

ЗАВРЪЩАНЕТО КЪМ „УЧЕНЕТО“ КАТО СЪ-БИТИЕ

Веска Гювийска
ЮЗУ „Неофит Рилски“
Благоевград

Резюме. Статията прави философски прочит на „ученето“ като образователен феномен, използвайки за своя методология „фундаменталната онтология“ на Мартин Хайдегер и препратки към нея от страна на един от основателите на постмодерния конструктивизъм като Алфред Уайтхед. Такъв подход позволява да преоценим класическата гледна точка за ученето като информационен процес, свързан с количествени натрупвания и промяна в знанието и мисленето на ученика. По посока на неговото разглеждане като процес на приобщаване към битието в качеството му на свят. За концептуално ядро на тезата е използвана онтологемата „събитие“, предвид нейните интерпретации при Уайтхед и Хайдегер в сравнителен план. Това позволява да промислим ученето като случване на битие-то, и където то е основание за:

- възстановяване на континуума на мисленето на ученика;
- метафоризиране на въображението на ученика;
- автентичността на случването на ученето.

Keywords: fundamental ontology, postmodern constructivism, learning- actual happening; learning- event; event-meeting; authenticity of existence; continuum of thinking; metaphor of imagination; hermeneutics horizon; co-belonging

Ученето като съ-битие. Ученето е водеща образователна онтологема. Завръщане към автентичността на ученето като съ-битие е възможно, ако използваме като методология „фундаменталната онтология“ на Хайдегер (1889–1976) и препратките на А. Уайтхед (1861–1947) към нея. Такъв подход ще ни позволи да видим ученето не просто като информационен процес, свързан с количествени натрупвания и промяна в знанието и мисленето на ученика, което е традиционно определение в педагогиката. Но преди всичко като процес на приобщаване към битието в качеството му на свят. Само като такава учене може да бъде случване на битие-то и където то е основание за:

- възстановяване континуума на мисленето на ученика;
- метафоризиране на въображението на ученика;
- автентичността на случването на ученето.

Възстановяване на континуума на мисленето на ученика

Пример за възстановяване на континуума на мисленето на ученика в ученето е неговата аналогия с „контигуизма“ на А.Уайтхед като единство от прекъснати и непрекъснати отношения. Една от най-интересните интерпретации върху Уайтхед, свързани косвено с настоящото изследване, принадлежи на М. Вебер. (М. Вебер, 2007). Авторът разглежда в нов инструменталистки дух светогледа на Уайтхед по повод произведението му „Процес и реалност“ (1929). Интерпретацията може да се използва като подходяща аналогия за раждането на иновативните идеи и наличие на иновативно мислене и при ученика в процеса на учене.

Независимо че Уайтхед изяснява онтологичните условия за възможността на една нова отворена вселена, вдъхновението и патосът, с който го прави, излизат извън пределите на конкретното мислене. Размахът на въображението на Уайтхед може да се проследи в съждения като: не съществува никакво зараждащо се събитие без останалите събития, но само посредством „срастване“. Веднъж възникнало, то се прибавя към богатството на останалите чрез преход. Самото срастване не се случва в света, а по ръбовете на света. Така новото по необходимост се „прецежда“ в света, доколкото актуалният опит идва само подкрепен от непрекъснатостта на минали събития и поддържащ тази непрекъснатост. **По този начин последователността е прекъснато разгръщане на континуум.** Тези схващания на Уайтхед са в контекста на неговата „епохална теория на времето“, където времето е отношение на случване, доколкото „съществува време, защото съществуват случвания и освен случвания не съществува нищо друго“ (А. N. Whitehead, The Concept of Nature: 66). Идеите на Уайтхед са подходящ начин за описание на **метафората-онтологема „учене“** и като водеща за възстановяване на континуума на мисленето при ученика.

– Иновативният дух на мислене при Уайтхед може да се разглежда като: „продължително усилие за конструктивна мисъл, която да ръководи въображението“, а това по същество означава:

1) необходимостта от построяване на най-добрата възможна схема на идеите е от непоколебимо изследване на интерпретацията на опита от гледна точка на тази схема; 2) необходимостта от продължаване на усилието да се направят непразните схеми“ (М. Вебер, 2007: 135). В тези проникателни редове можем да отрием прототипа на творческото случване, доколкото най-важен е „опитът, който свързва това, което е в процес, с това, което е било в процес“ (М. Вебер, 2007: 132). За Уайтхед **връзката между значимостта на понятието, възможността за неговото изразяване и разбиране са фундаментът** на човешкото мислене и неговият творчески импулс. В контекста на ученето основното допускане, което прави, е, че **не трябва**

ва да съществува противоречие между логика и естетика, доколкото и двете са свързани с наслаждението от композицията, в основата на която е взаимовръзката на фактори. Имат цялост в резултат на взаимодействието на отделни детайли и където „значимостта“ произтича от ясното схващане на взаимозависимостта между „едно и много“. Ако някоя от страните на тази антитеза е извън полезрение, то започва тривиализацията на логическия и естетическия опит.

(Уайтхед, http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/uaith_fil/06.php; 386).

Другата **възможност да мислим континуума** на Уайтхед като „прекъснатата непрекъснатост“ от отношения е Кен Уилбър и неговата „Кратка история на всичко“ (Данова, 2007: 111–119). Авторът въвежда понятието „холон“ в интерпретация на основни категории на Уайтхед като „творчество, много, едно“, където „холонът“ е едно/много, т.е. едновременно цяло и част. Способността на холона към „себетрансцендентност“ е тип творчество, където новите части се превръщат в нови цялости. Този процес на диференциация и интеграция е и възможността за импулса на Космоса към нарастваща сложност и дълбочина. Ако **приложим този принцип на „холархия“ като естествена йерархия**, където по-нисшето се съдържа в по-висшето, но не и обратно, в ученето, ще се получи интересна аналогия, която потвърждава принципа като действащ.

Другите ключови идеи на Уилбър също изглеждат приемливи в ученето като процес. Едната е свързана с **„връзката субект и обект като диалог“** и „транслогичността на мисленето“ с цел преодоляване на неговата линейност. Втората е **съотношение „въпрос и отговор“** в контекста на интересубективността и ролята, която изпълнява в конструирането на субекта. Ако „ние“-пространството е фон, чрез който „аз“ може да види „то“, това предполага ситуираност на субекта в интересубективни структури и раждането на субективния опит като интересубективен. Негово последствие е и разликата между „ние“-въпросите, „то“-въпросите и „аз“-въпросите. Само тяхното взаимодействие обаче може да създаде колорита и на ученето като творчески процес. Това е доказателство, че „крайният метафизичен принцип е творческият напредък в новостта“ и стремежът му към по-голяма дълбочина, по-голямо съзнание, по-голямо разгръщане. (Уилбър, 2000: 244–245)

Обобщавайки, **ученето е възможност за възстановяване на континуума на мисленето на ученика при няколко условия:**

- допускането, че можем да използваме за методологическа база „процесуалната философия“ на Ал. Уайтхед и като протооснование за изясняване на онтологическите аспекти на ученето;

- допускането, че ученето, като набор от „случвания“, е „прекъснатата непрекъснатост“ в съзнанието на ученика;

- възможността да промислим ученето като система от събития, които са трансгресивни по своя характер, и творчески импулси, които са тяхна цел и резултат;
- необходимостта „ученето“ да съответства на връзката „логика“ и „естетика“ в тяхната цялост, която изгражда неговата значимост на онтологема;
- възможността „ученето“ да бъде „холархия“, т.е. естествена йерархия на прогрес в съзнанието на ученика, и единство на цяло/част, което е творческо по своята същност;
- необходимостта „ученето“ да бъде напредък в новостта, което се предопределя от разширяването на съзнанието на ученика чрез система от въпроси с „аз“- „то“- и „ние“-насоченост.

Метафоризиране на въображението на ученика

Ученето, като процес, е подходящ повод за рационализиране на въображението. Това е възможно чрез **връзката между „онтологемите“**, като водещи понятия в ученето, и необходимостта те да бъдат **придвижени в съзнанието на ученика посредством процес на метафоризиране**. Ето защо от методологическа гледна точка е необходимо изясняване на разликата между „понятие“ и „метафора“ в контекста на въображението и неговата творческа природа. За Ив. Ганев (2002) разглеждането на въображението в „контекста на разумната рационалност“ ни позволява да насочим вниманието си към видовете мислене и видовете логики. Би имало смисъл да говорим за връзката между тях, в случай че си служим със „синтетична логика“, изградена върху основните принципи на диалектиката като цялостност, конкретност, системност и противоречивост. Другото твърдение на автора, което заслужава внимание, е, че „новото“, като понятие, е ключово за всеки творчески процес и е с по-широк контекст. Възможни са два подхода към него: субективен – свързан със съзнанието и самосъзнанието на човека, и обективен – насочен към обективно съществуващото под формата на конкретен резултат. Детското творчество, което ще се опитваме да стимулираме чрез ученето, ще бъде междинна между тях поради факта, че детето е личност в потенциал, където не всички психични образувания са завършени, както и поради неразгърнатостта на самия творчески процес. За Ст. Стоев (1984: 46) „реалният процес на творчество се проявява в твърде голямо разнообразие от форми и начини на своето протичане“ (Ст. Стоев, 1984: 46) и където детското творчество явно ще бъде от порядък, различен от научния и художествения, но притежаващ черти от тях. В българската философска и научна мисъл се приема класификацията на А. Поликаров (1984) за евристичните методи като синкретичен „дивергентно-конвергентен“ метод, включващ: мозъчна атака, инверсия, тератология, съзнателно преувеличаване на отделни

форми, емпатия, вживяване и ролята на разглежданото устройство и аналогия. Всички изброени методи задължително предполагат наличие на въображение и могат успешно да се прилагат при деца. Известна е и таблицата на А. Поликаров (1984) за наличие на качества, свързани с евристично мислене в науката, сред които „въображение, изобретателност, игра“ заемат достойно място. Заслужават внимание и идеите на Л. Сивилов (1979) за същността на творчеството и връзката му с интуицията и на Г. Пиръов (2000) за творческите способности в когнитивен аспект. И двете идеи могат да намерят потвърждение при деца и подрастващи в контекста на изследвания проблем за ученето. Ще се спрем и по-подробно на идеите на Ив. Димитров (2008) за **„феноменологията на въобразяването“**, която намираме за изключително продуктивна. Авторът разглежда образуващата функция на въображението в неговото битие като „въобразяване“ в контекста на феноменологията на Хусерл, за когото „фикцията конституира жизнения елемент на феноменологията, и на цялата ейдетична наука и че фикцията е източникът, от който значението на „вечните истини“ черпи своя ресурс“, (Ив. Димитров 2008: 102). За автора разрушаването на репродуктивния характер на въображението при Кант, като трансцендентално, е възможно само откъм разрушаване единството на представата чрез „синтеза на рекогнацията в понятието“ при Рикъор, и Хайдегеровия проект, „съзвучен с правото на Другостта“. Репродуктивността на въображението, като трансцендентална категория при Кант, е във връзката му със сетивата и разделението между сетивно, продуктивно (интелектуално) и творческо (естетическо) въображение. За автора апологията на репродукцията носи по-голям потенциал от продуктивната насоченост в концептуализациите и философията на въображението през XXI век. В криза ли е „възпроизводството“ като понятие и доминирането на „абсолютната способност за продукция“? Изследването на въображението при децата в процеса на учене би могло да даде отговори в полза на репродукцията, доколкото е немислимо извън сетивния опит и неговата връзка с разумно и разсъдъчно начало. Предвид интереса на текста към образователните онтологеме като понятия, които подлежат на метафоризиране в процеса на учене и неговото творческо начало, ще бъде важен проблемът за **иновативност и продуктивност при трансформация на понятията**. За Ев. Варджийска този процес би могъл да се разглежда в контекста на философия на дидактиката. Напрежението между ситуативността на значението и контекстуализацията, свързана с промени в характеристиката, водят до промяна на самото понятие. Неговата иновативна сила може да бъде видяна в „реконструирането“ като проспективно такова и където „новото понятие също е автентично

и равноценно на „първоначалното“, защото в него старото е реконструирано в нова ситуация и нов контекст“ и извикано за живот по подобие на древногръцката идея „poiesis“ (Е. Варджийска, 2010: 138). В българското езикознание и философия има и други значими идеи по проблема. За Ал. Хранова многозначността на понятието може да се разглежда като „разказ“ от променящи се серии на неговата еднозначност, които имат исторически, социални и национални граници. (Ал. Хранова, 2008: 50–58) За А. Карагеоргиева и Д. Иванов е съществено как съществува понятието като езикова или психологическа единица и където „е по-удачно понятието да се мисли като ментална същност, нередуцируема до строго определен набор думи или термини“ (А. Карагеоргиева и Д. Иванов, 2007: 53). При Л. Гурова питането е дали понятията са естествени психологически видове или артефакти? Преодоляването на тази дихотомия е възможно чрез пренасочване на вниманието от „какво е да имаш понятие“ към „какво е понятие“, позволяващо на него да се гледа като конструктор. (Л. Гурова, 2003: 113). В понятието за „конструктор“ като работеща теория Ю. Васева вижда евристичната сила на всяка наука, доколкото науката се движи от хипотетичното към опитното познание (Хоукинг). (Ю. Васева, 2003: 209).

Метафората, от своя страна, е лингвистичен феномен, чиято същност се проявява при употреба. В този смисъл тя е контекстуално понятие и „основно средство за изграждане на понятия, реструктурирането им съобразно контекста, за създаване на научна теория и система на човешкото знание“ (Т. Куюмджиев, В. Славова, 2003: 75). Буквално метафорите са изрази с преносно значение. В различни научни трудове, като на Лейкоф и Джонсън (1980), те се разглеждат като основа на езика и мисленето. В основата на тяхното разбиране стои „рефреймингът“ (Дж. Гриндлер и Р. Бендлер, 1972) като смислова смяна на рамката и който е тип контекстуална или оценъчна скала. Възможността за неговото приложение при метафората е „предикативната ѝ структура“. Една от най-интересните идеи за метафората принадлежи на руската школа чрез идеите на М. Бахтин (1895–1975). Това навярно е един от най-успешните изследователи на повествованието и металингвистиката като наука. Водеща метафора в творчеството на Бахтин е „диалогът“. В контекста на многоезично взаимодействие, подчиняващо се на различни правила, възникват нови значения в дискурса и конституират метафората, която е предимно семиотична категория. Метафората се появява, когато наличният езиков ресурс не позволява да се предаде дадено изказване. За Габор Безеци (2002) тя може да бъде изразена с термина на Бахтин „хибридна конструкция“ като изказване, което съдържа два езика и две семантични и аксеологични системи от вярвания, когато думата придобива два про-

тиворечащи се смисъла. Новото значение е възможно само в контекста на диалога. Самото изказване е по същество тип социално взаимодействие между говорещ, слушащ и герой. Основната насока в мисленето на Бахтин е възникването на новото значение като неотделимо от формата на изказване и раждането му от сблъсък на контекстуални фактори, които диктуват промяната. Разглеждането на метафората като взаимодействие е част от хетерогенността на текста и неговата диалогичност като интерпретация. Приложена в контекста на ученето и **ролята на метафорите при формиране на въображението на ученика**, теорията на Бахтин позволява да проблематизираме питането:

- Ако съществува разлика между социално и семантично взаимодействие в текста, кое е водещо при образуване на нови значения?

- Ако съществува напрежение между текст и контекст, между съдържание и форма, между социолект и идиолект, можем ли да допуснем, че придвижването на метафората е тяхно продължение?

- Ако диалогичността надгражда монологичността на текста като по-висше кодово равнище, каква ще бъде ролята на свръхинтерпретацията, каквато потенциално притежава метафората?

- Ако текстът предполага хронотоп, доколкото „без такава временно-пространствена рамка е невозможно даже и абстрактното мислене. Следователно, всяко встъпване в сферата на смисъла е възможно единствено чрез хронотопа“ (Бахтин, 1975: 406), и времето е водещо по отношение на организиране на пространството в него, можем ли да разглеждаме метафората като събитие, което го конституира?

В този колаж от автори и идеи можем да направим **следните обобщения:**

- всяко понятие като тип онтологема може да се разглежда от различна гледна точка в зависимост от доминиращата теория и направление във философията, но по същество неговата конституираща същност в текста се запазва;

- понятието може да се разглежда и като метафора, предвид потенциалната многозначност, която е заложена във всеки език. Понятието е и конструкт, т.е. изкуствена същност, наложена от въображението и възможността за познание при човека;

- съществуващата връзка между понятие и метафора е наложена от факта, че и двете имат предикативна структура, т.е. наличие на субект и предикат, където разликата е в копулата „е“, доколкото при метафората тя притежава херменевтическа интерпретативност;

- съществува специална стратегия за изработване на понятия и метафори. В основата на понятието като конструкт то се подчинява на логически закони, дори когато не може да бъде посочен пряк референт. В основата на метафората, като конструкт, е заложен „рефрейминг“ – като „мисловно движение,

което минава между два свята“ (Н. Василева, 2003: 68), и което притежава извънлогическа природа;

- метафората, като семантична и семиотична категория, е диалогична и свръхинтерпретативна по своята същност, което ѝ позволява да придвижи онтологемите като водещи учебни понятия в съзнанието на ученика с помощта на въображението;

- въображението е онази рамка, която конструира метафората във всичките ѝ значения на такава и конституира понятието като абстрактен обект без референт;

- възможността да формираме въображение при ученика, като работещо в ученето и учебната задача (в частност), е в необходимостта да вижда понятието и метафората и ги създава.

Автентичността на ученето като случване

Образователните препратки към идеите на Алфред Уайтхед и Мартин Хайдегер, както и връзката между тях, ще ни позволят да откроем онтологичния аспект на ученето като случване.

Образователни препратки към А. Уайтхед:

„от ученето „актуална случка“ към „ученето като събитие“

Известно е, че в основата на Уайтхедовата теория за процесуалния атоизъм са заложили няколко водещи принципа. Един от тях е свързан с разграничаването на „актуална случка“ (**actual enity**) и „събитие“ (**event**) в контекста на времето, като актуалност. Актуалната случка е несводима атомарна единица. Тя е в основата на прекъснатостта на актуалността, за разлика от непрекъснатостта на събитието. Всяко събитие е възможно само чрез връзката му с други събития и само събитието може да причинява събития. В този смисъл то е уникално и не може да се връща обратно (по-подробно В. Петров, 2009). Преодоляването на дихотомията между прекъснатост и непрекъснатост е възможно чрез понятието на Уайтхед „контигуизъм“, въведено в употреба в съчинението му „Процес и реалност“, (1929) като строга „синергия между прекъснатите и непрекъснатите черти на актуалността“ (М. Вебер 2007: 130). Дихотомията и нейното разрешаване са в основата на „епохална теория за времето“, като водещо научно постижение на Уайтхед. Най-общо разрешаването, което дава, е по посока на времето, като метафизична категория, където то се разглежда като периоди с вътрешно единство. Актуалността на „случката“ конституира пространствено-времевите събития и тяхната делимост. Връзката между „актуална случка“ и „събитие“ е видяна като наличие на „преход“, като непрекъснато протяжно случване и срастване или израстване на случката заедно със своите вътрешни отношения. По този начин се задълбочава представата за процес, а самият континуум може да бъде видян само като прекъснат.

Второто допускане на Уайтхед е с въвеждането на нови измерения в релацията „обект–субект“, които престават да бъдат в опозиция, а взаимно се предполагат. Как? В интерпретация на М. Вебер (2007) това е възможно като връзка на субекта не със съзнанието, а с опита, чрез три ключови понятия: „атомизъм, траене, свобода“. Но чиста субективност не съществува, доколкото тя се утаява в обективността и субект-обектната структура се препотвърждава чрез опита. За Дж. Коб (J.Cobb, 1993) наличието на субекта като деятел дава възможност за „решението“ като акт на ставане, доколкото всяко „от по-ранните събития е и субект, който решава как точно да действа върху следващите събития“ (В. Петров, 2007: 105). Плодотворността на идеите на А. Уайтхед за образователните проблеми в качеството им на екзистенциални е повече от очевидна. Бихме могли да ги **проектираме в следните насоки:**

- ученето може да се разглежда като събития, които са свързани помежду си и където всяко следващо е заложено в предишното чрез преходи, подсигурени от актуалността на случването му като атомарна единица, която е непроменена система от отношения;

- ученето е „събития в отношения“, където „улавянето“ между предишния момент на опита и настоящия е определящо за следващия такъв;

- ученето е единство от субект-обектно отношение на опита, където неговото препотвърждаване е в зависимост от решението и творчеството на актуалността като субект. И където субективността на един опит е обективността на следващия като процес;

- доколкото решението съставлява самото значение на актуалността, то е свързано със свободата и творчеството, като възможността да се предопределя ходът на зараждащото се събитие чрез конкуриращите се алтернативи, чийто избор е спонтанен, но детерминиран;

- ученето е потвърждение на възможността то да бъде разглеждано като случаи на опит, където неговият атомарен характер, като нередуцируема система от отношения, е залогът за „прекъснатата непрекъснатост“ на континуум от отношения.

Прозренията на А. Уайтхед за духа на постмодернизма се „утаяват“ и биват „уловени“ от М. Хайдегер, който ги извежда на онтологично равнище като „събитие-среща“.

Образователни препратки към М. Хайдегер:

„от ученето като „събитие“ към ученето като „събитие-среща“
Събитие (ereignis) е типично хайдегерианско понятие, което отразява връзката между битието и времето като съ-принадлежност на човека и битието. То е феноменална цялост, белязана с тайната на битието като автентичност. За разлика от Уайтхед събитието при М. Хайдегер, неза-

висимо от времевите си измерения, **придобива нови характеристики.** Сред тях е неговата еднократност и невъзпроизводимост, където „грижата за единичното“ е грижа за автентичността на съ-битието. Промисляне на мястото и времето през автентичността, а не чрез единичността на събитието, позволява да се промени отношението към събитието като „виждането в събитието на делото, как в творението се създава езикът на тайното“ (Н. Турлаков, 2004: 26), **където това, което се научава и може да бъде научено, не е въпрос на технология. По този начин автентичността се разкрива само в събитието** при взаимно-съ-при-над-лежност на неговите страни:

„Доколкото битие и време има (es-gibt- се дава, дава) само в случването, кому принадлежи характерното, че то довежда човека като този, който чува (долавя) битие, докато той вътре-встои в истинското време, до неговото собствено. Така пригоден човекът принадлежи в събитието“ (Хайдегер, 2010: 48). Автентичността на битието като съ-битие е възможна единствено като пригодност на човека в неговата принадлежност. **Ученето като съ-битие е възможността да преодолеем неавтентичността на произвеждането и като призив към разпореждане и „отредените на човека начини на разкриване („о-разумяване“)“** (В. Стойчев, 2006: 46–47.) И двата онтологични подхода на интерпретация водят до **ученето като науча-ване.**

Ако „събитието се случва“ за Хайдегер, то е, защото лайтмотивът на мисленето е валидността, която свързва всяко мислене, което се прибавя към повелята накъм мислещо.

Обобщавайки, можем да кажем, че разглеждането на ученето като съ-битие предполага връзка (случване) между „о-разумяване“, „грижа за единичното като творене“ и „разбиращо мислене“, чрез които се разкрива херменевтичният хоризонт на ученето като взаимно-съ-при-над-лежност. Доколкото въпросът за „събитието на ученето“ е въпрос за същността на ученето като битие, можем да говорим за „ученето като съ-битие“ само в качеството му на безпределно разкриване, т.е. „без съобразяване с отношението на битието с бивашото“ (Хайдегер, 2010: 48), и завръщане към неговото основание и произход. В този смисъл е и **питането за „избора и творчеството“ в ученето.** Ако изборът е фундаментален модус на битието, доколкото в „битието е време“ копулата „е“ символизира избора и представлява битието на избора, а във „времето е битие“ тя символизира творчеството. Оттук избор и творчество са единосъщие, така както човек и бог, Dasein и битие. Обаче избор и творчество не са тъждествени“ (В. Пенчев, 2010: 59), доколкото изборът е непълна даденост дори като актуална завършеност. Възможността да мислим ученето като творчество и изборът на битие-то е в необходимостта да го

мислим като: „Но сега – то, което остро праща към следващото спрямо предходното и оказва въвеждането на едно ново“ (Семинар по Хайдегер, 2010: 56). В този момент събитието на ученето се превръща в ученето като „събитие-среща“ (ereignis) **и като единство от необходимост, възможност и действителност на ученето**, където „събитието в своето същество е онова, което е изпратено от битието, при това така, че самото битие се събдва и преминава в едно или друго събитие и заедно със събитието се изменя“ (Хайдегер, 1993: 253 с), т.е. като хоризонт на разбиране на ученето, в качеството му на битие, което Е.

ЛИТЕРАТУРА:

- Базецки, Г. (2002). Метафори и повествование. *Сп. Литературна мисъл*, 1, 114–150.
- Бахтин, М. М. (1975). Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит. С. 234–407
- Васева, Юл. (2003). „Понятие за конструкт“ в сб. *Философия, език, наука* (с. 205–210). София: изд. ЕОН.
- Василева, Н. (2003). „Метафора и мислене“, в сб. *Философия, език, наука* (с. 63–70). София: изд. ЕОН.
- Варджийска, Ел. (2010). „Иновативност и продуктивност на трансформацията на понятията“. *Сп. Философски алтернативи*, 1, 128–139.
- Вебер, М. (2007). „Континуум и контигуизъм“. *Сп. Философски алтернативи*, 4, 125–139.
- Гурова, Л. (2003). „Какво е понятие, какво е да имаш понятие“ в сб. *„Философия, език, наука“* (с. 108–118). София: изд. ЕОН.
- Данова, Д. (2007). „Защо гласът на Уайтхед ще звучи съвременно дори когато ми побелее главата?“. *Сп. Философски алтернативи*, 1, 111–119.
- Димитров, Ив. (2008). „Феноменологията на въобразяването и пътят на репродукцията“. *Сп. Философски алтернативи*, 4, 97–109.
- Карагеоргиева А., Д. Иванов. (2007). „Природа и структура на понятията според „Философски речник на всекидневния език“. *Сп. Философски алтернативи*, 4, 50–64.
- Куюмджиов, Т., В. Славова (2003). „Метафорите, научното мислене и компютърната наука“, в сб. *„Философия, език, наука“* (с. 71–75). София: изд. ЕОН.
- Пенчев, В. (2010). „Време и битие и битието на времето“. *Сп. Философски алтернативи*, 2, 57–62.

- Петров, В. (2009). „Какво представлява Уайтхедовата епохална теория на времето“. *Сп. Философски алтернативи*, 3, 98–110.
- Петров, В. (2007). „Философията на Уайтхед в контекста на прехода от модернизма към постмодернизма“. *Сп. Философски алтернативи*, 1, 99–111.
- Пиръов, Г. (2000). „Проблеми на когнитивната психология. Учене, мислене, интелигентност“, София: АИ „М. Дринов“.
- Поликарров, А. (1974). „Заложби и реализация“, в *Проблеми на таланта*, София.
- Сивилов, Л. (1979). „Творчески и репродуктивни процеси в познанието“. *Сп. Философска мисъл*, 3.
- Стоев, Ст. (1983). „Съзнателно и безсъзнателно в научното творчество“ София: БАН.
- Стойчев В. (2006). „Принципът на техниката“. *Сп. Философски алтернативи*, 4, 41–47.
- Турлаков, Н. (2005). „Относно феноменологичните измерения на събитието и появата на автентичността сред тях“. *Сп. Философски алтернативи*, 5, 117–130.
- Турлаков, Н. (2004). „Философски дълг към тайната на автентичността“. *Сп. Философски алтернативи*, 4–5, 19–26.
- Хайдегер, М. (1993). *Поворот: „Време и битие“*. М. Република
- Хайдегер, М. (2005). „Битие и време“. София: АИ „М. Дринов“.
- Хайдегер, М. (2010). „Време и битие“, Протокол към един семинар върху доклада „Време и битие“. *Сп. Философски алтернативи*, 2, 34–56.
- Хранова, Ал. (2008). История на понятията – инструментални и дисциплинарни чертежи. *Литературна мисъл*, 2, 20–58.
- Уилбър, К. (2000). „Кратка история на всичко“. София: изд. Лик.
- Уайтхед, А. Философска мисъл:
http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/uaith_fil/index.php
- N. Whitehead (1990). *The Concept of Nature*, Cambridge Univ.Press.

THE RETURN TO ‘STUDYING’ AS CO-EXISTANCE

Abstract. The article analyses philosophically the ‘studying’ as an education phenomenon employing the methods of Martin Heideggers’ ‘fundamental ontology’ and references to it by one of the founders of the postmodern conservatism- Alfred Whitehead. Such an approach allows the re-evaluation of the classical view of studying as an information process related to quantity changes in the student’s knowledge and thinking. The nucleus of

the idea of ‘studying’ as a process of affiliation to existence (the existing world) is the ontologeme of ‘event’ and the comparison of its interpretations by Whitehead and Heidigger. This allows the reconsideration of the existence and its being the grounds for:

- *recovering the continuum of students’ thinking;*
- *metaphorization of students’ thinking;*
- authenticity of the act of studying.

Assoc. Prof. Veska Guviiska, Ph.D

✉ South-West University „Neofit Rilski“
e-mail: v_guviiska@abv.bg