

МАНДАЛАТА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ КАТО СРЕДСТВО ЗА СЕБЕПОЗНАНИЕ И ПОЗНАВАТЕЛНО МОДЕЛИРАНЕ

Яна Рашева-Мерджанова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя обучителните и формиращите възможности на мандалата във философско-педагогически аспект и като натрупана историческа културна практика. На базата на професионален опит и резултати се въвеждат понятието „познавателна мандала“, евристичните ѝ потенциали и методическите условия за изявата им в дълбинните процеси на себепознание и познавателно моделиране.

Keywords: communication; cognitive mandala; self-knowledge; cognitive modelling; heuristic pattern; methodical prerequisites

Трансцендентна философия и измерения на човешката комуникация

На това ниво чрез концепциите на Francis Jacques, Maurice Merleau-Ponty и Emmanuel Levinas ще проследим дълбинните измерения на човешкия контакт с околните и с околното; измерения, които разкриват естественото състояние на човешката разумна и езична природа – отворена, морална, естетична и съзидателна.

Диалогичната прагматика на Fr. Jacques въвежда едно ново понятие по отношение на езиковата комуникация – понятието за „диалогизма“ (Jacques, 1979: 144). Ето неговия *основен принцип*: „Едно съобщение е общност на смислите; то е двуезичен продукт на говорещите, които се упражняват в дву-гласие и в двойно разбирателство“. Този диалогизъм дирижира дълбокия смисъл на съобщението, той води до „автономията на говорещия по отношение на комуникираните значения“ (Jacques, 1985: 115). В *диалогичния модел* трябва, *първо* – да се надмине рамката на фразата (тя е въпрос на и към говорещия); *второ* – да се надмине рамката на говорещия (да се търси всеки ефект от и върху интерперсоналната комуникационна връзка); *трето* – да се изхожда от постановката, че отношенията към света и към хората са свързани и че са от един и същи род (Jacques, 1985: 117).

Оказва се, че в комуникационната ситуация участват *винаги аз-ти-той*. Три думи, които съществуват във всички езици и които представляват три взаимосвързани инстанции в акта на комуникация. В крайна сметка, *структурата на комуникацията не е ди-, а е триадична, триперсонална*.

Третата инстанция в комуникационната ситуация „той“/или „то“ е всъщност „Другото“ на Emmanuel Levinas и вътрешната видимост на M. Merleau-Ponty. В лекцията си „Проблемът на речта“ (Merleau-Ponty, 1968: 33 – 42) авторът характеризира ситуацията на малкото дете, което овладява езика. Преди „изговора“ детето вече е усвоило по някакъв начин фонематичната структура на езика, неговата мелодия и принципите на езиковата система. Добре известно е, че човек овладява езика с овладяването на околното пространство. Но речта не е само реплика на ставащото вън: „Връзката с другия, интелигентността и езикът не могат да бъдат разположени в една линейна и причинна серия: те са на този кръстопът, на който някой живее. Ако езикът поставя детето в най-дълбока връзка с този, който именува нещата и връзките в света (родител, учител, приятел – Я.М.), то пренася тази връзка в по-общия план на своите представи, действия, връзки“ (Merleau-Ponty, 1968: 36). *Това е кръстопътът – човекът учи езика не толкова чрез думите, а чрез отношенията, чрез връзката си с Другия*.

Тази връзка, която прониква дълбоко под езиковата повърхност, се разпростира и в комуникацията на човека с околния свят: „Да виждаш – това е да имаш от разстояние“ (Merleau-Ponty, 1964: 27). Изкуството удължава още това странно притежаване на всички аспекти на Съществуващото. Тогава видимостта на човек „се удвоява“, Природата преминава във вътрешността, видимостта престава да бъде проста метаморфоза на нещата – тя става „мисъл, която стриктно дешифрира дадените ни знаци“ (Merleau-Ponty, 1964: 33).

Интепретациите на Emmanuel Levinas ни дават възможност да навлезем в дълбоко *етичната природа* на човека с Другия и Другото. Една от централните идеи в творчеството на Levinas е „идеята за разговора преди самия разговор“ (Levinas, 1994: 39), т.е. предварително разбирателство в диалога (връзка с речевите предразсъдъци), където всеки събеседник се опитва да влезе в мисълта на другия и да се единя с него в духа. В този смисъл, диалогът има собствено спиритуален характер, който не може да бъде свеждан до конфронтацията на мнения, до множествените знания, обединяващи се около разума. „В противовес на насилието, при което се действа като че ли си сам, то общността на диалога позволява на всеки да се представи чрез действието на другия в очакването на отговора“ (Levinas, 1991: 19). Насилието игнорира тъкмо връзката „лице-в-лице“ – типична за комуникативния, открит диалог.

„Лице-в-лице“ е отношението на човека с външното, среща на човека с Другия и с Другото. *Тази „етична“ среща позволява възможността да „бъдеш задължен, без да бъдеш роб“* (Levinas, 1994: 49) в диалога с Другия. Етич-

ното на Levinas не е „свърхдушевен товар“, който се присламчва към съзнателната свобода от самата нея. Отношението „лице-в-лице“ е самата свобода: „Свободата от по-високо качество не е тази, която постига сама себе си в акта на пълното освобождаване, но тази, която преди всички решения се намира в отговорността си спрямо Другия“ (Levinas, 1994: 70) – това е релацията, която ни приближава до Другия. Levinas издига моралното съзнание и подсъзнание в процеса на комуникация до ранга на „първа философия“. В този смисъл, етичната гледна точка (провокирана от факта на самото съществуване на другия) позволява „една критика, която не предизвиква и не прави друга критика, преди да се упражни в критичния акт на самата себе си“.

Нека обобщим: интеграцията на прагматиката и трансценденталната философия откроява дълбините на процеса на човешката комуникация:

– Под формалната диадична повърхност на езиковия обмен процесът на комуникация представлява *триадична конфигурация* на автономната, отворена, свободна връзка на говорещите и окръжаващата ги действителност.

– Тази *най-откровена и директна връзка* се създава от участниците в комуникацията, заставайки лице-в-лице и разговаряйки в съгласие чрез предварителното взаимно разбиране (проникване).

– Тази *най-етична връзка* единява, без да насилва; крепи се на свободата на отговорността пред Другия и Другото. Свободата и смелостта да бъдеш критичен спрямо себе си преди критиката спрямо „външността“.

– На това ниво комуникацията се превръща в естетическо, освободено от прагматическата цел създаване на света, на Другия и на себе си, но все пак, реализиращо всички цели; комуникиращите са във висша степен автономни и все пак органично свързани не просто от езиковия код, но в моралната си позиция на отговорността на разумните живи същества на земята. Дълбоката, *изконната родова общност задвижва процеса на човешката комуникация и в нея индивидът се познава като вид*. Тези специфичи и дълбинни нива на себепознание се допълват, улесняват, разкриват прекрасно чрез един утвърден през хилядолетията човешки културен опит – създаването на мандали.

От мандала към познавателна мандала

Мандалата е вид символ, но комплексен; културен архетип и културен продукт; творческо равнище на схематизиране и представяне на индивидуалните умствени представи на хората на равнището на с-биране на рационалното и ирационалното, реалното и фантазното в тълкуването и представянето на обекта. Мандалата винаги се разполага във вътрешността на кръг. В будизма тя представлява концентрично кръгово изображение, базиращо се на взаимодействието между всичко и на включеността на човек в него. Мандалата помага да не изпадаме в „догматична докса“, както правят дилетантите.

Така мандалата представлява цял един свят. Rhonda Kellog (Williams, 1996: 168) открива такъв кръг в рисунките на деца от всички култури. Мандалата се оказва *архетип*, който може да изразява едновременно космологически митологични и цивилизовани рационални представи. Учениците могат да правят мандала на всеки изучаван обект, на самите себе си, на човека въобще, на всички светове. Аналогиите, асоциациите, метафорите са основата и на създаването на мандалата.

Но изглеждайки привидно като произволна, спонтанна рисунка, като асоциативна креация, всъщност мандалата съдържа в себе си и дълбока съзнателна рационална идея/разбиране за конструкцията, основните компоненти, основните взаимовръзки между тях в едно цялостно, сложно явление. Ето защо, преди да пристъпи към мандала на каквото и да е, човек трябва да си изясни *смисъла* на нещото (за него) и *мисията му* като върховно предназначение, както и неговата структура. Тогава мандалата ще стане богата и плътна. **Така създаването на мандалата, като процес на познание чрез себепознание и преживяване на света, се съпровожда (или иначе казано, протича паралелно) с рационалния процес на моделиране за познаване и разбиране на изразявания чрез мандалата обект или явление.** Можем да схващаме според мен модела и мандалата като две визии – различни, но взаимно допълващи и обогатяващи се в процеса на познание-себепознание. **Заедно те помагат на хората (учениците) да синхронизират по-добре тези трудни процеси.**

Дали това е така? За проверка на подобни изцяло качествени хипотези са подходящи не само качествени, но и продължителни и интегрирани в непосредствената работа методи, включващи активността и естественото участие на самия изследовател. Така постъпих и аз. Въвеждайки понятието „познавателна мандала“, изискващо указване на ключовите понятия и техните взаимовръзки в рисуваната мандала, всъщност свързах или обединих 2 в 1 – параметрите на модела с параметрите на мандалата. В обучението по „Философия на образованието“ за първи и втори курс студенти бъдещи педагози в специалност „Педагогика“ (Факултет по педагогика, СУ „Свети Климент Охридски“) вече три години използвам създаването на мандали при разработване на философскообразователни проекти и при работа с философскообразователни етюди. Т.е. веднъж мандалата „работи“ като автентична исторически създадена креация – без обозначения и рационални указания, и втори път – като познавателна – създаваме мандали на рационалните си модели-проекти.

Какво установяват наблюденията? Тъй като студентите избират върху какво да работят (веднъж между теоретическа разработка и философскообразователен проект; и второ, измежду 27 етюда – 3 най-малко по желание), от 87 преминали курса на обучение студенти редовна и за-

дочна форма на обучение 78 избират да работят върху етюди с мандали и нито един не пропуска да създаде мандала на проекта си (това също е по избор). На следващо място – всички студенти избират да представят своите мандали на откритите философскообразователни ателиета в края на курса. Трето, една част от колегите предпочитат да си оставят мандалите за себе си, а не да ги оставят с портфолиото си при преподавателя, тъй като им стават скъпи, вложили са много от себе си, превърнали са се в творчески културни артефакти и продукти. Четвърто, представянето на мандалите се превръща в изключително личностно преживяване, ангажиран, предпочитан момент – силен пункт за себеизява и себепознание, т.е. реализиран е процес на себепознание при създаването на мандалата, а при създаването на познавателната мандала тя разкрива функция за познаване и разбиране на смисъла и структурата на проекта-идея. Нещо повече – подпомага представата за движението и развитието на модела, т.е. неговото симулиране, за да се прецени дали още в проектния етап не са нужни корекции. Мандалата способства и облекчава процеса на авто-регулация в процеса на познавателно моделиране, което определено я въвежда и с метакогнитивни познавателни функции в процеса на обучение.

Познавателното моделиране и симулиране

Моделирането и симулациите много често се извършват само в умствен план и са абсолютно необходими за адекватното и ефективно поведение на човек в конкретни жизнени ситуации: ученикът, който се прибира късно вкъщи, има вече модел на реакцията на родителите си (моделиране) и си я представя (симулиране), което му позволява да си изработи стратегия на собствено поведение. Така *моделирането* представлява *конструиране на обща и опростена представа – корелат на действителността*. В това определение „обща“ да се разбира като „пълна“; „опростена“ – като включваща *най-съществените компоненти*; „корелат“ да се схваща като „представителна“, т.е. нищо излишно и нищо липсващо. *Симулирането представлява привеждане на модела в действие, неговото задвижване*.

Типове модели

1. *Умствени модели*, съответно въображаеми симулации. Те се извършват в умствен план, не са комуникативни, но са полезни и необходими. В началния етап на обучение в моделиране и симулиране учениците трябва да бъдат стимулирани да визуализират и представят своите модели, да ги комуникират.

2. *Физически модели* – представляват макети, редуцирани копия на действителните обекти, приготвяни и изработвани от учениците.

3. *Схематични модели* – графики, картини, органиграми, операционализирани листове.

4. *Езикови модели* – аналогии, митове, басни, поговорки, метафори, символи.

5. *Театрални модели* – игра на роли, дидактически игри, различни тренингови и групови форми на обучение.

6. *Формални модели* – закони, правила, алгоритми, компютърни и мултимедийни програми, формули.

Всички тези видове са относително разграничени; по своята същност те представляват едни *хиперсмисли, хипертекстове, позволяващи на личността да провижда, да продължава и да създава общуващи, взаимодействащи си светове.*

Дидактически функции на моделите

1. *Изследователска и подготвителна* – моделите и симулациите позволяват да се манипулира (да се изследва от различни гледни точки и с различни цели) представата за обекта, като че ли той е пред учениците „на живо“:

– *проективна* – да се предполагат и залагат функции, перспективи, бъдещи състояния, ефекти и резултати;

– *оценъчна* – да се предвидят и преценят евентуалните последици, изгоди и вреди, предимства и ограничения на всеки от вариантите модели;

– *селективна* – да се отсеят и *изолират* неефективните модели и да се вземе решение (*да се направи избор*) за симулация на един от останалите подхождащи;

– *конструктивна и планираща* – да се построят стратегията и програмата за действие.

2. *Интерпретативна (гносеологическа)* – за разбиране на обекта без оглед на прагматическите продължения.

3. *Обучаваща и развиваща* – моделите и симулациите позволяват познавателна и практическа дейност, в която *грешките и последиците* няма да са фатални като в действителността. Позволяват действие и поведение в *цялостни ситуации*, усещане и схващане на комплекса, а не на отделните сегменти. Ето защо тренажорните методи на обучение в някои специални сектори на професионалната подготовка са незаменими в квалификацията на специалисти за необичайни и особено опасни реални условия (космос, под вода, шофиране, алпинизъм, цирково изкуство и т.н.).

Технологията на конструиране на симулативни модели трябва да предвиди възможностите, развитието (движението) на модела в три области.

1. *Състояние* – неговата стойност, роля и функция в контекста на средата; актуална фаза на развитието.

2. *Структура* – позицията на модела спрямо другите обекти; на неговите собствени компоненти помежду им.

3. *Еволюция* – активност и влияние на модела върху другите обекти; процесите на самовлияние; фазите на развитие, които предстоят.

Симулативният модел, или моделът в действие, се отличава по това, че са известни *вариациите на тези три негови аспекта*. Иначе всеки модел дава знание за състоянието, структурата и евентуалното бъдеще на реалния обект, но само симулативният демонстрира и се опитва точно да прогнозира вариациите (промените) в тези три плана. С това симулативният модел прави възможно да се *преценят* всички изработени (предвидени) моделни и симулативни варианти, да се *отсеят* неефективните модели, да се *избере* най-подходящият вариант и на модел, и на реакция (поведение) в конкретната ситуация, да се внесат *последни корекции*, да се пристъпи към *действие*. *Симулативният модел завършва познанието с действието или обединява теоретичното познание и практическото действие*.

Необходими вариации на предвиждане

1. *Граници на вариациите* (и на състоянието, и на структурата, и на еволюцията) – по възможност да се посочат очакваните естествени, желаните идеални и реалните посилни *минимум и максимум* на вариациите. Това са границите на състоянието, на структурата, на развитието. Минимумът може и да елиминира модела, да доведе обекта до несъществуване.

2. *Фактори на вариациите* (отново и за трите аспекта – състояние, структура, еволюция). Връзките с другите елементи – на предходност, на синхронност, на причинно-следствена зависимост.

3. *Правила на вариациите* – принципите и последователността на интервенциите и на естественото развитие, които трябва да се съблюдават. Правилата включват *смисъла, интензитета, амплитудата, честотата* на интервенцията / на естествената вариация.

Матрицата по-долу *систематизира технологията* на създаване на симулативния модел.

Таблица 1. Технология на конструиране на симулативен модел

Аспекти Вариации → ↓	Състояние на модела (обекта)	Структура на модела (обекта)	Еволюция – развитие
Граници „от – до“	?	?	?
Фактори, които влияят	?	?	?
Правила за промяна	?	?	?

Не е задължително и не е възможно всички конструирани модели, особено в процеса на обучение, да бъдат системни и симулативни. Има много процеси и явления, които не могат и не бива да бъдат подлагани на такова точно моделиране. Но могат да бъдат мислени пълно и разностранно. В това е смисълът на гносеологическата функция на моделирането и симулирането. Но учителят трябва да има у себе си плана и визията за един пълноценен симулативен модел, а степента и вариантът на работа и използване от учениците са постепенни, възможни, преценявани според самите ученици, учебно съдържание, конкретна ситуация. Това са обстоятелствата, които определят *приложимостта на симулативните модели в процеса на обучение*.

Ограничения и дидактически трудности при моделиране и симулиране:

1. Моделът обикновено обхваща само една *миниатюра* като учебно съдържание и като фаза от процеса на обучение;
2. Нуждае се от доста *учебно време* – за подготовка, за разисквания, за обучение в моделиране;
3. Изисква минимум *компетентности* на учител и ученици да работят по този начин;
4. Предимствата и ефектите на този метод се измерват *в дългосрочен план*, тъй като не е свързан с научаване на конкретни знания, които все още са обектът на оценяването в българското училище;
5. Нужна е и *междинна апробация* за модела – между дидактическата и действителната, в естествени условия, което налага „изнасянето“ на обучението вън от класната стая. Това само по себе си води до други проблеми.

И тъкмо при тези несъмнени възможности, но и трудности и опасности, в помощ на познавателното моделиране идва познавателната мандала. Съчетаването на двете дейности, привидно различни – ирационална холистична и рационална конструктивна, доведе в апробационното обучение до повишаване на резултатността, богатството, ефективността и на двата процеса – всъщност това не е нелогично, защото в синтетичната реална личност и рационалните, и ирационалните; и аналитичните, и афективните процеси протичат синхронно. Личността не е диахронна, а синхронна, синергична. Експериментът се оказва успешен и потвърден активно от обратната връзка на студентите.

Предварителните теоретико-логически аргументи за трансцендентната дълбинна човешка комуникация, експериментално-практическият академичен опит ми позволяват да „моделирам“ чрез евристична схема „**познавателната мандала**“ като **синтетично ново методическо средство, интегриращо възможностите на познавателното моделиране и на асоциативната креация-рисунок**.

Евристична схема на „познавателна мандала“

Приложения

Синтетично себе-изразяване
Познавателно моделиране
Метакогнитивна саморегулация
Себе-познание
Творчески способности

Дефиниция

С-биране в кръг
Ключови думи
По всички учебни предмети
Изобразяване

Интегрира лява/дясна хемисфера

Познавателна мандала

Структуриране
Моделиране
Класифициране на компонентите
Симулиране
Създаване – рисуване
Споделяне – презентирание
Екстраполация – създаване
на перспективи
Техники (етапи)

Допълва познанието
Цялостна структура
Нелинейно мислене
Интраперсонални връзки
Разбиране на Другия – комуникативност
Персонализация
Ценностно развитие чрез
синергия лично – родово

Предимства

Фигура 1

Сигурна съм, че всички, практикуващи синергията „познавателно моделиране с познавателна мандала“, ще допълнят и дефиницията, и приложенията, и предимствата, и техниките на този „методически комплект“.

Като заключение – методически условия за успешно интегриране на познавателни мандали

1. Запознаване с особеностите и ключовите възможности на познавателната мандала.
2. Специално разяснение, че не обхваща и не зависи от рисувателните умения, които не се оценяват. Предмет на познавателната мандала са идеята, структурата, съответността на отразяваното явление със съответни обозначения – ключови понятия и термини.
3. Осигуряване на етап за познавателно моделиране – запознаване с явлениято, обекта, на който ще се прави мандала. Дискутиране и обсъждане.
4. Доверителност учител – ученици.
5. Доверителност ученици – ученици.
6. Доверителност човек със самия себе си.
7. Готовност на учителя да участва със свои продукти – личен проект, лична мандала.

8. Доброволност при избора за публично представяне на мандалите и моделите-проекти.

Пунктове 1 – 3 осигуряват процеса на познавателно моделиране; 4 – 8 – фазата или процеса на себепознание. **Заедно всички изисквания осигуряват синхронността (синергията) „познание – себепознание“ и реализират действително търсеното цялостно развитие на личността.**

Представям два типа образци.

Първо, две миниметодически технологии на етюди за създаване на мандала, синергетизиращи познавателното моделиране и себепознанието. Първият етюд е изключително за лична мандала и себепознание; вторият е и за познавателно моделиране. Независимо от личната рисковост и дълбинност на себепознанието, а и трудност, няма студент, който да не избира да работи по него. Това характеризира младежката възраст отново като изключително сензитивна по отношение на изграждането на личностна идентичност и второ – реабилитира категорично масовизираните мнения, че младите хора са повърхностни и незаинтересовани. Както е известно в научното познание, интересът към самия себе си, но не на битийно, а на духовно равнище – е най-трудният интерес.

И второ, в приложение – образци на мандали и познавателни мандали на студенти, преминали през философстването върху образованието и допуснали то да премине през тях, през периода 2014/2015 – 2016/2017 академична година във Факултета по педагогика на Софийския университет „Свети Климент Охридски“.

Етюд: мандала – творчество и мъдрост

Нещо като цвете, нещо като нищо на света

Ще тръгнем към себе си от *Малкия принц*. Той успява да се върне дори и от Земята. А ти колко далеч си отишъл от себе си? Но няма да отговаряме на тези ужасни въпроси. Просто ще се върнем:

Първо, донеси снимки и рисунки на различни цветя и анализирай техния вид – цвят, големина, бодли, стойка, поведение, аромат; след това – техния характер.

Второ, нарисуй себе си като цвете (имаш ли бодли, листенца, цвят, ...?). Ти какво показваш с тях? И какво не показваш?

***Трето*, нарисуй своята мандала – себе си като кръг, пълен с живот и образи.**

Ето колко е просто да си в себе си!

„– За какво служат бодлите?

Щом веднъж зададеше някой въпрос, Малкият принц не спираше да го повтаря. Аз бях раздразнен от болта на моя мотор и отговорих каквото ми хрумна:

– Бодлите не служат за нищо, цветята показват с тях само лошотията си!

– О!

След като помълча, той ми отвърна като оскърбен:

– Не ти **вярвам**. Цветята са слаби. Те са просто сърдечни. И правят какво-то могат, за да се пазят. Те мислят, че са страшни с бодлите си.“

„Малкият принц“

Антоан дьо Сент-Екзюпери

Етюд: методи на познание, философското критическо мислене и профанното „критикарство“

Критиката

Първо, за теб критиката е: (с една-две думи).

Второ, началните питання: Необходимо ли е да критикуваме? Защо? От кого би приел критика и от кого – не? Предимно критик ли си, или самокритик? Предимно критикуващ или критикуван?

Трето, за и *против* критиката:

„ЗА“

Само с чужди очи можеш да видиш собствените си недостатъци.

Китайска народна поговорка

Където няма любов към изкуството, там няма и критици.

Ал. С. Пушкин

Ориста на всяко изкуство, което се опитва да съществува без критика, е да информира.

Ал. С. Пушкин

„ПРОТИВ“

Който не умее – критикува.

Волтер

Критиката е безполезна, защото принуждава човека да се отбранява, и като правило, го кара да се оправдава. Критиката е опасна, защото нанася удар по гордостта му и предизвиква обида.

Ключевски

Бездарните хора са най-взискателните критици.

Ключевски

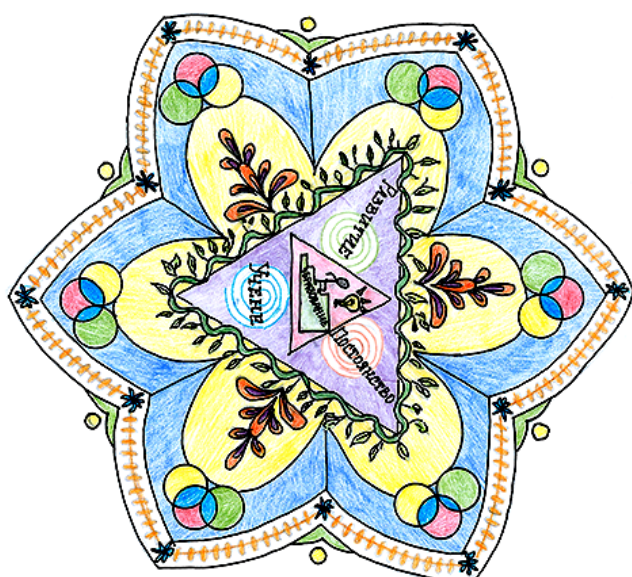
В критик се превръщаш тогава, когато препоръчваш на автора да пише така, както би писал ти, ако можеше.

Карел Чапек

Моята позиция:

.....
.....





Джорджия





АНГЕЛИНА



СИЛВИНА



Подобна работа престава да бъде работа, подобно обучение престава да бъде биполярна или бинарна дейност. Превръща се в градивен полилог и прави истински щастливи и удовлетворени всички участници в него. Оценяването от краен резултат и изход се разполага като равномерен фон не защото не се случва прецизно и „обективно“, а защото се случват други по-важни неща... Текат процесите на вътрешна трансформация – и то благодатна.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Jacques, Fr. (1979). *Dialogues. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF.
- Jacques, Fr. (1982). *Différences et subjectivité*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Jacques, Fr. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: PUF.
- Levinas, E. (1995). *Difficile liberté*. Paris: Albin Michel.
- Levinas, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset.
- Levinas, E. (1994). *Liberté et commandement. Une philosophie de l'individualisme éthique par Pierre Hayat*. Paris: Fata Morgana.
- Levinas, E. (1979). *Le Temps et l'Autre*. Paris: Fata Morgana.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'oeuil et l'Esprit*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés des cours. Collège de France 1952-1960*. Paris: Editions Gallimard.

- Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2010). *Pentalogiya na rodovostta. Drugata filosofiya na obrazovaniето*. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“ [Рашева-Мерджанова, Я. (2010). *Пенталогия на родовостта. Другата философия на образованието*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“].
- Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2014). *Filosofiya na obrazovaniето, proyavena v akademichen kurs*. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“ [Рашева-Мерджанова, Я. (2014). *Философия на образованието, проявена в академичен курс*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“].
- Williams, L. (1996). *Deux cerveaux pour apprendre. Le droit et la gauche*. Paris: Fabre.

“MANDALAS” IN THE EDUCATION PROCESS AS MEANS TO SELF-KNOWLEDGE AND COGNITIVELY MODELING

Abstract. This article presents the educational and forming properties of the mandala in its philosophical and pedagogical aspect, and as an accumulated historical cultural practice. On the basis of professional experience and results the term „cognitive mandala“ is introduced, its heuristic potential and the methodical prerequisites for its expression in the profound process of self-knowledge and cognitive modelling.

✉ **Prof. Dr. Yana Racheva-Merdjanova**

Faculty of Education
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: merdjanova@abv.bg