

ОБРАЗОВАНИЕ НА ЧОВЕШКОТО НАЧАЛО У ДЕТЕТО (Философско-педагогически аспекти)

Гл. ас. д-р Йоанна Цветанова,
проф. д. н. Йордан Колев

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Теоретичното изследване е върху философско-педагогически гледни точки на философи, психолози и педагози за образованието на човешкото начало у детето. Коментират се техните идеи и теории през историческия процес за природосъобразността на живота и за образованието на истинския човек с две водещи тези – за природните заложби на човешкото същество за саморазвитие, себепознание и самоусъвършенстване; за образованието като помощ и грижа за запазване хармонията на човешкото начало в детето. В резултат се приема за доказано, че в педагогическата история доминира разбиране за глобалната задача на образованието – да развива предимно човешкия потенциал: истински човек е социалният човек, останал верен на своето човешко начало, научен да живее в хармония с другия.

Ключови думи: живот; енергия; саморазвитие; човек; себепознание; учене

За да опознаем човешката природа в развитие, преди всичко трябва да се опрем на наблюдаването на скритата природа на човека.

Р. Щайнер

Образованието трябва да помогне на детето да изживее своя космически живот, да живее за другите, защото всички хора са егоцентрици, егоисти.

Ал. Нийл

Доброто е красиво, красивото е добро – съвършенството съчетава знанието с добродетелното поведение: то е и щастие, и благо.

Ал Фараби

Въведение

Човешкото начало?

Може би, когато Адам казал:

– Срам ме е, Господи. Гол съм.

И Бог разбрал, че Адам ЗНАЕ!

Адам и Ева, изгонени от Рая, пренесли Съвестта и Знанието на Земята, заедно създали свое *човешко* дете и поставили Началото...

Днес философите теоретично коментират тезата, че всяко живо същество притежава по рождение енергия, която осигурява саморазвитието на неговите материални (биологични) и духовни (психични) сили, а ученето е основна дейност. Съответно се допуска, че развитието на човека също е естествен и закономерен процес в движението на материята и духа, който чрез възпитание и обучение е социално стимулиран и хармонизиран с/за красотата и доброто.

Цивилизационният хаос на нашето време разрушително застрашава най-вече човешкото начало, затова закономерно (и естествено) спасение отново се търси (и в бъдеще пак ще се търси) в образованието на детето. Въпреки различията в методологиите обща е тезата, че главно два фактора съдействат за осъществяването на човешката предопределеност на детето – природата (заложби и енергия) и социумът, който влияе и стихийно – чрез „улицата“, и целенасочено – чрез възпитанието. В този контекст за *предмет* на изследването са избрани философско-педагогически аспекти за образование на човешкото начало у детето.

Цел на теоретичното проучване е коментиране на класическите социално-педагогически идеи с възможностите им за ценностен ориентир на съвременното училище и демократичното общество. Основната задача е да се синтезират същностните акценти в постановките на мислители на образованието за смисъла на човешкия живот и подготовката на детето за хармонията в социалното сътрудничество. Допуска се *предположението*, че в педагогическата история общото разбиране е относно глобалната задача на образованието – да развива предимно човешкия потенциал у детето, за да бъде истински човек.

Истинският човек? Може би да бъде не само оптимист за себе си, а да вижда ясно и да действа за по-доброто общо бъдеще – нали „в мащаба на изминалите хилядолетия човечеството, което съзнава силата на ума, всъщност е едва в началото на своя път“¹.

1. Тези за природосъобразността на детското развитие

В историята на педагогическите теории природосъобразността в развитието на детето се признава от всички философи и може да се формулира дори като методологичен проблем. Три идейни постановки са възможните ориентири при търсене природосъобразността в детското развитие – за енергията, за динамогенезиса и за мотивацията.

М. Монтесори приема, че Бог вражда частици от собствената си творческа сила у всеки човешки индивид, т. е. дарява енергията, която е необходима на човека да се самосъздаде по Негово подобие и по Негово подражание. Всеки човек притежава творчески дух, принадлежи на самия себе си и трябва да се въплъти със силата на своята воля – още детето се подчинява на вложените в него сили и знае как да се саморазвива и самообразова (Montesori, 1935). Е. Фром допуска, че енергията се основава върху психичните сили, които стават очевидни само в своите прояви, притежаващи определена интензивност и насочени в определено направление. Именно тази енергия „връзва и развързва“, държи индивида сам в себе си и едновременно поддържа неговата връзка с външния свят.

Е. Клапаред и Бергсон коментират динамогенезиса за способност – всяко живо същество, а неговото дете по особен начин, притежава своеобразна двигателна способност, която се използва за последователни пригаждания на действието към изискванията на средата. Според Ян Коменски всичко, което „съществува, има някаква цел и за да я достигне, то е снабдено с необходимите органи и помощни средства, дори и с някой нагон; така че нищо не върви към своята цел против желанието и волята си, а напротив, подбудено от самата природа, бързо и с удоволствие то се стреми към целта“ (Komenski, 2007). И човешкото дете е активна частица от околната реалност – носейки я у себе си, то се стреми да я преобразува съобразно своите конкретни историко-социални потребности.

Е. Толмън твърди, че само мотивираният организъм се насочва към определена цел: организъмът очаква някакъв резултат, който се потвърждава от ученето (под „учене“ се разбира усвояване на ново поведение вследствие на специфично упражняване). Ел-Бустани защитава теза за двойна мотивация при човека – лична и обществена: „Ако няма мотивация, индивидът трудно учи, тъй като интелектуалните му способности не са още събудени. Човешкият интелект полага усилия само ако преследва определена цел, стремежът към която доставя по-голямо удоволствие, отколкото изискваното усилие. Следователно именно мотивацията ръководи всяко усвояване на знания. След мотивацията идва личното усилие за придобиване на знания“ (Abu-Radzhali, 1993).

Природосъобразността в развитието на човешкото дете предполага при възпитателните интервенции за учене първо да се прогнозира съчастието и активността на два елемента: наследствените различия и субективната затвореност на психичните сили.

А. Ферьер посочва, че „фактът наследственост трябва да доведе до инвентаризация на психологическите типове, като определенията дава самият биогенетичен закон: сетивен, конвенционален, интуитивен и рационален тип, а комбинациите между тях оформят дванайсетте периода“ (Amlin, 1993b).

А. Бине отчита индивидуалните различия между хората и приема, че те не противоречат на законите на науката. Той търси, описва и проверява наследствените различия не само сред обикновените хора, а и сред „неординерните субекти: деца с умствени недъзи и надарените и свръхнадарените индивиди: математици-феномени, шахматисти, известни писатели, хора на театъра“ (Zazo, 1993).

Т. Хусейн не намира убедителни доказателства за съществуването на „два относително независими типа способности“ на човека и е против ранната диференциация („интелектуалци“ и „приложници“) при подготовката на индивида за социалната му реализация (Galal, 1993).

Д. Лок (Lok, 1972) твърди, че всеки живороден човек има предразположеност за самодейно развитие на разум и способности, душата на новороденото носи различни заложби за развитие. Разбирането на К. Ушински е в същия смисъл: „Децата се раждат на света без всякакви следи в своята памет и в това отношение действително представляват *tabula rasa* на Аристотел – чиста дъска, на която още нищо не е написано. Обаче от самото свойство на дъската вече зависи в голяма степен яснотата и трайността на това, което ще бъде написано на нея“. Според него социалното очакване е човешкото дете да израства истински човек само „чрез възпитание, което, усъвършенствайки се, може значително да разшири пределите на човешките сили: физически, умствени и нравствени“ (Chirgo, 1994).

М. Монтесори допуска, че всеки човешки индивид е програмиран и личността у него е генетически зададена: „*животът тече сам по себе си*“, а душата „има собствена енергия и *живее със собствени сили*“. За да се научи на независимост и увереност в себе си, всяко човешко същество още от детството си се нуждае от вяра, надежда и доверие (Montesori, 1932).

Р. Щайнер възприема човека за микрокосмос, „където действат всички сили или идеи, които определят възходящите степени на природата“. Съответно тълкува развитието на „детето и юношата като процес на растеж и метаморфоза“ със седемгодишен космически ритъм и подчертава, че именно „от развиващата се човешка природа ще се породят от само себе си гледните точки, въз основа на които ще може да се възпитава“ (Shtayner, 1995).

Доказано е, че в сравнение с малките на животните човешкото дете се нуждае от много повече грижи и специализирана помощ, за да оцелее и да се приспособи в околната среда. Приема се, че този процес на адаптиране всъщност е социализирането, което възрастните могат да постигат чрез усилията си за възпитание и обучение. Закономерно ефективността на резултатите от целенасоченото образование на детето още в ранна и предучилищна възраст в значителна степен се влияе както от наследствените му заложби, така и от културообразността на близката среда – според Б. Скинър „обкръжението на индивида – външните дразнителни – предопределя

в крайна сметка поведението му“ (Smit, 1994). Л. Виготски защитава теза за преждевременната социалност на детето – тъй като „индивидът е генетически зададен, детето предприема своите постъпки чрез посредничеството на другите, чрез посредничеството на възрастния. Така отношенията на детето с действителността още от самото начало са социални отношения“ (Ivich, 1994).

В този идеен контекст сполучливо обобщаващи са петте закона на Е. Клапаред за развитието на детето:

„1. Детето минава един естествен ход на развитието си, в който има определени стадии.

2. развитието на детето се осъществява благодарение на упражнението, което прави възможно да се преминава от един стадий към друг, по-висок.

3. Упражнението се извършва чрез определени дейности на индивида, които задоволяват неговите потребности.

4. Законът за функционална автономия на детето се отнася до това, че през всеки стадий на развитието то е нагледно към условията на своя живот. През всеки стадий то е едно същество, което е носител на функционална хармония, която е характерна за природата на всяко дете. Тези прояви на детето, които изглеждат като несъвършени, всъщност са особености на тази функционална автономия, понеже задоволяват потребностите му.

5. Както в цялата жива природа, така и в развитието, в природата на детето се проявява закономерността на индивидуалните различия, която прави всяко дете уникално, неповторимо същество“ (Amlin, 1993a).

2. Идеи за образованието на човешкото същество

Идеен ориентир за мислителите на образованието са философско-педагогическите постановки на Коменски, чиято основа е разбирането за човека като бог на белия свят на Земята – човешкият индивид може да се приближава към съвършенството, като първо опознава себе си и второ – живее съобразно своето достойнство и превъзходство. Въпреки природните заложби и субективните фактори, каквито при човека са волята и желанията – истински човек може да бъде само образованият човек, научен да „върши това, което прави човека човек“, и да остане верен на човешкото начало у себе си, т. е. *себепознанието* е смисъл на човешкия живот, а *ученето* – основна жизнена функция на човека (Komenski, 2007).

М. Монтесори разглежда човешкото развитие като процес на придвижване от природното му състояние към обществения живот и изповядва увереност, че само образованието може да подобри света. Тя възприема образованието като *помощ* на човешката душа у детето: да ѝ се съдейства по-лесно и по-бързо да опознае тялото, в което е попаднала, както и с адекватни средства „да се пробуди в душата на детето човекът, който дреме в него“ (Montesori, 1932).

Р. Шайнер разработва теза, че родителите виждат в новороденото си дете „примитивно и уникално същество, надарено с непознати вродени наклонности, които то не е способно все още да прояви в новата си физическа форма“. Той избира образованието като доказаното главно средство „за подпомагане на въплъщението, за подкрепа и хармонизация на растежа на духовното същество, за да приеме то своята физическа форма, която е генетично и духовно определена и носи – още преди раждането – белега на кармата“ (Shtayner, 1995).

За човешките способности на детето и природосъобразната социалност на образованието философите разработват взаимно допълващи се идеи.

Аристотел определя природата за фактора, който прави хората добродетелни – за да се постигне тази социална същност, детето се нуждае от постоянно образование, което трябва да започва още преди раждането и да продължава перманентно през целия му живот. Според него от особено значение за образованието е младежката възраст (до 21 години), когато човешкото същество разцъфтява физически и душата му се хармонизира (Huymel, 1993). Мискауейх също се опира на разбирането за „природната доброта на човека“ (Al-din, 1994).

Авицена приема, че „човешкото същество се ражда в суров вид: по природа не е нито добро, нито лошо, но може да се развива към доброто, ако живее в общество“. След като допуска, че нравствените чувства не са вродени, препоръчва отрано да се „отработват“ чрез образование и нравствено възпитание (Nakib, 1993).

Водещата идея на Ал Фараби е, че човешкото същество е с вродени дарби, които от най-ранна възраст благоприятстват неговото образование. Съответно тълкува образованието като навременна *грижа* за човешката душа и търси съвършенството в идеалния човек, съчетаващ в хармония интелектуалното познание с практическите нравствени качества (Talbi, 1993).

3. Фройд също набляга на природата на детството – според него „главна цел на всяко възпитание е да научи детето да владее инстинктите си; не е възможно да му се даде пълна свобода, да му се позволи без ограничения да се подчинява на всички подтици“. Наложително е да се дисциплинира природата на инстинктите, а това възпитанието може да постигне, ако признае и остави място и за удоволствието. Именно в такъв смисъл Фройд вижда и същностната задача на образованието – „да ръководи – при приемливо от всеки равновесие – жертвите и ползите, които реалността налага върху непосредственото удоволствие“ (Zholibert, 1993).

А. Бине твърди, че всъщност всеки индивид е „съвкупност от тенденции и именно тяхната резултатна“ трябва да умеем да определяме, за да го учим правилно и успешно (Zazo, 1993). За първите интелектуални стъпки на човешкото същество разбиранията на Ж.-О. Декроли са, че те се извършват по

„два пътя с функцията на глобализация: – чрез глобалността на предметите; – чрез глобализма, на който е подчинена детската психика“ (Dyubryok, 1993). Относно характера на зависимостите, „които съществуват между познавателните способности на субекта и неговото поведение“, Ховелянос формулира твърдения за възможности на обучението да усъвършенства както физическите качества на детето, така също и разума, душата, дори и волята, която „с обучение няма да бъде по-малко свободна, но пък ще бъде по-просветена“ (Karilyo, 1993). В по-общ план Ал Фараби категоризира образованието за най-важното обществено явление, тъй като едновременно с грижите за душата на човека в стремежите ѝ към абсолютното благо още от най-ранна възраст го подготвя и като стойностен и полезен член на социалната общност, развива у него познания и практически умения за творец на културата и епохата (Talbi, 1993).

В социално-политическата динамика на историческите епохи осъществяването на диалектически противоречивата цел на образованието по принцип се търси посредством два глобални подхода към процесите на възпитателните взаимодействия: образователният процес да *съдейства* на детската личност за бъдещата житейска реализация; образователният процес да *организира* живота на детето за настоящите действия и дейности. Тук, в общ философски план, закономерно водещи са трите постановки за:

– ТАП²: и при организацията на педагогическите взаимодействия следва да се отчита, на първо място, действието на защитния механизъм на системите;

– принцип за свръхпроизводството³: социално-педагогическите процеси да гарантират „отворени врати“ както пред очакванията за резултатите от възпитанието и обучението, така и пред успеха на детето в социалната среда;

– взаимоотношенчески императив⁴: функционирането на образователната среда активно се влияе от отношенията между субектите на процеса.

Декроли настоява педагогиката по принцип първо да се съобразява с положението, че детето принадлежи към живата верига. Според него е „необходимо да се отчита и ситуацията, че като асоциира етапите на растежа с околната все по-сложна среда – от природата до съвременния град, образованието потопява детето в потока на живота и в самата еволюция на собствения вид“ (Dyubryok, 1993).

Две педагогически идеи следва да са научният ориентир при избор на подходите за възпитание и обучение на човешкото дете.

Според Монтесори в своята дълбока същност *саморазвитието* е опит на детето да се приспособява към средата, в която е попаднало, стремеж да запази своето естествено състояние – хармонията. Затова „за изучаването на детето, за разгадаване на неговите тайни или направления е необходимо само да го наблюдаваме и разбираме, без да се намесваме“ – саморазвитието

е безсъзнателната му цел, а необходимите образователни условия са среда, материали и ръководство. Самият процес на самоосъществяването е свързан с вътрешното удовлетворение на детето: вътрешната радост, упражнението и слънцето – ето трите лъчи, които сгриват неговия живот (Montesori, 1935).

Лок разработва тезата, че *опитът* е главният път за познанието на света чрез учене: тъй като душата на детето е „бяла хартия без всякакви знаци и идеи“, всички представи се създават от усещанията. И закономерно извежда активната самодейност на детето за предопределящ фактор при образованието: само чрез нея то може да твори собствен опит (Lok, 1972).

В историята на педагогическите идеи най-красиво е разбирането за „разумно ръководената свобода“ (Русо) при активната самодейност на учене, тъй като образователната среда трябва да създава най-вече условията, при които детето „поне може да поработи върху себе си и да усъвършенства социалните си умения, за да увеличи шансовете си в създаването на удовлетворяващи и смислени връзки с другите хора“ (Montesori, 1932).

В смисъла на обобщение от идеите за образование на човешкия индивид може би най-синтезираща е тезата на Монтесори, че естественото състояние на човека е хармонията, която може да се поддържа без усилия и не бива изкуствено да се нарушава. Духовният зародиш е първоначалният импулс на живота, но за да се развие, има нужда от една одухотворена среда, изпълнена с любов, богата на храна, където всичко е направено, за да го приеме и без да му пречи (Montesori, 1935). А в допълнение, въпреки многословието на класиците, както отбелязва Р. Щайнер, „никога не забравяйте, че докато възпитавате и обучавате детето, то има да върши и нещо друго, което се разминава с Вашите намерения... С други думи, то трябва и да расте. Да, то трябва да расте и Вие следва да сте наясно: докато го възпитавате и обучавате, то трябва да расте правилно“ (Shtayner, 1995).

Заключение

Анализът на философско-педагогическите аспекти в историята на образованието относно култивирането на човешкото начало у детето позволява да се изведе за обща позиция оптимистичното убеждение на мислителите (Коменски, Кант, Хербарт, Монтесори, Тофлър и мн. др.), че *детето е бъдещето на човечеството*. М. Монтесори е най-категорична – децата притежават непознати възможности, които са ключ към едно по-добро бъдеще: „Възрастното човечество, привидно формирано, призвано да се възроди чрез детето и чрез начина, по който, улеснявайки чрез образованието развитието на своята автономна свобода, ще се освободи самò от социалните си тежоби“ (Montesori, 1932).

Допустимо е възможните обобщения от резултатите на изследването да се синтезират в три насоки.

1. Човекът се ражда съвършен с вътрешна хармония и с инстинкти за красота и добро. Той има енергия и вродени заложби за саморазвитие, себепознание и самоусъвършенстване.

2. Човекът израства в истински човек, когато остава верен на своето човешко начало; когато е социален субект, научен да живее в хармония с другия в отговорността им за красотата и доброто; когато е загрижен и за бъдещето на човечеството, Земята и безкрайния Космос.

3. Образованието най-вече да не пречи, а да бъде в помощ на човешкото начало у детето, да е грижа за подкрепата на социалната хармония в естественото състояние на живота.

Каква да е поуката от идеите и експериментите на класическите мислители за образованието на човешкото дете, след като и сега всеки ден умират милиони деца по света от жестоките войни на големите човещи; умират от глад и болести в мизерия заради алчността на възрастните хора; умират нещастни в страдания, пороци и отчаяние от родителско невежество и безотговорност?...

Изкуственият интелект вече е тук – ДРУГОТО ДЕТЕ на човешкия род: умно, забавно, обичано, което може и да замести истинското? „Другият“ в живота на хората? „Адът – това са другите“, казва Жан-Пол Сартр.

И вече ще бъде без чудото на живота, без магическото „мама“, без образование на човешкото начало у детето? Може би започва Ново начало на човешкия род...

БЕЛЕЖКИ

1. За по-подробна библиографска справка на цитиранията (за да се пести място и хартия): Мислители на образованието. 1993 – 1994. Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. В: ПЕРСПЕКТИВИ. т. XXIII. № 1 – 2, 1993 (85 – 86); т. XXIII. № 3 – 4, 1993 (87 – 88); т. XXIV. № 1 – 2, 1994 (89 – 90); т. XXIV. № 3 – 4, 1994 (91 – 92). София: МОН.
2. Принципът за съхраняване нивото на защитния механизъм на системите, детерминиран в неравновесната термодинамика на акумулационните процеси (ТАП) означава: всяка система, интегрирана като подсистема в друга, по-голяма или по-обобщена система, запазва нивото на своя защитен механизъм непроменено и проявява защитния си механизъм, ако стане обект на непосредствено въздействие. Същественото положение е, „че принципът допуска възможността за несъгласувано, дори противонасочено действие на защитните механизми на подсистемата и на интегриращата система, ако са от различни нива“. Тъй като ТАП е универсален, съответно следва, че нивото на защитния механизъм е неизменяемо свойство и на системата на педагогическите взаимодействия, при които също са възможни противонасочени действия.

3. Природата (антропоморфно) трябва да подбира на принципа на свръхпроизводството, за да възникват вариации, които ще имат предимство пред другите.
4. Взаимоотношенията с другите хора не само са емоционално заредени, а и оказват огромно влияние върху живота на всеки субект, т. е. желаем и търсим отношенията с околните и имаме лични потребности, които могат да бъдат удовлетворени единствено чрез взаимодействието с другите хора.

ЛИТЕРАТУРА

- Абу-Раджаили, Х. (1993). Бутрос Ел-Бустани (1819 – 1883). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (85 – 86), 131 – 140.
- Ал-Дин, Н. (1994). Мискауейх 320 – 421 по Хиджра (932 – 1030). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIV*(3 – 4) (89 – 90), 133 – 154.
- Амлин, Д. (1993а). Едуард Клапаред (1873 – 1940). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (85 – 86), 166 – 180.
- Амлин, Д. (1993б). Адолф Ферьер (1879 – 1960). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (85 – 86), 388 – 417.
- Галал, А. (1993). Таха Хусейн (1889 – 1973). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(3 – 4) (с. 87 – 88), 692 – 716.
- Дюбрьок, Ф. (1993). Жан-Овид Декроли (1871 – 1932). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (с. 85 – 86), 258 – 285.
- Жолиберт, Б. (1993). Зигмунд Фройд (1856 – 1939). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(3 – 4) (87 – 88), 472 – 486.
- Зазо, Р. (1993). Алфред Бине (1857 – 1911). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (85 – 86), 105 – 117.
- Ивич, И. (1994). Лев Семьонович Виготски (1896 – 1934). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIV*(3 – 4) (91 – 92), 754 – 781.
- Карильо, А. (1993). Гаспар Мелхиор де Ховелянос (1744 – 1811). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(3 – 4) (87 – 88), 750 – 767.
- Коменски, Я. (2007). *Велика дидактика*. Св. Климент Охридски.
- Лок, Д. (1972). *Опит върху човешкия разум*. Наука и изкуство.
- Монтесори, М. (1932). *ДОМЪТ НА ДЕТЕТО (Детски градини). Метод на научната педагогика, прилаган при възпитанието на децата в детските градини*. Ново възпитание.
- Монтесори, М. (1935). *НОВОТО ДЕТЕ и духовното възраждане на човека*.
- Накиб, А. (1993). Авицена (ИБН СИНА) (980? – 1037). В: 3. Морси (Ред). *Мислители на образованието. XXIII*(1 – 2) (85 – 86), 51 – 69.

- Смит, Л. (1994). Б. Ф. Скинър (1904 – 1990). В: З. Морси (Ред). *Мислители на образованието*. XXIV(3 – 4) (91 – 92), 513 – 526.
- Талби, А. (1993). Ал Фараби (872 – 950). В: З. Морси (Ред). *Мислители на образованието*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 365 – 387.
- Хюмел, Ч. (1993). Аристотел (- 384/ - 322). В: З. Морси (Ред). *Мислители на образованието*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 37 – 50.
- Чипро, М. (1994). Константин Дмитриевич Ушински (1823 – 1871). В: З. Морси (Ред). *Мислители на образованието*. XXIV(3 – 4) (91 – 92), 675 – 683.
- Щайнер, Р. (1995). *Общото човекознание като основа на педагогиката*. Даскалов.

REFERENCES

- Abu-Radzhailli, H. (1993). Butros El-Bustani (1819 – 1883). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 131 – 140.
- Al-Din, N. (1994). Miskaueyh 320 – 421 po Hidzhra (932 – 1030). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIV(3 – 4) (89 – 90), 133 – 154.
- Amlin, D. (1993a). Eduard Klapared (1873 – 1940). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 166 – 180.
- Amlin, D. (1993b). Adolf Ferier (1879 – 1960). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 388 – 417.
- Chipro, M. (1994). Konstantin Dmitrievich Ushinski (1823 – 1871). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIV(3 – 4) (91 – 92), 675 – 683.
- Dyubryok, F. (1993). Zhan – Ovid Dekroli (1871 – 1932). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 258 – 285.
- Galal, A. (1993). Taha Huseyn (1889 – 1973). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(3 – 4) (87 – 88), 692 – 716.
- Hymel, Ch. (1993). Aristotel (- 384/ - 322). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 37 – 50.
- Ivich, I. (1994). Lev Semyonovich Vigotski (1896 – 1934). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIV(3 – 4) (91 – 92), 754 – 781.
- Karilyo, A. (1993). Gaspar Melhior de Hovelyanos (1744 – 1811). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(3 – 4) (87 – 88), 750 – 767.
- Komenski, Ya. (2007). *Velika didaktika*. Sv. Kliment Ohridski.
- Lok, D. (1972). *Opit varhu choveshkia razum*. Nauka i izkustvo.
- Montesori, M. (1932). *DOMAT NA DETETO (Detski gradini)*. Metod na nauchnata pedagogika, prilagan pri vazpitanieto na detsata v detskite gradini. Novo vazpitanie.
- Montesori, M. (1935). *NOVOTO DETE i duhovnoto vazrazhdane na choveka*.
- Nakib, A. (1993). Avitsena (IBN SINA) (980? – 1037). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(1 – 2) (85 – 86), 51 – 69.

- Shtayner, R. (1995). *Obshtoto chovekoznanie kato osnova na pedagogikata*. Daskalov.
- Smit, L. (1994). B. F. Skinner (1904 – 1990). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIV(3 – 4) (91 – 92), 513 – 526.
- Talbi, A. (1993). Al Farabi (872 – 950). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII (1 – 2) (85 – 86), 365 – 387.
- Zholibert, B. (1993). Zigmund Froyd (1856 – 1939). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII(3 – 4) (87 – 88), 472 – 486.
- Zazo, R. (1993). Alfred Bine (1857 – 1911). In: Z. Morsi (Eds.). *Misliteli na obrazovaniето*. XXIII (1 – 2) (85 – 86), 105 – 117.

EDUCATION OF THE HUMAN BEGINNING IN THE CHILD (Philosophical-Pedagogical Aspects)

Abstract. The theoretical study focuses on the philosophical-pedagogical perspectives of philosophers, psychologists, and pedagogics on education and self-development in children. It discusses their ideas and theories on human connections to nature and on education with two main theses: for the natural capability of the human being for self-development, self-knowledge, and self-improvement; and for education as aide for preserving the harmony of self-development in children. It is considered to be proven that in the history of pedagogics, the task of education globally serves mainly to develop human potential. The human being is essentially a social person who remains true to his self-development and has learned how to live in harmony with the Other.

Keywords: life; energy; self-development; human; self-awareness; learning

✉ **Dr. Yoanna Tzvetanova, Assist. Prof.**
ORCID iD: 0000-0003-3713-5251

✉ **Prof. Yordan Kolev, DSc.**
ORCID iD: 0000-0003-2588-1484
South-West University „Neofit Rilski”
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ytzvetanova@swu.bg
E-mail: jordan_kolev@gbg.bg