

Реторика, академична и педагогическа комуникация
Rhetoric, Academic, and Pedagogical Communication

**Специфики на педагогическата комуникация
при използване на метода LEGO® Serious Play®:
пространствени проекции и социална идентичност**

DOI 10.55206/UWQQ7100

Боян Захариев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Имейл: bzahariev@uni-sofia.bg

Абстракт: Педагогическата комуникация продължава да е актуална като тематика за научни изследвания и като проявления в училище; тя има прояви на различни равнища, някои от които не са достатъчно изследвани. Такива са проявленията при използването на съвременни методи в учебна среда, в която има особена урбанистична и социална реалност и обучението е на деца от малцинствени групи. В статията се изследват процесите на формиране на социална идентичност, пространствено възприятие и конструиране на желаното бъдеще сред 15 деца в предюношеска и ранна юношеска възраст (3. – 7. клас), живеещи в условията на градска маргинализация и инфраструктурен дефицит в столичния квартал „Филиповци“. Изследването е проведено на територията на 103 СУ „Васил Левски“ чрез прилагането на иновативната проективна методология LEGO® Serious Play® (LSP) за периода от февруари до юни 2026 г. Анализът на емпиричните данни разкрива сложна конфигурация от колективистични нагласи, вътрешногруппова стратификация и дълбок копнеж по институционален ред, сигурност и естетизация на жизнената среда. Изведените резултати проблематизират традиционните представи за социалната апатия в уязвимите групи и демонстрират наличието на активна, макар и специфично кодирана, гражданска позиция, която търси легитимация чрез символите на държавността, технологичния контрол и екологичното възстановяване.

Ключови думи: педагогическа комуникация, проективни методи, LEGO Serious Play, социална идентичност, пространствена сегрегация.

Specifics of Pedagogical Communication When Using the LEGO® Serious Play® Method: Spatial Projections and Social Identity

Boyan Zahariev

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mail: bzahariev@uni-sofia.bg

Abstract: Pedagogical communication remains a relevant topic for scientific research and for its manifestations in schools; it manifests itself at various levels, some of which have not been sufficiently studied. These include manifestations related to the use of modern methods in educational settings characterized by specific urban and social realities, where the students are from minority groups. The article examines the processes of social identity formation, spatial perception, and the construction of desirable futures among 15 children in pre-adolescent and early adolescent age groups (3rd–7th grade) living under conditions of urban marginalization and infrastructural deprivation in the Filipovtsi neighborhood of Sofia. The study was conducted at 103 “Vasil Levski” School through the application of the innovative projective methodology LEGO® Serious Play® (LSP) from February until June 2026. The analysis of the empirical data reveals a complex configuration of collectivist attitudes, intra-group stratification, and a profound longing for institutional order, security, and the aestheticization of the living environment. The findings challenge traditional assumptions regarding social apathy within vulnerable groups and demonstrate the existence of an active – albeit specifically coded – civic consciousness that seeks legitimation through symbols of statehood, technological control, and ecological restoration.

Keywords: pedagogical communication, projective methods, LEGO Serious Play, social identity, spatial segregation.

1. Увод и актуалност на проблема

Педагогическата комуникация е ключов механизъм за изграждане на смисъл, доверие и социално взаимодействие в образователната среда. В съвременните условия тя все по-често надхвърля традиционния модел на едностранно предаване на знания и се реализира чрез интерактивни, преживелищни и конструктивистки подходи, които поставят ученика в центъра на комуникационния процес. Особено значима е ролята на педагогическата комуникация при работа с деца от уязвими общности, където възможността за символно и невербално изразяване често се оказва по-ефективна от стандартните форми на общуване. В този контекст методът LEGO® Serious Play® предоставя специфична комуникационна среда, в която личният опит, социалната идентичност и представите за бъдещето мо-

гат да бъдат артикулирани чрез конструиране, споделяне и колективно осмисляне на значения.

В съвременната градска социология и социална психология въпросът за пространствената сегрегация и нейното влияние върху когнитивното и емоционалното развитие на подрастващите заема централно място. Кварталите с концентрирана бедност и доминиращо малцинствено население (в частност ромски общности) често функционират като „острови“ в градската тъкан, характеризиращи се с инфраструктурна занемареност [1], ограничен достъп до качествени публични услуги и високи нива на социална стигматизация от страна на макрообществото. [2]

Квартал „Филиповци“ в град София представлява класически пример за подобна урбанистична и социална реалност. Животът в подобна среда неминуемо оформя специфичен светоглед у децата [3], който се базира на адаптивни механизми за справяне със заобикалящия ги дефицит. Традиционните методи за изследване на тези нагласи (анкети, структурирани интервюта) често се оказват неефективни при работа с деца от уязвими групи поради съществуващите езикови бариери, феномена на социалната желателност (стремежът да се дадат отговори, които се очакват от авторитета) и трудностите при вербализиране на абстрактни концепти като „идентичност“, „сигурност“ и „бъдеще“.

В този контекст настоящият анализ въвежда конструктивисткия подход на LEGO® Serious Play® като инструмент за дълбочинна социална диагностика. Целта на изследването е да интерпретира метафоричните репрезентации, чрез които 15 ученици от 103 СУ „Васил Левски“ в кв. „Филиповци“ в София конструират образа на себе си, възприемат настоящата си жизнена среда и проектират визията си за един идеален („мечтан“) квартал. Анализът търси отговор на въпросите: Как децата от маргинализирана среда преживяват своята социална и териториална идентичност? Какви са техните стратегии за справяне с инфраструктурния хаос? Какви институционални и социални дефицити разкриват техните утопични модели?

2. Теоретична и методологическа рамка

2.1. Конструктивизъм и метафорично мислене

Методологията LEGO® Serious Play® се основава на теорията на конструктивизма на Жан Пиаже [4] и нейния производен клон – конструкционизма, развит от Сиймур Папърт. [5] Основната теза е, че процесът на учене и осмисляне на света е най-ефективен, когато хората са ангажирани във физическото конструиране на обект, притежаващ лично значение. Връзката между ръцете и мозъка позволява отключването на знания и емоционални нагласи, които остават недостъпни при чисто вербална комуникация. Строенето с тухлички изпълнява ролята на „екстернализация“ на вътрешния

психичен живот. Всеки построен модел не е просто физическо копие на реалността, а сложна метафора, заредена със социален и психологически смисъл. [6]

Подобен подход откриваме и в концепцията за демократично образование, която поставя ученика в центъра на образователния процес и насърчава активното му участие в създаването на знание. Според Яков Хехт „демократичното образование се основава на убеждението, че всяко дете е уникално и притежава собствен път на развитие“. [7] Тази перспектива е особено приложима при работа с деца от уязвими общности, тъй като позволява изразяването на индивидуален опит и лични значения. В този смисъл LEGO® Serious Play® може да бъде разглеждан не само като изследователски инструмент, но и като практика, която създава условия за равнопоставено участие и личностно изразяване. По този начин методът подпомага разкриването на перспективи, които често остават невидими при традиционните форми на комуникация.

Социална идентичност и стигма

Теоретичната рамка на анализа интегрира концепциите на Анри Тайфел за социалната идентичност. [8] Според Тайфел индивидите изграждат представата за себе си въз основа на принадлежността си към определени социални групи. В контекста на стигматизираните малцинства (разгледани през призмата на Ървинг Гофман [9]), групата развива специфични защитни механизми, за да съхрани своето достойнство. Това често води до създаването на строги вътрешни йерархии и пренасочване на стигмата към още по-маргинализирани подгрупи в рамките на самата общност (т.нар. латерална стигматизация).

Пространство, власт и контрол

Осмислянето на мечтаните градски модели се опира на концепцията за Паноптикона [10], развита от Мишел Фуко. Идеята за всевиждащото око, което налага дисциплина не чрез физическа принуда, а чрез перманентно наблюдение, се оказва ключова за разбирането на детския копнеж по ред и сигурност в една иначе хаотична среда. Пространството не е неутрална среда, а социално произведена структура на властови отношения. [11]

2.2. Дизайн на изследването и емпирична база

Изследването има качествен характер. Проведено е под формата на фасилитирана работилница с 15 ученици от 3. до 7. клас в 103 СУ „Васил Левски“, кв. „Филиповци“, град София за периода от февруари до юни 2026 г. Извадката включва балансиран брой деца (8 момичета и 7 момчета) с различна степен на училищна активност. Работният език по време на сесиите е изцяло български. Процесът на изследване е структуриран в четири последователни фази:

1. Конструирание на индивидуален модел на тема „Кой съм аз?“ (Себепредставяне).
2. Конструирание на индивидуален модел на тема „Кварталът ми сега“.
3. Конструирание на индивидуален модел на тема „Моят мечтан квартал“.
4. Групово конструирание (в екипи от 3–4 деца) на обединен модел на мечтания квартал.

Събраните данни са подложени на интерпретативен феноменологичен анализ (ИФА) в съчетание с методи от визуалната социология и семиотиката.

3. Емпирични резултати и дълбочинен анализ

3.1. Фаза I: Конструирание на идентичността – колективност и екзистенциални граници

Първата задача на работилницата цели да изследва самовъзприятието на децата. Резултатите очертават трудности при дефинирането на автономна личностна идентичност. Повечето участници се описват предимно като част от общността.

Колективистичната парадигма: В условията на маргинализирана среда, индивидуализмът често се възприема не като предимство, а като риск. Оцеляването – физическо, икономическо и емоционално – е пряко свързано с родовата и кварталната мрежа. Липсата на ясна личностна диференциация сред децата от 103. СУ не е когнитивен дефицит, а социокултурна адаптация. „Аз“-ът е неразривно свързан с „Ние“. Това колективистично съзнание осигурява онтологична сигурност [12], но едновременно с това ограничава представите за личностно развитие извън рамките на групата.

Символиката на гроба и ограничената времева перспектива: Най-значимият и психологически натоварен модел в тази фаза принадлежи на по-голямо, активно в групата момиче, което изобразява себе си чрез фигура на човек в гроб. Структурата е изградена като напълно затворена, без наличие на врати, прозорци или символични изходи (стълби). Обяснението на детето е лаконично: „Така ми дойде“. Реакцията на останалите участници е лишена от шок или неодобрение, което свидетелства за висока степен на приемственост на подобни радикални символи.

От научна гледна точка този затворен модел може да бъде анализиран през концепцията за „съкратената времева перспектива“ (foreshortened future). [13] В общности с ограничени ресурси и липса на видими пътища за социална мобилност, децата често интернализират усещането за безизходица. Гробът в този контекст не е задължително индикатор за клинична

депресия или суицидни нагласи, а мощна пространствена метафора за социална стагнация. Детето проектира усещането си, че е „зазидано“ в рамките на своята среда и че неговият жизнен път е предопределен и ограничен. Липсата на видима негативна реакция към този модел може да бъде интерпретирана като индикация, че подобни представи за ограниченост не са напълно чужди на участниците.

3.2. Фаза II: Реалността на квартала – хигиена, граници и институционална невидимост

Втората фаза изисква от децата да изразят възприятията си за настоящата жизнена среда. Моделите и съпътстващите ги разкази очертават картина на сложни компромиси между критичната оценка на реалността и нуждата от принадлежност.

Естетиката на мръсотията и парадоксът на привързаността: Думата „мръсен“ е най-често използваният дескриптор в разказите на участниците. Въпреки видимото осъзнаване на инфраструктурния упадък и наличието на боклуци в квартала и реката, децата категорично заявяват, че „харесват“ своя квартал. Според тях те разполагат с всичко необходимо – кафенета, игрище. Този парадокс представлява класически пример за когнитивен дисонанс и механизъм за защита на самооценката. Да признаеш, че домът ти е неприемливо място за живот, означава да приемеш стигмата (социалното неодобрение) върху самия себе си. Затова децата рационализират дефицитите и нормализират средата си.

Вътрешна стигматизация и конструиране на „Другия“: Изследването регистрира ясна вътрешногруппова стратификация. Участниците въвеждат категорията *тия долу* – обитателите на по-паянтовите постройки в близост до Околовръстното шосе. Те биват посочени като източник на замърсяването („те цапат“). Този феномен може да бъде обяснен чрез теорията на Мери Дъглас за чистотата и опасността. [14] Хигиената (и липсата ѝ) се използва като морален маркер. Четирите деца от по-стабилните къщи около училището, работещи заедно в група, се опитват да изградят позитивен образ пред външния авторитет (изследователя), като се разграничават от най-уязвимата прослойка в собствения си квартал. Те пренасочват вниманието, за да запазят собствения си статус на „цивилизовани“. [15]

Едновременно с това, по-големите ученици отказват да вербализират това разделение пред камерата, *защото някои хора ще се обидят*. Този акт на вътрешна цензура подчертава силата на общностната лоялност. Негласното правило „да не изнасяме проблемите си пред външния свят“ е по-силно от желанието за индивидуално разграничаване.

Социалната инфраструктура – Кафенето срещу Училището: Прави силно впечатление пълното отсъствие на образователните и културни ин-

ституции (училище и читалище) от картите на квартала. Те са функционално невидими в емоционалния свят на децата. Любимото място е кафенето до училището, а любимата дейност – социалната интеракция („да си говорят“).

Това разкрива дълбок институционален разрыв. Училището се възприема като територия на задължението, лишена от личностен смисъл. Кафенето, от друга страна, функционира като съвременна *агора* – публично пространство, където се изгражда социален капитал [16], обменя се информация и се валидира принадлежността към групата. Този факт поставя сериозни въпроси пред образователната система относно начините, по които училището може да стане релевантно за живота на тази общност.

3.3. Фаза III: Индивидуални утопии – Паноптикон, труд и екология

Преходът към конструирането на „мечтания квартал“ отключва изнедаващо прагматични и структурирани визии. Децата не изграждат фантастични или приказни светове, а по-скоро търсят компенсация за конкретните дефицити в реалността си.

Контрол и сигурност – Синдромът на Всевиждащото око: Най-универсалният елемент, присъстващ в почти всички модели, е *камерата за видеонаблюдение*, поставена на високо. Едно от децата изгражда полицейско управление с „око“ върху висок комин. Тъй като участниците не споменават конкретен страх от насилие или престъпност, тази obsesия по наблюдението трябва да се тълкува през призмата на търсенето на ред.

В условията на нефункциониращи вътрешни правила за поддържане на чистотата и реда (хаосът, създаван от „тия долуг“), децата търсят външен, обективен и безкомпромисен арбитър. Камерата и окото са символи на Паноптикона на Фуко [17] – структура, която гарантира спазването на правилата чрез постоянно наблюдение. Децата мечтаят за сигурност под формата на *предвидимост*. Те искат външен гарант, който да защити нормалността от ентропията.

Агентивност и естетика на труда: Появата на фигурка на човек, който сам изгражда стени на „хубави, високи и цветни къщи“, е маркер за зараждаща се лична агентивност (agency). Детето осъзнава, че промяната изисква целенасочено физическо усилие. Цветовете контрастират на сивотата на настоящето и са израз на естетически глад.

Биофилия и рекреация: Реката, която в настоящето е маркирана като хубаво място въпреки боклуците, в утопичните модели претърпява екологично възстановяване. Тя е изчистена, превърната в парк, в нея има лодка. Това показва дълбоко заложена биофилия у децата – интуитивно привличане към природата. [18] Реката не се възприема като бариера между квар-

тала и града, а като потенциален социален и рекреационен център/. Лодката е метафора за движение, спокойствие и преход към по-качествен начин на живот.

3.4. Фаза IV: Обединени мечти – Синтез на държавността и цивилизацията

Последната фаза на групово конструиране разкрива процесите на социално договаряне. Забележително е, че обединяването на мечтите протича без конфликти, особено по отношение на елементите за контрол и сигурност. Това потвърждава, че нуждите от ред са консенсусни за групата.

Милитаризация на градивното: В общия модел фигурата на работещия човек е допълнена с камера и *оръжие*, което да го пази. Появява се и полицаи на мотоциклет до новото футболно игрище (което вече има тревна настилка, осветление и трибуни). Този синтез е изключително показателен. Децата разбират, че създанието (работата, цветните къщи, хубавото игрище) е крехко. В техния опит хубавите неща лесно биват унищожавани или замърсявани. Ето защо утопията им е силно милитаризирана – градивното може да съществува само ако е защитено със сила и авторитет.

Символи на институционална и икономическа интеграция: Към обединените модели се добавят магазин, банка, нова спирка, пощенска станция и модерни, чисти паркинги. Банката е върховен символ на икономическо доверие и натрупан капитал – концепти, чужди на маргинализираната икономика. Паркингите са израз на нуждата от съвременен урбанистичен ред, който да реши проблемите с хаотичното пространство.

Най-силната политическа метафора е поставянето на *висок пилон с българското знаме* до полицейското управление. Този акт е категорична заявка за интеграция. Тези деца не се възприемат като сепаратистка или паралелна общност. Те търсят легитимация от националната държава. Знамето и полицията са символи на държавността, към която те изпитват копнеж. Те искат да бъдат част от системата, която осигурява права, ред и сигурност. [19]

Ролята на езиковия код: Целият процес на работа, дискусиите и договарянето между децата се случват изцяло на български език, без използването на заемки или ромски език. Това наблюдение е от ключово значение. Българският език не е просто академично изискване за тези ученици; той е техният функционален код за изграждане на общо бъдеще. Езиковата хомогенност улеснява процесите на интеграция и доказва, че училището, макар и емоционално дистанцирано, е изиграло фундаментална роля в предоставянето на лингвистичен инструментариум за социална мобилност.

4. Дискусия и социални импликации

Резултатите от работилниците с ученици от 103 СУ „Васил Левски“ в кв. „Филиповци“ очертават съчетание между критично отношение към жизнената среда, силна групова принадлежност и желание за промяна. Наблюденията се отнасят конкретно до участниците в настоящото изследване и не следва да се генерализират към всички деца, живеещи в квартала. В по-широк план те могат да бъдат разглеждани в контекста на проблемите на образователната и социалната интеграция на деца от ромски произход в България, включително ролята на сегрегацията и институционалната среда. [20]

Парадоксът на контрола

Един от устойчивите мотиви в моделите е присъствието на камери, полиция и други символи на институционален контрол. При изследваните ученици те могат да бъдат интерпретирани като израз на потребност от ред, сигурност и предвидимост. В този смисъл институционалното присъствие се явява не толкова ограничение на индивидуалната свобода, колкото символна гаранция за функциониращи правила и по-добре организирана жизнена среда.

Подобна интерпретация следва да бъде ограничена до изследваната група. Получените резултати не позволяват да се твърди, че всички деца от кв. „Филиповци“ споделят сходни нагласи, а показват значимостта на символите на реда и институционалната сигурност в моделите на участващите ученици от 103 СУ „Васил Левски“.

Предизвикателства пред образователната система

Показателно е ограниченото присъствие на училището в моделите на настоящия и мечтания квартал. Това не означава, че училището няма значение за участниците, а че в рамките на конкретните задачи то не се появява спонтанно като водещо пространство за социално взаимодействие.

В същото време всички работни сесии протичат на български език. В контекста на изследванията на Кючуков върху детския ромски билингвизъм това може да се разглежда като важен комуникационен ресурс, като езиковите практики следва да бъдат интерпретирани във връзка с конкретната образователна и социална среда. [21] Настоящото изследване не позволява да се установи причинната роля на училището за овладяването на българския език, но показва, че той функционира като общ комуникационен код между участниците.

Тези резултати могат да бъдат свързани и с конструктивистката перспектива на Чакърова, която поставя ученика в активна позиция в процеса на създаване на знание и подчертава ролята на езика и диалога в образователното взаимодействие. [22] Особено релевантни за настоящото изследване са и разглежданите от Чакърова проектно ориентирано и проектно ба-

зирано обучение, които предоставят възможности за самостоятелност, създаване на собствен продукт и развитие на комуникативни и граждански компетентности. [23] Макап LEGO® Serious Play® да представлява различен метод, общ принцип е активната позиция на ученика, който създава конкретен продукт, интерпретира го и участва в договарянето на споделени значения.

В този контекст училището може да бъде разглеждано не само като място за предаване на знания, а и като пространство за участие, диалог и създаване на значения. Тази перспектива допълва класическата постановка на Freire за необходимостта обучаемият да бъде активен участник, а не единствено обект на образователния процес. [24] Съчетаването на тази обща теоретична рамка със съвременни български изследвания позволява резултатите да бъдат поставени по-прецизно в локалния образователен контекст.

Преодоляване на ограничената перспектива за бъдещето

Моделът на „гроба“ и другите символи на ограничение трябва да бъдат интерпретирани предпазливо и не предоставят основание за психологическа диагностика или за обобщение към цялата ученическа общност. Наред с тях участниците изграждат модели на чиста река, зелени пространства, нови къщи, спортна инфраструктура и обществени услуги. Това показва способност не само за идентифициране на проблеми, но и за символно конструиране на възможни алтернативи.

Резултатите насочват към потенциала на образователни подходи, които развиват ученическата агентивност и създават възможности децата да участват активно в осмислянето и преобразяването на собствената си среда. [25] В този аспект LEGO® Serious Play® показва потенциал не само като изследователски инструмент, но и като средство за педагогическа комуникация, чрез което ученическият глас може да бъде изразен посредством конструиране, интерпретация и групово договаряне на значения.

5. Заключение

Изследването на пространствените проекции на участващите ученици от 103 СУ „Васил Левски“ чрез метода LEGO® Serious Play® очертава редица характеристики на начина, по който изследваната група възприема социалната и пространствената среда на кв. „Филиповци“. Резултатите показват, че зад фасадата на нормализираната мръсотия и лоялността към махалата, зрее дълбоко, невербализирано желание за радикална промяна.

Утопията на тези деца е изненадващо прагматична: тя не търси бягство от реалността, а нейното институционализиране. Те мечтаят за чиста река, защитен труд, модерни паркинги и ясни правила, охранявани от държавата (полицията и знамето).

Политиките за градско развитие и социално включване трябва да стъпят именно върху тези налични ресурси – езиковата готовност на децата, тяхното желание за ред и интуитивното им усещане за естетика. Превръщането на „Филиповци“ в град София от сегрегирана махала в пълноценен квартал няма да се случи само чрез наливане на бетон, а чрез отговаряне на този дълбок институционален глад, който децата толкова ясно изразиха чрез своите пластмасови модели. Само когато държавата и нейните символи стъпят реално на терен – не като репресивен, а като подкрепящ и организиращ фактор – метафоричните стени на „гроба“ ще започнат да се рушат, отваряйки пространство за развитието на пълноценни, интегрирани и уверени в бъдещето си личности.

Бележка: Настоящият анализ е структуриран въз основа на аналитичните наблюдения, събрани по време на теренна работа. Изводите са валидни за изследваната целева група и предоставят качествена основа за бъдещи мащабни количествени и смесени изследвания в областта на градската маргинализация и детската психология.

Цитати и бележки

- [1] Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66–77. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513607082003>.
- [2] Sibley, D. (1995). *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*. London: Routledge.
- [3] Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- [4] Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- [5] Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- [6] Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO® Serious Play® method*. Hoboken, NJ: Wiley.
- [7] Шунина, И. (2026). Концепцията за демократично образование на Яков Хехт. *Реторика и комуникации*, 66, 179–199. DOI 10.55206/IHZA9949. <https://rhetoric.bg/>. последно посещение на 22.06.2026. [Shunina, I. (2026). Kontseptsiyata za demokratchno obrazovanie na Yakov Heht. *Retorika i komunikatsii*, 66, 179 –199. DOI 10.55206/IHZA9949. <https://rhetoric.bg/>. posledno poseshtenie na 22.06.2026.]
- [8] Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- [9] Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- [10] Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- [11] Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell
- [12] Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- [13] Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford: Stanford University Press.
- [14] Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- [15] Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66–77. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513607082003>.
- [16] Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- [17] Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- [18] Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- [19] Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53, 23–40.
- [20] Грекова, М. (2007). Етнически предразсъдъци и дискриминация: от сегрегация към „образователна интеграция“ на деца от ромски произход в България. *Иновативна социология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Grekova, M. (2007). Etnicheski predrazsadatsi i diskriminatsiya: ot segregatsiya kam „obrazovatelna integratsiya“ na detsa ot romski proizvod v Bulgaria. *Inovativna sotsiologiya*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- [21] Кючуков, Х. (2001). *Развитие на детския ромски и детския турски билингвизъм в България: психолингвистичен анализ*. София: Дайвърсити. [Kyuchukov, H. (2001). *Razvitie na detskiya romski i detskiya turski bilingvizam v Bulgaria: psiholingvistichen analiz*. Sofia: Dayvarsiti.]
- [22] Василева, Д., Петров, А., Христова, Н., Маврова, А., Чакърова, С. (2022). Конструктивизмът като образователна философия. *Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността*. (32–41). София: Аз-буки. [Vasileva, D., Petrov, A., Hristova, N., Mavrova, A., Chakarova, S. (2022). *Konstruktivizmat kato obrazovatelna filosofiya. Ezikovoto i literaturnoto obuchenie v perspektivite na grazhdanstvenostta*. (32–41). Sofia: Az-buki.]
- [23] Чакърова, С. (2022). Проектно ориентираното и проектно базираното обучение – характеристики, съпоставка и приложение в обучението по български език (VIII–XII клас). *Български език и литература*, 64(5S), 100–110. DOI: 10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol. [Chakarova, S. (2022). *Proektno orientiranoto i proektno baziranoto obuchenie – harakteristiki, sapostavka i prilozhenie v obuchenieto po balgarski ezik (VIII–XII klas)*. *Balgarski ezik i literatura*, 64(5S), 100–110. DOI: 10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol.]
- [24] Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- [25] Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action*. (pp. 59–84). Stanford: Stanford University Press.
- [20] Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- [21] Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- [22] Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford: Stanford University Press.

Библиография

- Василева, Д., Петров, А., Христова, Н., Маврова, А., Чакърова, С. (2022). Конструктивизмът като образователна философия. *Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността* (32–41). София: Аз-буки. [Vasileva, D., Petrov, A., Hristova, N., Mavrova, A., Chakarova, S. (2022). Konstruktivizmat kao obrazovatelna filozofiya. Ezikovoto i literaturnoto obuchenie v perspektivite na grazhdanstvenostta (32–41). Sofia: Az-buki.]
- Грекова, М. (2007). Етнически предразсъдъци и дискриминация: от сегрегация към „образователна интеграция“ на деца от ромски произход в България. *Иновативна социология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Grekova, M. (2007). Etnicheski predrasadsatsi i diskriminatsiya: ot segregatsiya kam „obrazovatelna integratsiya“ na detsa ot romski proizhod v Bulgaria. Inovativna sotsiologiya. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Кючуков, Х. (2001). *Развитие на детския ромски и детския турски билингвизъм в България: психолингвистичен анализ*. София: Дайвърсити. [Kyuchukov, H. (2001). Razvitie na detskiya romski i detskiya turski bilingvizam v Bulgaria: psiholingvistichen analiz. Sofia: Dayvarsiti.]
- Чакърова, С. (2022). Проектно ориентираното и проектно базираното обучение – характеристики, съпоставка и приложение в обучението по български език (VIII–XII клас). *Български език и литература*, 64(5S), 100–110. DOI: 10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol. [Chakarova, S. (2022). Proektno orientiranoto i proektno baziranoto obuchenie – harakteristiki, sapostavka i prilozhenie v obuchenieto po balgarski ezik (VIII–XII klas). Balgarski ezik i literatura, 64(5S), 100–110. DOI: 10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol.]
- Шунина, И. (2026). Концепцията за демократично образование на Яков Хехт. *Реторика и комуникации*, 66, 179–199. DOI 10.55206/IHZA9949. <https://rhetoric.bg/>. последно посещение на 22.06.2026. [Shunina, I. (2026). Kontseptsiyata za demokratichno obrazovanie na Yakov Heht. Retorika i komunikatsii, 66, 179–199. DOI 10.55206/IHZA9949. <https://rhetoric.bg/>. posledno poseshtenie na 22.06.2026.]
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53, 23–40.
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO® Serious Play® method*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Roos, J., & Victor, B. (1999). Towards a new model of strategy-making as serious play. *European Management Journal*, 17(4), 348–355. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(99\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(99)00015-8).
- Sibley, D. (1995). *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*. London: Routledge.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *The-sis Eleven*, 91(1), 66–77. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513607082003>.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Боян Захариев е доктор по журналистика. Има бакалавърска степен по „Журналистика“ и магистърски по „Скандинавистика“ и „Отговорно и устойчиво управление“ от СУ „Св. Климент Охридски“. Има опит в сферата на корпоративната социална отговорност и квалификации в сферата на груповата динамика и процесуално организационното консултиране в психотерапевтични, училищни и бизнес системи. Научните му интереси са свързани с устойчивото

развитие, градската социология, комуникацията и социалното включване. Работи върху прилагането на интерактивни и игровизирани методи, включително LEGO® Serious Play® и 2030 SDGs Game, в образованието и социалните изследвания.

Брой 69 на сп. „Реторика и комуникации“ (октомври 2026 г.) се издава с финансовата помощ на Фонд научни изследвания, договор № КП-06-НП7/23 от 08 декември 2025 г.

Issue 69 of the Rhetoric and Communications Journal (October 2026) is published with the financial support of the Scientific Research Fund, Contract No. KP-06-NP7/23 of December 08, 2025.