Освен фазите, изложени по-горе, при изготвянето на речника на спортните термини са използвани някои от най-характерните методи за подбор и селекция на езикови единици. Ето и основните от тях:

- *дедуктивен метод* – използва се основният понятийно-терминологичен инвентар от трите най-популярни колективни спорта, като се дава названието на термина на български и неговото съответствие на сръбски език.

- *метод на пълната ексцерпция* – преглед и обработка на данните от достъпните речници и справочници по темата.

- *метод на диференциация и селекция* – обобщава се предварителната база данни, селектирана след преглед на материалите по темата. Целта е да не се използват неподходящи термини или т.нар. несъщински термини.

- *честотно-статистически метод* – чрез прилагането на този метод се цели прецизност и обективност при подбора на термини.

- *сравнителен и контрастивен метод* – чрез него търсим терминологични паралели за установяването на междуезиковите съответствия или различия.

## II. ТЕРМИНОЛОГИЯ И ТЕРМИНООБРАЗУВАНЕ В СПОРТА

### II.1. Термин - дефиниция на понятието

Преди да се насочим към спортната терминология и да изясним нейната същност и специфика е нужно да отделим внимание на самото понятие "термин" и на процеса на терминообразуването.

"Съществителното термин (лат. *terminus*) има къснолатински произход. В класическия латински език думата е означавала буквално 'край, граница'." (Л. Манолова 1984; 7) Терминът представлява дума или словосъчетание, чрез които се назовава понятие от дадена научна, техническа или друга предметна област. Термините могат да означават предмети, свойства, отношения (процеси, явления). Те се изграждат от терминоелементи. От своя страна видовете терминоелементи се свеждат до: *изходни основи* (наши или чужди), *наставки* и *представки* или думи в състава на сложните термини и терминологични словосъчетания. Терминологичната система представлява съвкупност от всички термини. Тази система се състои от терминологични подсистеми. Всяка подсистема се характеризира със своя вътрешна организация и представлява понятия в определена научна област или направление. Следващо подниво на подсистемата е терминологичното поле. То представлява съвкупност от всички термини, които спадат към определена подсистема.

Термините от системата притежават следните качества:

1. *Еднозначност*. “Във всяка терминологична подсистема е желателно всяко понятие да се изразява с един термин.” Напр. “вратар” – “golman”: С този футболен термин се бележи игровия пост на състезателя, който се стреми да опази вратата на собствения си отбор от попадение. Употребата на лексикални единици като “страж” остават в сферата на спортния жаргон.

2. *Точност*. “Под точност на термина трябва да разбираме такова наименование, което най-вярно и най-пълно да отразява същността на понятието и едновременно с това и най-ясно да го дефинира”. Напр. “главен съдия” – “glavni sudac”: Терминът се среща и в трите вида спорт и дефинира лицето, което в последна сметка взема решение за нарушаването на игровите правила и санкционира играчите-нарушители.

3. *Краткост*. “За термина е особено необходимо да бъде по възможност кратък. На практика обаче това изискване не може да се спазва последователно. В терминологията по-често се срещат термини словосъчетания и обратно, по-малко са термините думи. Това положение се обяснява с факта, че със словосъчетанието по-пълно се изразява същността на понятието”. Напр. “аут” – “aut”: Терминът бележи излизането на топката от игралното поле и в трите вида спорт.

4. *Системност*. “Системността на термина означава избор на такава форма, която го поставя в определено отношение с другите термини в съответната терминологична подсистема”. Напр. “футболист/нападател – fudbaler/napadač”.

5. *Граматична правилност*. “Термините нямат собствена граматична и синтактична система. Те възприемат нормите за граматична правилност на съответния книжовен език”

6. *Стилистична неутралност* т.е. “те не изразяват чувства и преживявания, не носят емоционална оцветеност, а само именуват и дефинират понятия”. Напр. “треньор – trener”: Терминът именува лицето, което води спортно-техническата подготовка на състезателите, без да изразява емоционално отношение към него.

7. *Словообразователност*. “Под словообразователност се разбира такова качество на термина, което се изразява във възможността от основата на един термин да се образува друг термин”. (Л. Манолова 1984; 9-11) Напр. “гол/автогол/голмайстор – gol/autogol/golman”.

8. *Преводност*. При терминологизация се подбират думи, които са лесно разбираеми и на други езици. Пример за това са всички интернационализирани термини: “клуб”, “финал”, “бек”, “плеймейкър” – “klub”, “finale”, “bek”, “plejmejker”.

Особено важен процес при термините е процесът на назоваване, номинация. Параметрите на терминологичната номинация са източникът, външната и вътрешната форма, семантичният тип. При номинацията може да се използва готова лексикална единица от дадения език, да се създаде нова или просто да се заеме лексикална единица от друг език. Ако става дума за предмет, се вземат някои признаци за основни и върху тях се създава названието. За начален момент на номинация се смята познавателното обособяване и овладяване на даден обект от действителността, който представлява колективен интерес за определена група хора.

Съдържанието на термина представлява цялата съвкупност от знания за предмета или явлението от действителността. Значението на термина включва основните и достатъчни признаци на предмета, по които той може да бъде отделен и разграничен от всички останали предмети и явления. Съдържанието на понятието може да се обогати с нови признаци и обемът да се стесни чрез логическата операция „ограничаване/детерминация“. Продуктивна е и противоположната операция „обобщение“, при която от по-частни се образуват по-обща понятия с отнемането на видови отлики и подчертаване на родовите признаци. Това води до разширяване обема на понятието.

Думите или словосъчетанията, които се окачествяват като термини, обикновено отговарят на някои изисквания. Те трябва да бъдат точно определени - въвеждат се в речта чрез дефиниция, която характеризира съответното понятие посредством други, вече познати понятия. Термините отразяват понятия в строго ограничен обем. Те трябва да бъдат класификативни – да изразяват понятия, които имат строго определено място в логическата система на съответната наука. Термините е добре да притежават относителна независимост и да не се влияят от контекста. (К. Босилков 1980; 145, 147)

Някои характеристики на термините са смятани за недостатъци: напр. многозначността, труднопроизносимостта, синонимията, дължината, често възпрепятстваща стремежа към икономия в речта и пр.

## **II.2 Термините като части на речта**

Термините се подчиняват на морфологичната и синтактичната система на съответния книжовен език. Съществуват две теории за това какво са термините като части на речта. Според едната те могат да бъдат само съществителни имена, но някои по-нови наблюдения дават основание да се смята, че термините могат да бъдат и глаголи, субстантивирани прилагателни и субстантивирани наречия. Разбираемо е, че по-голям брой от термините са съществителни имена, най-вече заради тяхната номинативна и дефинитивна функция. Ето защо, обикновено, когато се появи някакво ново понятие, най-

често то се именува със съществително име. Що се отнася до глаголите, като термини функционират тези, „които еднозначно именува понятия от дадени науки, без обаче да извикват никакви асоциации с други думи от речниковия състав. Такива според О. Ман са немотивираните глаголи и глаголите, образувани от немотивирани думи.” (Л. Манолова 1984; 12) В спортната терминология има подобни примери: финиширам, стартирам, спринтирам и др.

Понятието „терминология” се употребява както в по-тесен, така и в по-широк смисъл. В първия случай то бележи конкретни научни или практико-технически области, а във втория случай – съвкупността от термини, които покриват всички области на науката, техниката и културата. В българската терминология различаваме: домашни термини (могат да бъдат съставени от български или чужди терминоеlementи) и чуждоезикови (заети от чуждите езици). Доста от термините са интернационализирани в резултат на културната глобализация и бързото развитие на съвременните средства за информация. Терминологията се подчинява на свои собствени вътрешни норми за правилност, които се подчиняват на книжовните норми. Общотерминологичната норма допуска създаването на термини от собствени имена и псевдоними на учени и изследователи, напр. „брожка” (по името на чешкия волейболист Брож), „ала Пиола” (по името на италианския футболист Силвио Пиола) и др. Освен това се допуска употребата на умалителни съществителни имена във функцията на термини („ъглово флагче”). Терминологичната норма в българския книжовен език има стихийен характер, поради факта, че термините се създават и започват да функционират неконтролирано. (Манолова, Л. 1894, 18-20)

„Терминологията е подсистема в лексикалната система на даден език. Тя притежава своя специфична терминологична лексика, образуването и функционирането на която се подчинява на словообразователните и морфологичните норми на даден книжовен език, което не изключва и наличието на специфични терминообразователни и морфологични особености на съответния термин.” (Л. Манолова 1984; 16) Терминологията се създава и развива като част от книжовния език. Тя е най-главния пласт, ядрото в езика на науката.

Понятието „номенклатура” (лат. nomenclatura) е категория, по-нова от терминологията и трябва да се различава от нея. За разлика от термините, които назовават отвлечени понятия и категории, номенклатурните названия именува конкретни единични предмети. „В тяхната семантика преобладава предметното значение над понятийното...Това са знакове, етикети, условни обозначения на видове растения, марки на промишлени стоки, серия машини, инструменти, сортове плодове” и пр. (Т. Бояджиев 2007; 223) Терминологията е



средство за фиксиране и на номенклатурата. Всяка номенклатура притежава относителна самостоятелност.

В работата на терминологите могат да се разграничат няколко етапа:

1. Подбиране на най-целесъобразните и подходящи езикови единици, съобразени с логиката и лингвистиката;

2. Установяване началото в употребата на наличните термини и вариативност на моделите при образуването им, ако има такива;

3. Важен етап в лексикографското описание на терминологията е създаването на различни видове речници;

4. Стандартизацията на терминологичната система в национален и международен мащаб е съществен стадий в терминообразуването, тъй като не винаги термин в един език означава буквално същото и в друг език. Стандартизацията означава единно съдържание на термина, а не замяна. (<http://www.krugosvet.ru>)

В зависимост от степента на разпространение термините се делят на общоупотребими, които се използват в различни стилове на книжовния език и термини с тясна специализирана употреба.

Нашият интерес е насочен към терминологичния корпус на трите най-популярни спорта у нас и в Сърбия - футбол, баскетбол и волейбол.

### **II.3. Професиолекти и терминология**

Езиковите процеси в областта на спортната терминология са особено динамични. Глобализацията води до попадането на голям брой интернационализми в различните национални езици. Друг важен процес, който се наблюдава и е свързан с възникването на термини, е проникването на думи от професионалните говори и жаргоните.

Професионалната лексика или професионализмите са думи и изрази, характерни за речта на хора от една и съща професия или специалност. Професионализмите назовават предмети, понятия, средства, продукти и производствени процеси. Като цяло професионалната лексика се употребява основно в устната реч. Всяка професия използва свой кръг от думи и затова професиолектите не образуват самостоятелна затворена подсистема. Способите за образуване на професионалните названия са аналогични на тези, които са характерни и за термините, но при професионализмите преобладава преносната употреба на думи от общоупотребимата лексика. Общото, което свързва професионалната лексика и терминологичната е тяхното предназначение. Както термините така и професионализмите възникват от необходимостта да се назоват предмети и понятия от определена дейност. Често професионализмите са синоними или дублети на термини от различни

сфери. Например терминологичното словосъчетание “ляв краен нападател” често се заменя от професионализма “ляво крило”.

Жаргонът (фр. jargon) е условен “език” на ограничена социална група, членовете на която имат общи интереси, еднакви битови и професионални условия на живот и дейност. (Т. Бояджиев, *Ив. Куцаров, Й. Пенчев 1999; 189-190*) Възникването на жаргона е спонтанен процес. Жаргонът има изключително устна проява, като се изгражда и отделя от книжовния език главно със своята лексика. Той е част от професионалния език в различните видове спорт, а от там отделни лексеми неправомерно попадат и в спортно-терминологичните речници. Например и в трите тук изследвани вида спорт срещаме жаргонния израз “балонна топка - balon” (вдигната топка към крайните нападатели с много висока парабола) или “сервирам топката на тепсия - као на tacni servirati” (използува се за означаването на точен, прецизен пас); “фен – fen” (привърженик на даден отбор); “бетон – beton” (използува се при игра в глуха защита на един от двата отбора); “легионер – legioner” (играч, привлечен от чужбина) и пр.

#### **II.4. Терминообразуването и неговите особености в спортния език**

“Създаването на термините не е стихийен процес, а съзнателна творческа дейност, продиктувана от нуждата да се назовават научно-технически понятия. Терминообразуването представлява образуване на термини, които се използват в специалната литература, в професионалното общуване и в по-малка степен в писмената и говорната практика на книжовния език”. (Л. Манолова 1984; 32) Важно е да се отбележи, че термините не само назовават, но и дефинират съответните понятия.

Българските термини се изграждат по следния начин: формират се върху основата на собствения език; заемат се от други класически и съвременни езици или се употребяват елементи и словообразователни модели от тях. Основните словообразователни начини са: *деривация, композиция, синапсий*. Деривацията представлява създаване на съществителни имена от глаголи, прилагателни и съществителни имена, съществуващи в езика на съответния етап от неговата история. Напр.: “нападател–napadač” от глагола “нападам–napadati”. При композицията имаме създаване на сложни съществителни имена от самостоятелно съществуващи съществителни имена, глаголи и прилагателни имена и несъществуващи самостоятелно деривати. Напр.: “контраатака - kontraparad”. Синапсий – създаване на съставни именни названия, в които детерминиращият член е качествено прилагателно име (“остър удар - razantan udarac”), относително прилагателно име (“двойно подаване - dvostruko dodavanje”), причастие (“атакуващ играч – napadajući igrač”), предложно съчетание (“условия за игра - uslovi za igru”), съществително име в апозиционна

служба ("skok šut"). Абревиацията е създаване на съкращения от всички съставни именни названия (Българска федерация по волейбол - БФВ; Fudbalski savez Srbije - FSS). (В. Мурдаров 1983; 33-34)

Както на българската, така и на сръбската спортна терминология са присъщи два структурни вида термини:

1. Термини думи, които се делят на:

а) прости термини думи: "капитан - kapetan", "дузпа - penal"

б) сложни термини думи; "полувреме - poluvreme"

Образуването на термини думи е по-сложен процес в сравнение със словообразуването на нетерминологичната лексика в книжовния език, защото терминът служи не само за назоваване на понятието, но и отразява в известна степен неговото съдържание.

2. Термини словосъчетания. Термините-словосъчетания са езикови единици, съставени от отделно оформени елементи – думи, всяка, от които запазва своята самостоятелност като лексико-граматична и лексико-семантична единица; червен картон - crveni karton, дефанзивна игра - defenzivna igra, наказателно поле - kazneni prostor. (М. Попова 1986; 152).

В българския книжовен език термините се образуват по три начина: лексико-морфологичен, лексико-синтактичен и лексико-семантичен.

А. Лексико-морфологичното терминообразуване се състои в прибавяне на афиксални терминоелементи (наставки и представки) към произвеждащата основа. Различават се суфиксно, префиксно и суфиксно-префиксно терминообразуване в зависимост от това, дали към произвеждащата основа се прибавят наставки, представки или едновременно и представки и наставки. В някои случаи термините се образуват без прибавяне на някакъв афикс (наставка или представка) и тогава говорим за безсуфиксно терминообразуване.

- Суфиксно образуване на прости термини думи

Голям брой са термините, които назовават професия на лица-мъже. Това са агентивни съществителни (*nomina agentis*). Лицето има активно отношение към означеното от девербалната основа действие. (В. Радева 1991; 2007)

Част от тях се образуват с български наставки, а малка част с чужди.

Българските наставки са следните:

- ар/-яр: вратар

- ач: играч

- ик/-ник: защитник

- тел: бранител, разпределител

По-често употребяваните чужди наставки в български език са:

- ант: дебютант

- ист: спортист, баскетболист, футболист

- тор: навигатор

- ъор: аматьор, треньор, дриблър

В сръбски език наставките са :

- ar: vratar, takmičar

- ač: igrač, napadač, pomagač

- ič: branič

- aš: košarkaš, odbojkaš

- ac: reprezentativac, profesionalac, sudac

По-често употребяваните чужди наставки в сръбски език са:

- er : amater, trener, bukmejker, dribler, fudbaler

- ant : debitant

Група термини, назоваващи машини, оръдия за действия, прибори, материали инструменти и детайли, се образувани с български наставки като:

- ач: бегач

- ик/ник : налакътник

- ка: фланелка, топка

- ло: гребло, табло

- тел: предпазител

В сръбски език имаме:

- ач: osigurač

- ка: traka

- ла: koš tabla

Термини, също назоваващи машини, оръдия за действия, прибори, материали, инструменти и детайли, се образуват и с чужди наставки като:

- тор: протектор / сръбски : protektor

Термини, назоваващи имена на действия и процеси, образувани с наставки. В български език срещаме:

- ит(ба): готитба, стрелба

- не: центриране, дриблиране, подаване, финтиране

- еж: стоеж

- ция: комбинация

Сръбски:

- anje: dodavanje, fintiranje

- cija: amortizacija, kombinacija

- ing: dribling, presing

Термини, които назовават качества и свойства:

Български:

- ина : бързина

- ота : острота
- ост : организираност

Сръбски:

- ina: brzina
- ost: organizovanost

Термини, назоваващи места:

Спортните термини от този тип в български език са с наставки:

- ална/илня: съблекалня
- ище: игрище
- на: трибуна, половина
- ция: федерация
- а: скамейка

Сръбски език:

- ica: svlačionica, polovica
- šte: igralište
- na: tribina
- cija: federacija
- a: klupa

Термини думи от собствени имена:

- "ала Пиола" (по името на италианския футболист Силвио Пиола известен с неговия „удар над главата” – „задна ножица”)

- Суфиксно образуване на сложни термини думи - образуват се от две изходни основи. Според начина на свързване на основите (със или без съединителна гласна) сложните термини се делят на две групи.

Образувани без съединителна гласна:

- контраатака / kontraparad

Другият вид са сложни термини думи, образувани със съединителна гласна:

- полуфинал / polufinale

Сложни термини думи, чиито терминоелементи се намират в съчинително отношение помежду си се изписват със съединително тире:

- блок-аут / blok-aut

Отделен тип термини думи са сложните термини думи със съкратена първа част. Те се образуват като към първата част на термина, която е съкратена дума, се прибавя втората част на втория термин (профлига, primopredaja).

- Префиксно образуване на термини думи:

Този начин е твърде продуктивен в българската терминология. Представките, с които се образуват термини съществителни и термини глаголи са:

- не: неуспех, неспортсменски
- о: овладяване
- пре: преиграване, препречване
- над: надскачам, надигравам
- свръх: свръхнатоварване
- анти: антирекорд
- контра: контраатака

Сръбски:

- не: neuspeh
- о: ovladati
- nad: nadskočiti
- anti: antirekord
- kontra: kontranapad

- *Безсуфиксно образуване на термини думи* - изходната основа става основа на съществителното име, без да се добавят допълнителни наставки или представки:

Едноосновни: "гол - gol", "кош - koš", "клуб - klub"

Двуосновни: "голмайстор"; "golman" (ср.вратар)

Б. Лексикално–синтактично терминообразуване. Благодарение на този тип се създават терминологичните словосъчетания. Този вид словосъчетания са много предпочитани, защото отразяват с голяма пълнота релевантните признаци на именуваните понятия. Те биват прости или сложни. Простите се състоят от два терминоелемента, които са пълнозначни. Наблюдават се различни модели:

Просто прилагателно + съществително: приятелски мач / prijateljski meč

Сложно прилагателно+съществително: голмайсторска листа / polufinalni meč

Причастие+съществително: атакуващ халф/ pošena lopta

Съществително+предлог+съществително : овладяване на топката / udarac iz kuta

Сложните притежават три или повече терминоелемента, които са пълнозначни думи.

Тук имаме следните модели:

- прилагателно+прилагателно+съществително:

пряк свободен удар/porеcна granična linija

- Прилагателно+съществително+предлог+съществително:

страничен помощник на съдията/dobri uslovi za igru

- Съществително+предлог+прилагателно+съществително:

klupa za rezervne igrače/линия за наказателни удари

Терминологични словосъчетания от собствени имена:

“естонски сервис-estonski servis”

В. Лексико-семантично терминообразуване.

При това терминообразуване “думи от общонародния език се специализират смислово и започват да отразяват нови терминологични значения”. За този вид терминообразуване е характерно:

- терминът да се създава в резултат на преосмисляне на значението на дума от общоупотребимия език: “кош - koš”, “антена - antena”, “врата - vrata”

- термините се създават в резултат на преминаване на една част на речта в друга. Обикновено прилагателно преминава в съществително: “ъглов удар” – често се използва само “ъглов”. Подобна е ситуацията и с абривиациите, които се използват като думи вместо употребата на пълния термин: БФС вм. Български футболен съюз, FSS вм. [Fudbalski Savez Srbije](#).

## **II.5. Динамични процеси в спортната терминология**

*Терминологизация.* Това е процес, при който се образуват термини от вече съществуващи термини или от общоупотребими думи. Преобладаващата част от националните термини са изградени на основата на общоупотребими думи от книжовния език и по-малко на основата на народните, остарелите и диалектните думи.

Терминологизация на общоупотребими думи представлява смислово преобразуване. Редица думи от бита се преобразуват смислово и се превръщат в термини. Причина за това обикновено е някакво сходство по форма или предназначение, т.е. процесът на терминологизация се осъществява посредством метонимичен или метафоричен пренос.

Чрез процеса на терминологизация понякога се образуват термини в повече от една терминологични подсистеми. В българския език терминологизирането се извършва само на основата на метонимичния пренос. По този начин се създават кратки и лесно достъпни езикови единици (“врата - vrata”).

*Детерминологизация* - процес, при който термините от дадена терминологична подсистема преминават в общоупотребимия език. В общия език термините се използват в преносен смисъл и загубват терминологичната си характеристика. При детерминологизацията могат да се различат три етапа:

- разширяване на значението на термина – оказал се в нов контекст, терминът постепенно загубва синтагматичната си независимост;

- метафоризация на термина – терминът се подлага на преносна употреба;
- десемантизация на термина – многократната употреба на термини извън професионалната област, към която принадлежат, може да изхаби тяхното терминологично и дори лексикално значение.

Пример за детерминологизация: "старт-start". Думата е термин в спорта, но може да се използва и като нетермин в смисъл на 'начало на нещо').

*Универбизация* - (лат. *unum verbum* – една дума) е словообразователен процес, при който многословни структури се свеждат към еднословни, като и двете съществуват едновременно в езика, но на различни стилистични равнища. В резултат на продължителна употреба в свързаната реч граматично зависимата дума се изпуска и значението ѝ изцяло се съсредоточава върху опорната дума. "ъглов удар" – изпуска се "ъглов" и се използва само "ъглов".

*Синонимия* – (гр. *synonymia*, *synonymos* 'едноименен') – за синонимия говорим, когато основните значения на езиковите единици (думи, морфемни, синтактични конструкции) съвпадат, като едновременно с това запазват и смисловите си различия или стилистическата си принадлежност. Друга дефиниция за синонимите гласи, че те са думи, които могат да се заместят един с друг в един и същ контекст без да се променя смисълът на изказването. Синонимите биват: семантични (смислови), стилистични и семантично-стилистични. Семантичните се отличават един от друг с оттенъци в лексикалното значение: съперник – противник; *suparnik* - protivnik (при противник е по-силен оттенък на значението "човек, който действа против друг в хода на състезанието, спор и др." (<http://rechnik.info/>). Стилистичните синоними се отличават по стилистичната си украса. Те се отделят един от друг по употребата си в различни функционални стилове и по емоционално-експресивните си оттенъци. Пример са такъв вид синоними са: полувреме - почивка, *poluvreme* – *odmor*. Третият вид (семантично – стилистичните) обединяват в себе си свойства на семантичните и стилистичните : нападам, атакувам, играя дефанзивно; *napadati*, *atakovati*, *igrati defanzivno*. Макар и рядко, в езика са възможни и думи, които са напълно еднакви по значение и сфера на употреба. В такива случаи се говори за пълни синоними или лексикални дублети. (Т. Бояджиев, И. Куцаров, И. Пенчев 1999; 156-158) Това става при проникване на форми от диалекти в книжовния език или при приемане на чужди думи. В терминологията дублетите са такъв вид думи, които назовават един и същ научно-технически обект или явление. (Л. Манолова 1984; 46) Напр.: рефер, съдия, арбитър; съответно и в сръбски: *sudija*, *sudac*, *arbitar*. При термините дублети може да имаме и както домашни така и чужди думи (арбитър).



*Многозначност (полисемия)* – многозначността в терминологията нарушава едно от основните изисквания – всеки термин да назовава само едно понятие. В тези случаи контекстът играе важна роля, за да се разбере, какво точно се има предвид. Такъв вид термин е един от най-често срещаните термини в различните видове спорт “състезател – *takmīṣar* “. Самият термин не назовава, за кои точно тип спорт става въпрос. За да се избегнат неточности се употребяват термини като футболист, баскетболист, волейболист, лекоатлет и др.

*Хипонимия* – (гр. *huro* – под, и *opota* – име) – едни думи означават клас обекти, свойства, а други – техни разновидности вътре в този клас. Хипонимията е проява на йерархия в лексиката. Хипероними са думи, които са название на общо родово понятие, а хипонимите са думи, които са подчинени на други думи. Пример са хипероним е терминът играч - *igrač* , който обединява като термин всички постове на състезателите в колективните спортове, които разглеждаме. Хипоними са названията на играчите, които се дават според функцията, която изпълняват на спортния терен: халф, защитник, нападател - *half, branič, napadač*.

*Омонимия* - (от гръцките думи *homos/еднакъв*) и *opota/име*, буквално “еднакви думи” ) – ялението, при което звуково си съвпадат две или повече езикови единици се наблюдава и при термините. В различните терминологични подсистеми един и същ термин може да бъде носител на различни значения. Като пример за вътрешноезикова омонимия в българския език може да дадем термина “греда”, който се употребява във футбола за назоваване на страничните стълбове на вратите, в гимнастиката като “гимнастически уред, закрепен на стойки с определена височина “, а също така и в строителството като “дълго четвъртито дърво за строеж”.(<http://rechnik.info/>). Като пример за българско-сръбска междуезикова омонимия може да дадем “аут – aut”. В българския език този термин се употребява във футбола само, когато топката е напуснала очертанията на терена, които са успоредни на вратата (крайната линия). Докато в сръбски се употребява, когато напусне игралното поле, от която и да е страна. В българския език, когато топката напусне страничната линия се употребява терминът “тъч”.

*Антонимия* (от гр.*anti*/против и *opota/име* ) - дадена двойка думи се противопоставя по смисъл. При термините наблюдаваме лексикална и словообразователна антонимия. При лексикалната омонимия имаме противопоставяне на два термина или терминоелемента, които са противоположни по смисъл. Напр.: “жива топка - мъртва топка”; “*živa lopta – mrtva lopta*” (от баскетбола). Словообразователна антонимия представлява противопоставяне на термини или терминоелементи, образувани с

противоположни представки, или на термин без представка на термин с представка : мотивация – демотивация; *motivacija* – *demotivacija*.

*Интернационализация* – международните термини са закономерно явление във всеки език. В спорта е неминуемо подобно явление, тъй като международните срещи изискват комуникация между участниците в състезанията и е нормално доста термини да са възникнали и малко след това да са станали широко разпространени. Ненужно е, когато даден термин вече се е установил, да се заменя с национален. Освен цели термини, също така се забелязва и употреба на международни корени, наставки и представки като терминоелементи: представки ( - анти, -псевдо, - ре, - ултра и др.); наставки ( – ат, -тор, - ист). С помощта на заети думи се заменят разчленени описателни названия с неразчленени: спортен съдия – рефер. Голям брой от чуждите думи, които са английски, по разпространение и характер са международни: “трансфер – *transfer*”, “спонсор – *sponsor*”, “санкция – *sankcija*”, “аут – *aut*”, “бек - *bek*”, “феърплей - *fer plej*”, “халф - *half*”, “клуб - *klub*”, “катеначо - *catenaccio*” (италиански).

Не може да не отчетем факта, че доста от термините както в сръбския, така и в българския език са от английски произход. Проникването на английската спортна терминология започва от 90<sup>-те</sup> години на XIX в., като названия на непознат вид спорт, създаден в Англия. Спортни термини проникнали в началото на XX в. са “тим”, “мач”, “жокей”. Посочените в предходния абзац примери са интернационализирани точно на спортни термини от английски език. В *Речник на чуждите думи в българския език* (5 изд., С., 2005 г., 904 с., авт. Ал. Милев, Б. Николов, Й. Братков. Допълнен и основно преработен от Е. Пернишка) английските спортни термини наброяват около 160. Направен е опит някои английски думи да се заменят с български. Терминът “офсайд” например е заменен с термина “засада”, който е руски военен термин.

Проникването на интернационалните термини е неминуем процес в разволя на славянските езици. При строителството на славянските терминологии се съблюдават следните принципи, които намират приложение най-вече в целенасочената терминологическа дейност:

- Поддържане на процеса на пряка интернационализация на терминологията, което значи, че интернационалните термини се приемат без изменение на интернационалната им фонетична (звукова и орфографична) форма във всички случаи, когато тя не е в противоречие с фонетичната система на приемащия ги славянски език.

- Разширяване процеса на запазване на интернационалното при адаптацията му чрез съчетаване на интернационални и национални езикови елементи в границите на отделната терминологична единица. Това значи запазване на

кореновата морфема на интернационалния термин и на неговата обща структура и създаване на система от редовни съответствия на тези негови афиксални съставки, които са чужди на националната словообразователна система и на езиковата традиция на дадения народ. Същевременно се приемат и чужди деривационни афикси, когато те се окажат удобни за специализирано изразяване на някои терминологични значения, за които в дадената система все още не са обработени необходимите езикови елементи.

- Изучаване на интернационалните структурно-семантични модели за образуване на термини и прилагането им при създаване на нови термини с домашни езикови средства. (М. Попова 1997-1998; 67)

Термините от чужди езици претърпяват адаптация. Това ще рече приспособяването на техния звуков строеж и на тяхната морфологична форма към фонетичните и морфологичните закони на заемащия ги език. Интеграцията е друг процес, който съпътствува заемането на чужди думи.

*Етимологията* – от гръцки *etymon* - истинско, действително значение, и *logos* – наука (информацията за произхода на термините, техните първоначални, стари значения) е друг интересен момент в изследването на спортната терминология.

Употребата на английската дума volleyball датира от 1896 г. За първи път volley придобива своя смисъл на воле, т.е. удар по летяща топка, през периода 1819-1862 г, което значение идва от тениса, а именно удряне на топката в полет. Самата дума volley на английски първоначално има значение на залп (изстрел при стрелба с пушки), но произхожда от латинската дума volare, инфинитив на глагола лети. (<http://www.etymonline.com/index.php?search=volley&searchmode=none>)

Много актуален днес е изпозваният във футбола термин "хеттрик". Терминът води началото си от крикета. През 1858 г. Англичанинът Хитфилд Стивънсън става първият (за който се знае) подавач, който в три последователни хвърляния изважда батсман от играта. След срещата той получава като награда за своето постижение една шапка (hat). В последно време терминът се използва и за спечелването на три поредни титли от един отбор или играч. (*Extended Oxford English Dictionary 1999*)

Сравнителният анализ на езиковия материал, начините на словообразуване и употребата на термините в двата езика налагат следните изводи:

- Близостта на двата славянски езика неминуемо се е отразила и върху спортната терминология. Доста от термините са близки и в двата езика, като единствената разлика е тяхното оформяне според нормите

и стандартите на съответния език: вратар – vratar, нападател – parađač, съдия – sudija;

- И в двата езика голям брой от термините са чужди заемки в трите вида спорт. Те обикновено се употребяват без промени (аут, бек – aut, bek). Възможно е заемките да приемат различен род в двата езика (дерби – ср. р. / derbi - т.г.), а доколкото биват променяни, това става чрез добавяне на елементи (представки, наставки). Прави впечатление, че на сръбска почва доста от заемките не претърпяват промени и се запазват чуждите наставки. За пример може да вземем *dribling*, *presing* - на български съответно имаме дрибъл (дриблиране), преса (пресиране). Сръбският език е възприел и термини като *penal*, *juniori*, *dres* докато на българска почва са предпочетени *дузпа*, *младежи*, *фланелка*
- Там където в българския език като аналитичен имаме модели от типа словообразование с предлог, в сръбския език като синтетичен се използват падежни форми. Напр.: овладяване на топката - *amotizacija lopte*, разлика в резултата - *razlika zgoditaka*, смяна на играч - *zamena igrača*.
- Особено се засилва употребата на жаргонни думи и изрази, което започва да се възприема като нормално.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При теоретичната и емпирична работа върху развоя на спортната терминология в трите най-популярни игри с топка у нас и в Сърбия (футбол, баскетбол, волейбол) достатъчно ясно се открояха някои факти и тенденции, които ще се опитаме да обобщим в края на настоящето изследване.

Без съмнение, сфера на спортната лексикография все още е периферно изследователско поле за езиковедите и в двете страни. Стореното до момента най-често дължим на автори, пряко професионално ангажирани в областта на физическата култура и спорта – треньори, администратори и специалисти по спортно-състезателна дейност, преподаватели в спортни учебни заведения, журналисти и др. Липсата на теоретично утвърдени критерии за подбор, стандартизиране и класифициране на термините при съставянето на специализирани спортно-терминологични речници е една от основните причини в тях често да попадат професионализми, а също и широко употребявани в ежедневно професионално общуване жаргонни думи. Нужна е кодификация на терминологията, което ще рече събиране, систематизиране и уточняване на термините от отделните терминологични подсистеми.

Често пъти се прибегва до прибързано и несъобразено с нормите на книжовния български език калкиране на термини и то при условие, че речниковият фонд на родния ни език е достатъчно развит и богат, за да реши успешно възникналите проблеми.

Бързото разгръщане на спорта като социално явление оказва пряко влияние върху развитието на спортната терминология. Отсъствието на утвърдена стандартизация в спортно-терминологичната подсистема също допринася процесите на терминологизация и детерминологизация в езика на спорта да протичат изключително интензивно. Ала решаването не само на посочените, а и на други теоретични проблеми предполага създаването на достатъчно пълна база емпирични данни, върху която да се положат търсените теоретични решения. Те пък от своя страна ще обезпечат надеждни езиковедски условия за продуктивно разработване на темата "спортна терминология", както във вътрешноезиков, така и във външноезиков план.

Първата констатация, към която ни води анализът на ескерпирания материал, се отнася до големия брой междуезикови терминологични съответствия в сръбския и българския език. Вероятно това се дължи най-вече на факта, че въпросните три вида спорт са пренесени почти по едно и също време от чужденци в България и Сърбия и термините са приети в съответния език пряко без промени. В един по-късен етап се търсят възможности чуждиците да бъдат заменени с домашни думи, напр: *български* – вратар, ъглов удар; *сръбски* - odbojka, kazneni udaras и др. Прави впечатление, че баскетболната лексика в Сърбия е видимо по-наситена с термини от англоезичен произход по правило директно заимствани от термините, използвани в НБА (*Националната баскетболна асоциация на САЩ и Канада*). Причина за това може да бъде побързото и широко популяризиране на играта в Сърбия, отколкото в България, а оттам и повишеният интерес към използвания в най-престижното баскетболно първенство специализиран език.

Интересно е, че в трите вида спорт се наблюдава тенденцията, думи свързани с термини, назоваващи елементи от съоръженията за игра или названията на игровите постове напр., да остават сравнително устойчиви и да не търпят съществени промени, а в същото време доста динамично се променят термините, които описват условията, техниката и стила на игра. Такъв новопоявил се термин е думата "шпалир" (*špalir*), употребяван напоследък и в двата езика. Терминът е военен и означава "специален строй от двете страни на път, по който минава почетно лице, шествие и др." (<http://www.t-rechnik.info/sh.php?page=10&>) Във футбола го срещаме като знак на уважение на един отбор към постиженията на друг в началото на среща помежду им - играчите се нареждат, за да мине противниковият отбор между тях.

Анализът и събирането на данни от различни видове източници – речници, енциклопедии, спортно-технически правилници, учебни помагала по изследваните видове спорт, съвременни средства за информация и пр. – направиха възможно съставянето на предложения в приложението двуезичен речник от основните футболни, баскетболни и волейболни термини в сръбския и българския език. Той може да бъде представен чрез следните статистически показатели:

Общ брой термини, от тях:	Футболни	Баскетболни	Волейболни
380	39,5%	35,8%	24,7%
Съотношения на термините по род в сръбския език:	56,5% - м.р. 26% - ж.р. 17,5% - ср.р.	46,2% - м.р. 39,4% - ж.р. 14,4% - ср.р.	50,6% - м.р. 36% - ж.р. 13,4% - ср.р.
Съотношения на термините по род в българския език:	57,2% - м.р. 24,6% - ж.р. 18,2% - ср.р.	41,6% - м.р. 33,3% - ж.р. 25,1% - ср.р.	52,8% - м.р. 30,3% - ж.р. 16,9% - ср.р.

Надяваме се изследването да постига първоначално заявените в увода цели и да се вписва в общите усилия на езиковеди и специалисти от областта на спорта за решаването на вече назрелите езикови спортно-терминологични проблеми у нас и в съседна Сърбия, което ще бъде от полза за развитието както на свързаната със спорта теория, така и на публичната спортна практика.

## Приложение

### Речник на спортните термини

#### Футбол

##### А

акcija (ž.r.) – акция (ж.р)  
 amater (m.r.) – аматьор (м.р.)  
 amortizacija lopte (m.r.) – спиране, овладяване на топката (ср.р.)  
 asistencija (ž.r.) - асистенция (ж.р)  
 aut (m.r.); (engl.out) – аут (м.р.), тъч (м.р.)  
 autogol (m.r.) - автогол (м.р.)

## **B**

bek (m.r.); (engl.back) - бек (м.р.)

bukmejkер (m.r.) – букмейкър (м.р.)

BFS (Fudbalski savez Bugarske (m.r.) - БФС (Български футболен съюз)

bod, poen (m.r.); (franc. point) - точка (м.р.), гол(м.р.)

boksanje lopte (sr.r) – боксиране на топката (ср.р.)

## **C**

catenaccio (sr.r.); (tal.) – катеначо (ср.р.)

centar (m.r.) - център, централен кръг на терена (м.р.), център (м.р.)

centar - šut (m.r.) - изстрел към вратата, шут (м.р.)

centarhalf (m.r.) - централен защитник (м.р.)

crveni karton (m.r.) - червен картон (м.р.)

## **Č**

## **Ć**

## **D**

defanzivna igra (ž.r.) - дефанзивна игра (ж.р.)

delegat (m.r.) - делегат (м.р.)

derbi (m.r.); (engl. derby) - дерби (ср.р.)

disciplinska kazna (ž.r.) - дисциплинарно наказание (ср.р.)

diskvalifikacija (ž.r.); (lat.) - дисквалификация (ж.р.)

dodavanje (sr.r.) - подаване (ср.р.)

dres (m.r.); (engl.) - фланелка (ж.р.)

dribling (m.r.); (engl. dribbling) - дриблиране (ср.р.)

duel (m.r.); (lat. duellum) - двубой (м.р.)

dupli pas (m.r.) = dvostruko dodavanje (sr.r.) - двойно подаване (ср.р.)

## **DŽ**

## **Đ**

## **E**

Evropsko prvenstvo u fudbalu (sr.r.) - Европейско първенство по футбол (ср.р.)

ekipa (ž.r.) - състав, отбор (м.р.)

## **F**

fair play (m.r.) = fer plej (m.r.) - спортменска игра (ж.р.), феърплей (м.р.)

faul (m.r.); (engl. faul play) - фал (м.р.), нарушение (ср.р.)

favorit (m.r.); (tal.favoritio) - фаворит (м.р.)

finale (m.r.); (tal. konačan, završen) - финал (м.р.)  
FIFA ,Međunarodna federacija fudbalskih asociacija (ž.r.); ( franc. Federation International de Football Association ) - ФИФА; Международна футболна федерация (ж.р.)  
finta (ž.r.); (tal.) - финт (м.р.)  
fintiranje (sr.r.) - финтиране (ср.р.)  
fudbal (m.r.) - футбол (м.р.)  
Fudbalski savez Srbije (FSS); (m.r.) - Сръбски футболен съюз (м.р.)

## **G**

glavni sudac (m.r.) - главен съдия (м.р.)  
gol (m.r.); (engl. goal) - гол (м.р.)  
gol - aut (m.r.) = vratarsko bacanje (sr.r.) - аут (м.р.) /вкарване на топката в игра/  
gol linija (ž.r.) – голлиния (ж.р.)  
golman (m.r.); (engl. goalkeeper) = vratar (m.r.) - вратар (м.р.)  
Gradski stadion (m.r.) - Градски стадион (м.р.)  
granična linija (ž.r.) - странична, крайна линия (ж.р.)

## **H**

half (m.r.); (engl.) = pomagač (m.r.) - халф (м.р.)  
het trik (m.r.); (engl. hat trick) - хеттрик (м.р.)

## **I**

igralište (sr.r.) – игрище (ср.р.)  
Intertoto kup (m.r.) – купа Интертото (ж.р.)  
isključivanje igrača do kraja igre (sr.r.) – изваждане, изгонване от игра (ср.р.)  
istureni napadač (m.r.) – чист нападател (м.р.)  
izbor strana (m.r.) – избор на половина от терена (м.р.)  
izmena igrača = замена igrača (ž.r.) – смяна на играч (жр.)

## **J**

jedanaesterac (m.r.) – дузпа (ж.р.)  
juniori(mn.), junior (m.r.) = omladinac (m.r.), omladinci (mn.) – младеж (м.р.), младежи (мн.ч.) /състезатели от младежката формция/

## **K**

kapetan (m.r.) – капитан (м.р.)  
kapetanska traka (ž.r.) – капитанска лента (ж.р.)  
kazneni prostor (m.r.) – наказателно поле (ср.р.)  
kazneni udarac (m.r.) = penal (m.r.) – дузпа (ж.р.)  
kladionica (ž.r.) – букмейкърска къща (ж.р.)  
klub (m.r.) – клуб (м.р.)



klupa za rezervne igrače (ž.r.) – резервна скамейка (ж.р.)  
kolo (sr.r.) – кръг (м.р.)  
kombinacija (ž.r.) – комбинация (ж.р.)  
kondicija (ž.r.) – кондиция (ж.р.)  
kontranapad (m.r.) - контраатака (ж.р.)  
korner (m.r.) = udarac iz kuta (m.r.) – корнер (м.р.)

## **L**

libero (sr.r.) – либеро (ср.р.)  
licenca (ž.r.) – лиценз (м.р.)  
liga (ž.r.) – лига (ж.р.)  
linijski sudac (m.r.) = pomoćni sudac (m.r.) – страничен съдия (м.р.)  
lista strelaca (ž.r.) – голмайсторска листа (ж.р.)  
lopta (ž.r.) – топка (ж.р.)

## **LJ**

## **M**

manevarski igrač (m.r.) – маневрен, подвижен играч (м.р.)  
medalja (ž.r.) – медал (м.р.)  
međunarodni sudac (m.r.) - международен съдия (м.р.)  
motivacija (m.r.) – мотивация (м.р.)  
mreža (ž.r.) – мрежа (ж.р.)

## **N**

napad (m.r.) – нападение (ср.р.)  
napadač (m.r.) – нападател (м.р.)  
takmičar (m.r.) – състезател (м.р.)  
nerešen rezultat (m.r.) – равен резултат (м.р.)

## **NJ**

## **O**

obrana (ž.r.) – отбрана (ж.р.), защита (ж.р.)  
odmor (m.r.) – почивка (ж.р.), полувреме (ср.р.)  
oduzimanje lopte (sr.r.) – отнемане на топката (ср.р.)  
ofanzivna igra (ž.r.) – офанзивна игра (ж.р.)  
ofsaid (m.r.); (engl. offside) – засада (ж.р.)  
ozleda (ž.r.) – контузия (ж.р.)

## **P**

parada (ž.r.) – вратарско спасяване с хвърляне (ср.р.)  
pas (m.r.) – пас (м.р.)

pasivni ofsaid (m.r.) – пасивна засада (ж.р.)  
penal = kazneni udarac  
pehar (m.r.) – купа (ж.р.)  
plejmejker (m.r.); (engl. play-maker) – плеймейкър (м.р.)  
ročasnî pogodak (m.r.) – почетно попадение (ср.р.)  
ročetni udarac (m.r.) – начален удар (м.р.) / топка на центъра /  
pogodak (m.r.) – гол (м.р.)  
polje (sr.r.) – поле (ср.р.)  
polufinale (m.r.) – полуфинал (м.р.)  
poluvreme (sr.r.) – полувреме (ср.р.)  
pomagač (m.r.); (engl. half) – халф (м.р.)  
pomoćni sudac (m.r.) = linijski sudac (m.r.)  
pomoćni teren (m.r.) – помощен терен (м.р.)  
poprečna granična linija (ž.r.) – крайна линия на терена (ж.р.)  
posed lopte (m.r.) – притежание на топката (ср.р.)  
premiya (ž.r.) – премия (ж.р.)  
prijateljski meč (m.r.) – приятелски мач (м.р.)  
primopredaja lopte (ž.r.) - двойно подаване, бързо подаване (ср.р.)  
profesionalac (m.r.) – професионалист (м.р.)

## R

rang – lista (ž.r.) – ранглиста (ж.р.)  
razantan udarac (m.r.) – остър удар (м.р.)  
razlika zgoditaka (ž.r.) – разлика в резултата (ж.р.)  
remi (sr.r.) – реми (ср.р.)  
reprezentativac (m.r.) – национал (м.р.)  
rezervni igrač (m.r.) – резервен играч (м.р.)  
ritam igre (m.r.) – ритъм на игра (м.р.)

## S

selekcija (ž.r.); (engl. selection) – селекция (ж.р.)  
semafor (m.r.); (grč.) – информационно табло (ср.р.)  
sezona (ž.r.); (fr. saison) – сезон (м.р.)  
slobodni udarac (m.r.) – свободен удар (м.р.)  
stadion (m.r.) – стадион (м.р.)  
statička igra (ž.r.) – статична игра (ж.р.)  
sudac (m.r.) – съдия (м.р.)  
sudija (m.r.) – съдия (м.р.)

## Š

šampion (m.r.); (engl. champion) – шампион (м.р.)  
šampionat (m.r.); (franc.) – шампионат (м.р.)  
škare (mn.) – задна ножица (ж.р.)

**T**

takmičar (m.r.) – състезател (м.р.)  
taktika (ž.r.) – тактика (ж.р.)  
tehnikа (ž.r.) – техника (ж.р.)  
tim (m.r.); (engl. team) – тим (м.р.)  
transfer (m.r.) - трансфер (м.р.)  
trčanje (sr.r.) - бягане (ср.р.)  
trener (m.r.) – треньор (м.р.)  
trofej (m.r.) – трофей (м.р.)

**U**

udarac iz kuta (m.r.) = korner (m.r.) - ъглов удар (м.р.)  
uzdužna linija (ž.r.) – странична линия (ж.р.)  
uslovi za igru (mn.) – условия за игра (мн.ч.)  
utakmica (ž.r.) – мач (м.р.)

**V**

vrata (ž.r.) – врата (ж.р.)  
vratarev prostor (m.r.) – вратарско поле (ср.р.)  
vratareve rukavice (mn.) – вратарски ръкавици (мн.ч.)

**Z**

zgoditak (m.r.) – попадение (ср.р.)

**Ž**

živi zid (m.r.) – стената от играчи при наказателен удар (ж.р.)  
žongliranje (sr.r.) – жонглиране (ср.р.)  
žuti karton (m.r.) – жълт картон (м.р.)

**Баскетбол****A**

akcija (ž.r.) – акция (ж.р.)  
amater (m.r.) – аматьор (м.р.)  
asistencija (ž.r.) – асистенция (ж.р.)  
aut (m.r.); (engl. out) – аут (м.р.)  
aut - linija (ž.r.) – крайна линия (ж.р.)

**B**

basket (m.r.) - стрийтбол (м.р.)  
BFB; Košarkaški savez Bugarske (m.r.) – БФБ; Българска федерация по

баскетбол (ж.р.)  
blokada (ž.г.); (tal.) /"banana"; "rampa"/ - заслон (м.р.)  
bočna linija (ž.г.)- гранична линия (ж.р.)  
bod, poen (franc. point) (м.г.)- точка(м.р.)  
borba pod košem (ž.г.) - борба под коша (ж.р.)  
branič (м.г.) – защитник (м.р.)

## **С**

centar (м.г.) - център, централен нападател (м.р.)  
centar (м.г.) - централна линия (ж.р.)

## **Ѓ**

čeoпа linija (ž.г.) - крайна линия (ж.р.)  
čuvanje s leđa (sr.г.) - лично нарушение (ср.р.); /нарушение в гръб/

## **Ќ**

## **D**

derbi (м.г.); (engl. derby) - дерби (ср.р.)  
disciplinska kazna (ž.г.) - дисциплинарно наказание (ср.р.)  
diskvalifikacija (ž.г.) - дисквалификация (ж.р.)  
dodavanje (sr.г.) - подаване (ср.р.)  
dres (engl.) (м.г.) - екип (м.р.), фланелка (ж.р.); /горната част от спортния екип/  
dribler (м.г.) - дрибълор, водещ топката (м.р.)  
dribling (м.г.); (engl. dribbling) - дриблиране (ср.р.)  
držana lopta (ž.г.) - спорна топка (ж.р.)  
dupli pas (м.г.) = dvostruko dodavanje (sr.г.) - двойно подаване (ср.р.)

## **DŽ**

## **Ђ**

## **Е**

ekipa (ž.г.) - екип, тим (м.р.)

## **F**

FIBA, Međunarodna košarkaška asociacija (ž.г.); (fr. Federation International de Basketball Amateur – ФИБА, Световна федерация по баскетбол (ж.р.)  
finale (м.г.); (tal. копачан, завршен) - финал (м.р.)  
fintiranje (sr.г.) - финтиране (ср.р.)

## **G**

glavni sudac (м.г.) - главен съдия (м.р.)

granična linija (ž.r.) - странична, крайна линия (ж.р.)  
greška (ž.r.) - грешка (ж.р.)

## **H**

horog šut (m.r.) – ветриловидна стрелба с топката “кука”(ж.р.)

## **I**

igrač u napadu (m.r.) – нападател (м.р.)  
igralište (sr.r.) – игрище (ср.р.)  
izmena igrača = замена igrača (ž.r.) – смяна на играч (ж.р.)

## **J**

juniori(mn.), junior (m.r.) = omladinac (m.r.), omladinci (mn.) – младеж (м.р.),  
младежи (мн.ч.) /състезатели от младежката формция/

## **K**

kapetan (m.r.) – капитан (м.р.)  
klub (m.r.) – клуб (м.р.)  
klupa za rezervne igrače (ž.r.) – резервна скамейка (ж.р.)  
kombinacija (ž.r.) – комбинация (ж.р.)  
kondicija (ž.r.) – кондиция (ж.р.)  
kontranapad (m.r.) - контраатака (ж.р.)  
koraci (mn.) – крачки (мн.ч.)  
koš (m.r.) – кош (м.р.)  
koš-tabla (ž.r.) – баскетболно табло (ср.р.)  
košarka (ž.r.) – баскетбол (м.р.)  
košarkaš (m.r.) – баскетболист (м.р.)  
košarkaška utakmica (ž.r.) = košarkaški meč (m.r.) – баскетболен мач (м.р.)  
košarkaški dvokorak (m.r.) – баскетболна крачка (ж.р.)  
košarkaški stav (m.r.) – баскетболен строеж (м.р.)  
krilo (sr.r.) – крило (ср.р.)

## **L**

lična greška (ž.r.) – лично нарушение (ср.р.)  
linija slobodnih bacanja (ž.r.) – наказателна линия (ж.р.)  
linija za tri роена (ž.r.) – линия на трите точки (ж.р.)  
lopta (ž.r.) – топка (ж.р.)  
lopta u igri (ž.r.) – топка в игра (ж.р.)

## **LJ**

## **M**

majstorica (ž.r.) = plej of (m.r.) – плейоф (м.р.)

medalja (ž.r.) – медал (м.р.)  
motivacija (m.r.) – мотивация (м.р.)  
mreža (ž.r.) – мрежа (ж.р.)  
“mrtva” lopta (ž.r.) – “мъртва” топка (ж.р.)

## **N**

pamerna greška (ž.r.) – тактическо нарушение (ср.р.)  
napad (m.r.) – нападение (ср.р.)

## **NJ**

## **O**

obostrana lična greška (ž.r.) – двойно нарушение (ср.р.)  
obrana (ž.r.) – отбрана (ж.р.), защита (ж.р.)  
obruč (m.r.) – ринг, обръч на коша (м.р.)  
odbijena lopta (ž.r.) – отбита топка (ж.р.)  
odbrambeni igrač (m.r.) – защитник (м.р.)  
odbrana od blokade (ž.r.), mismeč (m.r.) – избягване на заслона (ср.р.)  
odmicanje (sr.r.) – изплъзване (ср.р.)  
oduzimanje lopte (sr.r.) – отнемане на топката (ср.р.)  
organizovan napad (m.r.) – постепенно нападение (ср.р.)  
osmica (ž.r.) – осморка (ж.р.)  
osvajanje lopte (sr.r.) – овладяване на топката (ср.р.)  
otimanje (sr.r.) – изтръгване (ср.р.)  
ozleda (ž.r.) – контузия (ж.р.)

## **P**

pas (m.r.) – пас (м.р.)  
pivotiranje (sr.r.) – пивотиране (ср.р.)  
plej of (m.r.); (engl. play off) = majstorica (ž.r.) – плей оф (м.р.)  
plejmejker (m.r.); (engl. play-maker) – плеймейкър, гард организатор (м.р.)  
poen (m.r.) – точка (ж.р.)  
polaganje lopte (sr.r.) – вкарване на топката в коша (ср.р.)  
polufinale (m.r.) – полуфинал (м.р.)  
posed lopte (m.r.) – притежание на топката (ср.р.)  
pozicioni napad (m.r.) – нападение с позициониране на играчите (ср.р.)  
pravilo 3,8,24 sek. (sr.r.) – правило 3, 8, 24 секунди (ср.р.)  
prekid (m.r.) – прекъсване (ср.р.)  
prekršaj (m.r.) - прекъсване (ср.р.)  
presing čovek na čoveka (m.r.) – лична защита, персонална защита (ж.р.)  
presing po celom terenu (m.r.) – зонава преса на цялото игрище (ж.р.)  
profesionalac (m.r.) – професионалист (м.р.)  
prodor driblingom (m.r.) – пробив към коша с дрибъл (м.р.)  
promena ritma (ž.r.) – промяна на ритъма (ж.р.)

## **R**

rang – lista (ž.r.) – ранглиста (ж.р.)  
razlika zgoditaka (ž.r.) – разлика в резултата (ж.р.)  
reket (m.r.) = kazneni prostor (m.r.) – наказателно поле (ср.р.)  
rezervni igrač (m.r.) – резервен играч (м.р.)  
ritam igre (m.r.) – ритъм на игра (м.р.)

## **S**

selekcija (ž.r.); (engl. selection) – селекция (ж.р.)  
semafor (m.r.); (grč.) – информационно табло (ср.р.)  
sezona (ž.r.); (fr. saison) – сезон (м.р.)  
skok (m.r.), skakanje (sr.g.) – скачане (ср.р.)  
skok šut (m.r.) – стрелба с отскок (ж.р.)  
slobodno bacanje (sr.g.) – наказателен удар (м.р.)  
sudac (m.r.) – съдия (м.р.)  
sudački tajm aut (m.r.) – съдийско прекъсване (ср.р.)  
sudija (m.r.) – съдия (м.р.)

## **Š**

šampion (m.r.); (engl. champion) – шампион (м.р.)  
šut (m.r.), pucanje (sr.g.) na koš – стрелба по коша (ж.р.)  
šut iz odbojke (m.r.) – добавка (ж.р.)

## **T**

tabla (ž.r.) – табла на коша (ж.р.)  
tajm aut (m.r.); (engl. time out) – тайм аут (м.р.)  
takmičar (m.r.) – състезател (м.р.)  
taktika (ž.r.) – тактика (ж.р.)  
tehnička greška (ž.r.) – техническа грешка (ж.р.)  
tehnika u odbrani (ž.r.) – техника в защита (ж.р.)  
tim (m.r.); (engl. team) – тим (м.р.)  
transfer (m.r.) – трансфер (м.р.)  
trener (m.r.) – треньор (м.р.)  
trojka (ž.r.) – тройка (ж.р.)

## **U**

ubacivanje u koš (sr.g.) – стрелба по коша (ж.р.)  
uzdužna linija (ž.r.) – странична линия (ж.р.)  
uvođenje lopte u igru (sr.g.) – вкарване на топката в игра (ср.р.)

## **V**

višestruka greška (ž.r.) – нарушение (ср.р.) срещу играч от двама или повече състезатели от противниковия отбор  
zakucavanje (sr.r.) = smečovanje (sr.r.) – забиване (ср.р.)  
zonska odbrana (ž.r.) – зонава защита (ж.р.)

## **Z**

zonska obrana (ž.r.) – зонава защита (ж.р.)  
zonski presing (m.r.) – зонава преса (ж.р.)

## **Ž**

“živa” lopta (ž.r.) – “жива” топка, топка в игра (ж.р.)

## **Волейбол**

### **A**

akcija (ž.r.) – акция (ж.р.)  
amater (m.r.) – аматьор (м.р.)  
antene na mreži (ž.r.) – антена на мрежата (ж.р.)  
aut (m.r.); (engl.out) – аут (м.р.)

### **B**

bager(m.r.); (njem. bagger) – багер (м.р.) /защитен удар; подаване на топката с две ръце отдолу/  
BVF, Bugarska odbojkaška federacija (ž.r.) – БФВ, Българска федерация по волейбол (ж.р.)  
blok (m.r.) - блок (м.р.)  
blok - aut (m.r.) - блок – аут (м.р.)  
blokiranje (m.r.) - блокада (ж.р.)  
bod, poen (franc. point) (m.r.) – точка (м.р.)

### **C**

centarhalf (m.r.) - център, главен блокировач (м.р.)

### **Č**

čekić (m.r.) = bager (m.r.) - багер (м.р.)

### **Ć**

### **D**

defanzivni blok (m.r.) - защитно отбиване на топката (ср.р.)  
derbi (m.r.); (engl. derby) - дерби (ср.р.)  
dizanje lopte (sr.r) - вдигане на топката (ср.р.)  
dobra lopta (ž.r.) - топка в игра (в рамките на терена)(ж.р.)



dodavanje (sr.r.) - подаване (ср.р.)  
dodirnuta mreža (ž.r.) - допряна мрежа (ж.р.)  
donje odbijanje (sr.r.) - отбиване на топката отдолу (ср.р.)  
donji obični servis (m.r.) – сервис (м.р.), изпълнен отдолу /не над главата/  
dres (m.r.); (engl.) - горната дреха на спортиста (ж.р.)  
dvojni blok (m.r.) - двойна блокада (ж.р.)  
dvostruki udarac (m.r.) - когато топката се докосне повече от един път в играча  
dvorana (ž.r.) - зала (ж.р.), спортно съоръжение (ср.р.)

## **DŽ**

## **Đ**

## **E**

“estonski” servis (m.r.) - "естонски" сервис (м.р.); /един от начините за изпълняване на сервис отгоре над главата/

## **F**

finale (m.r.); (tal. konačan, završen) - финал (м.р.)  
FIBV, Međunarodna odbojkaška federacija (ž.r.); (fr. Federation Internationale de Volleyball) - Международна волейболна федерация (ж.р.)

## **G**

glavni sudac (m.r.) - главен съдия (м.р.)  
gornje odbijanje (sr.r.) - отбиване (ср.р.) /удар по топката с ръце над гърдите при отбиване на топката/  
granična linija (ž.r.) - странична, крайна линия (ж.р.)

## **H**

## **I**

igrač predne linije (m.r.) – играч на предна линия, на мрежата (м.р.)  
igrač stražnje linije (m.r.) – играч на задна позиция (м.р.)  
igralište (sr.r.) – игрище (ср.р.)  
izbijanje (sr.r.) – избиване (ср.р.)  
izmena igrača = zamena igrača (ž.r.) – смяна на играч (жр.)  
izmena mesta (ž.r.) – смяна на местата (ж.р.)

## **J**

juniori(mn.), junior (m.r.) = omladinac (m.r.), omladinci (mn.) – младеж (м.р.), младежи (мн.ч.) /състезатели от младежката формция/

**K**

kapetan (m.r.) – капитан (м.р.)  
klub (m.r.) – клуб (м.р.)  
klupa za rezervne igrače (ž.r.) – резервна скамейка (ж.р.)  
kombinacija (ž.r.) – комбинация (ж.р.)  
kondicija (ž.r.) – кондиция (ж.р.)

**L**

lelujavi servis (m.r.) – сервис, изпълнен над главата (м.р.)  
libero (sr.r.) – либеро (ср.р.)  
linijski sudac (m.r.) = pomoćni sudac (m.r.) – страничен съдия (м.р.)  
lopta (ž.r.) – топка (ж.р.)  
lopta izvan igre (ž.r.) – топка извън игра (ж.р.)

**LJ****M**

majstorica (ž.r.) = plej of (m.r.) – плейоф (м.р.)  
medalja (ž.r.) – медал (м.р.)  
mreža (ž.r.) – мрежа (ж.р.)  
meč – lopta (ž.r.); (engl. match ball) – мач бол (м.р.)  
minuta odmora (ž.r.) = tajm aut (m.r.) – тайм аут (м.р.)  
motivacija (m.r.) – мотивация (м.р.)  
mreža (ž.r.) – мрежа (ж.р.)

**N**

nes – lopta (ž.r.) – топка, докоснала мрежата (ж.р.)  
pošena lopta (ž.r.) – носена топка (ж.р.)

**NJ****O**

obrana (ž.r.) – отбрана (ж.р.), защита (ж.р.)  
odbojka (ž.r.) – волейбол (м.р.)  
ozleda (ž.r.) – контузия (ж.р.)

**P**

plej of (m.r.); (engl. play off) = majstorica (ž.r.) – плейоф (м.р.)  
početni udarac (m.r.) – начален удар (м.р.)  
polje (sr.r.) – поле (ср.р.)  
polufinale (m.r.) – полуфинал (м.р.)  
pomoćni sudac (m.r.) = linijski sudac (m.r.)  
prekid (m.r.) – прекъсване (ср.р.)  
prijem servisa (m.r.) – посрещане на сервис (ср.р.)

profesionalac (m.r.) – професионалист (м.р.)  
promena mesta (ž.r.) – смяна на местата (ж.р.)  
promena servisa (ž.r.) – обратен сервис (м.р.)

## **R**

rang – lista (ž.r.) – ранглиста (ж.р.)  
razlika zgoditaka (ž.r.) – разлика в резултата (ж.р.)  
rezervni igrač (m.r.) – резервен играч (м.р.)

## **S**

selekcija (ž.r.); (engl. selection) – селекция (ж.р.)  
semafor (m.r.); (grč.) – информационно табло (ср.р.)  
servis (m.r.) = početni udarac (m.r.)  
set (m.r.); (engl. set) – сет (м.р.)  
sezona (ž.r.); (fr. saison) – сезон (м.р.)  
smeč (m.r.); (smash) – забиване (ср.р.)  
spuštanje lopte (sr.g.) – пускане на топката (ср.р.) /отбелязване на точка,  
чрез насочване на топката в опразнено от противника пространство/  
sudac (m.r.) – съдия (м.р.)  
sudija (m.r.) – съдия (м.р.)

## **Š**

šampion (m.r.); (engl. champion) – шампион (м.р.)

## **T**

tajm aut (m.r.) (engl. time out) – тайм аут (м.р.)  
takmičar (m.r.) – състезател (м.р.)  
taktika (ž.r.) – тактика (ж.р.)  
tim (m.r.); (engl. team) – тим (м.р.)  
transfer (m.r.) - трансфер (м.р.)

## **U**

uzdužna linija (ž.r.) – странична линия (ж.р.)

## **V**

## **Z**

zamena igrača (ž.r.) – смяна на играч (ж.р.)

## **Литература**

Антонов, Н. *Всичко за футбола в една книга. Енциклопедичен справочник*, С., 1994 г.

- Балевска Е. *Българска лексикология и лексикография*. Библ., С., 1973 г.
- Босилков, К. *Детерминологизацията, езиковото строителство и езиковата култура* // Проблеми на езиковата култура, С., 1980 г.
- Бояджиев, Т., Куцаров Ив., Пенчев, Й. *Съвременен български език*, С., 1999 г.
- Бояджиев, Т. *Българска лексикология*, С., 2007 г.
- Буюклиев, Ив. *Из проблематиката на средновековната българска езикова култура*. – Език и литература, бр. 2/ 1989 г.
- Бъчваров, М. *Тематичен речник по спортология*, 2 изд., С. 2005 г.
- Виденев, М. *Социолингвистика*, С., 1982 г.
- Виденев, М. *Норма и реч*, С., 1986 г.
- Виденев, Е. *Българска социолингвистика*, С., 1990 г.
- Въпроси на съвременната българска лексикология*, С., 1978 г.
- Въпроси на съвременната българска лексикология и лексикография*, С., 1986 г.
- Даниленко, В. П. *Русская терминология*, М., 1977 г.
- Даниленко, В. П., Скворцов, Л.И. *Лингвистические проблемы упорядочения науч.-техн. терминологии*. – Вопросы языкознания, кн.1/1981 г.
- Димитрова, Б. *Триезичен терминологичен речник по синхронно плуване*, С., 2006 г.
- Дил, Ш., Рамбо, Ал. *Византия. Културно-исторически очерци*, С., 1992 г.
- Иванова, Ц., Алексич, М. *Сръбско-български речник. Тематичен. Омонимен*, С., 2007 г.
- Илиев, Ил., Бичев, К. *Тълковен речник по физиология на спорта*, С., 2001 г.
- Кабуров, Г. (кол.) *Терминологичен речник по физическа култура и спорт*, С., 1983 г.
- Кант, Им. *Критика на способността за съждение*, С., 1980 г..
- Каранешев, Г., Кондова, В. *Медицинска терминология. За специалисти по лечебна физкултура*, С., 1987 г.
- Колев, М. За проникването и развитието на английската спортна терминология в българския език., НТ на ВВООУ "В. Левски", кн. 51/ 1997 г.
- Косанович, М. *Руско-српски спортски речник*, Београд., 2001.
- Лейчик, В. М. *О языковом субстрате термина*. – Вопросы языкознания, кн. 5/1986 г.
- Лейчик, В. М. *Особености функционираня терминов в тексте*. – Филологически науки, кн. 2/1990 г.
- Лейчик, В. М. *Терминоведение. Предмет, методи, структура*, М., 2006 г.
- Лингвистически аспект стандартизация терминологии*, М., 1993 г.
- Манолова, Л. *По някои въпроси на терминообразуването* // Проблеми на езиковата култура, С., 1980 г.
- Манолова, Л. *Българска терминология*, С., 1984 г.
- Милев, Ал., Николов, Б., Братков, Й. *Речник на чуждите думи в българския език*, С., 2000 г.
- Мурдаров, В. *Съвременни слоообразователни процеси на терминообразуването в българския книжовен език* // Проблеми на езиковата култура, С., 1983 г.
- Ортега-и-Гасет, Х. *Естетически есета*, С., 1984 г.
- Петров, Л., Вукич, М. *Спортната терминология по баскетбол в българския и сръбския език.* // Физическото възпитание и спортът между два века, С., 2001 г.
- Попов, Ив. Валтер, Г., Константинов, Хр. *Плуване от А до Я*, С., 1986 г.

Попова, М. *За някои актуални проблеми на българското терминообразуване*. – Съвременна България, т.V, 1984 г.

Попова, М. *За мястото на термините-словосъчетания в лексикалната система на езика* // Въпроси на съвременната българска лексикология и лексикография, С., 1986 г.

Попова, М. *Типология на терминологичната номинация*, С., 1990 г.

Попова, М. *Опит за лингвистична характеристика на терминологична микросистема*. – Български език, кн. 2/1980 г.

Попова, М. *Система и системност в терминологията*. – Български език, кн. 3/1989 г.

Попова, М. *Към въпроса за интеграция на интернационалните термини в славянските езици*. - Български език, кн.1/1997-1998, с.67.

Попова, М. *Понятийно-семантичните категории на терминологията*. – Български език, кн.2/2001-2002 г.

Попова, М. *Словообразователна мотивираност на чуждите термини в българския език* // Актуални проблеми на българското словообразуване, С., 1999 г.

Попова, М. *За езиковата мотивираност на термините* // Въпроси на българската терминология, С., 1999 г.

Радева, В. *Българско словообразуване*, С., 1987 г.

Радева, В. *Словообразуването в българския книжовен език*, С., 1991 г.

Радева, В. *Словообразуване и семантични структури в деноминалните глаголи в съвременния български книжовен език*, С., 1993 г.

Радева, В. *Света на думите. Структура и значение на производните думи*, С., 2007 г.

*Ръководство за съставяне речник на българския език* (Съст. З. Геннадиева, К. Ничева, С. Спасова, Кр. Чолакова), С., 1966 г.

Столинов, Ив. *Немско-български футболен речник*, С., 2003 г.

*Терминологичен речник по физическа култура и спорт*, С., 1983 г.

Хьойзинха, Й. *Ното Ludens*, С., 1982 г.

Църков, Кр., Кондова, В. *Basketball glossary. Англо-български терминологичен речник*, С., 1999 г.

Шелов, С. Д. *Терминология, професионална лексика и професионализми. (К проблеме классификации специальной лексики)*. – Вопросы языкознания, кн. 5/1987 г.

Шелов, С. Д. *Определение терминов и понятийная структура терминологии*, СПб., 1998 г.

\* \* \*

Bugarski, R. *Lingvistika u primeni*, Beograd, 1987.

Milić, M. *Engelsko-srpski. Rečnik sportskih termina*, Novi Sad, 2006.

*Sportski leksikon*, Zagreb., 1984

Šarenac, D. *Leksikon 40 sportova*, Beograd, 1986.

[http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/TERMINOLOGIYA.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/TERMINOLOGIYA.html)

<http://www.etymonline.com/index.php>

*Extended Oxford English Dictionary 1999 Edition*

<http://www.t-rechnik.info/>

## **THE SPORTS TERMINOLOGY OF THE THREE MOST POPULAR SPORTS IN SERBIA AND BULGARIA (FOOTBALL, BASKETBALL AND VOLLEYBALL). COMPARATIVE RESEARCH.**

*Konstantin Stamatov*  
(summary)

I was motivated to choose this theme because sport is turning into a powerful social subsystem with its own financial, institutional, social-psychological and other levers of influence over the life of the society; sports language is expanding the linguistic environment and the necessity of linguistic standardization of sports terminology has arisen.

Subject of the research is the collected lexicological material from Bulgarian and Serbian sports-terminological dictionaries, from encyclopedia dictionaries in physical culture and sport, from training and methodical aids in different types of sports, from sports-technical regulations, from the sports press and internet information about the three most popular sports in Serbia and Bulgaria – football, basketball and volleyball – typically included under the cap “games with ball”.

The final aim of the research is making a Serbian – Bulgarian terminological dictionary of these three most popular collective sports in the two countries. But the achieving of this aim addresses the process of solving a lot of problems – theoretical and empirical in their character – connected with the natural and massive penetration of foreign words in sports terminological subsystems; the lack of contemporary standardized terminological sports dictionaries as corrective and regulator in renewing of sports terminology; the absence of a sustainable theoretical model of systematization of sports terminology and etc. To reach the aim we made the following “steps”:

- a) Defining the specifics of the concept “sports term”;
- b) Setting in a dictionary the terms and the terminological collocations that are included by definition in the concept “sports term” and function for real in the theory and practice of the sports;
- c) Making morphematic and collocation analysis of the included in the dictionary sports terms;
- d) Registration of the frequency of the word-usage of the frequent sports terms and terminological collocations with the help of glottometric text analysis.

The results allowed us to look for similarities and differences in sports-terminological development of the two related languages in the direction of the inner linguistic and outer linguistic processes and influences.

Taking into consideration the propinquity of the two languages and their collocation types and models, the basic methods of the research were the comparative lexicological and lexicographic methods. On the side of the logic the leading for the research is approach the deductive approach. The initial data base is the sports language that is used in Serbia and here in communication, commentary and research of the pointed out sports. We approach it with the method of comprehensive excerption – we work on all resources of sports-terminological information we know. The concept “sports term” is used as a theoretical instrument in the process of selection of included in the dictionary terms. With the help of the frequency statistical method the dictionary composition is structured secondary into a main body where the most semantically and functionally burdened and the most usable terms by rule get into; and periphery which consists of sporadically used terms.

The aims and the methods of their realization gave and the structure of the research. In the first part the accent is on lexicographic condition of the problem we investigate and the specifics of the sports-terminological dictionaries in relation to the other dictionaries. In the second part we are looking for productive decisions of the lexicological and lexicographic problems connected with the composition of the dictionary itself.

During the theoretical and empirical working on the development of the sports terminology in the three most popular games with ball here and in Serbia (football, basketball and volleyball) few facts and tendencies were clearly revealed – we would generalize them in the end of the present research.

The first statement the analysis of the empirical material is leading us to is related to the large amount of cross-linguistic terminological correspondences in Bulgarian and Serbian. May be the explanation here is that these three types of sport are taken to Bulgaria and Serbia at almost one and the same time by foreigners and the terms are taken directly in both languages without change. In a later stage the possibility to change the foreign words with home words is sought: Bulgarian – вратар [goal keeper], ъглов удар [corner]; срѣбски – odbojka [goal keeper], kazneni udarac [corner] and est. It is making an impression that the basketball lexis in Serbia is considerably more saturated by terms of English language origin – they are taken by rule directly from the terms used by NBA (National Basketball association in USA and Canada). The reason could be that the game in Serbia is getting known faster and wider than in Bulgaria, and from there - the higher interest towards the specialized language used in the most prestigious basketball championship.

The interesting thing is that in the three types of sport we can watch on a tendency, words connected with terms, naming elements from the equipment of the game or the titles of the posts in the game, to remain quite steady and not to change drastically, in the same time the terms describing the condition, techniques and the

style of the game change rapidly. Example for a term came up newly is "lane" (spalir) used lately in the two languages. The term is military and means "special formation making a road where a person of honor or a procession and est. passes through." In the football this is a sign for respect of one team to another in the beginning of the game between the teams – the players line up so that the other team can pass through.

Analysis and collecting data from different sources – dictionaries, encyclopedia, sports-technical regulations, school aids in the research of the three types of sport, contemporary means of information – made possible the composition of this suggested for publication in the appendix bilingual dictionary where the basic terms of football, basketball and volleyball in Bulgarian and Serbian could be found.

We hope the research achieves the aims stated in the beginning and finds its place in the joint efforts of linguists and specialists in the area of sport for solving already ripe linguistic sorts-terminological problems in neighbor Serbia and at our place that will be in favor of the development as of the theory connected with sport, as of the public sports practice.



## **II. ОБУЧЕНИЕ**

### **ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ ЗА ПОДПОМАГАНЕ НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В МГУ „СВ. ИВАН РИЛСКИ“**

***Милена Първанова, Моника Христова, Венета Ангелова,  
Маргарита Папазова, Цветелина Величкова,  
Велислава Паничкова***

Процесите на развитие и усъвършенстване, протичащи в съвременния свят, са изключително динамични. В забързаното ежедневие и при съществуващата глобализация, обхващаща икономиката, социалното развитие, политика, култура и обучение, нарастващата взаимосвързаност на икономиките и обществата, обвързва все по-видимо просперитета на страната и индивида със знанието и технологиите, със способността за учене и за осмисляне на опита. В бързо променящите се реалности на съвременния свят възниква нова концепция за образование, която дефинира нови образователни цели и политики. До ново ниво е изведена и концепцията за образованието като фактор на социалната и културната кохезия и като икономически потенциал. Европейските насоки на развитие на образователната система са в посока на повишаване на индивидуалната отговорност на гражданите при планиране на личния им живот и кариера чрез образование и обучение.

Тече процес на интернационализиране на висшето образование, като основен инструмент в този процес се явява чуждият език и в частност английският език като *lingua franca* в един непрекъснато глоболизиращ се свят на академичен и културен обмен. От педагогическа гледна точка, във всички европейски страни, се налага принципът на учене за цял живот. От психологическа гледна точка, все повече се говори за необходимостта от личностно осъзната мотивация на учащия се. Това изисква правене на нови учебни програми, адаптирани към нуждите на съвременните учащи се; на нови модели на преподаване; насочване на студентите към нови, самостоятелни модели на учене.

Като пълноправен член на Европейския съюз, България също провежда политика за все по-разширеното изучаване на чуждите езици в средното и висшето образование. Този факт предполага създаването на

---

\* този текст представлява отчет за осъществен проект по НИР за 2011 г. от преподаватели от катедра „Чужди езици“.

\*\* старши преподаватели от катедра „Чужди езици“ в МГУ „Св. Иван Рилски“.

подходящи условия за оптимално обучение по чужд език – наличие на нужната материална база, набор от дидактически материали и висококвалифицирани преподаватели.

Съвременното чуждоезиково обучение е лост за развиване и гарантиране способността на обучаемите да използват езика свободно в различни ежедневни ситуации: бизнес ситуации, пътувания, ползване на информация от различни източници. Това е залегнало и в дескрипторите на езиковите умения според Общоевропейската Езикова Рамка, която е задължителната основа на всяка качествена езикова учебна програма.

Целта на осъществения проект е поставяне на началото на изграждане на мултимедийна езикова лаборатория, чрез която се дава възможност за въвеждане на нови информационни и комуникационни технологии в обучението по чужд език. Тя ще бъде постигната чрез решаването на следните конкретни задачи:

- непрекъснато усъвършенстване на организацията на учебния процес и повишаване на ефективността от него;
- мотивиране на студентите за активно участие в учебния процес;
- изготвяне на нови тестове за проверка знанията на студентите.

Изграждането и функционирането на такава лаборатория засяга следните две сфери:

1. Чуждоезиковото обучение на студентите от общообразователните курсове с цел по-разнообразно и съвременно обучение и оптимизирано усвояване на чужд език.

2. Професионално развитие на кадрите в катедра „Чужди езици“ при МГУ „Св. Иван Рилски“ чрез интегриране на информационните технологии в обучението и научноизследователската работа по проблемите на обучението чрез информационни и комуникационни технологии.

Обучението по чужд език в МГУ „Св. Иван Рилски“ застъпва както граматика и обща лексика, така и работа с техническа литература, свързана с изучаваните специалности. Поради големия брой студенти, които искат да изучават английски език, обучаемите са разделени на нива, съответстващи на тяхната подготовка до момента, докато по останалите езици – руски, френски и немски, има общи групи. Отделни групи по английски език се оформят и по специалностите „Компютърни технологии в инженерната дейност“, „Геология и геоинформатика“ и „Газова, горивна и пречиствателна техника и технологии“.

Една от основните цели на обучението по чужд език е да изгради и развие у студентите увереност да се изразяват свободно на чуждия език. Сред основните проблеми, с които се сблъскват преподавателите, е как да мотивират студентите да общуват на чужд език по дадена тема. Съвременните софтуерни

и хардуерни възможности на компютрите създават условия за изготвяне на мултимедийни презентации на високо технологично ниво, имайки предвид характерните особености на мултимедията като образователна технология.

За да отговорят на съвременните изисквания, преподавателите от катедра „Чужди езици“ в МГУ „Св. Иван Рилски“ реализираха два проекта за осъвременяване на обучението по чужд език и подобряване на материалната база, необходима за постигането на тази цел – през 2005 г. и 2008 г. В рамките на проведената анкета през 2008 г. студентите проявяват най-голямо желание за присъствието на повече упражнения, свързани с развиването на умения за говорене на чужд език като 48% от тях смятат, че в учебната програма трябва да се набляга повече на това умение.

Следващият по значимост елемент, на който държат студентите, е присъствието на текстове за слушане и разбиране (17%). Изхождайки и от установилия се брой студенти, които смятат, че учебното време се използва рационално (42%) и по-скоро рационално (38%), стигнахме до извода, че понататъшното оптимизиране на учебния процес може да се извърши в две насоки:

А) екстензивно, т.е. чрез увеличение на броя часове по чуждоезиково обучение – още повече, че от анкетирания студенти 41% считат заложените в учебните планове по специалността им часове за изучаване на чужд език за недостатъчни. По отношение на наситеност с такива часове се отличават специалностите „Газова, горивна и пречиствателна техника и технологии“ (ГГПТТ) и „Компютърни технологии в инженерната дейност“ (КТИД) – втората с 8 семестъра обучение по английски език, като в тях се достига до такова ниво на овладяване на чуждия език, че студентите правят свободно обратни учебни преводи (от роден на чужд език) и резюмират прочетен текст в обем около 40 страници. Силно пожелателно от целия ни екип е този да е пътят за постигане на подобни резултати от чуждоезиковото обучение в МГУ като цяло, за да могат всичките ни възпитаници да са конкурентноспособни на свои колеги от сродни образователни институции в сродни държави, където хорариумът по дисциплината „Чужд език“ достига и до 600 ч. Наясно сме обаче, че учебните планове по специалностите в МГУ са наситени с ред други дисциплини, а и че съществуват други фактори, неразрешаващи увеличаването на броя на часовете за чуждоезиково обучение, независимо и от желанията и нуждите на студентите. Затова вторият път за оптимизиране на учебния процес е:

Б) интензивно, т.е. чрез увеличаване обема на преподаван и усвояван материал посредством въвеждането на нови средства и техники на обучение и прилагане на нови методи на обучение.

Гореизтъкнатата необходимост от създаване на оптимални условия за чуждоезиково обучение на студентите в МГУ „Св. Иван Рилски“ ни насочи към идеята за разработване на нов проект, целящ да се осъществи възможността за прилагане на интерактивни методи и за въвеждане на нови информационни и комуникационни технологии в обучението по чужд език.

Да разгледаме двете страни на този въпрос: метод и технологии:

В широк аспект, под интерактивни методи много от действащите преподаватели по чужд език подразбират разнообразните подходи и средства по време на занятие за повишаване активността на студента в процеса на обучаването му. В по-тесен смисъл това са всякакви образователни дейности, които възбуждат любопитството на студентите, изострят вниманието им и повишават концентрацията и мисленето им. Всяко отклоняване от традиционното и рутинното държи студентите нащрек и съзнанието им е будно по отношение на извършваните учебни дейности по време на занятиято. По този начин ум и памет са в готовност за възприемане, заучаване и в резултат придобиване на знания. Елементът на новост поддържа будно вниманието, засилва интереса към работата, а това е разковничето за всеки нов успех.

Важен момент при прилагането на интерактивни методи е, че студентите задължително трябва да се осветляват по отношение на всичко, случващо се в учебната зала по време на занятиято. Колкото по-наясно са те за процесите и образователните дейности в залата, толкова са по-големи възможностите им да се мотивират и да се заинтригуват от собственото си обучение. С други думи, те вече не са пасивни и потърпевши обучаеми, а стават осъзнати действени участници във взаимосвързания процес на учене-обучаване. Резултатът от това ново отношение е оптимизиране на учебния процес.

Наблюденията ни в практиката сочат, че най-успешни за активизиране на студентите са игровите дейности със състезателен елемент. Те са особено приложими в групите със студенти с по-високо ниво на владене на чужд език, където подобни дейности водят до оживеност на учащите, автентичност на учебните дейности, дължаща се на максималното им уподобяване с житейските практики на надпревара и конкуренция. С подобни практики е богато наситено ежедневието на курсистите и колкото методите на преподаване са близки до или покриват житейският опит на обучаваните, толкова по-успешно е придобиването на знания.

Предлагаме описание на три интерактивни техники, които отърсват студентите от летаргията и ги заинтригуват:

1. Преподаването на лексика във високо ниво на владене на езика е предизвикателство, защото се поддава на най-разнообразни подходи и трябва

да се избере най-подходящия. Четенето на текстове е традиционно средство за въвеждане на нови лексически познания. Обичайно студентите четат текст за разбиране и правят ред упражнения, свързани с извличането на информация. В края на тази поредица от упражнения преподавателят поставя задача да се изберат определен брой думи от текста – броят им зависи от дължината и трудността на текста. При по-дълъг и труден текст списъкът от думи е по-дълъг. Естествено на студентите се обяснява, че списъкът трябва да съдържа или непознати за тях думи, или (а може и двете) лексически единици, които поради някакви причини са им интересни. Обикновено студентите са доста апатични, когато се стигне до писане в час и често с явно нежелание се заемат със задачанието. Традиционното им оправдание е, че нямат непознати думи. Тогава преподавателят рационализира задачата по прост, но съществен начин: обяснява на студентите, че те може и да разбират думата, но това не означава задължително, че имат активно познание за нея, а най-вероятно то е пасивно. Ето защо това знание трябва да се стимулира. Това се постига, ако курсистите извършват разнообразни езикови дейности с думата или с фразата. Много по-голяма е възможността да се запомни лексическата единица, ако те най-напред си „поиграят“ с нея. Обучаемият избира някаква дума поради някакви свои критерии, записва я, пробва да отгатне смисъла ѝ от контекста, накрая научава българския еквивалент и вижда дали догадката му относно значението ѝ е била вярна. Ето как това се постига чрез интерактивни методи: след като студентите съставят списъците си с думи и предположения за значението им, те работят по двойки или в малки групи и сравняват познанията си по лексическите единици, задавайки един на друг въпроси и отговаряйки според нивото си на компетентност, придружено от задължително словесно и жестово одобрение при съвпадение/попадение. Резултатът е оживена дискусия, подчинена на принципите за комуникативност, ситуативност, устна основа, съзнателност и подражание, комплексност, активност и самостоятелност на обучението по чужд език. В края на предвиденото за дискусията време курсистите обикновено успяват да отгатнат значението на повечето думи. Следва упражнение с диктовка на думи и фрази на български език или думи и фрази, синонимни на такива от текста, които трябва да се открият в прочетения текст. На този етап задачата е много по-лесна за изпълнение, а в резултат на неколккратно им сблъскване с лексическата единица при игровите упражнения, тя вече е станала позната и активна единица за студентите. Ето това обяснение е и най-силният довод при убеждаване на курсистите да изпълнят съвестно предписаните им задачи по време на занятието.

2. При затвърждаването на знанията за лексическите единици се прилагат други техники. Например, думите се изписват на малки предварително

подготвени карти/листчета, които се поставят в подходящ съд (например чаша, кутия от бонбони или опаковка от лакомства) и на студентите се обяснява, че ще бъдат „почерпени“ с няколко лексическите единици. Те си теглят карта и могат да я задържат само ако са 100% сигурни, че знаят думата. Целта на тази дейност е да се съберат колкото може повече карти/листчета и състезанието печели събраният най-много карти. Оживление настъпва, ако победителят наистина бива почерпен за доброто си постижение. Полезно е преподавателят да има карти с лексическите единици и на двата езика, защото може да ги използва за активиране на знания по разнообразни начини. Например, в рамките на занятията може да се направи теглене на карти с думи на чужд език, а на следващо занятие – с думи на български език.

3. Друга игрова дейност, чиято цел е затвърждаване на познания по речникови единици, е работата с комплекти карти/листчета на лексически единици на български и на чужд език едновременно. Тя е приложима при преговор на взет урок или преди текущ контрол по лексика. Картите се поставят с лицето надолу в разбъркан ред. Студентите играят на малки групи и вземат по две карти при всяко раздаване. Целта е да се съединят картите с думата на чужд и на български език. Разбира се, групата, която свърши първа с напасването на значенията, е победител. Ако времето и по-ограничено, картите просто се поставят с лицето нагоре и курсистите трябва бързо да комбинират картите на думата с картите на съответното им значение.

Подобни техники се основават на принципа на интензивно приложение на усвоения речеви материал, в чиято основа пък е законът за непрекъснатото повторение на материала в чести интервали от време, за да се доведе първичното умение до степен на автоматизъм. Чрез интензивното повторение на езиковия материал в разнообразни комуникативни дейности в съзнанието на обучаемия се изграждат речеви умения и навици, а знанията придобиват най-съществените си целеви качества: приложимост и гъвкавост.

В контекста на технологиите и по-конкретно информационните технологии в чуждоезиковото обучение, терминът „нови информационни и комуникационни технологии“ включва технологии, в които компютърът заема централна роля, а езиковото обучение е компютърно подпомагано езиково обучение с употреба на интернет възможности и прилагане на различни компютърни програми.

В МГУ широко се използват традиционните средства за обучение - печатни, аудио и видео материали. Информационните технологии обаче привнасят нови характеристики и дават много нови възможности, които не са толкова очевидни. Най-общо, информационните и комуникационни технологии обединяват електронни версии на различните традиционни средства, като дават

неограничени възможности за по-гъвкаво комбиниране. Имайки предвид огромното разнообразие от наличната в Интернет информация, преподавателите могат да извършват чудеса в образователната си дейност, комбинирайки я с развлекателни елементи (тъй нареченото „обучение с развлечение“, или на английски език „edutainment“). Идеята е студентите да се въвлечат в дейности - по-кратки или по-продължителни - които са изненадващи и извън обичайната монотонна работа в учебна зала. Дори едно изваждане на лаптоп, или включване на мултимедия, или в идеалния случай извеждане на групата до компютърна зала за индивидуална работа с компютър по чуждоезиково обучение е промяна, допринасяща за разнообразието в процеса на преподаване, чийто положителен ефект вече открояваме. Разбира се дейностите, в които се въвлечат студентите при работата с компютър и мултимедия, задължително са свързани с преподавания/изучавания в момента материал, защото образователната цел е той да се затвърди. Съществува множество от сайтове, които предлагат блестящи идеи за използване на информационните технологии в чуждоезиковото обучение, но ние сме особено възторжени от предложенията на сайта [Busyteacher.org](http://Busyteacher.org) – без с това да омаловажаваме други сайтове от безкрайния списък с източници.

Информационните и комуникационни технологии, и по-точно компютърът, като средство за учене и преподаване, е мултимедийен инструмент и комуникационен център, който прави възможно: а) да се създават, редактират и разпространяват мултимедийни документи, б) да се общува еднакво лесно както индивидуално, така и в групи, в) да се обучават курсистите индивидуално или в група от преподавател дистанционно.

Наличието на мултимедийна система като част от основната материална база на катедра „Чужди езици“ дава възможност за разнообразяване на семинарните упражнения със студентите от различните специалности. Преподавателите предлагат упражнения за запознаване на студентите с определен материал, както и за затвърждаване на материал взет до даден момент на обучението. Отработването на самите упражнения става по един по-различен и интересен начин за студентите.

Чрез използване на мултимедийна система при чуждоезиковото обучение на студентите се разработват упражнения от следните типове, градиращи по трудност и съобразени с нивото на владееене на чуждия език (примерно английски) в групата или дори индивидуално:

1. Открояване на термини – или ограждането им при раздаден писмен текст, или подчертаването им/оцветяването им с фон при работа с компютър – които са част от международната лексика и поради това лесни за разпознаване.

Ето пример за несложен текст за група II ниво, занимаваща се с гореописаната дейност по специализиран английски език:

### **ТЕКСТ № 1**

The Earth consists of the hydrosphere, the biosphere, the atmosphere, the crust, the mantle and the core. The hydrosphere is composed of water and includes oceans, lakes, rivers and underground water. The biosphere includes plants and animals. The atmosphere is composed of gases and includes mostly oxygen and nitrogen. The crust is composed of rocks. The mantle consists of the upper mantle and the lower mantle. It is composed of solid matter. The core consists of the outer core which is composed of amorphous metal, and the inner core which is composed of solid metal and includes nickel and other heavy metals.

За група от III ниво, занимаваща се с гореописаната дейност по специализиран английски език, обемът на разпознаваните термини в същия текст се очаква да е по-голям, да се включат и задължителните граматически елементи (определителен член the) неизменна част от термините, а упражнението да се извърши за по-кратко време:

The Earth consists of the hydrosphere, the biosphere, the atmosphere, the crust, the mantle and the core. The hydrosphere is composed of water and includes oceans, lakes, rivers and underground water. The biosphere includes plants and animals. The atmosphere is composed of gases and includes mostly oxygen and nitrogen. The crust is composed of rocks. The mantle consists of the upper mantle and the lower mantle. It is composed of solid matter. The core consists of the outer core which is composed of amorphous metal, and the inner core which is composed of solid metal and includes nickel and other heavy metals.

Ето друг пример на упражнение за разпознаване и маркиране на термини от специализираната литература (геология). В този случай текстът е по-сложен, но задачата се адаптира за употреба и от студенти с по-ниско ниво на владеене на чужд език, като концентрацията на разпознавани термини пак е съобразена с нивата на обучаемите.

За студентите от по-ниското (II) ниво този тип упражнение е със следното задание:



## ТЕКСТ № 2:

► Проверете дали знаете значението на подчертаните термини:

### MINERALS

A mineral is a natural inorganic substance which has a definite chemical composition and physical properties. It generally possesses a definite crystalline structure. The physical properties include such things as colour, lustre, hardness, density (specific gravity), crystal form, cleavage and many more. Lustre is the way in which a mineral reflects light. The two main types of lustre are metallic and nonmetallic. The hardness of a mineral is its ability to scratch or to be scratched. Specific gravity is a measure of the relative weight of a substance. It is the ratio of the mass of a substance to the mass of an equal volume of water. Cleavage is the property of minerals to split along one or more series of parallel lines.

Certain minerals are more abundant than others. The most abundant rock-forming minerals are feldspars. They are identified by their hardness, two cleavages at right or nearly right angles and light colour. Augite is also a rock-forming mineral. It is generally recognized by its dark colour, hardness and two cleavages that meet at nearly right angles.

Ore minerals, such as galena, hematite, magnetite, etc., are minerals from which a useful metal may be extracted. Galena is the commonest ore of lead. It is gray in colour, has a hardness of 2.5 and three cleavages at right angles. Hematite is identified by its reddish-brown to black or gray colour, hardness (5.5-6.5) and no cleavages. It is the most important ore of iron. Magnetite is recognized by its black colour and hardness. It has no cleavages and is strongly magnetic.

За студентите от по-високо (III или IV) ниво този тип упражнение е със следното изпълнение:

► Проверете дали знаете значението на подчертаните термини:

### MINERALS

A mineral is a natural inorganic substance which has a definite chemical composition and physical properties. It generally possesses a definite crystalline structure. The physical properties include such things as colour, lustre, hardness, density (specific gravity), crystal form, cleavage and many more. Lustre is the way in which a mineral reflects light. The two main types of lustre are metallic and nonmetallic. The hardness of a mineral is its ability to scratch or to be scratched. Specific gravity is a measure of the relative weight of a substance. It is the ratio of the

mass of a substance to the mass of an equal volume of water. Cleavage is the property of minerals to split along one or more series of parallel lines.

Certain minerals are more abundant than others. The most abundant rock-forming minerals are feldspars. They are identified by their hardness, two cleavages at right or nearly right angles and light colour. Augite is also a rock-forming mineral. It is generally recognized by its dark colour, hardness and two cleavages that meet at nearly right angles.

Ore minerals, such as galena, hematite, magnetite, etc., are minerals from which a useful metal may be extracted. Galena is the commonest ore of lead. It is grey in colour, has a hardness of 2.5 and three cleavages at right angles. Hematite is identified by its reddish-brown to black or grey colour, hardness (5.5-6.5) and no cleavages. It is the most important ore of iron. Magnetite is recognised by its black colour and hardness. It has no cleavages and is strongly magnetic.

За по-високото ниво заданието може да се допълни по следния начин:

► Допълнително подчертайте в текста термините, означаващи свойства на минералите (маса, плътност и т.н.):

#### MINERALS

A mineral is a natural inorganic substance which has a definite chemical composition and physical properties. It generally possesses a definite crystalline structure. The physical properties include such things as colour, lustre, hardness, density (specific gravity), crystal form, cleavage and many more. Lustre is the way in which a mineral reflects light. The two main types of lustre are metallic and nonmetallic. The hardness of a mineral is its ability to scratch or to be scratched. Specific gravity is a measure of the relative weight of a substance. It is the ratio of the mass of a substance to the mass of an equal volume of water. Cleavage is the property of minerals to split along one or more series of parallel lines.

Certain minerals are more abundant than others. The most abundant rock-forming minerals are feldspars. They are identified by their hardness, two cleavages at right or nearly right angles and light colour. Augite is also a rock-forming mineral. It is generally recognized by its dark colour, hardness and two cleavages that meet at nearly right angles.

Ore minerals, such as galena, hematite, magnetite, etc., are minerals from which a useful metal may be extracted. Galena is the commonest ore of lead. It is grey in colour, has a hardness of 2.5 and three cleavages at right angles. Hematite is identified by its reddish-brown to black or grey colour, hardness (5.5-6.5) and no

cleavages. It is the most important ore of iron. Magnetite is recognized by its black colour and hardness. It has no cleavages and is strongly magnetic.

2. Намиране на съответствие по различен признак между елементите от два списъка:

► Match each word or expression in the left-hand column with the expression nearest in meaning in the right-hand column:

1. Property	a) have
2. Lustre	b) specific gravity
3. Density	c) relation of one quantity to another
4. Scratch	d) in large quantities
5. Relative weight	e) capacity
6. Split	f) some
7. Ability	g) make lines on a surface with something sharp

Този тип упражнение се представя на студентите както от по-ниското, така и от по-високото ниво, като единствената разлика е в обема. Когато по-напредналите студенти се справят със задачата, те веднага получават допълнителни примери, които преподавателят е подготвил. Това спестява време, като същевременно увеличава ефективността на обучението:

8. Ratio	h) divide something, e.g. a piece of wood, from one end to the other
9. Possess	i) the way a mineral reflects light
10. Certain	j) special quality of something
11. Abundant	k) angle 90
12. Lead	l) a heavy soft bluish-white metallic element
13. Right angle	m) common, which can be found often

3. Попълване на липсващи думи след прослушване на текст

За предпочитане е липсващите думи да са термини от международната лексика, за да се насочи вниманието на обучаемите към самия текст. На студентите в групата се дава възможност да прослушат специализиран текст с

максимален обем 8-10 изречения. Този тип упражнения, разработени с помощта на мултимедийна система, са от особена полза за студентите тъй като им дават възможност да развият своите умения по слушане и разбиране на специализирани текстове.

(Текстът за прослушване е представен по-горе.)

При студенти от група с най-ниско (напр. II) ниво на владеене на езика се дава следната задача:

Изберете подходящия термин сред изброените по-долу, за да попълните празните полета в изреченията от текста, който чухте: atmosphere; core; hydrosphere; crust; biosphere

The Earth consists of the hydrosphere, the biosphere, the atmosphere, the crust, the mantle and the core. The ..... is composed of water and includes oceans, lakes, rivers and underground water. The ..... includes plants and animals. The ..... is composed of gases and includes mostly oxygen and nitrogen. The ..... is composed of rocks. The mantle consists of the upper mantle and the lower mantle. It is composed of solid matter. The ..... consists of the outer core which is composed of amorphous metal, and the inner core which is composed of solid metal and includes nickel and other heavy metals.

Броят на пропуснатите думи е минимален (5 броя), тъй като е съобразен с познанията на студентите от най-ниското ниво.

Същото това задание се представя за работа и в група с по-високо ниво (напр. III) на владеене на чуждия език. Единствената разлика е в обема на пропуснатите термини в специализирания текст. В този случай броят на пропуснатите думи е удачно да бъде увеличен двойно. Например:

Изберете подходящия термин сред изброените по-долу, за да попълните празните полета в изреченията от текста, който чухте: atmosphere; metals; core; hydrosphere; crust; inner; biosphere; mantle; underground;

The Earth consists of the hydrosphere, the biosphere, the atmosphere, the crust, the mantle and the core. The ..... is composed of water and includes oceans, lakes, rivers and ..... water. The ..... includes plants and animals. The ..... is composed of gases and includes mostly oxygen and nitrogen. The ..... is composed of rocks. The ..... consists of the upper mantle and the lower mantle. It is composed of solid matter. The .....

consists of the outer core which is composed of amorphous metal, and the ..... core which is composed of solid metal and includes nickel and other heavy .....

### 3. Подреждане на разбъркани думи от изречения в правилен словоред

На студентите в групата се дава възможност да прочетат определен брой думи, дадени в разбъркан ред, които трябва да бъдат подредени в необходимия ред, така че да образуват граматически правилно изречение. Упражнението е подходящо за студенти от различни нива на владение на езика. В група със студенти от по-ниско ниво е удачно да се изиска от студентите да преписват думите в тетрадките си, след което в писмен вид да извършат подреждането им в изречение. В група със студенти от по-високо ниво може да се предложи избор на студентите относно начина на разработване на упражнението. Тъй като езиковите умения тук са по-развити, следователно и паметта, упражнението може да се направи слухово. По своя преценка курсистите правят подредбата, като предварително си записват думите, които чуват, или не ги записват отделно, а след повторно прослушване на списъка с думи изписват изречението в правилния според тях словоред. Този тип задание изключително добре развива, допълва и затвърждава лексикалните и граматическите познания на студентите по съответния чужд език.

Ето подходящи примери за този тип задание:

1. Hydrosphere, composed, water, is, the, of – The hydrosphere is composed of water
2. Includes, and, animals, the, plants, biosphere - The biosphere includes plants and animals.
3. Oil, include, and, organic, coal, substances - Organic substances include coal and oil.
4. Contain, substances, carbon, organic - Organic substances contain carbon.
5. Solid, is, the, composed, matter, of, mantle - The mantle is composed of solid matter.

При наличие на студенти в групата, които успеят да се справят със задачата по-бързо от останалите, присъствието на мултимедия е от изключителна полза като преподавателят реагира на момента с предлагане на

допълнителен брой изречения за работа. По този начин се решават две особено важни образователни задачи: засилва се индивидуализацията на обучението и се интензифицира учебния процес, в резултат на което студентите повишават производителността на учебния си труд и дават за единица време по-голяма „учебна продукция“. Крайният продукт е оптимизирано обучение.

#### 4. Резюмиране на текст:

Тази дейност е неотменна част от напредованите научнотехнически дискурс. Задачата задължително се включва в занятията с курсистите от всички нива и от всички езици. Поради сложността си и прилагането в нея на всички езикови умения, тя логично се изтегля за по-късен етап на обучението по чужд език. Резюмирането дори е част от финалната проверка и оценка на знанията на студентите в МГУ, но подготвителни упражнения се правят още в началните етапи на въвеждане на терминология.

Ето примерен текст за резюмиране, взет от сайта <http://www.naturalgas.org/environment/naturalgas.asp>:

#### **ТЕКСТ № 3:**

Natural gas is an extremely important source of energy for reducing pollution and maintaining a clean and healthy environment. In addition to being a domestically abundant and secure source of energy, the use of natural gas also offers a number of environmental benefits over other sources of energy, particularly other fossil fuels. This section will discuss the environmental effects of natural gas in terms of emissions, as well as the environmental impact of the natural gas industry itself.

Natural gas is the cleanest of all the fossil fuels, as evidenced in the Environmental Protection Agency's data comparisons in the chart below, which is still current as of 2010. Composed primarily of methane, the main products of the [combustion](#) of natural gas are carbon dioxide and water vapor, the same compounds we exhale when we breathe. Coal and oil are composed of much more complex molecules, with a higher carbon ratio and higher nitrogen and sulfur contents. This means that when combusted, coal and oil release higher levels of harmful emissions, including a higher ratio of carbon emissions, nitrogen oxides (NO<sub>2</sub>), and sulfur dioxide (SO<sub>2</sub>). Coal and fuel oil also release ash particles into the environment, substances that do not burn but instead are carried into the atmosphere and contribute to pollution. The combustion of natural gas, on the other hand, releases very small amounts of sulfur dioxide and nitrogen oxides, virtually no ash or particulate matter, and lower levels of carbon dioxide, carbon monoxide, and other reactive hydrocarbons.

**Fossil Fuel Emission Levels**  
**- Pounds per Billion Btu of Energy Input**

<b>Pollutant</b>	<b>Natural Gas</b>	<b>Oil</b>	<b>Coal</b>
<b>Carbon Dioxide</b>	<b>117,000</b>	<b>164,000</b>	<b>208,000</b>
<b>Carbon Monoxide</b>	<b>40</b>	<b>33</b>	<b>208</b>
<b>Nitrogen Oxides</b>	<b>92</b>	<b>448</b>	<b>457</b>
<b>Sulfur Dioxide</b>	<b>1</b>	<b>1,122</b>	<b>2,591</b>
<b>Particulates</b>	<b>7</b>	<b>84</b>	<b>2,744</b>
<b>Mercury</b>	<b>0.000</b>	<b>0.007</b>	<b>0.016</b>

Source: EIA - Natural Gas Issues and Trends 1998

Natural gas, as the cleanest of the fossil fuels, can be used in many ways to help reduce the emissions of pollutants into the atmosphere. Burning natural gas in the place of other fossil fuels emits fewer harmful pollutants, and an increased reliance on natural gas can potentially reduce the emission of many of these most harmful pollutants.

Pollutants emitted in the United States, particularly from the combustion of fossil fuels, have led to the development of many pressing environmental problems. Natural gas, emitting fewer harmful chemicals into the atmosphere than other fossil fuels, can help to mitigate some of these environmental issues. These issues include:

- Greenhouse Gas Emissions
- Smog, Air Quality and Acid Rain
- Industrial and Electric Generation Emissions
- Pollution from the Transportation Sector - Natural Gas Vehicles

За резюме на текста студентите на по-ниско (II) ниво на владеене на чужд език използват по-лесни граматически конструкции, напр. сегашно просто време (the Present Simple Tense):

***This text is about .....*** .

***It gives a definition of .....*** .

***It discusses the chemical composition of .....*** .

***It illustrates the idea that .....*** .

Студентите на по-високо (III или IV) ниво са овладели по-сложни граматически конструкции, напр. страдателен залог (the PassiveVoice), условни

изречения (Conditionals), подчинени относителни изречения (Relative Clauses). Освен това те боравят и с богат набор от логически маркери, които също присъстват в резюмето на текста:

***The topic presented in the text is that of ..... .  
A definition of .....is given ..... which  
includes ..... .  
Then the text covers the issue of the chemical composition  
of ..... .  
This is followed by an illustration of ..... .  
Next, the text focuses on ..... .  
A classification of ..... is introduced as well.  
Finally, a list of ..... is offered.***

Подготовката и представянето на презентация по тема, избрана от студента, но свързана със специалността, изучавана в университета, се оказва изключително ефективен начин за повишаване на мотивацията и развиване на комуникативните умения на студентите. Много често при работа с мултимедийни презентации в различните уроци, студентите възприемат образователното съдържание от екрана, участват активно в дискусии с преподавателя и изпълняват самостоятелно различни упражнения в тази част от урока за прилагане на знанията.

Мултимедийните дейности карат студентите да работят в групи, да изразяват своите знания по различни начини, да решават проблеми, да преразглеждат собствената си работа и да изграждат и надграждат знания. Предимствата на интегриране на мултимедията в учебните часове, са много. Чрез участие в мултимедийните дейности студентите научават:

- стойността на работата в екип
- ефективни техники на сътрудничество
- предизвикателството за комуникация с различни аудитории
- как да предоставят информация по интересен начин за аудиторията
- техники за синтезиране и анализиране на сложни съдържания
- значението на презентацията
- как да приемат и предоставят конструктивна обратна връзка
- как да изразяват своите творчески идеи.

Положителното влияние на мултимедийната технология върху студентите се изразява в следното:



- осъзнаване и приемане на промяна в ролята на студенти и преподаватели

- повишаване на личностната мотивация и самочувствие
- създаване на технически умения
- допълнително сътрудничество с връстници
- увеличаване използването на външни ресурси.

Комбинирането на презентация и разнообразни програмни продукти, подходящи за студентите, е реална възможност да се осъвременят и разнообразят методите, подходите и средствата, използвани за усвояване и затвърдяване на учебното съдържание. Разработването на методически варианти на мултимедийни урочни единици дава възможност да се направи ресурсна банка в МГУ, а защо не и в други ВУЗ-ове, която би обогатила с идеи и иновативни решения за работа преподавателите по чужд език.

Спецификата на чуждоезиковото обучение в МГУ „Св. Иван Рилски“ налага съчетаване на общ английски със специален. Невъзможно е преподавателската работа да се фокусира единствено върху технически текстове, поради факта, че студентите са с различни нива на знание и може да се наложи работа към изравняване на техните основни езикови нива. Преподавателят обръща внимание, под формата на адекватни упражнения и дейности, както на по-добрите студенти, така и на по-слабите, намира необходимия баланс, така че никой да не бъде оцетен. Наличието и употребата на мултимедийни технологии подпомагат този процес. Чрез нагледност и интерактивно поднасяне се балансират интересите на всички групи обучаеми по езика. За обучаемите с по-ниско ниво на владеене на чуждия език е по-лесно да разбират и усвояват предлагания материал, като се имат предвид спецификата и многоаспектността при използване на компютър и интернет. За тези на по-високо ниво компенсацията е в по-интересната визия и начин на поднасяне, както и в увеличаване обема на упражненията и дейностите, които извършват в рамките на едно занятие. Комплексният, аудиовизуален метод, съчетан с автентични материали, интерактивност и подплатен с екстензивното използване на съвременни информационни и комуникационни технологии гарантира както задоволяване на интересите на всички групи студенти, така и едно по-интензивно темпо на усвояване на езика.

За реализирането на проекта МГУ „Св. Иван Рилски“ разполага с подходяща зала (Фонетичен кабинет), който в бъдеще може да се оборудва и като цял компютърен клас и да се превърне в богат мултимедийен център по чуждоезиково обучение.

Правенето на компютърни презентации, като част от обучението на чужд език, е един сравнително нов метод, използван от преподавателите. В какво се състои ползата, какви са предимствата на този подход?

На първо място, огромната полза в правенето на презентация от обучаемия, е изместването на фокуса на обучение. Обучаемият сам поема отговорността за изучаването на дадена тема. Налице са два важни фактора за пълноценно учене – мотивация и отговорност. Поел отговорност и мотивиран, на студента му предстои първо, изследователска фаза, в която да потърси източници и прочете налични материали по въпроса. Второ, да осмисли и подготви своята презентация и трето, да презентира пред публика, в случая пред своите колеги и преподаватели. Мотивите на преподавателския ни колектив за реализиране на настоящия проект се базират върху последните изследвания в областта на лингвистичната психология, според които най-сигурният начин да усвоиш дадена информация, е да поемеш отговорност като учащ се.

С реализирането на проекта се постигат следните резултати:

1. Повишава се ефективността на процеса на обучение по чужд език чрез засилена активност и интерес на обучаемите, ангажираност на всеки студент във всяка учебна дейност, по-ефективна индивидуализация на учебния процес

2. Обучението се трансформира във виртуално

3. Повишава се автономността на обучаемите по време на и извън учебни занятия и рязко скачат възможностите им за самоподготовка

4. Чуждоезиковото обучение в МГУ се популяризира чрез свободен достъп на студенти, а това неминуемо води и до реклама на предлагания от ВУЗ-а учебен продукт

5. Преподавателите от катедра „Чужди езици“ развиват уменията си за интегриране на комуникационни технологии и нови информационни средства в обучението; освен това имат възможност за научноизследователска работа по проблемите на обучението чрез нови технологии.

#### **Публикации по темата:**

1. Първанова, М., М. Христова, В. Ангелова, Ц. Величкова. „Чуждоезиковото обучение в МГУ „Св. Иван Рилски“. В Известия на Хуманитарния департамент на Минно-геоложки университет, т. X, София: ИК „Св. Иван Рилски“, 2010, стр.96-106.

2. Първанова, М., М. Христова, В. Ангелова. „Създаване на условия за приложение на съвременните методи на обучение по чужд език на студентите в МГУ „Св. Иван Рилски“ - II етап“. В Годишник на МГУ „Св. Иван Рилски“, т.52, свитък IV, Хуманитарни и стопански науки, София: ИК „Св. Иван Рилски“, 2009, стр.155-160.

3. Величкова, Цв. „Един нов алтернативен начин на преподаване, използвайки интерактивната бяла дъска“. В Годишник на МГУ „Св. Иван Рилски“, т.52, свитък IV, Хуманитарни и стопански науки, София: ИК „Св. Иван Рилски“, 2009, стр.175-177.
4. Parazova, M. „Learning to Learn or How to Be an Effective Learner“. В Годишник на МГУ „Св. Иван Рилски“, т.52, свитък IV, Хуманитарни и стопански науки, София: ИК „Св. Иван Рилски“, 2009, стр.171-174.
5. Първанова, М., М. Христова, В. Ангелова. Създаване на условия за приложение на съвременните методи на обучение по чужд език на студентите в МГУ „Св. Иван Рилски“, междинен отчет. В: Известия на Хуманитарен департамент на Минно-геоложки университет, София: 2008, стр.75-79.
6. Ангелова, В., М. Христова, Д. Манова, В. Паничкова. „Създаване на условия за приложение на съвременните методи на обучение по чужд език на студентите в МГУ „Св. Иван Рилски“ – първи етап“. В Известия на Хуманитарен департамент на Минно-геоложки университет, т. V, София: ИК „Св. Иван Рилски“, 2005, стр.61-63.
7. Кирова, Н. „Играта в чуждоезиковото сугестопедично обучение“. В Проблеми на овладяването на чужд език. Сн.Пейчева (съст.). С.: Народна просвета, 1988.
8. Илиева, А. Методика на чуждоезиковото обучение. С.: Наука и изкуство, 1987.
9. Теоретични основи на методиката на обучението по чужди езици в средното училище. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов (ред.) С.: Народна просвета, 1987.
10. Alexiev, B., English for Students of Mining and Geology. Sofia: Ministry of Public Education, 1985.
11. Манчев, Й. Ситуативно-адаптивна система на обучение в чуждоезикова реч. С.: Народна просвета, 1985.
12. <http://busyteacher.org/>
13. <http://www.naturalgas.org/environment/naturalgas.asp>
14. <http://www.nbu.bg/>

## ОНТОЛОГИЯ НА ЗАНЯТИЕТО ПО ФИЛОСОФСКО МИСЛЕНЕ

*Веселин Дафов\**

Колкото и да е трудно да се формулират общи за отделните философски занятия<sup>1</sup> цели и задачи сякаш би могло да се приеме, че все пак те се основават на разбирането „...че без интелектуална автономия човек не може да се развива като свободна личност и гражданин“<sup>2</sup>. И наистина, именно разбирането за ценността на свободната личност и гражданствеността е това, което може да ни води за постигане на добри резултати при работата по реализиране на всяко едно философско мислене. Изискването за уважаване на интелектуалната автономия на всеки един от участниците по време на работата във всяко отделно занятие по Философско мислене поставя водещия тези занятия в съвсем различна роля спрямо често срещаната роля, при която просто се съобщава какво трябва да се знае.

Това, което прави "занятията" по *Философско мислене* уникални е обстоятелството, че за да участва същински в тях човек (независимо на колко години е, каква позиция заема в йерархията на организацията, каква налична образованост има и по коя точно дисциплина и т.н.) участва с цялата си личност. Разбира се всяко учебно занятие по всяка учебна дисциплина има своите особености, но струва ни се, че няма други учебни или изследователски занятия, при които във всеки отделен час, във всяко отделно занятие, дори във всяко отделно упражнение или дискусия да може да се постига такава цялостност в личностната самонаправа и изява<sup>3</sup>.

### **Пример с Критическо мислене**

Нека тук, а и занаяпред в текста, си послужи с един пример отново от „Учебната програма по психология и логика за IX клас, Профилирана подготовка, втори модул, Критическо мислене“. Надявам се този пример да се приеме като подходящ за онагледяване на идеята на този текст, независимо от конкретните философски занятия, стига те все пак да изискват не просто присъствието на участниците, а и тяхното дейно участие, което в крайна сметка не би следвало да се изразява в нищо друго освен във философско мислене. И така „Стандартите“ заложи в модул „Критическо мислене“ са<sup>4</sup>:

- „1. Различава формите от съдържанието на мислите.
- Знае що е форма и съдържание на мисленето.
- Прави разлика между истина и валидност от гледна точка на форма съдържание.

---

\* доктор, главен асистент по философия в СУ „Св. Климент Охридски“.

2. Решава проблеми чрез изследване на контекста, смяна на гледната точка и формулиране на хипотези.
  - Умее да дефинира проблем и да предлага решения.
  - Знае що е хипотеза и умее да формулира хипотеза по даден проблем.
  - Разпознава предразсъдъци, лежащи в основата на дадено твърдение.
3. Развива контрааргументи на собствените си тези и съзнава, че има различни подходи при разбирането на истината и реалността; различава истината и интереса.
  - Умее да разглежда тези от различни гледни точки.
  - Разбира практическата стойност на проблема за абсолютността и относителността на истината.
4. Познава ролята на идеите за създаване на смисъл; различава мнение и знание.
  - Познава спецификата на знанието и неговата отлика от мнението.
  - Разбира връзката на знанието и мнението с науката и всекидневния живот.
  - Оценява идеите като средство за осмисляне на света.
5. Разбира значението на творчеството и новостите за развитието и напредъка.
  - Обяснява ролята на традицията и новаторството в историята на човечеството и дава конкретни примери.
  - Познава предимствата и недостатъците прехода към информационно общество и на глобализацията на света."

Това обширно цитиране на стандартите в никакъв случай не е самоцелно. Първо, тези стандарти носят достойнството си в своята универсалност и значимост за различните разбираня за философия изобщо. Няма значение на каква философска позиция стоиш за да разпознаеш в тях именно философското. Второ, постигането на тези стандарти изисква и своя начин на работа. Може да се каже, че постигането на тези очаквани резултати изисква работа, при която се осигуряват условия за проявяване на интелектуална автономия от учениците. По същество това означава учителят да се грижи за творческата обстановка по време на работа. Всякакви опити да се „налагат“ мнения, факти, идеологии, доктрини и т.н. на учениците би било неприемливо с оглед на целите на обучението по Критическо мислене.

И наистина, възможно ли е да се "наложи" умението да се различават формите от съдържанието на мислите, или умението да се решават проблеми чрез изследване на контекста, смяна на гледната точка и формулиране на хипотеза? Постигането на всички стандарти изключва употребата на каквито и да е форми на властово общуване между учителя и учениците, както и между самите ученици.

Това, което е вярно за *Критическото мислене* в този случай тук – а именно училищен курс - е вярно изобщо за всяко едно занятие по *Философско мислене*, включително и извън училище.

Когато се прави *Философско мислене*, никой не би могъл да се чувства в привилегирована позиция, тогава, когато се очаква да се осъществяват съвместни действия по реализиране на философското мислене и изработване на смисли.

Казаното горе не означава, че учителят няма своето особено място в процеса на обучение по Критическо мислене. Ала особеността на ролята на учителя в случая, произтича от това, че той се грижи на учениците да се даде възможност да работят в обстановка, в която всеки един е уважаван за това, което прави, може да направи и иска да направи. Учителят се грижи всеки да може да участва в работата според собствените си сили и възможности. Учителят помага индивидуалните усилия и постижения на всеки един от групата, колкото и привидно малки и незначителни да изглеждат на пръв поглед, да се превръщат в резултати на цялата група. Учителят окуражава учениците да работят както от свое име, така и от името на групата.

#### **Мислещата общност. Мислещото.**

В занятията изискващи философско мислене изключително важно е да се създаде среда за работа, при която всеки един спокойно да изявява своя собствен начин и стил на работа, независимо от това, колко е особен и различен. Но заедно с това водещият трябва да помага на участниците да работят по начин, който допуска изграждането на общност, в рамките на която се изгражда контекстът и реализират дейностите по философското мислене. Това, струва ми се, е и една от най-трудните задачи пред водещия занятията.

Но това е и най-голямото предизвикателство. Няма друго занятие, при което в такава висока степен да се разчита на личностната изява на всеки един участник. Именно работата върху изявата на личностното ни кара да очакваме, че ще получаваме изява на автентичност, различност и оригиналност. Няма друго учебно занятие, при което целенасочено да се изисква проявените различности да се съвместяват в рамките на една реално действаща общност. Очаква се съвместяването на различията и уникалности, които са проявени да се извърши от самите тези, които са постигнали въпросните различия и уникалности. В никакъв случай не бива под съвместяване да се разбира унищожаването на едни разлики за сметка на други, или надмогването на една над друга. Защото при положение, че въпросните различности произтичат пряко от различността на личностите, то тяхното противопоставяне, унищожаване или пренебрегване всъщност води до противопоставяне, унищожаване и

пренебрегване на източника на различните действия – а именно - личността. Съвместяване означава съзнателното търсене на начин да се разберат различности, които така или иначе само поради обстоятелството, че вече са изявиени, съществуват.

#### **Грижата за субектността на мислещото.**

Така, съвсем условно, работата на водещия занятията по *Философско мислене* може да се раздели на две: 1. Грижа за това, всеки един да изявява себе си / не да употребява себе си, като средство за изявяване на нещо друго, а да бъде автентичен източник на това, което прави/ и 2. Грижа за съвместяването на изявените различия.

Особеното на това разделяне е, че с него се бележат две страни на една и съща дейност – създаването на смисъл. Затова не може да се каже, че първо се прави едното и после другото. Или пък, че еднократното тяхно постигане ни освобождава от изискването да работим в тази посока. Създаването на смисъл изисква съобразяването във всеки един момент с посочената по-горе двустранност на процеса.

След всичко казано дотук по отношение на работата на водещия върху изявата на автентичността в действията на всеки един участник, става ясно, че учебник по *Философско мислене* в смисъл на книжно тяло с текст, след прочитането на който се разчита, че ученикът знае и може определени неща, не може да бъде направен. Обстоятелството, че различни участници и водещи ще работят по *Философско мислене* е гаранция за многообразие от конкретните начини, по които ще протичат отделните занятия. Дори занятията по една и съща тема – напр. „Хипотеза“ – и при един и същи водещ би следвало да протичат по различен начин в различните общности от философстващи. Струва ми се много важно да се отбележи, че това е нещо напълно естествено и в някакъв смисъл е индикатор за това, че участниците се чувстват свободни да работят изхождайки от спецификата на собствения си наличен опит по темата.

#### **Удържане на философското в разнообразното**

Това, което прави всички занятия за мислене по темата, която взехме за пример – „Хипотеза“ – да бъдат занятия по *Философско мислене* въпреки огромното разнообразие от възможни сюжети, подтеми, упражнения и дискусии, е работата на водещия по изграждането на философска изследваща общност. По този начин водещият е изправен пред огромното предизвикателство и отговорност във всеки един момент да стои в творческата позиция на този, който макар и да е подготвил план, в крайна сметка не знае как конкретно ще се

развият действията в дадено занятие, упражнение или дори в следващия момент, но е готов да посрещне всякакви развития и да ги овладее от гледна точка на създаването на обстановка, в която участниците ще се чувстват значими и личности. При всички обстоятелства водещият подпомага изявата на участниците и ги окуражава в опитите им да откриват пътища на различните идеи една към друга.

Тази работа изисква: много висока степен на подготовка и концентрация по време на занятията; изключителна добронамереност към участниците, способност да се гледа на тях като на автори на техните собствени действия; и смелостта да посрещнеш неизвестното.

### **I. Философското знание**

Разбира се, много по-малко отговорности би имал водещият занятията ако задачата, която преследва по *Философско мислене* се свежда единствено до това учениците да знаят за философското мислене, да говорят за философското мислене, да знаят кой какво е казал за философското мислене, да цитират определения относно философското мислене. Ала занятието по Философско мислене всъщност изискват мисленето да се извършва, да се осъществява, самите участници да провеждат философско мислене, участниците бъдат стимулирани пълноценно да участват в изработването на смисли. Така отговорността на водещия става изключително голяма, защото от него се очаква да се грижи за реализирането на философското мислене и създаване на смисъл. Т.е. на философското мислене престава да се гледа като на едва ли не природно явление, което се случва без оглед на грижите на човека.

С горното казано не би трябвало да се остава с впечатлението, че се омаловажава ценността на постигнатите определения и знания относно мисленето в историята на философията и хуманитаристиката. Напротив, напълно естествено е ако някой от участниците, в рамките на създаването на смисъл, прояви активност в посока на изучаването на образци от философската мисъл. И този участник трябва да бъде окуражаван да напредва в своето изследване. Но важното в случая е изискването участникът – посредством личните си усилия - да включва и прилага в реалните действия на общността постигнатото в това изследване. Ако това изискване се прилага, то се получава един от най-приятните ефекти на груповата работа – напредъкът в дадена област на определен участник се превръща в достояние на всеки друг заинтересуван участник в групата. За целта, както вече се каза с по-други думи, не е достатъчно формално да се цитира и говори за мисленето, а да се провеждат и извършват реални мисловни действия и процедури.



Това е така, защото само чрез действията, за които някой се наема да поеме отговорност се създава възможността и някой друг да се включи, да участва чрез свои действия в съвместна работа. В този смисъл действията по цитиране и говорене за мисленето биха могли да имат своето място в общата работа. Но самите цитати, казвания и определения за мисленето не могат да бъдат общата работа, не могат да извършат вместо нас действията по осъществяване на философско мислене и създаване на смисъл.

Изисква се опит за да се разграничават т.нар. "самоцелно цитиране" от отговорното и полезно ползване на вече постигнати резултати. Но при всички случаи за да се направи разликата, при преценката си водещият трябва да изхожда от гледната точка на изискването за превръщането на усилията на отделния участник в групата в постижение на цялата група. Затова е добра идея да се изисква от участниците сами да оценяват точното значение и смисъл за общата работа на това, което правят или вече са направили. Не е добра идея да се коментират техните отговори – трябва просто да им се даде възможност да поемат отговорност за действията си в степената, в която са готови да го направят.

## **II. Начални занятия**

### **A. Приложно онтологизиране на време и пространство**

Трябва да се признае вече наличната широка употреба на приложното онтологизиране на времето и пространството във всички форми на групова работа, които целят като свой резултат изграждането на умения или включването на мислене. Това най-вече личи в т.нар. тренинг-обучения, творчески обсъждания и други форми. Така, че от гледна точка на фактологията едва ли мога да кажа нещо, което вече не се знае по този въпрос, но от гледна точка на онтологическите основания на въпросните техники има много, което следва да се обсъди.

#### **1. Организиране на пространството.**

От особена важност е организацията на пространството, с което смятате да работите по *Философско мислене* да е съобразено с онтологията на самото философско мислене в частност и с мисленето изобщо. Ето защо то би следвало да е изработено така, че от една страна всеки да може да изработва своето лично пространство така, че то да предразполага към собствената му активност и заедно с това всеки да има равна възможност за изработване и да си служи с общите пространства. Например това се изразява казано на един по-остарял език – всеки да може да заема – дори в чисто физически смисъл – равнопоставено място в групата. Идеята която ни води в случая е *откритостта*. Онтология на откритостта би следвало да се въплъти в

организиране на пространството. Готовността за споделяне следва да личи дори в изначалното заставане и положение на всеки един от участниците. Отказът от властово общуване да се покаже.

Добър вариант е всички да са седнали в кръг, като пространството между тях е свободно. Това би позволило участниците да се виждат помежду си във всеки момент и никой да не е обърнал гръб на никого. Освен това се улеснява цялостната комуникация в групата – например при сформирването и работата на малки групи, представяне на извършената от дадена група работа, преместването и т.н.

Не всички помещения са приспособени и всъщност все още малко от тях са подредени по този начин, ала си струва да се направи поне каквото може в тази посока. Например, ако сме в училищна или университетска стая, може да се помоли за разрешение да се пренарежда стаята, като се подредят чиновете до стената и се ползват наличните столове за кръга.

Ефектът, който се постига при работа с участниците в кръг е впечатляващ и се разпростира в най-различни посоки – концентрацията и активността на учениците рязко нараства; намаляват проявите, които обикновено стават зад гърба на друг; самочувствието на някои от посетителните нараства и т.н.

Ако няма възможност да се ползва оборудвана стая за работа в кръг и се налага всеки път да се пренарежда, то това може да се използва за една от първите за деня съвместни дейности на групата. Пренареждането на чинове и столове в малко пространство е сложна задача и е полезно и забавно да се види как с всеки изминал път учениците ще стават по-добре организирани и находчиви при осигуряването на повече свободно пространство. Не бива, обаче да се забравя да се следи за безопасността на участниците при местенето на предмети в стаята, както и преди това да сме осигурили административно разрешение за промените в интериора.

Провеждането на занятията в кръг е предизвикателство за всички, но най-вече за водещия занятието. За тези, които вече са имали възможност да оценят предимствата на работата в кръг /по време на семинари, работни срещи и др./ понякога остава сложната задача да убедят в това и съответното ръководство (например: училищно ръководство, деканско ръководство, управител на фирма, директор на детска градина и др.). А някъде може да се наложи и да се преодоляват и негативни настроения сред колегията. При всички случаи проява на смелост няма да навреди. Ако на това се погледне не просто като на едно подреждане на стаята, то би могло да бъде първи сериозен успех в посока на изграждането на обстановка за работа, която да подчертава уважението към участниците и тяхната ценност и значимост, като заедно с това

ги поставя в среда, в която изискването за самоотговорност е заложено и в самото организиране на пространството.

## **2. Организиране на времето.**

Организирането на време отново следва онтологията на мислещата общност. В онтологията на времето неговата ценност произтича не заради самото време, а защото е наличен замисъл да се изгради общност, която възнамерява да извърши последователност от действия, което вече всъщност е самото овремевяване на събитието. Казано на езика на старите онтологии или метафизики – за разгръщането на въпросните действия в тяхната последователност и съвместност е необходимо време.

На равнището на поведението горното намира израз в следните дейности: работата в занятията се планира и извършва така, че участниците да не се чувстват така сякаш трябва да изпълняват норма или да се състезават. Наистина често се изисква да се определя продължителността на времето, в рамките на което трябва да се работи по дадена задача. Но дори и да е налице ясна представа за това точно колко време е достатъчно, все пак е редно въпросът да се обсъди с участниците и да се вземе съвместно решение. В случай, че групата се справи по-бързо от договореното, то това може да се отбележи и да се обяви край на работата по задачата. В случай, че договореното време се просрочва, би следвало да се прояви умерена настойчивост за спазване на срока. Много често е невъзможно да бъдат изчакани всички да приключат съвсем до края и тогава е добра идея да бъдат помелени участниците да прекратят работата, като се обясни, че е важно да си изяснят до къде точно са стигнали и какво според тях им остава.

Груповата работа, която се използва в часовете по *Философско мислене* изисква висока активност и участие в работата от всички участници. За да се предразположат участниците към въпросните активност и готовност за участие при всяка нова среща на групата е необходимо известно време. Това е т.нар. "фаза на загаряване" на групата. При сравнително добре сработена група тази фаза трае около десет-петнадесет минути. Дори и след провеждането на специално упражнение за загаряване /което в голяма степен улеснява навлизането във фазата на високоактивна работа/ би следвало да се приеме и да се има предвид, че темпото с което ще работят участниците в групата в началото на всяка среща ще бъде забавено.

Времеви "загуби" от фазата на загаряване могат да бъдат намалени, ако се намали броя на започванията на работа, т.е. часовете да се комбинират по два, три или повече часа в блок. Така ще се разполага с повече време за

работа с участници, които вече са достигнали висока степен на активност и готовност за участие в общата работа.

## **Б. Приложно онтологизиране на личността и общността**

### **1. Представяне на участниците в групата.**

Първите часове са изключително важни, защото в тях участниците ще бъдат въведени в начина на работа, който се изисква в часовете по *Философско мислене*. Една от първите дейности, която ще трябва да се осъществи съвместно е представянето на участниците в групата. Представянето може да се извърши формално и изобщо да не допринесе за изграждането на група и да остави представящите се с впечатлението, че това е досадно задължение, което губи времето на всички. Затова е добре да се положат усилия да се превърне представянето на участниците в запознаване. Това ще рече всеки да почувства, че представянето допринася за опознаване на личността на другия, както и че всеки извършва своите собствени усилия в процес на опознаване.

Запознаването може да се превърне в първата съвместна дейност на групата. При това културната традиция предоставя чудесната възможност да се предложи на участниците идеята да се представят без да се притесняваме, че ще я отхвърлят като натрапена.

#### *А/ Представяне на водещия занятието*

Напълно в реда на нещата е водещият сам да избере начина, по който ще се представи на участниците. Би следвало, обаче, да се съобрази със състава на участниците в групата, защото е възможно всички или част от участниците вече да са срещали и да познават водещия отпреди, но може да има и такива, които го виждат за пръв път. При всички случаи водещият трябва да бъде наясно дали го срещат за пръв път в ролята на водещ занятието по *Философско мислене*. В този смисъл не е редно да се подценява значението на представянето и в случая, когато повечето от участниците вече познават водещия. Можем да сме сигурни, че те не биха имали нищо против да го видят в тази роля, още повече, че той/тя биха могли да кажат нещо любопитно за себе си. Разбира се, не бива да се пропуска да се каже името.

Трябва да се има предвид, че начинът, по който се представя водещия занятието е възможно да повлияе на начина на представяне на участниците. Това е т.нар. ефект на зададения модел. Затова може предварително да се вземе решение водещия да представи себе си така, както би желал и участниците да се представят – например като отбележи какво обича да прави; какво го въодушевява; да спомене някои негови любими неща; да изброи черти от характера си, които харесва и т.н. При всички случаи водещият е добре да покаже ведрост и откритост. В случай, че той се чувства притеснен, добре е да

се има предвид, че в крайна сметка това го поставя в равностойна позиция с участниците по отношение на общуването между равнопоставени личности.

Представянето е нещо лично дори когато се прави на публично място, затова е добре всеки да го направи така, както счита, че е най-добре.

*Б/ Представяне на участниците*

При представянето на участниците са възможни по-разнообразни подходи. По-долу ще посоча като пример само някои от тях. Но въпреки различията те са обединени от идеята, че всички присъстващи са важни и значими и затова останалите държат да ги опознаят в ролята им на личности, с които заедно ще работят във философираща общност.

*а/ Всеки за себе си.*

Всеки казва няколко думи за себе си. В този вариант обикновено за улеснение на участниците се задава модел на представяне, към който повечето се придържат. Нека този модел да изисква само позитивна информация от участниците. Не е добър тон да се казва, например, кой какво мрази да прави и т.н. В случай, че някой се отклони от зададения модел, не бива да бъде прекъсван – чудесно е, че някой е готов да представи себе си различно.

*б/ Всеки за съседа от ляво /или дясно/*

Всеки има задачата да представи съседа си отляво чрез казване на неговото име и посочване на три неща, които обича да прави; любимо животно; любим цвят и любима музикална група.

За провеждането на предварителните опознавателни разговори между съседите отделете точно фиксирано време – 5 минути.

*в/ Всеки за някой друг.*

Както при б/, но всеки сам избира, кой да представи. Водещият трябва да бъде сигурен, че всеки ще бъде представен от някого и всеки ще представи някого. При това представяне се предоставя възможност на участниците да се движат из стаята и да участват в договаряния за това, кой кого ще представя. Очаква се за това опознаване да се задели малко повече време – около 15 минути.

Водещият може да предложи и свои собствени начини за представяне. Главното е участниците да успеят да изградят взаимодействие, което да ги остави с добро чувство и никой да не се почувства пренебрегнат и всеки да може да заяви себе си като важен и значим участник в общата работа.

Едно от възможните /но не задължителни/ продължения на представянето е всеки от участниците да бъде помолен да си намисли име, с което желае да участва в работата и с което желае да бъде наричан. Имената могат да бъдат всякакви и да не отговарят на истинското име на участника, стига да не звучат обидно и да не засягат достойнството на присъстващите. После

това име се изписва на лист самозалепваща се хартия или на стикер и се поставя някъде така, че да се вижда. Обяснява се, че името може да се сменя за всяко следващо занятие, но не и по време на занятието.

Освен повишаване на настроението, измислянето на имена дава възможност на участниците по-лесно да приемат различна роля или роли по време на работата, да проявяват въображение и оригиналност.

## **2. Договаряне за правила за общата работа.**

След представянето участниците в групата биват помолвани да изработят заедно правила за работа в общността/групата. Подчертава се, че това е особено важно за съвместната работа, защото правилата са тези изисквания и само изисквания към всеки един, които ще гарантират дружелюбната и творческа обстановка в групата. Посочва се, че се очаква правилата да не противоречат на общоприетите човешки права, на Конституцията, законите, както и на вътрешните за организацията правила (Правилник на училището, фирмата, детската градина и т.н.)

Дават се разяснения, че правилата не би трябвало да се разбират като заповеди, които да действат принудително и да ограничават личното пространство на участниците. Идеята е да се погледне на правилата като на договаряне за това как всички заедно ще поемат отговорността и грижата за създаване и поддържане на работна обстановка, в която всеки ще бъде уважаван и всяко действие ще бъде преценявано добронамерено и с оглед на общата работа. Получаването на някакъв вариант от правила не е окончателен – те могат да бъдат допълвани, изменени, дори някое от правилата може да отпадне в процеса на работа.

Обикновено се получават следните предложения за правила: да се изслушваме; да не се прекъсваме; да бъдем толерантни; да критикуваме действия и аргументи, а не личности; да ценим времето; да говорим ясно; без лични нападки; да не оценяваме личността на останалите; и т.н. Понякога се налага участниците да бъдат подпомогани да формулират предложенията си като правила. Например, ако някой каже: "Не е хубаво да се прекъсваме", следва да му се обърне внимание, че това е много точна констатация, но не е правило. След което е добре да му се даде възможност да се изведе правило.

Има различни варианти за съхраняване на *Правилата* в случаите, в които се налага това. Един от тях е следния: записват се с маркер на един постер или голям лист хартия /с големина поне формат A2/ закачен на подходящо място, така че да се вижда от всички /най-добре това става с хартиено тиксо/. Учениците могат да бъдат помелени за помощ в техническата работа. В края на занятието се предлага на някой от групата да се грижи за

*Правилата*, да ги съхранява и всеки път преди началото на занятие да ги закача на видно място в стаята.

Участниците е добре да бъдат насърчавани да измислят правила, но не и да бъдат принуждавани. Правилата могат да се допълват и винаги стои възможността в процеса на работа да се обърне внимание върху дадено обстоятелство, което в случай, че пречи на общата работа, може да се опита да се избегне посредством правило. Например, много често срещано явление при млади хора, каквито са учениците или студентите от по-долен курс, когато дадена дискусия се разгорещи е да започнат да се прекъсват и надвикват. Тогава може да бъдат помолени да помислят дали не би било по-добре това да се промени и да имат правило, на което засегнатите да могат да се позовават.

Винаги трябва да се поддържа готовност да се реагира, когато се появи темата за самите правила като такива. Това може да стане както през първите занятия, така и по-нататък. Някой от участниците може да прояви настойчивост по отношение изясняването на природата на човешките правила. Такава дискусия и изследване и изобщо мислене не бива да бъде отказвана при никакви обстоятелства, макар и да може да бъде отложена за следваща среща, с цел по-добра подготовка. Дори напротив, добре е размислите в тази посока да бъдат поощрени, като се отбележи, че това е много важно да бъде дискутирано. Както се каза – не се налага това изясняване да започне веднага. Възможно е да се помисли заедно за подходящ момент, в който да се обсъди въпроса и за това как авторът на питането може да бъде включен с основна роля при изясняването на въпроса.

Много е важно участниците да получат *правилата* като феномен на онтологията на самата група – т.е. да осъзнаят, че каквито правила измислят, такава ще бъде и групата. Ако правилата допускат унижаване и неуважение на личността на другите, то в групата ще има унижени и неуважени личности. Ако правилата стимулират творческата работа и зачитат усилията на всеки един, то актовете на творчество в групата ще бъдат нещо често срещано, а доброто настроение – постоянен спътник в трудните изследвания и работа по Философско мислене.

Само по себе си изработването на *правила* е много сериозна работа и винаги буди удивление и гордост фактът, в каква висока степен участниците се отнасят отговорно към това (особено когато са още ученици или малки деца). Ето защо не бива да се очаква от тях набързо да изредят няколко правила и да се премине нататък. Струва си да се отдели време за това участниците спокойно да помислят какво се иска от тях и да осъзнаят какво всъщност правят, когато изработват правила. Трябва да отчитаме обстоятелството, че никак не е лесно един човек да изнамери правило, което да е добро и да важи за всички.

Наличието на две-три минутни паузи на мълчание е нещо нормално /това важи и за по-нататъшната работа по *Философско мислене*/. Ако има нужда – напълно допустимо е участниците да бъдат изчаквани да съберат кураж за да предложат правило. Не бива да се пропуска да се изкажат благодарности на всеки, който се ангажира с предложение за правило.

Когато стане ясно, че процедурата по изработване на правила на този етап е изчерпана и че няма да има повече предложения, се обяснява, че *Правилата* остават отворени за промени и допълнения. Непременно групата трябва да бъде поздравена с успеха, който вече са постигнали: а именно – в името на общата работа те са успели да договорят изисквания, към които всеки един от тях смята да се придържа.

### **III. Примерни уводни занятия по *Философско мислене*.**

Тук си позволявам да предложа един текст насочен към въображаем събеседник-колега. Затова и на места е написан в повелително наклонение към второ лице. Нека това бъде прието за израз както на една оперативна нагласа за работа, така и на желанието да се поеме отговорност за обобщаване на наличния опит при работа с многобройни и разнообразни групи.

Всеки водещ занятие може сам да избере или подготви вариант за въвеждане на участниците в спецификата на заниманията по *Философско мислене* съобразно с особеностите на конкретната група. Ала и сега може да се отбележи, че добрите начини за това при всички случаи включват постигнатото до този момент – организиране на времето и пространството, изготвяне на правила и т.н. Тук ще предложа два варианта за подобно въвеждане, които обикновено вършат добра работа за идентифициране на наличните представи за мисленето. И двата варианта могат да бъдат ползвани поотделно или заедно. В случай обаче, че се ползват заедно препоръчвам първо да използвате А-вариант и след това Б-вариант.

#### **1. Провеждане на мозъчна атака на тема: "Що е мисленето?"**

Закачете един постер на стената или на дъската, така че да може да се пише върху него и да се вижда от всички. В средата напишете "МИСЛЕНЕТО" и го оградете с кръгче. За писане върху постера използвайте маркер или нещо друго, но така че да може да се чете отдалеч. Още по-добре би било ако имате възможност да ползвате различни цветове.

*Инструкция към участниците:*

Помолете участниците да казват с една дума, с корен различен от корена на думата „мислене“, всяко нещо, което им хрумне, когато чуят думата "мислене". Може да се правят повече от едно предложения.



### *Провеждане на "мозъчната атака"*

Обяснете им, че няма никакво значение дали това, което им хрумва, на пръв поглед звучи глупаво. Подчертайте, че и сега и занапред в часовете по Философско мислене никое изказване не може да бъде определяно като глупаво, невярно и неправилно. И когато някой не е съгласен с някого, то той има грижата да го уведоми, че просто не е съгласен с него и след това да се аргументира.

Вие също имайте предвид че, ако това изискване важи винаги и по всяко време в занятията по *Философско мислене*, то важи в още по-силна степен, когато се провежда „мозъчна атака“. Това е така, защото целта на мозъчната атака е да се достигнат най-свободни аналогии и хрумвания, които да ни представят наличните нагледни и представи по отношение на обекта на мозъчната атака. И би било ужасно, ако някой прикрива собствените си хрумвания само защото ще трябва да изтърпи упреци или подигравки.

Водещият трябва да изписва върху постера предложенията на участниците. Когато сте в състояние не пропускайте да благодарите за направените предложения – все пак участвайки в мозъчната атака участниците споделят личните си хрумвания и аналогии. В случаите, когато го "върхлитат" рояци от казвания, да напомня *Правилата* и да внимава да не пропусне да запише някое от вече дадените предложения. Ако се налага - не се притеснявайте да помолите да се повтори това, което не сте чули добре. Важното е да не стане така, че някой да е предложил нещо, а то да не се запише.

Докато записвате предложенията не допускайте никакви коментари върху написаното и казаното. Вашата намеса се ограничава единствено в това, да се спазва инструкцията – да се казва само една дума. Помагайте на участниците да преформулират предложенията си в рамките на инструкцията, но не извършвайте преформулирането вместо тях. Просто им посочвайте в кой пункт точно не са спазили инструкцията. При поредица от неуспешни опити да се изрази с една дума, окуражете съответния участник да не се отказва и подчертайте, че за всички е важно той или тя да постигнат успех.

В момента, в който интензивността на предложенията намалее или мястото по постера свършва съобщете, че остава да се запишат последните казвания. Но ако и след приключването някой настоява да запишете нещо, то намерете възможност да го направите.

След окончателното приключване на мозъчната атака изкажете благодарност на всички, които са споделили с групата своите хрумвания. Отбележете това, което ви е направило приятно впечатление по време на работата – например: колко приятно се чувствате, когато участниците в групата

не се прекъсват и се изслушват, или когато сте почувствал отговорността, с която се работи и т.н.

Отбележете и това, което затруднява груповата работа – например: колко трудно сте чули някои от предложенията на участниците само защото през това време негови колеги или съученици са говорили високо помежду си.

## **2. Обработка на резултатите от „мозъчна атака”**

След това преминете към обработване на получените резултати. Обърнете внимание на участниците върху голямото разнообразие от аналогии и представи за мисленето, които е получила групата. Има няколко начина на обработване на резултатите. Предлагаме на вашето внимание два от тях. Може да се използват както последователно и двата, така и само единия. Водещият или учителят също може да добави свой начин за работа с резултатите.

### **а/ Групиране на думите по позитивност.**

Всяка от получените думи се прочита на глас. Участниците трябва да се произнесат дали думата носи позитивно настроение и нагласи или не. Ако да – нанесете до думата малък знак "плюс", ако не – малък знак "минус", ако има смесено отношение по отношение на дадена дума и някои казват "да", а други "не" – отбележете и "плюс" и "минус".

Пребройте думите, които имат само плюсове; думите, които имат само минуси, и думите, които имат плюсове и минуси. Бъдете сигурни, че "плюсовете" многократно ще надвишават „минусите”. Обърнете внимание на участниците върху това, колко те са позитивно настроени по отношение на мисленето и как те като цяло представляват една чудесно и позитивно работеща група.

Използвайте момента на приповдигнато настроение за да повторите някои от най-ведро и позитивно звучащите думи /например много често срещани са думите – творчество и творене, щастие, откривателство и откриване, разбирателство и разбиране, и т.н./ . Би било естествено водещият да сподели своя личен опит по отношение на позитивните моменти, които са му донесли неговите лични занимания с въпросите на мисленето и философското мислене и да изрази надеждата си и увереността, че участниците в тази група също ще имат възможност да изпитват радостта на изследователската работа в часовете по *Философско мислене*.

Дайте възможност и на някой от участниците да коментира позитивността на думите или да сподели как се чувства.

Думите, които имат негативен оттенък – ако изобщо има такива - обикновено са свързани или с трудностите и усилията, които съпътстват мисловните действия или с негативните реакции на околните и близките спрямо твореца. Редно е това обстоятелство да се посочи без да се задълбочавате,

защото е възможно да се отключат негативни емоции на някой от участниците, основан на негативен собствен опит.

Задължително уверете учениците, че в занятията по *Философско мислене* вече са взети мерки всеки да бъде уважаван и ценен и доказателство за това са приетите *Правила*. Ако на някой му е хрумнала нова идея за правило – може да я сподели. Подчертайте, че една от вашите задачи като водещ в тези часове е да подкрепяте опитите на всеки един да преодолява трудностите в творческите процеси. Заедно с това ясно посочете разликата между това: 1/ да се извършват действия и постигат резултати вместо някой друг и 2/ да се подкрепя някой да осъществява напредък в заниманията и изследванията си чрез неговите собствени усилия и действия. Обяснете, че всъщност вашата роля и задача се отнасят към второто.

Обърнете внимание на участниците, че поради казаното по-горе, те имат своите собствени отговорности в занятията по *Философско мислене* и че от тях се очаква да проявяват активност и самостоятелност в съвместната работа. Предупредете ги, че ако в някои от другите занятия (например ако става дума за ученици или студенти – по някои учебни дисциплини; а при служители във фирма – по време на фирмено обучение) се случва обучаващият да съобщава истините и да отсъжда кой от участниците повтаря истините правилно и кой не, то в часовете по *Философско мислене* идеята е самите участници да изработват истините и смисъла на това, което правят. Уверявам ви, че един такъв разговор не ще обезсърчи участниците, а напротив - ще повиши тяхното самочувствие и ще се почувстват разбрани.

Ако някой от участниците желае да направи коментар или да сподели личен опит във връзка с казаното – не му отказвайте. При всички случаи обаче, парирайте всякакви опити да се използват примери, с които могат да засегнат достойнството на човек, който отсъства (например: ваш колега).

Изобщо трябва да се каже, че начинът на работа, който се стремим да използваме в занятията по *Философско мислене*, много често се различава от другите занятия и изкушенията от сравнения са големи. Без това да става за сметка на компромиси в работата на водещия, ние трябва, по време на занятията, да не допускаме коментиране и zlepоставяне работата на колегите си.

б/ Групиране на думите по признак част на речта – глагол, съществително, прилагателно и т.н.

Следващ вариант за рефлексия върху наличните нагледни и представи за мисленето е следният. Посредством подчертаване или поставяне на малки знаци до думите отбележете думите, които представляват еднакви части на речта. Например с една непрекъсната линия подчертайте или с триъгълничке над

думата отбележете всички съществителни. Същото, но с други знаци направете и за други части на речта.

Помолете учениците да коментират резултатите от полученото групиране. Какво им прави впечатление и как си го обясняват? Могат ли да превърнат всички от съществителните в глаголи – например: творчество – в творя и т.н.? А обратното?

Всякакви начини за провокиране на езиковото творчество на участниците са уместни. Ако прецените, че има нужда от такива упражнения – предложете им и други варианти.

Получаването на резултатите от проиграването на различни варианти, които езикът и речта ни предоставят, открива възможност за дискусия дали разликите произтичат само от езика или има и други основания? По ваша преценка тази възможност може да бъде използвана веднага, или оставена за по-нататъшната работа.

Най-накрая непременно дайте думата на участниците да направят обобщаващи коментари и да кажат това, което смятат за добре.

Завършете занятието като припомните успехите, които заедно сте постигнали в групата. Отбележете трудностите и проблемите, на които сте се натъкнали и които ще разрешавате при следващите си срещи.

### **3. Дискусия на тема: „Как познавам дали не сънувам?“**

Друг възможен начин участниците да бъдат въведени в часовете по *Философско мислене* е провокиране на дискусия на тема: "Как познавам дали не сънувам". Това обсъждане може да се използва и като продължение на въвеждането чрез мозъчна атака. Струва ми се, че не е добра идея това обсъждане да предхожда мозъчната атака за "Мисленето", защото темата провокира в голяма степен личния опит на участниците и заедно с това техните чувства и нагласи. Очаква се дискусията да бъде наситена с емоционални моменти и създаването на нови нагласи, което не благоприятства провеждането на мозъчна атака, целта на която е да се получават свободни аналогии и хрумвания.

Въпросите за различаването на сън, действителност, реалност и т.н. в повечето случаи вероятно вече са занимавали участниците. Техният опит в това отношение е налице и би било чудесно, ако успяваме да го използваме. По време на дискусията по тези въпроси с примерната тема: "Как познавам дали не сънувам?" наред с всички други важни резултати, можем да очакваме и оформянето на първите мнения и определения за мисленето изобщо, за формата и съдържанието на мисленето, за философското мислене.

### **Начини за провеждане на дискусия.**

Водещият може сам да избере начина, по който да открие и проведе дискусията. Възможно е и точната формулировка на темата да бъде променена съобразно нуждите на групата и преценката на водещия. По-надолу ще посочим три възможни варианта, които може би ще бъдат от полза в работата, както конкретно за тази дискусия, така и в по-сетнешната работа по *Философско мислене*.

#### а/ Дискусия /по Матю Липман и Ан Шарп/

Темата на дискусията не се обявява предварително, защото тепърва предстои да се изработи от групата.

Водещият предлага на групата текст /кратък разказ, откъс от литературно произведение, или откъс от философско произведение/, който според него ще вдъхнови участниците да си зададат въпроси, свързани с реалността, която е в основата на желаната дискусия. Всеки участник в заниманията изчита на глас малка част от текста /примерно по едно или две изречения, или по един абзац/. Когато текстът е прочетен докрай се дава възможност на участниците да задават въпроси, които са възникнали по време на и след края на четенето. Водещият изписва на дъската или на постер всеки зададен от учениците въпрос, като отбелязва и името на автора на въпроса. Не се допуска отхвърляне на въпроси. Може да се помогне на учениците да формулират ясно и точно въпросите, но не и да се променя смисъла на въпросите. Ако някой повтори въпрос на друг участник, добавете името му до вече изписания въпрос. Когато задаването на въпроси приключи, водещият прочита на глас всички въпроси с имената на техните автори, като не пропуска да благодари на всеки, който е споделил питанията си.

След това предстои водещият да прецени кой от зададените въпроси е най-подходящ за начало на обсъждането. Отбелязва за себе си и следващите два или три подходящи въпроса. Тази преценка се прави на базата на предварителното очакване на водещия в този час да се работи по една или друга тема и постигането на определени различавания между понятия. Би следвало да се избере въпрос, който ви се струва най-близко да равнището на групата и личния опит на участниците. Понякога един по-абстрактен въпрос е по-подходящ, а друг път един по-конкретен.

Ако имате колебания кой точно въпрос да изберете, то не забравяйте, че вашият избор е важен, но той само ще помогне за началото на дискусията.

Преди да обявите вашето предложение относно това кой въпрос ще се превърне в тема на обсъждането, подчертайте, че всеки един от зададените

въпроси е важен и трябва да получи отговор, което вие се надявате да стане ако не по време на това занятие, то в някое от следващите.

След като сте обявили въпроса, по който ще дискутирате помолете автора на въпроса да обясни какво е имал предвид с този въпрос, какво го е накарало да попита точно това, какви са основанията за този въпрос. С това се дава началото на обсъжданията по същество и всеки може да участва в тях.

Оттук нататък би следвало да се правят изказвания, да се привеждат аргументи, да се дават примери, да се формулират тези и становища, да възникват нови въпроси и проблеми, да се дават отговори и решения, да се спори и т.н.

Когато активността на групата при обсъжданията спадне и по този естествен начин въпросът се е изчерпал, може да предложите следващ въпрос от изписаните на дъската.

### **Какво прави водещият по време на дискусиата?**

Освен, че отговаря за творческата обстановка /спазване на Правилата, даване на думата – ако до този момент няма правило регламентиращо начина за получаване на думата, то предложете да се изработи - и т.н./ този метод на провеждане на дискусията позволява на водещия сам да определя степента, в която ще участва в работата чрез изказвания по съдържанието на темата. При всички случаи, обаче изказванията на водещия трябва да се ограничават само и единствено в това да подпомагат създаването на смисъл от учениците. В изказванията си водещият може да постави акцент върху вече получен от участниците резултат, който е незаслужено пренебрегнат; може да обърне внимание на важен аспект от разисквания въпрос; може да отбележи главното в постигнатите успехи да момента и т.н.

Но в никакъв случай водещият не бива да допуска да извършва действия или да изказва съображения, които се очаква да бъдат извършвани от участниците. Бъдете сигурни, че много често участниците ще ви провокират да правите това, ала вие трябва да сте в състояние да им обясните, че вашата работа е да им помагате самите те да извършват мисловни процедури и действия. Освен това винаги има реална опасност някои от участниците да проявят един съвсем разбираем, но не много полезен за работата по философско мислене рефлекс – а именно да се съгласяват с казаното от водещия, воден единствено от съображения за социално желателно поведение.

Ако пак вземем за пример посочените по-горе „Стандарти по Критическо мислене”, то може да се каже, че като цяло по време на дискусиите намесите на водещия се определят от задачите, които произтичат от постигането на стандартите. Например: не вие вместо учениците да дефинирате

проблеми и да предлагате решения, а да помагате и окуражавате самите ученици да дефинират проблеми и да предлагат решения. Не е работа на учителя да разглежда тези от различни гледни точки, а да помага на учениците да го правят. Също така не е работа на учителя да прави разлика между истина и валидност от гледна точка на форма и съдържание на мисленето, а да помага на учениците да го правят. И така нататък за всички от посочените в „Стандартите“.

Отговорност на учителя по *Критическо мислене* е да следи за успешните опити на учениците при работата по определена тема и при такива случаи да помогне тези опити да се превърнат в постижение на цялата група. Как точно става това не може да се каже за всички случаи. Понякога е достатъчно просто да повторите това, което някой от учениците казва. Друг път се налага да обърнете специално внимание на групата върху думите или действията на този, който според вас реализира напредък в работата или изследването. Трети път се налага да обясните как лично вие сте разбрали това, което някой казва или прави за да проверите дали има съответствие с намерението на автора на изказването или действието.

#### **Индивидуално и общностно постижение. Онтология на субектността действие.**

Така или иначе занятието по *Философско мислене* се води от идеята, че водещият използва целият си опит, познания и умения за да помогне на групата да превърне постижението на определен неин член в постижение на самата група. Имайте предвид, че понякога колкото и усилия да се положат в тази посока, търсеният резултат не се получава. Нека това не ви тревожи и още по-малко, не ви навежда на мисълта да "накарате" групата да възприеме или усвои дадено постижение. Няма как да "задължим" групата да осъществи тази, по същество, самопромяна, тъй като поради субектния характер на групата, този процес не попада в сферата на причинно-следствените връзки. С други думи няма определени действия, както от страна на водещия, така и от страна на групата или нейни членове, които действия с необходимост да доведат до творческо действие на групата. Затова, не се отчайвайте, ако въпросното трансформиране не се получава. Не си мислете, че вашите усилия са отишли "на вятъра", а приемете, че те – ставайки част от историята или "биографията" на групата - са една добра инвестиция за бъдещ следващ успех.

Но какво означава постижението на един отделен член на групата да се превърне в постижение на цялата група? Това в никакъв случай, не означава, че всички членове на групата се съгласяват или обединяват около постигнато твърдение, теза, мнение, становище, понятие и т.н. За да бъде някое от

изброените току-що постижение на групата, авторът на постигнатото би трябвало да се погрижи то да не застрашава досегашните постижения на групата, да ги обезсмисля, обезценява и омаловажава. Защото това би означавало застрашаване на самата група и по този начин отказване от генезиса и условията, в които е възникнало постижението. Заедно с това останалите членове на групата, трябва да извървят своя път по приемане на различността на постижението, по изработване на разбиране за основанията постижението да бъде именно такава, а не нещо от наличните досега и вече познатите им твърдения, тези, мнения, понятия и т.н.

Постигане на групата имаме, когато членовете на групата са в състояние да се възползват от резултатите, до които то води. Заедно с това те са наясно с предимствата и недостатъците от приемането или отхвърлянето на аргументите, с които постижението се обосновава. Изобщо не е задължително членовете на групата да "застават зад" постижението или да го "изповядват" за да бъде то постижение на групата. Даже напротив, такава изискване би било точно обратното на търсения резултат в занятията по *Философско мислене* и би унищожило много от усилията в тази посока. Всеки един от членовете може да има своите лични, различаващи се от тези на останалите от групата, постижения при разглеждането или изследването на определен проблем. И това никак не пречи всички тези различни постижения при разглеждането на един и същ проблем да бъдат различни постижения на групата по един и същ въпрос. Достатъчно е само авторите на тези лични постижения да се грижат за тях по начин, който да им позволява да отговарят на критериите за всеобщност.

В края на дискусиата е добре да се кажат няколко обобщителни думи. Но нека обобщението включва единствено наблюденията ви по отношение на процесите, които са осъществили членовете на групата, или на процедурите, които са използвали. Например: може да отбележите, че по време на дискусиите са се оформили еди-колко си гледни точки; някои от участниците са имали смелостта да променят първоначалните си нагласи и мнение по определени въпроси; имало е размяна на смисли; изработени са нови проблеми и са се получили хипотези и решения; използвана е както формално-логическа аргументация, така и гносеологическа или онтологическа; и т.н.

В никакъв случай не си позволявайте да обобщавате т.нар. съдържание на дискусиите. Това означава да не се правят изказвания от вида: "По време на дискусиата достигнахме до извод, че хипотезата е .../следва определение на хипотеза"; или "Достигнахме до извода, че еди-кое си е вярно или невярно, правилно или неправилно". Такива изказвания биха блокирали всякакво взаимодействие между участниците в работата, което взаимодействие



се основава на зачитане различността на другия и позволяващо да се ползват резултатите от работата на всеки от членовете на групата.

б/ Дискусия /по метода *Философско питане* на Катрин Маккол/

Последващия начин за провеждане на дискусия се отличава от предходния главно в два пункта. Единият се отнася до ролята на водещия дискусията, а другият до правилата за провеждане на дискусията, които участниците трябва да спазват.

В моментите на изчитането на текста, задаването на въпроси, изписването им на дъска или постер, избора на въпрос и следователно тема за дискусия, и откриване на обсъжданията по същество - двата метода не се различават помежду си.

Водещият дискусията обяснява правилата за провеждане на дискусията. Правилата са както в описания в а/ метод с тази разлика, че тук всяко изказване започва по определена структура. А именно: всеки изказващ се /с изключение на първия, който бива помолен да сподели основанията си да зададе въпроса си по този начин/ трябва да започне изказването си с думите: "Аз съм съгласен с еди-кой си, защото....." или "Аз не съм съгласен с еди-кой си, защото.....". Не се допускат никакви отклонения от структурата. Когато някой не се съобразява с това изискване, той бива прекъсван и помолван да преформулира изказването си, след което веднага му се дава отново думата.

При този начин за провеждане на дискусия водещият не участва по никакъв начин чрез изказвания по съдържанието на темата. Той има право само да следи за спазването на правилата, за това кой иска думата, да дава думата в поредност каквото той прецени за добре, да задава доизясняващи въпроси към изказващите се. Той може да се движи свободно из стаята, вътре или извън кръга.

Както се вижда, тук участието на водещия в самите обсъждания е недопустимо. Но все пак учителя разполага с два основни инструмента за взаимодействие с групата: първо – избира въпроса за започване на дискусията; и второ – има правото да дава думата на тези, които я искат, в последователността, която той прецени, т.е. не е длъжен да дава думата по реда на заявката.

в/ Дискусия по зададена тема.

Това една от най-често срещаните форми на провеждане на дискусии. Темата се обявява предварително, след което на участниците се предоставя възможността да правят изказвания. Този начин на провеждане на дискусия може да бъде предшестван от изчитането на определен текст непосредствено преди началото на дискусията. Също така дискусията може да се проведе, след

като темата е обявена в някой от предишните занятия и е посочен текст или текстове, с които участниците имат за задача да се запознаят и които текстове да послужат за отправна точка на дискусиата.

При разновидностите на дискусиата по зададена тема, при които се изисква запознаването с текст е много важно, освен за всичко друго, водещият да следи и за изясняване на разликата между това, което авторът на текста казва по темата и това, което учениците казват по темата. Тогава, когато участниците изказват твърдения, сходни с тези от текста, то да им се помага да правят това съзнателно и отговорно.

### **Сравнение между трите форми на дискусия.**

Всеки водещ по *Философско мислене* би могъл да има своите предпочитания за начина на провеждане на дискусия. Заедно с това е добре да се каже, че посочените по-горе форми за провеждане на дискусия имат своите предимства и недостатъци в сравнение с другите. Ето защо може да се окаже, че в различни случаи и моменти от общата работа в групата подходяща е една или друга форма на дискусиата.

Разликата, например, между дискусиите с неопределена в началото тема (а/ и б/) и тази с определена (в/) по отношение на възможността участниците целенасочено да работят по разпознаване и формулиране на проблеми е очевидна. От друга страна при а/ и б/ винаги има "опасност" зададените въпроси и формулираните проблеми в много малка степен да съвпадат с вашите предварителни очаквания. Но тази "опасност", всъщност може да се превърне в един много полезен опит, както за вас, така и за групата. Вие ще научите как участниците се вълнуват от прочетените текстове и какво ги интересува, а те, в случай, че проявяват несръчност при задаването на въпроси и разпознаването на проблеми, ще имат възможност да изпитат последствията от това.

Третият начин за провеждане на дискусиата изисква участниците вече да са придобили значителен опит и култура за участие в дискусии. Изисква се също така и висока степен на увереност, че темата е формулирана по начин, който да позволи на участниците да се включат в нейното обсъждане цялостно и отговорно. Това означава темата да се отнася към подложената на изследване реалност така, както участниците са в състояние да се отнесат към нея.

Вторият начин е изключително щадящ участниците и водещият от повлияването на общата работа от намесата на водещия. Тук участниците са защитени от съзнателни или несъзнателни опити за съобразяване с мнението на водещия /имат се предвид, както случаите на постоянно съгласяване, така и случаите на постоянна конфронтация/.

Особеното тук се състои и в това, че структурата на дискусиата изисква по един категоричен и директен начин въвличането на участниците в междуличностно взаимодействие. Разбира се, това взаимодействие се извършва по правилата, които не допускат при него да се прояви неуважение към личността на всеки един от участниците.

Най-добре, обаче, преценката кой метод работи по-добре при вас и вашата група и при кои случаи, ще направите самите вие. Опитвайте различните варианти. Въвеждайте новости в тях, когато смятате, че те ще подобрят работата. Проявявайте чувствителност към реакциите на участниците и следете в кой случай са най-продуктивни. Много добра стратегия в тази посока, освен всички останали позитивни последствия, е да предоставяте възможността на някои от по-подготвените ученици сами /по един или по двама/ да организират провеждането на дискусия. Това, разбира се, не може да се очаква да става още на първите занятия. При организирането на дискусия би трябвало да се включва и личната преценка на участниците за подходящата форма за нейното провеждане.

След направените обяснения общо за дискусиите нека споменем и някои от спецификите на уводните дискусии за мисленето. При тях би трябвало да се цели създаването на възможността участниците да споделят с групата своите налични представи за мисленето, както и да изследват проявилите се разлики между тях. Разчита се на собственият им опит при разпознаването на мисленето от немисленето.

Ако започвате уводните си часове направо с дискусията /без предхождаща мозъчна атака "Мисленето"/, то поставете акцент върху предразполагането на участниците да споделят собствените си мнения, представи, и собствен опит по въпросите на мисленето. В случай, че дискусията следва мозъчната атака, може да си позволите да наблегнете върху това, участниците да изразяват съгласие или несъгласие придружени със съответната аргументация.

#### **IV. Разгръщане на занятие по *Философско мислене*.**

Както се вижда, начинът на работа при занятията по *Философско мислене* много трудно позволява точното планиране на занятията по теми и задачи. Това е така, защото от водещият се изисква да се грижи за създаването на възможности участниците самостоятелно да напредват в развиването на знание и умения по философско мислене. И точно разбирането за самостоятелността на участниците в развиването на знания и умения изключва предварителното и строго дефиниране на темите за разглеждане и тяхната поредност. В противен случай самостоятелността на участниците би се

ограничила до самостоятелност по усвояване на това, което водещият (учител, преподавател или треньор) или планът (учебникът, графикът, заповедта) им предлагат да усвоят.

#### **Отново пример с Критическо мислене**

Нека отново си послужи с примера за *Критическото мислене*, като вид философско мислене, такова каквото е замислено в рамките на гимназиите в България. Примерът е добър най-вече с това, че е от една много консервативна област и твърде много регулирана, каквато е образователната система в България. Идвата е, че дори в такива твърде ограничителни от организационно и идейна гледна точка условия, може да се направи необходимото за най-добрата възможна грижа за философското мислене.

С оглед на стандартите заложи от МОН в часовете по *Критическо мислене*, може да се очаква възникването на интерес от страна на учениците по определени теми и отнасящите се към тях нови понятия. И наистина, спазвайки изискването за интелектуалната автономност на учениците, учителите по Критическо мислене целенасочено работят върху създаването на обстановка, в която на учениците се предоставя възможността да: /Тук цитирам "Контекст и дейности" от таблицата за „Стандартите по Критическо мислене“<sup>5/</sup>

- „1. Самостоятелно да формулират проблеми и аргументират гледни точки за решаването им.
2. Да участват в дискусии "за" и "против" собствени и чужди тези.
3. Да откриват и разграничават истинни твърдения от субективни интереси в текст, житейски ситуации, политически събития и др.
4. Да създават собствени хипотези, които да проверяват или опровергават самостоятелно или в група.
5. Да проверяват валидността на собствени мнения по актуални житейски или други въпроси.
6. Да се запознаят със съвременни творчески постижения и оценяват значението им за развитието и напредъка.”

Нека да си отговорим на въпроса, **кое в часовете по Критическо мислене може да бъде планирано и кое – не**. Учителят може да планира различни начини за предоставяне на възможност на учениците да се включат в осъществяването на някои, или всички, от гореизброените дейности при изследването на някоя от темите или понятията. Ала не може да планира темпото, с което групата ще напредва, както и посоката на съвместната работа на учениците.

Учителят може да гарантира, че прави всичко възможно по създаването на условия за напредването на участниците в групата, но не може да гарантира, в кой точно час и по какъв начин този напредък ще се реализира.

Не би било в духа на часовете по *Критическо мислене* учителят да извършва действия и да полага усилия вместо учениците, с което да оставя измамното впечатление за реализиран напредък.

В този смисъл учителят трябва да поддържа готовност да приема всякакво развитие на участниците в групата и да поддържа и подпомага това развитие, което отговаря както на целите на обучението по *Критическо мислене*, така и на „Стандартите /Очакваните резултати на ниво учебна програма“.

Горното казано не означава, че учителят не може да влияе на работата на участниците в групата и трябва да заема позицията на, едва ли не, пасивен наблюдател. Напротив – не би трябвало да има по-деен участник в работата на групата от учителя. Ала, както не един път вече се каза, неговата отговорност е да подпомага и окуражава действията на участниците в групата по постигането на целите на обучението по *Критическо мислене* и на „Стандартите“.

Но все пак учителят, опирайки си на собствения си опит и подготовка както в областта на теорията относно въпросите на мисленето изобщо и на критическото мислене, така и в областта на интерактивната груповата работа, разполага с редица възможности за създаването на условия участниците в групата да постигат и постигнат стандартите в часовете по *Критическо мислене*.

Овладеяването на тези възможности позволява на учителя да концентрира усилията си върху работата на участниците в групата, вместо да губи ресурси в изработването на форми за съвместна работа. И когато счита, че са налице условия в групата, той може да предложи дадено упражнение, дискусия, изследване и т.н. Винаги, когато счита, че ще помогне учениците самостоятелно да реализират напредък, учителят може: да предлага, да моли, да изисква, да обяснява, да съветва и т.н.

#### **Предлагането на теми и основни понятия.**

В този смисъл не би имало нищо нередно, ако учителят прецени, че може да предложи на учениците да работят по определена тема, да изисква да прочетат даден текст, да помоли да направят дадено упражнение и т.н. Такава преценка изисква много добра чувствителност към участниците в групата, за които предложението не бива да звучи като натрапено. Изискват се и усилия в посока придаването на смисъл и за учениците на това, което им се предлага да направят.

Ако въпреки преценката си за уместността на това, което предлагаме на учениците, в процеса на работа почувстваме, че учениците се отнасят формално и не разбират смисъла на това, което правят или се иска да правят, както и че се чувстват неудобно или притеснени, то не бива да се колебаем да отменим или отложим предложението си. В такива случаи не е добре да заемаме позата на обидени и неразбрани – просто приемаме, че не сме преценили достатъчно добре. Обясняваме внимателно на учениците защо прекратяваме или отлагаме предложението. Само ще повлияем благотворно на изследователската среда, ако проявим честност и признаем, че сме очаквали, че това, което предлагаме ще бъде полезно за участниците в групата, но сме разбрали, че не е. В никакъв случай не е редно да допускаме учениците да се почувстват виновни за това, че не разбират или не приемат нашето предложение. За целта следва да се държим ведро и ако трябва да повтаряме или перифразираме мотивите за нашето решение.

И наистина, нека приемере, че не всеки път ще правим уместни предложения, които ще пасват идеално на участниците в групата. Нека кажем, че това дори е невъзможно. Но нека правим така, че всеки път участниците в групата разбират, че нашите мотиви да предлагаме едно или друго нещо се водят единствено от разбирането ни за интелектуалната автономия на учениците при работата им по *Критическо мислене*.

Заедно с това трябва да се има предвид, че с всяко следващо занятие ще ставаме все по-добри като учители по *Критическо мислене*. Винаги, когато можем, мислим върху подобряване на нашата работа, на упражненията, на въпросите, на темите и т.н. Спокойно можем да променяме всичко от това, което ни се предлага в помагала, ръководства, книги, наръчници и т.н..

Умелото включване на учениците в работата предполага да получаваме обратна информация от самите тях относно полезността на нашите предложения и намеси. Освен това е добре да подкрепяме всяка инициатива на участниците в групата по организацията на занятията. Да им осигуряваме възможност сами да предлагат и провеждат дискусии, теми, упражнения и т.н., както и да инициират промени в това, което ние предлагаме.

#### **Автономност на мислещото и очаквани резултати**

Когато се планират занятия по *Философско мислене* „Очаквани резултати“ е един от водещите параметри за провеждане на критическо отношение към дейността. Това изправя водещият занятията пред очакването за постигане на резултати по теми и очакването за основни нови понятия. Заедно с това от него се изисква да уважава интелектуалната автономност както на всеки един от участниците, така и на групата като цяло. Това обстоятелство

би могло да предизвика въпроси или объркване относно задачите, които стоят пред него. Например: дали водещият отговаря за това учениците да са работили по, да кажем, темата "Проблеми и хипотези" и по понятията „Хипотеза“, „Изследване“, „Контекст"? Или пък: трябва ли учителят да "мине" през всички от очакваните теми и основни понятия?<sup>6</sup>

Разбирането по тези въпроси произтича от разбирането за начина, по който се работи в часовете по *Философско мислене*. Нееднократно вече бе обсъждано, че една от главните особености на този начин се състои в това, че водещият подкрепя всеки един от участниците поотделно и на групата като цяло да извършват своите усилия по напредването в работата. Отговорността на водещият е да създава условия и среда, в която въпросните усилия да могат да бъдат положени, както и да се грижи за съвместяването на различните действия и усилия в групата. Припомняме, че гореописаното е противоположно на подхода, при който водещият се опитва да прави това, което би трябвало да правят участниците.

Изхождайки именно от това разбиране ние би трябвало да възприемаме темите и основните понятия само като предложения за работа, отправени към участниците, които предложения подпомагат именно създаването на условия и среда за постигане на очакваните резултати от страна на участниците в групата. Казано по друг начин, счита се, че чрез насочване на вниманието на участниците върху работа по определени теми и понятия се увеличават възможностите за постигането на философското мислене.

Защо това е така? Постигането на очакваните резултати на ниво учебна програма /или така наречените стандарти/ не може да се извърши на абстрактното равнище на теоретизирането върху очакваните резултати или пък на равнището на простото настояване или искане. Обстоятелството, че очакваните резултати са преди всичко резултати е много важно за разбирането на това, как те могат да бъдат постигнати.

Нека вземем за пример един от очакваните резултати от модул „Критическо мислене“: „Решава проблеми чрез изследване на контекста, смяна на гледната точка и формулиране на хипотези“. Ще ви помоля да си представите, че някой се е ангажирал с това да постигне посочения очакван резултат, ръководейки група от автономни личности. Представете си сега как в името на ангажимента си той отправя следните молби към участниците в групата: "Моля ви, решавайте проблеми!", "Моля ви, решавайте проблеми чрез смяна на контекста!", "Моля ви, решавайте проблеми чрез смяна на гледната точка!", "Моля ви, решавайте проблеми чрез формулиране на хипотези!" и т.н.

Още по-забавно може да излезе, ако си представите същото по отношение на други очаквани резултати. Комичното в случая произтича от

разминаването между същността на всеки един резултат и претенцията да се постигне по описания начин. Все едно ако искате да помогнете да някого да се научи да кара ски, да ограничавате вашето действие единствено до това да му подвиквате – “Хайде карай ски, де!”.

Колкото и да искаме или да настояваме някой да постигне даден резултат, ако на този някой не му се предостави възможност конкретно да действа, то ние не бихме могли да разчитаме на напредък. Вижда се, че резултатите са именно резултати, защото те всъщност представляват някакви моменти от действия върху конкретности, от действия в конкретна област. И именно конкретното действие създава възможност за постигане на конкретни резултати.

### **Универсалност на резултатите от *Философско мислене***

Последното казано не бива да оставя в нас впечатлението, че заедно с конкретността на даден резултат не е възможно да се получи и неговата универсалност или всеобщност. Така например ако един ученик много успешно решава математически или филологически проблеми чрез формулиране на хипотези, то той, разбира се, извършва конкретни действия в областта на математиката или филологията и работи по конкретни теми. Но начините, по които извършва тези конкретни действия биха могли да се окажат универсални или всеобщи за всяка една област или тема.

Ето защо в часовете по *Философско мислене* постоянно се изисква на участниците да се предоставя възможност за извършване на действия по конкретна тема или в конкретна област. Като се разчита, че в случай, че осъществят някакъв напредък в конкретната област или тема, то това би могло да се превърне в чудесна възможност за постигането и на успех с оглед на очакваните резултати.

От друга страна трябва да се отчита обстоятелството, че има конкретни области и теми, работата, по които предоставя повече възможности за реализирането на напредък и прави вероятността от краен успех по-висока. Това е всъщност и основанието ние също да предлагаме на учениците да работят по съответните теми и основни понятия, за които имаме опитност или установеност, че помагат на напредъка.

По този начин работата по тези конкретни теми и основни понятия не се превръща в самоцелно изискване. Тъкмо напротив – предлагайте на групата да работи по определена тема или основно понятие само тогава, когато сте сигурни, че с това подобрявате условията за автономната изява на учениците.

Ако имаме съмнения, че групата чувства своята интелектуална автономност застрашена от предлаганите теми, то не бива да се колебаем да



споделим и обсъдим с тях тези свои съмнения. Добре е да обясним, че за нас е много важно те да не се чувстват принудени да работят непременно по предложената от нас тема. И така споделяме открито с групата мотивите за нашето предложение – а именно, че правейки това предложение ние допускаме, вярваме или знаем, че по този начин се създават най-добрите условия за реализиране на успех по отношение на някой от очакваните резултати.

### **Предложенията**

Изработването на предложения е ключов момент и много силен показател за изградена изследователска общност. Ето защо винаги трябва да се осигурява възможността за участниците самите те да направят своите предложения и да изложат своите виждания за най-добрия начин. Добре е да приемем предложението. Дори да имаме съмнения относно неговата ефективност, нека имаме предвид, че в сравнение с “натрапената” тема съвместността в действията на участниците в общата работа винаги дава по-добри и много често изненадващи и самите участници в групата резултати. Веднага след решението да приемем дадено предложение следва да разпределим отговорностите в общата работа. Трябва да осигурим подкрепа за инициаторите на предложението да доведат замисъла си докрай.

Различните предложения ще водят до различен успех. Някои ще ни се струват много успешни, а други не. Но дори тези, за които ние и участниците в групата считаме, че не са получили очаквания резултат, могат да бъдат безкрайно полезни в общата работа. В такива случаи в удобен момент трябва да дадем обратна връзка и да отбележим, че мислим, че не се е получил успех с оглед на очаквания резултат, но е било чудесно, че някой е поел риска да предложи на всички да работят заедно в определена посока и че те в крайна сметка са работили заедно. Непременно следва да отбележим добрите и полезните моменти в работата по “неуспешното” предложение. Така ще бъдем сигурни, че времето отделено за работа по някое от “неуспешните” предложения в никакъв случай не е загубено. В занятията по *Философско мислене* групата няма за задача да изпълнява норматив от “взети” теми и понятия. Доколкото това време е било изпълнено със съвместни действия по постигането на очаквани резултати, то можем да сме спокойни, че е използвано точно за това, което трябва.

### **Бележки**

1. Тук имам предвид наистина всички форми на организирани философски занятия: като се започне със сесиите по „Философия с деца“ в детските градини и началните училище, и се мине през часовете по философия в гимназията, университетите и т.н. и се завърши с съвременните форми на неакадемично философстване с възрастни: Сократов диалог,

Философско кафе, Философско изследване (Philosophical Inquiry), Философски обучения и тренинги, предлагани на корпорации и фирми, и др.

2. Тук ползвам една от формулировките предложена от авторите на стандартите за Втория модул на профилираната подготовка по „Психология и логика“, а именно „Критическо мислене“ за 9 клас на Гимназиалния курс в българските училища, дадена в Учебната програма по „Психология и логика“ в: *Учебни програми, Пета част, за задължителна и профилирана подготовка за IX, X, XI и XII клас, Културно образователна област: Обществени науки и гражданско образование, Главна дирекция на педагогическите издания към МОН, 2003; 146 с.*

3. В този абзац, както и в много от следващите е много трудно да отделя това което, съм чул и обсъждал с проф. Александър Андонов както по време на курса „Теория и история на „Философия за деца“ уч. 1994/95 година в рамките на специализация „Философия за деца“ към Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, така и по време на практически ситуации по разгръщане на занятия и дейност по приложно философско мислене.

4. Цитира се по *Учебни програми, Пета част, за задължителна и профилирана подготовка за IX, X, XI и XII клас, Културно образователна област: Обществени науки и гражданско образование, Главна дирекция на педагогическите издания към МОН, 2003; 149-151 с.*

5. *Учебни програми, Пета част, за задължителна и профилирана подготовка за IX, X, XI и XII клас, Културно образователна област: Обществени науки и гражданско образование, Главна дирекция на педагогическите издания към МОН, 2003; 149-151 с.*

6. Примерите са отново от посочения по-горе модул „Критическо мислене“.

## ИНТЕРНЕТ И ФИЛОСОФИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И МОРАЛНИ ДИЛЕМИ

Бисера Колева\*

*Всички мъртъвци са еднакви. Те приличат един на друг, но никога на себе си  
Ж.-П. Сартр*

Текстът е опит да се огледа качеството на университетското обучение по философия във време на масово и безразборно използване на Интернет в подготовката на студентите. В тази светлина се поддържа теза за системен интелектуален и нравствен срив сред студентското множество и се представя хипотеза за възможните му свързани с глобалната мрежа причини, както и за евентуалните му пагубни последици.

Беше време, когато лавинообразно натрупващите се в Интернет текстови ресурси предизвикваха у нас възторга и изумлението на Аладин в пещерата на разбойниците. Всички ние бурно адмирахме информационния рог на изобилието, излял се така незаслужено връз нас. Като преподаватели, живели и учили в системен недоимък, вкл. на така нужната ни книжнина, заблазявахме на нашите студенти, че няма да познаят висенето в задушни читални и библиотеки, няма да дишат праха на орфани издания и най-важното: няма да чуват така познатото ни „липсва наличен екземпляр“. Не след дълго обаче радостта беше попарена от една съвсем друга реалност. Факт е, че в последните 10-15 години глобалната мрежа овърза така здраво образователния процес като цяло, че той вече едва ли е мислим извън нея. Количеството и разнообразието от налични и пръкващи се в Интернет обучителни институции, услуги и продукти сочи, че социалното битие се е сдобило с радикално нов атрибут, който наименувам най-общо *виртуално образование*. Ще се опитам да покажа, че това словосъчетание съдържа смислово противоречие, чийто действителен ефект руши същностно университетската философска (но не само нея) образованост.

**1. Лични наблюдения.** Убедена съм, че не само аз от доста години се сблъскам със следното: стотици студентски писмени работи (есета, реферати и др. п.) взети наготово от съответното множество сайтове в мрежата и надлежно принтирани. Забележително е, че текстовете върху една тема или проблем буквално по нищо не се отличават един от друг, просто защото са копирани от един и същи източник, обичайно от първия, появил се в търсачката.

---

\* главен асистент по философия в УНСС – София.

Изключително рядко се среща опит за „индивидуализиране“ и той се изчерпва с елементарно разместване на изречения, изпускане на текст по преценка на студента и най-много – с някакви изключително тривиални клишета за ефектен завършек. Подчертавам, че описаното се явява признак съвсем не само на т.нар. слаби и/или немотивирани студенти. Напротив, то характеризира даже в още по-голяма степен активните, стремящи се към висок успех на изпита. При това ежегодните анкети в моите учебни групи сочат, че студентите идват в УНСС с високи оценки по хуманитарните предмети в училище, както и на матурата по български език и литература, а така също и на съответния кандидатстудентски тест... Наскоро станах свидетел на трогателните, но напълно безплодни усилия на моя студентка (както стана ясно – отличничка) – по нейно горещо желание да анализира на семинарно занятие прословутия Платонов мит за сенките и пещерата. Горкото момиче представи пред колегите си на powerpoint старателно (и ужасяващо буквалистки!) преведен от самата нея клип Plato`s Cave, качен в You Tube! За „десерт“ към клипчето беше прикрепила и копирано от същата страница анимационно филмче, представящо в три минути историята на западната философия...

Привеждала съм разнообразни аргументи пред аудиторията и съм изобретявала различни средства против това отблъскващо положение, включително съм пускала в обращение и дребния властови ресурс, с който разполагам. Принудена съм обаче да призная, че дългогодишните ми отчаяни опити да се справя радикално с тази ситуация понастоящем удрят на камък. Проблемът се превърна в системен и това ме провокира към опит да си обясня ставащото с надеждата, че разясняването е първа крачка към разрешаването.

**2. Опит за разяснение.** Казаното по-горе сочи, че преобладаващото множество студенти по правило *не съзнава разликата между информация и знание*. Способността за такова диференциране не може да се зазубри, а се придобива в резултат на дългогодишно и системно духовно – интелектуално и нравствено – възпитание. Безусловна е отговорността на средното училище в този процес, а по мое мнение е очевадно, че то е абдикирало от нея. По този въпрос са изписани тонове хартия и е безсмислено да се предъвкват едни или други експертизи. Все пак ще се опитам да реконструирам една обяснителна линия, която намирам за основополагаща в образованието. Непретенциозно я наричам „четене – разбиране – писане“. Какво имам предвид? Банален факт е, че учениците, вкл. бъдещите студенти, четат най-вече по задължение и четат учебници, най-много – някое одобрено от МОН учебно помагало. Оставям настрана тяхното съдържание и се съсредоточавам върху техните автори и по-точно върху обстоятелството, че те са писани от конкретни субекти. Това обаче изглежда няма абсолютно никакво значение за учениците. И ако посоченото

обстоятелство е донякъде разбираемо за учебните помагала по фундаменталните и приложните дисциплини, то според мен е недопустимо за хуманитарните. На всеки (включително на българските учители) е – или поне би трябвало да бъде – известно, че безсубектни са само фактите и най-много - безпристрастното им излагане. За целите на моя текст ще наричам съвкупността от факти плюс безпристрастното им излагане *информация*. Така погледнато, твърдението „Сократ е роден в Атина” е чисто информативно. То описва само и единствено факт и не подлежи на интерпретация от никой здравомислещ. От идентичен вид е и твърдението, което ни информира за молекулното тегло на водорода, както и онова за свойствата на паренхимната тъкан в растенията и т.н. Казано другояче, тези и подобни твърдения са повече или по-малко важни за нашето физиологично и емпирично съществуване, но нямат стойност за духа, за нашата възвисеност и нашата низост, за прекрасното и нищожното в нашия живот. В този ред на мисли „информация” се явява име на множеството от всички подобни твърдения, чийто общи признаци са обективност и ценностна индиферентност. С прости думи, информативната стойност на училищния учебник по химия например не зависи от личностните особености на неговите автори, а за доброто образование по тази дисциплина не е необходимо знание за тях. Аналогично необходимата информация по химия може да се извлече и от глобалната мрежа, доколкото истинността на съответните твърдения по никакъв начин не се губи. Накратко, дори да наречем системната информираност по една или друга емпирична наука „знание”, неговата стойност безспорно е в познаването на съответните *факти* и в тяхното каузално обяснение, най-много – в практически полезното им приложение; то обаче по определение не излиза отвъд това.

Не така стоят нещата с твърденията в хуманитарните дисциплини и това ни насочва, най-общо казано, към проблема за фундаменталната диференциация между фактите и ценностите. Кой да я посочи на учениците? По-правилно е да се попита кой да *възпита и образова* учениците в способност за това диференциране, ако не техните учители? Те по презумпция би трябвало да работят, тъй щото в ученическото съзнание да се оформи, изгради и укрепне не просто убеждение, а екзистенциална вяра, че хуманитарното знание е важно и стойностно само по себе си, че е несъизмеримо с всичката информираност на света, че е практически несполучливо, както и че е абсолютно невъзможно отвъд ценностна интерпретация. По мое разбиране този нелек път започва с възпитание в особена нагласа към четенето по хуманитарните дисциплини. Намирам това за твърде важно днес, когато първите седем години преобладаващо са минали пред компютъра и са безвъзвратно изгубени за книгите.

В началото бих поставила формиране на уважение към *авторовото начало*. Питам се дали у нас и един ученик се интересува *кой* е написал учебника по литература, по история, по философия, естетика и т.н.? В училище – така твърдят всички мои студенти – не им казват нищо за смисъла, мъката и ценността на творчеството, което не може да бъде друго, освен индивидуално, авторово; не казват нищо за огромната лична отговорност на пишещия, за екзистенциалната му ангажираност с тълкуването, изводите и интерпретациите на нечии идеи, както и с неговите собствени, за страховете и демоните на творчеството, за подемите и пропастите на духа, но и за интерпретативните капани в хуманитарния текст... С две думи, в училище не им казват *абсолютно нищо* за творческото себеуважение, нито за неотделимия от него пиетет към Аза, към личностното начало в живота изобщо. Чудно ли е тогава защо нашите студенти изначално нямат лично отношение към хуманитарния текст? В тяхното съзнание просто не съществува, не е формирана идея за авторска (уникална) идентичност, а оттам съответно – и идея за *различимост* на такива текстове изобщо. За тях е абсолютно безразлично дали ще прочетат нещо в интернет, от учебник (без значение кой) или от някаква книга (от немай къде.) Всички текстове им изглеждат напълно еднакви и безлични – такива, каквито са им изглеждали (и са били в действителност!) уроците в училищните учебници. Изглежда на техните педагози и през ум не им е минало да ги научат на едно основно интелектуално умение – т.нар. *четене с разбиране* или *интерпретативно четене*, иначе залегнало в прословутите Държавни образователни изисквания на ресорното министерство. Да разбираш *какво* четеш в хуманитарните дисциплини означава да си наясно *кого* четеш – това е азбучна истина, валидна не само за херменевтиката. В противен случай колкото и много „образователни изисквания“ да бълва МОН, те си остават смехотворна и куха логорея. Впрочем, според мен въпросното министерство съвсем не е невинно за катастрофата на четенето с разбиране. И за учители, и за ученици, и за обществеността височайшият избор на този или онзи учебник по хуманитарните дисциплини от състезаващите се в съответния конкурс беше и си остава най-строго пазена държавна тайна. Кога печелившите в състезанието са били публично разпитвани и слушани за техните светогледни и научни идеи, възгледи и разбирания, за техните нравствени и естетически принципи? Нека звучи патетично, но знаят ли милионите български родители кому поверяват образоваността на децата си? Тук не коментирам професионалните качества на един или друг учебник, автор или колектив, а самата процедура, доколкото тя е показателна за нашенския антииндивидуалистки манталитет. Повтаряна многократно, тя на свой ред мундщрова безхаберие към авторовото, творческото начало като ценност. Оттам насетне образователната машина се

завърта и нейното бездушно скриптене ми навява плътна асоциация с незабравимия клип към *Another Brick in the Wall* на Pink Floyd.

От друга страна, пълната незаинтересуваност към авторското начало в нашата училищна система е в транзитивно отношение към едно наследено от далечното и близко минало педагогическо зло – *репродуктивното възпроизвеждане* на учебникарския текст, изцяло валидно и за хуманитарните дисциплини. Кой от нас не се е сблъсквал с отчайващата неспособност на студентите да разсъждават логично и самостоятелно, да изказват лично мнение и оценка по даден проблем, да аргументират теза, да правят коректни изводи и т.н. – все умения, които по презумпция би трябвало да се усвояват в средното училище? Бедата иде оттам, че нашите нещастни студенти просто *не разбират* какво четат (в случая по философия) и по-лошо – не съзнават, че не разбират и според мен основна вина за това имат училищните им преподаватели. Без да навлизам в тази тема, ще се огранича да отбележа, че преобладаващото мнозинство учители до голяма степен са принудени от обстоятелствата не само да не санкционират, но и да поощряват масовото зубрене и *soru-paste* системата за изготвяне на писмени работи. По редица причини те изобщо не се интересуват от умствените и нравствените ценности на хуманитарното знание за питомците си, а единствено от постигането на някакви формални образователни критерии, доколкото само по тях се формират месечните им възнаграждения. Залегналата в нашения образователен манталитет склонност към механично заучаване и/или почти буквално възпроизвеждане на учебния материал на свой ред пък генерира неуважение към авторското начало. За българските ученици е важно да предадат (по-добре или криво-ляво, зависи от личната мотивация) учебния текст, а не да го осмислят и пречупят през личната съдна способност. Ясно е, че това води до перманентно negliжиране на качеството на източниците, съответно – до нулев интерес към техните автори. В резултат днес липсва каквато и да е морална обвързаност на учащите се с принципите, целите и задачите на хуманитарното образование – от срама поради незнание, през безотговорността към начините на постигането му, до пълна ценностна индиферентност към наличието му. Това знание има чисто операционална стойност за тях и не е нищо повече от попътно средство към сдобиване с желаната диплома. Поради това и безкритичното използване на интернет става обичаен и безвъпросен прием в ученическата подготовка, впоследствие напълно естествено възприет от същите млади хора и във висшето училище. Повечето студенти са лишени от критичното съзнание, че в глобалната мрежа няма знание, а информационни масиви. Те обаче, дресирани в безхаберие към авторското начало, ги използват безразборно и без всякакво разбиране за конкретната им (не)приложимост към една или друга тема. Така

например масова практика е писмените работи върху различни философски проблеми да се представят с едни и същи информационни „парчета“ от мрежата, просто защото и в двете присъстват общи ключови думи и/или собствени имена! Това красноречиво сочи пълен срив на самото понятие за висша хуманитарна образованост: тя е сведена до чисто механичните действия, извършвани от компютърната търсачка. Така феноменът, наречен от мен „виртуално образование“, фактически анигилира целите и принципите на хуманитарното знание, изстрадани и изграждани повече от хилядолетие в европейската култура. Издигнати върху уникалното в тази култура разбиране за ценността на индивидуалното творческо начало, днес те биват потъпкани.

Може да се обобщи, че преобладаващото мнозинство днешни студенти консумират информационните ресурси в мрежата буквално като Fast Food, която поглъщат бързо и механично. Тук стигам до един специфичен аспект на съвременната социално-културна среда, който активно стимулира безхаберното потребителство на масивите в интернет – култа към свръхкраткосрочното постигане на която и да е житейска цел.

Вече е тривиална истина твърдението, че живеем в бързо време. Ако допреди двайсетина години скоростта беше преди всичко технологично понятие, т.е. средство от гледна точка на човешките цели, днес тя се е превърнала в свръхценност, в ценност сама по себе си. Не е необходима особено прозорливост, за да се проумее това обстоятелство – то ни атакува от веригите за бързо хранене, от телевизионните риалити формати, където печалбата и известността се случват мигновено, от рекламите, предоставящи ни моментално, тук и сега, лелеяните стоки, лечебни чудеса и т.н. Ще рече, отпаднала е необходимостта от упорит и продължителен труд за постигане на желаните резултати. Те, казано с днешен жаргон, са „на един клик разстояние“. Обяснимо е тогава защо и студентите искат да изкарат добри (или някакви) оценки, съответно по философия, моментално, мълниеносно, за което интернет предлага решение на минутата. Неслучайно години наред почти всички новоприети кандидати за висше образование след първата ни среща ми задават следните най-важни според тях въпроси: колко е дълъг изпитният конспект и как най-лесно могат да вземат изпита. Леснината и времето за подготовка се оказват едва ли не единствени мотиви в процеса на тяхното обучение по философия. Ако е вярно, че „мотивите са основанията на нашата воля, почерпани от чувствата“ /И. Кант/, то трябва да заявя, че студентските нравствени чувства, свързани с философската им образованост, са елементарни и убоги. Те са лишени от един много важен компонент – същностна свързаност с висока цел. Може би поради това на студентите им липсва добра воля за усвояване на действително философско знание и съответно –



*търпение*, което е съществено качество на всяка добра воля. Този извод намира реално изражение в масовата убеденост на студентите, че всяко отделено за подготовка време е загубено. Пагубно обаче е и обстоятелството, че идентично разбиране имат и институционалните фактори на висшето образование, както става ясно от периодичните им напъни да натикат бакалавърската степен в някакви си три години. Така профанирането на хуманитарната образованост, чийто символ е *copy-paste* студентската подготовка, би получило и непробиваема височайша санкция.

**3. Възможни решения.** От известно време прилагам едно просто средство, успешно използвано в манастирските скриптории: приемам само текстове, писани на ръка – при това четливо и грамотно. В средновековните школи изглежда са си давали ясна сметка за педагогическите достойнства на краснописа – това е била бавна, продължителна дейност, която е тренирала някои важни качества на паметта, волята и ума. Тя изисквала старание, дълготърпение и смирение, но и съсредоточеност, издръжливост и естетически усет. Самото преписване на ръка на свой ред ги развивало и стимулирало. Дори извадени от собствения си историко-културен контекст на единствени по онова време средства за разпространение на Словото и съответно религиозни добродетели, тези и подобни нравствени и интелектуални качества по мое разбиране биха оказали днес неоченима подкрепа в нашето старание да преоценираме безличния „материал“, така лекомислено и безотговорно струпан ни от средното училище. Факт е, че несвикнали на подобна репресия, студентите първоначално роптаят и се опълчват. Тогава аз се опитвам да ги убедя, като изтъквам елегантната и забравена красота на ония леки и присъщи само на човешката ръка движения, които създават и извайват на един празен лист хартия силуетите на нашата реч, видимата артикулация на словото; пресъздават и сътворяват единствено възможната памет за нашите мисли. Опитвам се да им разкажа, че истински красивите неща са *бавни* и в това е достолепното им достойнство – духът извървява винаги дълъг път към извисяването си... (Те, разбира се, са чували известния афоризъм за английската ливада и английската аристокрация и опитът им да го осмислят в светлината на моето изискване прави ръчното преписване на няколко текста през семестъра доста утешително!)

После им споделям за красотата и достойнствата на „бавното“, интерпретативно четене и съответно писане (вече не преписване). Лично за себе си се убедих, че нямам друг шанс да въвека студентите в тази теснина, освен чрез евентуална емпатия от тяхна страна. Давам си сметка, че една от малкото ни пресечни точки е тази на чувственото възприятие, на което се надявам да разчисти път и пред рационалните аргументи. Затова им разказвам

за *културната емпирия* на четенето, която по определение изключва припряността. Опитвам се да опиша уникалната комплексна чувственост, която съпътства четенето като акт на духовен аристократизъм: опипването на книжното тяло, специфичната миризма на хартията – така сладостно-прашна в някои библиотеки, шумоленето на страниците като физически „глас“ на отпечатаното слово, та дори и физическото усилие да се докопаш до някой желан, но качен на висок рафт тежък том... След това идва ред и на разяснението, че интерпретативното четене и писане е акт на ярка личностна индивидуализация и идентификация, припознаване на себе си като Този-тук-незаменим от никого; че посредством тези висши и уникални човешки дейности ние се откопчваме духом от тленното, скудоумното, скотското. Ясно е, че описваният от мен свят е *terra incognita* за почти цялата аудитория. И все пак моето дълготърпение, упоритост и доброжелателност изглежда започват да дават крехък плод: мнозина се заслушват, а някои започват и да разбират, както става ясно от обратната комуникация. Намирам това за обнадеждаващо.

### **III. ИЗВОРИ**

#### **ВОЛЯТА НИ Е СВОБОДНА**

*Петер Бири\**

Към нашето саморазбиране принадлежи това, че в нашите дела и воля ние се преживяваме като свободни. Ние се изживяваме като автори на нашето действие; имаме усещането, че ни противостои едно отворено бъдеще; разглеждаме се като същества, които по силата на тази свобода са отговорни за собствените си постъпки. Би следвало да бъдем потресени, в случай че този наш опит за свободата не се окаже нещо повече от упорита илюзия.

Понастоящем на много хора им се струва, че мозъчните изследвания сочат точно това. Те ни учат, че за всяка воля и действие съществуват невронални предусловия. Ако на дадено място на мозъка не се състоят определени образци на активност, то ние не бихме могли да поискаме или да направим нещо. Като че ли подобни открития водят до едно заключение: нашата воля и действие се случват не от свобода, а като следствие на един невробиологичен механизъм, който неумолимо тиктака зад гърба ни. Определено ние се чувстваме свободни. Но чувството лъже: ние не сме.

В действителност от изследванията на мозъка не следва нищо подобно. Онова, което се представя като твърдо емпирично опровержение на свободата на волята, е всъщност само къс западноевропейска метафизика. Как бихме могли да оправдаем едно подобно твърдение?

Нека разгледаме една картина. Ние сме в състояние да я опишем като физикалистски предмет. Наред с това обаче можем да говорим и за представената в нея тема. Или да се ангажираме с красотата и силата на израза ѝ. Или пък с пазарната ѝ стойност. Същият предмет би могъл да бъде описан от различни перспективи. Всичко, което казваме, е в един и същи смисъл истинно. Вярно е, че картината тежи 30 килограма и е нарисувана с маслени бои, вярно е че представя вечеря, че е пошла и нескопосана работа и че някой е получил за нея висока цена. Обаче нито едно от описанията не е по-близо до действителността или пък притежава по-висока степен на фактичност от другите. Ние сме развили различни системи на описание с оглед на различни цели. Никоя то тях не бива без оглед на целта да се абсолютизира за сметка на другите.

---

\* професор по философия в Берлинския свободен университет и автор на художествена литература под псевдонима Паскал Мерсие.

Различните перспективи не бива да се смесват. Нека си представим някой, който разкъсва картина за да разбере какво тя представлява. Ще го сметнем за побъркан, побъркан в смисъла на категориална грешка. Никога не се получава добре, когато задаваме въпроси, които се намират на едно ниво на описание и търсим да им отговорим на друго. Така възникват понятийни недоразумения, които могат само да ни подвеждат.

Както е при картината, така е и при човека. Има физиологически дискурс<sup>1</sup> за човека, към който принадлежи и дискурсът на невробиологичните процеси. Наред с това има и психологически дискурс, който го описва като личност. От такава перспектива можем да му припишем много неща, които не са тема на първия дискурс, тъй като на него му липсват съответните понятийни инструменти: 'воля', 'съображение', 'решение'. Нека сега си представим, че някой разкъса един човек (разбира се само в томографски<sup>2</sup> смисъл) за да открие какво той иска, как разсъждава, какво решава. Не би ли бил той побъркан – в същия смисъл както при картината?

Какво ще означава това по отношение на свободата? Ние използваме думите „свободен” и „свобода” лекомислено и неопределено, при което често забравяме, че те обозначават едно понятие, което като всяко понятие принадлежи към определена перспектива на разглеждане и само там притежава смисъл. Към коя перспектива? Към онази, при която ние гледаме на самите себе си като на личности. Само действащи същества с духовен профил са възможните кандидати за свобода и несвобода. Човек би търсил в материалния строеж на една картина напразно художествен израз или красота, и в същия смисъл би търсил напразно в невробиологичната механика на мозъка свобода или несвобода. Там свобода или несвобода няма. Мозъкът е логически погрешното място за подобна идея.

Не може да бъде променен сюжетът или естетическите качества на една картина, без заедно с това да бъде променена и нейната материална направа. Тематичните и художествените свойства са зависими от материалните. Ако отнесем това към случая с волята и мозъка, то би означавало: психологическият профил на една личност би могъл да се промени само тогава, когато се промени и невробиологичния му профил – дори и когато невробиологичният и психологическият дискурси следват всеки своята собствена логика. Това не е ново откритие, а банална истина. Всеки който взима аспирин, вярва в горното.

Би могло да изглежда така, сякаш тази зависимост на психологическите от невробиологичните свойства би задушила всяка свобода на волята още в зародиш. Каква ще ни е ползата от понятийния факт, че идеята за свободата принадлежи към автономна система на описание, [а именно тази] на искането,

размишлението и действието, ако всяко искане зависи от един невробиологичен механизъм, в който миналото според железни закони предписва бъдещето? Не би ли се превърнало чрез това говоренето за свобода в една лоша шега?

Всичко ще зависи от това какво разбираме под „свобода“. Една голяма част от раздражителността, с която се спори по тази тема, може да се обясни чрез фалшивото впечатление, че всички ние много добре знаем към какво се отнася въпросната дума. А за това не може и да иде реч; зад кулисите на реторическата сцена цари пълен безпорядък. Може да внесем ред в нещата, когато си зададем въпроса така: как следва да си мислим свободата, че да се почувстваме застрашени от мозъчните изследвания?

Би могъл да се почувства застрашен някой, който си мисли, че свободата на волята се състои в това, че волята ни не е обусловена от нищо. Че тя би могла да поема напълно различни пътища при стриктно едни и същи вътрешни и външни условия. Че тя във всеки един момент би трябвало да бъде нещо като неподвижен двигател. И в такъв един случай да приемем гореканото, че има стотици неща в мозъка, от които волята ни зависи – това би било шок.

Обаче в смисъл като горния никой не би могъл да си пожелае свободна воля, тъй като тогава тя би била воля, която не принадлежи никому: необвързана нито с тялото, нито с характера, нито с преживяванията, нито с жизнената история на определена личност. Тя би била напълно случайна, необоснована, несклонима и неконтролируема. Да имаш една такава капризна воля, това не би било преживяване на свободата, а кошмар.

Би могъл се почувства застрашен също така и някой, който не си представя волята като неподвижен двигател, а като нещо, за което има условия, но не и такива в мозъка, а психологически условия, които се състоят от нефизични феномени. Шокът тук ще важи не за обусловеността на волята изобщо, а за нейната материална обусловеност. Тя е, която заплашва да застраши свободата.

Обаче това би означавало, да мислим менталното по такъв начин, като че то е откъснато от физичното, нещо което просто не можем да разберем. Ние изобщо не разбираме цялата тази категория „не-физично“<sup>3</sup>. И има стотици примери за това, че следното важи: няма психологично изменение без физиологично изменение.

И най-накрая би могъл да се почувства застрашен и някой поради това, че мозъчните изследвания говорят за процеси, които се случват от само себе си зад гърба ни. Към преживяването за свобода принадлежи това, че нашата воля ни се случва спонтанно. И тогава би било шок да се узнае, че зад спонтанната воля тиктака невробиологичен часовник. Дали това не означава, че

преживяването на свободата е тъкмо само една илюзия? Че ние само се чувстваме свободни, обаче не сме?

Не. Нищо в нашия опит не се случва без физиологическа основа: нито възприятието, нито мисленето, нито чувстването. Обаче на никой не му идва наум, че предметите на този наш опит/преживяване са само илюзии. Защо да е така с волята?

Само когато някой си мисли свободата на волята по толкова неправдоподобен начин [като гореописаните], само тогава той може да се почувства застрашен от откритията на невробиологията. В противен случай не. И само когато един невробиолог се обвърже скришом с някоя от тези несъгласувани представи за свободата, само тогава той може да си повярва, че неговите открития са в състояние да разклатят образа, който имаме за себе си като за свободни личности. И така стигаме до моята безсрамна диагноза: онова, което се представя за една особено трезвомислеща констатация, което държи зад себе си трезвия авторитет на невропсихологическата работа, що се отнася до неговия патос, предполага към западноевропейска метафизика<sup>4</sup>.

А какво друго понятие за свобода е в състояние да предложи онзи, който не се чувства застрашен [от невробиологичните изследвания]? В ядрото си то е следното: нашата воля е свободна, когато се съгласува със съждението (преценката) относно това, кое е правилно да се иска. И тя е несвободна, когато съждение и воля се разпадат едно от друго – това е случаят с несдържания, който е надмогнат от своите извънредно силни желания и доведен до действие, което той би осъдил при ясен разсъдък; това е случаят с вътрешния натиск, при който в противовес на нашето благоразумие ставаме жертва на една востра воля. Да преодолеем несвободата и да се върнем към свободата винаги означава да доведем отново волята и съждението до съответствие и да постигнем отново пластичността на волята, която намира израз в мисълта: аз бих пожелал и правил нещо друго, ако отсъдя (преценя) другояче. Това е именно правилно разбраната отвореност на бъдещето.

Никакви невробиологични констатации не могат да застрашат разбраната по този начин свобода. Съвпадението или разминаването на съждение и искане има невронална основа. Обаче наличието на подобна основа не означава, че не е налице описаната разлика между свобода и несвобода. Невrobiологичните открития не могат да демаскират свободата на волята като илюзия. Ако те изобщо нещо демаскират, това са метафизическите недоразумения относно свободата. А за да ги демаскираме тях, ние нямаме нужда от невробиология. Ясното мислене е достатъчно.

От досегашната история става ясно, че хилядократно призоваваният конфликт между детерминизъм и свобода не съществува. Този привиден

конфликт не е нещо повече от една мощна риторическа сугестия, която трябва да бъде обезсилена. Противоположното на детерминизма е индетерминизмът. А противоположното на свободата е не детерминизмът, а принудата. Ето защо нямаме ни най-малкото основание да се плашим, когато седим пред томографски записи на нашия мозък и наблюдаваме как протичат установени природозакономерни неща, докато упражняваме свободата си, взимайки решения.

Обаче дали образите не показват, че в действителност не ние решаваме, а мозъкът? Това звучи така, сякаш сме несвободни марионетки. Не би могло да бъде така. Мозъкът тъкмо не може съвсем нищо да решава, идеята за решението няма логично място в говоренето относно мозъка. Това е грешка, в говоренето за мозъка контрабандно да се вмъква понятие като „решавам“ от езика за духа. Това би било същото, както ако във физикалисткия дискурс относно една картина заговорим изведнъж за нейната [естетическа] тема.

Невробиологическото предизвикателство ни засяга, защото поставя под въпрос идеята за отговорността и за смисъла на моралните усещания. Ако изследванията на мозъка биха опровергали свободата на волята, то би трябвало да преосмислим: терапия вместо вина и наказание, съчувствие вместо гняв и възмущение. Това би било революция в нашия образ за човека. Нужна ли е тя?

Не, защото онази свобода, която не може да бъде опровергана чрез мозъчните изследвания, е достатъчна за отговорността. Ние не свързваме отговорността с някакъв неподвижен двигател или с една не-физична воля. Ние проверяваме, дали някой мислещ е в състояние да упражни контрол върху волята си или не. В първия случай приписваме отговорност, във втория не.

Философията може да бъде описана като опитът да се ориентираме в мисленето. Като деца ние научаваме думи като „свобода“ и „отговорност“. Монотонно ги повтаряме. По-късно откриваме, че съвсем не ни е ясно онова, което казваме; забелязваме го, заеквайки. Тогава ние се замисляме за логическото място на тези понятия - както когато вече лутали се из един град, си приготвяме план на града. Философите са картографите на нашето мислене в най-общите теми. А картата на свободата сочи, ние нямаме нужда от нов образ на човека, трябва само да разберем стария по правилния начин.

### **Бележки**

1. Тук е употребен изразът „история“ (Geschichte), който може да се разбира в смисъл на разказ, дискурс, поради което е и предложен въпросният превод. (б. пр.)
2. Томография (от гр. tome - разрез, сечение и graphēin – описвам) – експериментален метод за изследване на обекти чрез вълново облъчване и моделиране на изображения чрез наслагване на получените сечения. (б. пр.)

3. П. Бири изглежда настоява за немислимост на „не-физичното“ в случай, че се опитаме да го мислим като нещо онтично. (б. пр.)
4. Под „късове метафизика“ П. Бири визира горенабелязаните метафизични концепции за свободата на волята: 1. свободата като абсолютна безусловеност или 2. свободата като материална безусловеност на волята. (б. пр.)

Превод от немски **Христо Стоев**  
от Bieri, P., *Unser Wille ist frei, Spiegel*, 2005/2, S. 124f.



#### **IV. ИЗ ФИЛОСОФСКИЯ АРХИВ**

##### **ПРОБЛЕМАТА ЗА СВОБОДАТА НА ВОЛЯТА\***

*Иван Георгов\*\**

Човек не само се стреми да постигне познание на действителността, ами подлага известни предмети и прояви на тая действителност на оценка, като нарича едни предмети или прояви хубави, други грозни, едни добри, други лоши, едни полезни, други вредливи, едни приятни, други неприятни, приписвайки им така известна цена, стойност. Тоя факт, свързан с чувства на харесване или нехаресване, които възбуждат у нас предметите или проявите, може да стане причина за изменение на действителността, защото онова, което харесваме, може да ни подтикне към действия за неговото осъществление, ако то не е още действително и ако ние се чувствуваме в състояние да го осъществим.

На такава оценка подлагаме и човешките стремежи, волеви актове и действия, приписвайки им известна стойност. Тая оценка се проявява напр. в това, че ние окачествяваме тия вътрешни прояви като добри или лоши, нравствени или безнравствени, според това, дали ги харесваме, одобряваме или не. Съжденията, с които правим това, наричаме етични, морални съждения, които схващаме в общи правила за нашето действуване, изисквайки, щото всички да се ръководят по тях в своите стремежи и действия. Това предполага, че нашата оценка било на собствени, било на чужди стремежи и действия има не само субективен характер, ами че тя важи всеобщо или поне има притезание, да бъде общопризната, одобрена и от другите.

Но кое действуване наричаме собствено нравствено, на кое действие придаваме качеството добро? То е, накъсо казано, онова, което без оглед към собственото благо подкрепя общото добро. Нравствено постъпване е онова, което е насочено не към самата личност на дееца, ами което излиза извън нейния обсег, дето човек в своята дейност обгръща нещо по-обширно, отколкото се представя в неговата тясна личност. Но тука се изпречва пред нас една сериозна проблема, която иска своето обяснение. Човек обикновено, когато действува съзнателно, върши това под въздействието на чувството на наслада и болка. Тоя факт полага английският моралист Бентам (Bentham) и в основата на своето нравствено учение. „Природата е поставила човечеството, казва той,

---

\* Този текст се препечатва от сп. „Философски преглед“, бр. 2, 1929, с. 145-157.

\*\* Иван Георгов /1862-1936/, доктор по философия, професор по „История на философията“ в СУ „Св. Климент Охридски“ /1895-1934/.

под властта на два върховни господаря, болката и насладата". Но тогава се явява въпросът: де лежат ония подтици, които ни карат към *несебично* действие? Защо в своето действуване да нямаме пред очи себе си, своето добро, ами нещо, което лежи извън нас, вън от нашето добро? Такъв един възглед, който иска да ни наложи отказване от своята личност, от своето добро в полза на нещо нам чуждо, изглежда някак си противоестествен. В цялата природа ние виждаме стремеж към собствено добро, към самозапазване и самоподдържане; същото намираме и у човека, дето също тъй егоизмът, насочен към собственото добро, лежи в основата на човешката дейност. Ако в природата владее като общ закон егоизмът, защо тогава човек за себе си трябва да смята егоистичното постъпване като нещо непрепоръчително и да гледа да постъпва инак, отколкото природата иска от всички други свои същества?

При все това не можем да не признаем и факта, че човек, колкото да е сроден с животните, се е отдалечил значително от тях в туй, че не води като тях само чисто физически живот, който има за център собствената личност, ами че се е издигнал до такова развитие, дето не може вече да се ограничи в кръга на своя индивидуален живот, в който води не само физическо съществуване, ами проявява и задружен духовен труд, който намира своя израз в ония продукти на духа, които наричаме религия, наука, изкуство, държава.

И именно в тоя духовен мир са се развили интереси, които не са непосредно свързани с благо на отделната личност, на индивидуалното щастие. Особено в науката отделните индивиди се съединяват за обща задружна работа. В това сдружение човек вече работи не защото има преди всичко личен интерес в работата, ами защото си присвоява общия интерес на науката, който преследва често с големи лични жертви.

Така човек от една страна се влияе от субективни внушения, от егоистични мотиви, но от друга страна като част от общи сдружения, които съставя като разумно същество, живее и в един обективен мир, какъвто е мирът на цялото човечество, като най-обширното идеално сдружение, и на общочовешката културна работа. Така човек е не само индивидуално същество, но като разумно същество, което образува ония всеобщи връзки, той е и един вид универсално същество. И поради това неговата дейност е не само лична дейност, която търси лично задоволение, ами тя е насочена към постигане на нещо безлично, каквото са науката, вярата, художеството. Като разумно същество човек със своята духовна дейност търси не толкова насладата на приятното чувство, ами постигането на нещо, което има обективна цена, едно обективно добро.

Именно поради тая двойна природа на човека, от една страна сетивната, която той има обща с животното, и която го кара към наслаждения,

значи, му внушава егоистични стремежи, и от друга страна разумната, която го насочва към обективни блага, възниква и основната проблема на етиката.

Тая проблема се явява заради това, че човек по своята природа не е такъв, щото в своята дейност да се ръководи от своята разумна природа, ами по-скоро е наклонен да следва внушенията на сетивната си природа, да преследва своето лично добро, не някакво обективно добро, каквото му представя разумът. В действителност егоизмът се оказва като една по-могъща пружина в човешката природа, отколкото са алтруистичните внушения; човек дори много пъти гледа да разшири, да усилва, да изтънчи егоизма. И историческият опит ни показва, че егоизмът се е смятал винаги като най-могъщата пружина в човека; заради това и в течение на развитието на човечеството са се правили всевъзможни опити, да се противодействува на егоизма. Така основната мисъл на историческите религии е лежала винаги в удушването на егоизма като корена на злото, против което са насочени божите заповеди. Тоя факт вече ни показва голямата сила на егоизма. Ако човек по самата своя природа би бил добър, както го мислят така наречените оптимисти като Русо и Лайбница, тогава религията би изгубила своята главна задача, да поправи човека. Ако човек от само себе си би вършил доброто, значи би постъпвал неегоистично, тогава религията би станала излишна. Наопаки, песимистичният възглед, който набляга върху лошавината на човешката първобитна природа, има нужда от религия, за да не доведе до отчаяние.

И цялото устройство на обществото, на държавата, на правните наредби почива върху егоизма и има за цел неговото отслабване, неговото обуздаване. Уредбата на обществото предполага като могъща сила у човека много повече себелюбието, отколкото самопожертвуването за другите. Цялата наказателна наредба в държавата показва какви средства трябва да се употребят, за да се възпре крайният егоизъм и да се постави в неговите граници. С право е било изтъквано от песимистите, че ако би се премахнали наказанията в държавата, в обществото, би настанала страшна бъркотия и анархия, въпреки всякаква нравственост и религия. Обществото държи сметка преди всичко за факта, че преобладаващите мотиви на действието у човека са себични подбуди, и според това то нагажда своите действия и наредби.

Така не може да не се признае, че човек в своите действия се води главно от своя егоизъм, докато несребичното, нравственото постъпване като да изисква от нас известно противодействие против нашата природа, известно напъгане, един вид героизъм.

Но има ли собствено у човека покрай неговата егоистична природа действително и друга една страна, насочена към нещо по-обемно, отколкото е

неговата ограничена личност и която ние смятаме като по-благородна, по-висша, като истинската идеална негова природа?

И наистина историята ни показва, че у всички народи постепенно се развива известна нравственост, която изисква от хората, щото те да не се водят в своите действия от чисто егоистичните, макар и природни, стремежи, ами да съобразяват своите действия с известни заповеди, правила и наредби, които се явяват задължителни за тях, а пък не са в полза на егоизма, на личния интерес. У хората постепенно си пробива път съзнанието, че има неща, които трябва да се вършат без оглед към егоистичните стремежи и наклонности. Тоя факт не може да се обясни иначе, освен ако се приеме, че в човешката природа от само себе си покрай егоизма си пробива път из вътрешността такава една морална страна. Един народ не може да стане културен народ, без да се развива в него именно тая идеална страна, която насочва действията на неговите членове не към личния интерес, ами към нещо, което ни се струва по-високо, именно към общи интереси, към общо добро. Може би наистина и много от действията у тия народи, па може би и огромното мнозинство от тях да е последица от неморални мотиви, ала все пак и тия хора, ако и да не се водят сами от морални мотиви в своите решения, и те *искат* от другите такова постъпване, на което и не могат откажа своето уважение. Така че и ония, които в своите действия сами не се съобразяват с нравствените изисквания, пак признават иначе тия предписания в своята оценка на действията на другите.

С това обаче, че разумната природа на човека, която го насочва не към неговите лични интереси, а към общи блага, ние смятаме като негова по-благородна, като истинската негова идеална природа, не искаме да кажем, че индивидът трябва напълно да жертвува своята личност, подчинявайки се на своята идеална природа. И най-строгий морал не може да иска от човека, щото той съвсем да обезличи себе си, да се откаже от цялата своя лична природа, защото с такова обезличаване би се премахнал и най-могъщият лост за разволя на човечеството. Висшата цел в етиката е наистина целокупността, общото, ала и общото не може се постигна освен чрез дейността на индивида. Ето защо индивидът не може да изгуби своето значение в морала, само че той не бива да бъде средището на морала.

Така животът от етично гледище ни се представя като борба, в която чрез индивидуални усилия да се преследват общи цели, да се установи универсален духовен мир. Тука се изпречва пък пред нас въпросът, чрез какви усилия и как е възможно човек, който е поставен в известно положение в природата, да излезе чрез собствени усилия из това положение? Можем ли да вършим това свободно чрез собствено наше действуване? Би ли било туй наше

собствено дело? Тоя въпрос ни води именно към проблемата за свободата на волята.

Тая проблема е един от ония философски въпроси, който е занимавал мислителите, още щом те са насочили човешката мисъл към онова, което произходи във вътрешността на самия човек. И от тогава той не е слизал от сцената на човешките размишления, без да е могъл да получи едно окончателно разрешение, пред което да спрат всички разногласия и възражения. От това е явно, че в неговата същина трябва да се крие една мъчнотия, която не така лесно може да се преодолее. Това ни показват и мненията, с които разни мислителители са охарактеризували тая своеобразна проблема. Така Волтер я нарича „печална тема, върху която тъкмо най-мъдрите се боят да размишляват“; според Давида Юма тя е най-спорният предмет на най-спорната наука, а по мнението на Рибо „неразмотаемата проблема“ (l'inextricable probleme), или според Лайбница „великият въпрос“ (la grande question), докато Фулие (Fouillee) намира, че тя е не само една от философските проблеми, ами самата философска проблема, а Ф. Мах я нарича „пробния камък на целокупното разглеждане и схващане на света“.

Историята на тоя вечен спор, който въпреки мнението на видни мислителители, какво отдавна е трябвало вече толкова пъти да бъде погребан и предаден на забравата, е свързана с тъй много разнообразни становища, с толкова чудновати схващания и възгледи, че според философа Хартман тая история съставя една от най-скръбните страни в историята на философията, която би могла да изпълни философа с тиха печал върху слабоумието на неговия род. „Понятието за свобода, казва Хартман, е една от най-обикнатите теми за философско разработване; ала при това владее такава опакост, едностранчивост, неясност и разбърканост като че в същото време разсъждава един хор от сто оратора на сто разни езика, от които всеки, разбира се, е убеден, че нему работата му е съвсем ясна, а другите, които не се съгласяват с него, той смята за неразумни невежи“.

В проблемата за свободата на волята се допират непосредно психологията – защото в основата на свободата на волята лежат психологически фактове – с етиката, па дори и с метафизиката.

Не малка част от разногласията по тоя труден въпрос са произлизили от това, дето не се е излизило от едно точно схващане на основното понятие, за което се води спорът. Ето защо на първо място трябва да се уясни, какво разбираме под свобода на волята, какъв смисъл влагаме в тоя израз, като приписваме или отричаме на човека свобода на волята.

Какво значи собствено свобода? Понятието свобода в най-широк смисъл прилагаме не само към проявите на човешката личност, ами и към

същества, които не проявяват воля, па дори и към неодушевени премети. Така например говорим за свободен път, за свободен вход, за свободна топлина; казваме, че науката и нейното учение трябва да бъде свободно; говорим също за свободна държава, за свободна църква; пуснали сме куче, птица на свобода, или господарят е дал свобода на своя роб. В тия случаи понятието свобода е отрицателно, защото същественият му белег е тука отсъствието на спънка, на пречка, която спира известно проявление. Но понеже в понятието свобода в общ смисъл се крие и един положителен белег, именно белег на стремеж, който търси да се прояви, заради това свобода в тоя общ смисъл значи безпрепятствено, непринудено, независимо проявление на един стремеж.

Ако пък приложим понятието свобода специално към проявите на човешката воля, тогава можем да говорим тука за физическа свобода, за морална свобода, за психична или вътрешна свобода, за свобода на дейтуване и най-сетне за същинска свобода на волята.

Човек дейтува при физическа свобода, когато неговото дейтуване не се намира под физическа принуда, например не е спъвано от никакво телесно страдание или от природни условия. Морално свободно постъпва човек, когато не е под влиянието на никакво силно възбуждение, като страст, силен афект, или на някакви силни болезнени душевни настроения; значи, когато човек не е обладан изключително от никакво моментално настроение на неговата природа. Вътрешна или психична свобода притежаваме пък, когато нашето дейтуване е резултат от нашата собствена вътрешност, а не просто продукт на външни условия.

Но особено трябва да се отличи изобщо свободата на волята от свободата на дейтуването. В обикновения живот ние казваме, че човек се радва на свобода, когато може, без да среща спънка за своите действия, да върши онова, което иска, да проявява дейност, която е в съгласие с неговата воля, да дейтува, както иска. Човек е свободен, когато може безпрепятствено да тури в изпълнение, в действие едно свое собствено решение, едно свое искане. Такава свобода не е свобода на волята, ами просто свобода на дейтуването, дето нашата воля се проявява без спънка в съответни действия, дето нашите действия се извършват съобразно с нашата воля, – дето значи в проявлението на нашата дейност не се вмесва никаква принуда, несъобразна с нашата воля, нито пък то се натъква на някоя чужда пречка, която спъва волята. В тоя смисъл именно говорим за съществуване на свобода на търговия, на учение, на печат, на сдружаване, на събрания и пр. Там дето съществуват тия свободи, там нашата воля по свой почин може да се прояви свободно, без да се натъкне на никаква спънка, там човек може да дейтува по свои собствени мисли и побуждения, по свое желание тъй или инак, без да бъде спъван.

Вътрешно тая свобода на действие се явява, когато действията на човека не му са наложени от нещо нему чуждо, от нещо чуждо на неговата воля. Но в тия случаи свободата е винаги само вънкашна, не оная същинска вътрешна свобода, за която е дума, когато се говори за истинска свобода на волята. Само при тая вънкашна свобода човек, както казахме, не среща пречки, за да предизвика във външния свят промени, които са съгласни с онова, към което той вътрешно се стреми.

Но как е бивало възможно да се смесва тая вънкашна свобода с оная вътрешна свобода, която се е приписвала на самата воля, не на действоването?

Разумният човек се стреми само към онова, което може да постигне; тъй че единичката пречка, която би могла да се противопостави на искането, на решението на разумния, би лежала само в неизпълнимостта на действието. А тъй като разумният се решава само за онова, каквото той е в състояние да извърши и да постигне, заради това е именно възможно да се смеси тая свобода на действоването със собствената свобода на волята. Волята на разумния е свободна, но е свободна само в своето проявление навън, т.е. тя не се натъква навън на никакво принуждение, на никаква спънка. Но тука още не можем да говорим за оная вътрешна свобода, каквато разбираме при истинската свобода на волята. Ние именно можем да обърнем погледа си и към самата вътрешност на човека и да разгледаме дали онова, което произхожда в тая вътрешност, неминуемо насочва действието на човека в точно определена посока, т.е. дали в тая вътрешност съществуват такива условия, от които с необходимост следва определено действие в известен момент, или тия условия не са достатъчни и решителни, за да наложат на човешката личност определено и само това определено действие.

Няма съмнение, че във всеки момент аз мога да искам разни неща и да върша разни действия. Тия мои искания и действия се предизвикват обикновено от подбуди, които се явяват било под влиянието на външните явления, било на чисто вътрешни произшествия. Например, седя си спокойно у дома и пиша, чую внезапно гърмеж и скоквам на прозореца да видя, какво е станало. Тук едно вънкашно произшествие – гърмежът – става повод, да извърша едно действие. Или в известно време трябва да извърша някаква работа – да ида и се срещна с някой познат, да направя някакво посещение, да купя нещо и пр. Зает съм в туй време с някоя работа, когато внезапно ми хрумва, че трябва да е дошъл моментът, когато трябва да прекъсна занятието и да отида да извърша оная работа, мисълта, за която се явява като подтик, да предприема ред действия за нейното изпълнение. Тука виждаме, как вътрешни произшествия, мисли, чувства, водят към извършване на действия. Така моите действия са продукт на

мотиви, които възникват в мене и водят към деяния, извикват решения на моята воля и извършване на действия.

Тука именно може да се постави въпрос, дали решението на моята воля, което е било сподирено сетне и от съответни действия, е било по необходимост ней наложено от тия разни подбуди и мотиви, и тя е била *принудена* да вземе това решение и да доведе до последвалото действие, или е могла и да не вземе непременно туй решение, ами е могла да се прояви и в друго решение, – да не отида на прозореца, да не отида на приятелската среща, да не направя посещения и пр. Ако моята воля е свободна, тогава изглежда като че при всички влияния, които упражняват върху мене разните мотиви, аз бих могъл да взема и противното от онуй решение, което в действителност взимам, че значи мога и да не отида на срещата с приятеля, да не направя посещения и пр. Ако ли пък волята ми не е свободна, тогава тия действия трябва при дадените обстоятелства да извърша с наложителна необходимост, трябва непременно и неизбежно да искам и да действувам така, както искам и действувам.

Ала ако бихме обърнали внимание само на тия моментални подбуди, които ме карат към известно решение, не бихме поставили точно въпроса. Трябва да вземем в съображение още следното:

Подбудите не влияят еднакво върху хората. Една и съща подбуда може при точно еднакви условия да предизвика у разни човеци разни решения; у едного същата подбуда може да извика само едно просто желание, у другиго да поведе към действително решение, което да причини и съответно деяние. Или обратно: разни подбуди могат у разни човеци да предизвикат еднакво действие. Така например, двама могат да помогнат еднакво някому, който се намира в нужда, но единият да стори това от състрадание, другият от някакъв личен интерес. Затова древните още казваха: *si duo faciunt idem, non est idem*, ако двама вършат същото, то не е същото. Туй става поради това, че достатъчната основа, причината на едно решение не се ограничава само върху влиянието на една или на няколко подбуди, които действуват в известен момент върху човека. Ами участие в окончателното решение, и то много важно участие взима и самата личност, нейната индивидуална природа или онова, което в случая наричаме характер на човека. Ако човеците биха имали еднакъв характер, той би се проявявал еднакво при решението и значи не би упражнявал *особено* влияние върху решението. Но понеже характерите на хората са различни и много различни, заради това и решенията им ще се проявят в съответна разлика.

Под характер разбираме оная обща волева основа на човека, която има своя произход от една страна в неговата природа, получена от неговите родители, пък и от развоя на неговите предци, от друга във всички ония условия



и причини, под които е станало и става неговото развитие. Ако сега вземем в съображение и дадения характер на човека, който се явява като важен фактор в решенията на индивида, тогава нашата проблема за свободата на волята получава следната окончателна форма:

Сме ли ние, които сме получили от природата, било по наследство от родители и предци, било от жизнените условия, под влиянието на които сме израсли, определен характер, сме ли ние в момента, когато се намерим под влиянието на определени мотиви, принудени под влиянието на своя характер и на дадените мотиви да вземем едно едничко определено решение, да се решим в точно определена посока, или въпреки влиянието, което упражняват върху проявата на нашата воля определеният, фиксираният в тоя момент наш характер и дадените мотиви, ние можем да вземем и друго, дори противното на онуй решение, което в действителност сме взели? Можем ли значи и да се измъкнем, да се освободим от натиска на всички ония условия, които лежат било в нашия характер, било в дадените тоя момент мотиви и които ни налагат определено решение на волята; или сме непременно принудени да вземем именно онова решение, което ни се диктува от нашия характер и от дадените мотиви?

Ако би било възможно първото, тогава ние притежаваме действителна свобода на волята, дето нашата воля значи е в състояние да вземе решение и въпреки онова, което ѝ се диктува от характера и от мотивите. В такъв случай нашите искания, нашите решения не трябва непременно да бъдат неизбежен резултат от характера ни и от мотивите. Ако ли пък това е невъзможно, тогава човек не притежава свобода на волята, и тя е един блян. Ако поставим тъй въпроса, тогава се намираме пред една алтернатива, дето трябва безусловно да се решим или за едното или за другото положение.

За едно повърхностно разглеждане въпросът изглежда ясен и решението му много лесно. Ако се запитаме, дали при известно решение, което сме взели, сме могли да вземем и противното нему решение, ние при онуй, което съзнаваме вътрешно, бихме отговорили утвърдително. За обикновеното съзнание изглежда, като да е досущ ясно, какво аз във всеки момент съм в състояние, да се реша тъй или инак, както искам. Изглежда, че аз съм напълно свободен в своето искане.

Обаче при по-дълбоко вникване във въпроса, при по-сериозно изследване на своите решения все бихме могли да посочим и определени мотиви, защо сме се решили така или инак. Така че въпросът изглежда да не е тъй прост и ясен, както се представя на пръв поглед. Ето защо и се е толкова много разсъждавало върху тоя въпрос, именно защото винаги на доводите, които са се навеждали от едната страна, са могли да се направят възражения и

да се противопоставят други доводи, които клонят в полза на противното становище. Така открай време са били застъпвани в историята на философията главно две противоположни мнения, които са получили и особени названия. Тия мнения са онова на детерминизма и на индетерминизма. Детерминизъм е възгледът, който твърди, че както всичко в природата е подчинено на закона за каузалността, според който всичко е обусловено и всяка проява, си има определени предходни причини, така и проявите на човешката воля, исканията ни и решенията, са предизвикани от предходни условия, причини – характер и мотиви. Тъй че човешката воля е строго определена в своите прояви, тя е детерминирана, както от физически, тъй и от психически условия. Според това детерминистично становище във всеки момент нам е възможно само едно искане, едно решение, което ние и действително взимаме.

Индетерминизмът пък твърди, че ние можем винаги, когато взимаме известно решение, за вземем също така свободно и противното нему решение, че не ни е непременно наложено във всеки момент само едно определено решение.

Всяко от тия становища навежда убедителни доводи в защита на своя възглед и срещу противното мнение. Така детерминистичният възглед, чието название се явява в XVII век, се основава върху следните разсъждения: навсякъде в природата от дадени условия с необходимост следва зависещото от тия условия следствие; така от известна причина следва закономерно, с необходимост свързаното с тая причина действие. Нигде в природата не намираме и не допускаме отстъпване от тоя общ природен закон, от каузалния закон. Поне тъй е във физическия свят, дето всяка проява зависи от предходни ней условия, които са нейните причини; всяка проява е абсолютно обусловена, детерминирана. Ако е тъй във физическата природа, не може проявите в психичната област да правят изключение, инак биха били нарушени и други важни природни закони. И действително ние виждаме, как и психичните прояви са обусловени от други прояви – физически или психически. И проявите на волята са предизвикани от предходни условия, от причини, които, когато са психични, се наричат мотиви. В повечето случаи можем и да посочим ония мотиви, подбуди, които са ни накарали да вземем известно решение. Наместо да бъдем свободни, ако наистина нашите волеви прояви не биха били подчинени на каузалния закон, напротив ние тъкмо тогава не бихме били свободни, защото тогава не бихме вършили онова, което искаме, защото да искаме нещо, това значи именно да проявяваме своите мотиви в свои решения. Тъкмо тогава нашите решения, като нямат каква да е причина в нас, не биха произлизали от нас, от нашата природа. „Ония, които казват, твърди един модерен немски детерминист, че под свобода на волята разбираме

независимост на волята от всички обстоятелства, които предхождат акта на волята, би трябвало да помислят добре, че едно действие е независимо от предходните вътрешни обстоятелства – това не значи нищо друго, освен че то е независимо *от нас*, значи не е *наше деяние*” (Gizycki, *Moralphilosophie*, с. 202). Па с това, че деянието не е наше, се губи и нашата отговорност за извършеното от нас деяние; защото, ако съм взел едно решение, което не е решение на истинската *моя воля*, тогава как мога аз да се смятам отговорен за такова деяние? Тогава няма смисъл да се говори за нравственост, за нравствено въздействие върху хората, за нравствено възпитание, ако във всеки момент човек може да се измъкне от своята природа и да вземе едно съвсем несъобразно с тая природа решение.

Според това човешкото искане се отличава от обикновените природни прояви не по това, че е свободно от натиска на каузалната връзка и необходимост, ами само по това, че е придружено от нашето съзнание, което обаче само осветлява взетите от нас по определени мотиви решения, които иначе настъпват със същата необходимост, със същата каузална обусловеност, както и другите природни прояви. Така че със същата оная наложителност, с която железни стърготини се полепват по магнита, щом го доближим до тях, със същата необходимост крадецът ще открадне, когато му се представи случай, убиецът ще убие. Щом е даден техният характер и са дадени мотивите, дадени са с това действащите причини, които трябва да доведат и до определено решение.

Ако ли пък нам се струва, че чувствуваме себе си свободни, когато ни предстои да вземем известно решение, това съзнание, туй чувство на вътрешна свобода, което наистина не може да се отрече, не ни уверява в независимост от каузалния закон, ами в туй, че в тоя момент аз чувствувам, какво мога, без да се поддавам на външни принуждения, да взема решение съобразно със своя характер, със своята вътрешна направа, да взема решение, което напълно отговаря на моето аз, на моята вътрешна личност.

Противникът на тоя възглед, индетерминистът, на първо място посочва именно това съзнание, което имаме, туй чувство, което ни подсказва, че ние в последния момент взимаме решение при пълна свобода, без да бъдем абсолютно принудени непременно към определено решение. Каквито мотиви, каквито основания и да ме карат към такова или друго решение, аз все чувствувам, додето взема решение, че мога да се реша тъй или иначе, че моето решение не е, тъй да се каже, предрешено от тия мотиви, че моята воля – тъй аз чувствувам – взема решението независимо от мотивите.

Но не са само тия разсъждения, от моето собствено чувство, които говорят против детерминизма, и които са от психологическо естество. По-тежки

са доводите, свързани с моето морално съзнание, с моето чувство на отговорност, на вменяемост, с моята съвест. Аз чувствавам, че мога да взема в момента, когато ми предстои да се реша, едно или друго решение, и именно заради това аз съзнавам себе си отговорен, ако взема едно решение, което е противно на моралните изисквания. Заради това и аз приписвам на себе си, на своята воля извършеното деяние; аз си приписвам онуй, което наричаме вменяемост, т.е. способността да бъде отговорен като деец на своите деяния, поради което и трябва да отговарям за тях. Така само се обяснява осъждането на хората за безнравствени техни дела, тегленето им под отговорност и наказването им. Тъй се обяснява и собственото осъждане в биенето на съвестта или обратно самодоволството, когато извърша добро дело. Как биха били възможни и обясними всички ония фактове, ако бихме били принудени да искаме само онова, за което в известен момент сме се решили? Защо трябва да отговаряме за своето решение? Защо да заслужаваме укор, осъждане и особено пък наказание? Безсмислено би било и да осъждаме себе си, да ни бие съвестта за нещо, за което не трябва да отговаряме, за което не сме виновни. Така без свобода на волята губи смисъл всяка нравствена отговорност, всяка нравственост, стават безпредметни всички нравствени заповеди, па и всички нравствени норми. Без свобода на волята ние изпадаме до равнището на животното, за което именно не съществува нравственост. „Само системата на свободата, казва Фихте (Fichte), задоволява; противоположната умъртвява и унищожавя сърцето. Да стоим студени и мъртви и само да гледаме смяната на събитията, да бъдем просто огледало на мъгливите образи – такова съществуване е непоносимо”.

Какви особени опити са били правени в развоя на философската мисъл, за да се даде едно задоволително разрешение на тая сериозна проблема, па и да се види, до какво заключение би могло да се дойде по нея при едно по-дълбоко проникване във въпросите свързани с нея, това може да бъде предмет на особено разглеждане.

## V. ECE

### ЗА ДУМИТЕ

*Добрин Тодоров\**

Все по-често у мен се създава впечатление, че с думите ни нещо не е наред. Употребата им става все по-проблематична, и то по няколко линии. От известно време се улавям, че ми е трудно да намеря подходящата дума, за да назова дори най-банални предмети и явления, а разбирам за подобни затруднения и на мои близки и познати. От друга страна забелязвам разширяваща се практика на неправилно използване на словото от различни категории обществени говорители – било поради забрава или незнание смисъла на употребяваните изрази, било заради безхаберие. Тук следва да добавя и небрежното боравене с думите във виртуалното пространство, на което мнозина наблюдатели с тревога обръщат внимание: съкратено изписване на думи и изрази или заместване на букви с други символи, например цифри. Не на последно място с неудоволствие констатирам прекомерното използване на клишета в частния и особено в публичния език. Струва си тези разнообразни феномени да бъдат анализирани не толкова сами по себе си, а в тяхната връзка, като се опитаме да ги видим като проявления на по-обща тенденция. Отправната точка смятам за банална, но солидна – значимостта на езика за човешкото битие и непренебрежимото му влияние в живота на всеки от нас.

Още от древността езикът е бил разглеждан като една от отличителните черти на човешкия род. В това отношение може да се спомене възгледът на Аристотел, който определя човека освен като социално животно, още и като единственото от живите същества, което притежава език. Според Стагирит тази негова способност му позволява да изразява „болка и удоволствие“, т.е. емоции, а също „полезното и вредното, а следователно справедливото и несправедливото“ – иначе казано, да притежава морал. По традиция езикът се разглежда и като способ за опредметяване на мисленето, а значи е основно средство за изява на човешкия дух в различните му форми. Класическото разбиране за езика му придава предимно *инструментална* роля. От това следва, че ако възникне проблем с употребата му, то косвено се засяга и нормалното функциониране на духа. Тази зависимост има и обратна насока – когато духовната дейност е разстроена, това намира израз и в езиковата практика.

---

\* доктор на философските науки, професор по философия в МГУ „Св. Иван Рилски“.

Ако се придържаме към традиционния възглед за езика, настоящите проблеми с неговото използване би трябвало да ни говорят за ясно открояна насока на духовно обедняване. След като по словния багаж на всяка личност може да се съди за нивото на нейното развитие, то неговото „олекване“ говори и за ниската ѝ духовна „тежест“. Така свиването на речниковия запас следва да се разбира като принижаване равнището на мисленето, морала и емоционалността. С други думи казано, ограничаването на кръга от използвани думи и изрази не е просто въпрос на икономия, а симптом на сериозно ментално заболяване. Изглежда все повече наши съвременници – не изключвам и себе си от техния кръг, са затормозени в духовния си опит, което намира израз във визираните отклонения от езиковата норма.

В съвременния свят традиционното разбиране на езика като посредник на човешкия дух търпи съществена промяна. Ролята на езика вече не е просто „служебна“, той престава да е просто „техническо“ средство за материализация във физическата реалност на човешкия дух. Последният се извява в сложна мрежа от символи, която непрекъснато се разраства. Във връзка с това влиятелният немски мислител Ернст Касирер посочва, че хората вече пребивават в един „символен универсум“, който не просто се е отграничил, а е погълнал останалите измерения на действителността: природното и социалното. Това му дава основание да предложи ново определение на човека – *animal symbolicum*. Ако е вярно, че единствената реалност, в която хората пребивават днес, е символната, то поведението им става в определяща степен зависимо от правилната ориентация в нея. Иначе казано, след като всичко, което ги заобикаля, е обвързано в система от символи, представляващи техен и на предходниците продукт, главната им задача е адекватното опериране с тях. Самото им съществуване става съдбовно зависимо от правилното разчитане смисъла на елементите, от които е изграден изкуственият свят, наречен култура.

Големият въпрос, който стои пред човеците днес, е доколко са готови да се справят със задачата по овладяване на изтъквания от знаци собствен свят – за тях едновременно даденост и поле за свободно творчество. В неговата все по-многообразна среда, при това променяща се с бързи темпове, особено голямо става изкушението да се пренебрегват правилата, по които той функционира. Тоест да се откажат от спазване нормите на културата, като възприемат други стандарти за поведение. Всъщност става дума за изоставяне тихомълком на постиженията на цивилизацията и възкресяване на специфичен вид варварство. Настъпващите съществени промени в човешкото битие намират особено ярък израз в боравенето с думите – едно от най-обичайните и прозаични негови проявления. В тази перспектива неуместната употреба на банални слова според мен получава просто обяснение: голяма част от днешните

хора нямат воля да спазват изискванията на цивилизованото поведение, като отправят открито предизвикателство към него посредством демонстративно незачитане на езиковите норми.

На това явление може да се реагира по различни начини. От една страна то би могло да се заобиколи, като се определи като несъществено. От друга – да се прояви криворазбрана толерантност, изразена в неангажиращата максима, че „всеки има право да организира собствения си живот, както намери за добре“, а следователно не бива да се предприемат каквито и да е действия. Смятам, че и двата типа реакция са погрешни. Убеден съм в значимостта на наследството, завещано от нашите предци, намерило израз в различните символни системи. Виждам в съхраняването им, а значи и в това на правилата, по които те функционират, дълг на всеки цивилизован човек. Другото би било предателство към културата, чиито чедра сме. На езиковото безхаберие следва да се дава отпор по всички способности, които са разрешени от закона и морала. За да не се окажем един ден лишени от облика си на хора, способни чрез словото да създават, разбират и предават смисъл.

## **VI. КАЛЕНДАР**

През **май 2011 г.** бе одобрен и започна реализацията на научно-изследователски проект по НИР в МГУ, на тема: „Интерактивни методи за подпомагане спецификата на чуждоезиковото обучение в МГУ „Св. Иван Рилски“, осъществяван от преподаватели от катедра „Чужди езици“. Ръководител на проекта е ст. пр. Милена Първанова.

През **септември 2011 г.** проф. д.ф.н. Добрин Тодоров взе участие в международна научна конференция на тема „Философски тенденции в Югоизточна Европа“, проведена в гр. Црез (Хърватия). В рамките на форума той прочете доклад на тема „Понятието „философска публичност“ като средство за анализ на модерната философска култура в България“.

През **октомври 2011 г.**, в рамките на Международната научна конференция МГУ'2011, заседава секция *Хуманитарни и стопански науки*. Доклади изнесоха преподавателите от катедра „Философски и социални науки“ – проф. д.ф.н. Добрин Тодоров, доц. д-р Андрей Рождественский и гл. ас. Ваня Серафимова, а от катедра „Физическо възпитание и спорт“ – доц. д-р Йордан Иванов.