



УДК 37.01

## От логики познания к логике общения, или возможна ли дидактика молчания?



**Король Андрей Дмитриевич,**  
*доктор педагогических наук, ректор Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, г. Гродно*

**Ключевые слова:** знание, общение, диалог, ценности, мотивация, ученик, научная школа А.В. Хуторского.

**Аннотация:** В статье анализируется содержание понятия «знание» во взаимосвязи с общением и ценностями современного мира. Исследуются причины «потери» учащегося в монологичном образовании, снижения его мотивации к познанию и общению. На основе соотношения «свое-чужое» в обучении раскрывается нравственная и мотивационно-деятельностная основа личностного знания учащегося в результате его самореализации и самоизменения.

**Andrei Karol,**  
*Rector Yanka Kupala State University of Grodno, professor, PhD.*

**Key words:** knowledge, communication, dialogue, values, motivation, student.

The article deals with the contents of the notion «knowledge» in interrelation with communication and values of modern world. The reasons of the loss of a student in monological education, decreasing of his motivation towards cognition and communication are researched in this article. Moral and motivational-active levels of the student's personal knowledge in the result of his self-realization and self-change are discovered in the process of teaching on the basis of the ratio "oneself and others".

---

«С помощью науки трансформировать жизнь самого человека, его телесность, мозг, психику. Другими словами, знание как бы взламывает существующий «жизненный мир». Говорят о возможности управлять процессом биологической эволюции, порождать новые формы жизни. Такого раньше не было»<sup>1</sup>.

Сегодня возник новый этап в производстве знаний и их использовании, и в этой связи возник вызов традиционным человеческим ценностям,



пониманию человека, его достоинства, свободы, смысла его жизни. «В перспективе общества знания под сомнением оказывается вопрос о месте и роли ценностей в жизни человека и общества»<sup>2</sup>. Вопрос о том, что с другими человеческими ценностями происходит и должно происходить?

Что есть знание? «Ведь познание таких явлений, как знак, слово, символ, знание – ох, как далеко от завершения! – как на Западе, так и в России»<sup>3</sup>.

Вопрос знания имеет древнейшие основания, уходящие своими корнями в мифологические сюжеты. Понятие знания неразрывно связано с человеком: знание нельзя скопировать, как нельзя скопировать человека. Со-знание и знание имеют общий источник – человека.

А потому знание также неразрывно связано с общением и словом. «В напряженном *противостоянии логики познания и логики общения - вся драма современной истории*. Как она может разрешиться?», - вопрошает известный философ В.М. Межуев<sup>4</sup>.

Знание ассоциируется со словом не случайно. Слово – символ социального, культурно-исторического наследия. Слово также связано с личностью.

Существует различие (согласно М. Полани) знания неявного, личностного, принципиально неотделимого от субъекта/наблюдателя/участника процесса генерации знания, и знания эксплицитного, объективируемого и коммуницируемого<sup>5</sup>.

Источник знания – общение. Внешнее – коммуникативное, и внутреннее, тесно связанное с внутренним диалогом. Коммуникативное знание или внешний диалог приобретает в общении с другими людьми – очном, «живом», либо в форме текстов.

### ***Чем больше общения, тем меньше знаний?***

Расширение внешнего диалога приводит к девальвации знания, общения, ценности. Знание всегда было уделом немногих, а потому, возможно, имело свою ценность. Т.е. имело свои границы. Когда Александр узнал о том, что Аристотель – его учитель – рассказывает другим о своих знаниях, то он написал ему возмущенное: это что же, все будут знать?!<sup>6</sup>.

Человек имеет границы во времени и пространстве. По этой же причине и знание имеет ограничение - свое незнание. Само понятие «знание», в отличие от информации, связано с *ограничением*. Однако что мы имеем в отношении знания сегодня? Знание дает человеку доступность, *расширяя границы личности*.

Сегодня знание и общение становятся все более доступными, массовыми, претерпевая изменения. Расширение внешних пределов человека проявляет себя в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное в: мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека.



Другими словами, увеличение объемов влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности.

*Знание всегда характеризуется целостностью, отвечает трансцендентальному идеалу научности - всеобщности и необходимости, из которой берет свои ручейки новые знания.*

Расширение внешних пределов человека «совпадает» с усилением общества потребления, что требует прикладных аспектов науки. Б.И. Пружинин показывает, что сосредоточение внимания исключительно на прикладных задачах *ведет к фрагментации научного разума*, принижению логической последовательности и согласованности как атрибутивного требования фундаментального научно-теоретического знания<sup>7</sup>.

«Научный разум, ...включаясь в решение прикладных познавательных задач (будь то в сфере природных или гуманитарных технологий), *теряет мотивацию*, ориентирующую его на объективное и рациональное познание как таковое»<sup>8</sup>.

В этом же причина превращения знания в информацию. Жан-Франсуа Лиотар в книге «Условия постмодерна: Доклад о знании» (1979) отмечал, что знание превращается в информацию благодаря его *инструментализации*, ситуативности, узконаправленности в применении. Трансформация знания в информацию означает экстерииоризацию знания, отсутствие его глубинной целостной метаосновы<sup>9</sup>.

Знание, превращаясь в информацию, теряет свою ценность, «отрывается» от человека и теряет его. *«Если вы хотите объяснить мир, вам не нужна книга Бытия - у вас есть наука. Если Вы хотите управлять миром, вы не нуждаетесь в молитве - у вас есть технология. Если Вы хотите процветать, вам не обязательно искать благословение Бога - у вас есть мировая экономика. Если вы хотите воздействовать на власть, вы больше не нуждаетесь в пророках - у вас есть либеральная демократия и выборы. Если вы больны, вы не нуждаетесь в священнике - вы можете пойти к доктору. Если вы чувствуете себя виновными, вы не должны каяться - вы можете пойти к психотерапевту. Если вы впали в депрессию, вам не нужна вера - вы можете принять пилюлю. Если вы все еще озабочены спасением, вы можете пойти в «соборы» сегодняшнего дня - в торговые центры, названные одним американским автором «оружием массового потребления»<sup>10</sup>.*

Коммуникации снимают ограничения и увеличивают доступность, устраняя границы. Увеличение объема знания приводит к уменьшению его содержания, ценности. Как следствие, отрицается глубина и цельность, а, значит, и ценности. *Границы знания рождают его ценность.*

Утрачивание мотивации – утрачивание цельности знания, его метапредметности. Однако мотивация к познанию непосредственно связана с мотивацией к общению. *Поэтому процесс превращения знания в информацию сопровождается изменением границ и характера общения.*



Сегодня общение все более монологично<sup>11</sup>. На просторах информации и в коммуникациях теряется диалог. Множественность содержаний и направлений реплик участников полилога отрицает целый комплекс базовых принципов диалога у Платона: целостность сюжетной линии, общий предмет обсуждения. «Платон видел в диалоге принцип истины: слово подтверждается и оправдывается лишь тогда, когда другой человек воспринимает его, выражая свое согласие с ним; лишена обязательности последовательная мысль, если в движении ее не сопровождает мысль другого»<sup>12</sup>. Платон знал, что «нельзя вести разговор со многими одновременно, нельзя вести разговор даже в присутствии многих»<sup>13</sup>.

*Вырождение общения проявляется в утрачивании им индивидуальности и характера, эмоции и стиля, в наборе шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым»<sup>14</sup>.*

Слово – важнейшая составляющая человеческой природы. Личность, согласно Г.Шпету, заключает в себе наследие человечества<sup>15</sup>. О важности слова свидетельствует то, что сам вид мышления – словесно-логический – основан на взаимосвязи речи и мышления. Мысль всегда сопряжена со словом, рождается и воспроизводится в слове, а потому мышление, как и слово, – диалогично. Однако сегодня мы наблюдаем уход от диалогичности мышления: признаками сегодняшнего мышления являются контекстность, полифоничность. «Современная философия и методология вынуждены признавать *не одно, единое мышление, а много разных*»<sup>16</sup>.

Девальвация общения приводит к девальвации личности. «Сегодня происходит отказ от субстанциального понимания личности, она перестает пониматься онтологически. Современное понимание личности постепенно начинает включать в себя *разные понимания и концепции личности*»<sup>17</sup>.

Утрачивание границ есть путь к однородности, потере содержания в ущерб формам. «Если бы мы вообразили себе всевидящую, всезнающую личность и написанную ею книгу, в которой описано все, что существует в мире, то там не нашлось бы места *морали*»<sup>18</sup>.

В книге американского психолога Скиннера «По ту сторону свободы и достоинства» приводится мысль о том, что *в идеальном рациональном обществе ни то, ни другое не нужно*. «А нужны ли в рациональном обществе любовь, сострадание?» – вопрошает психолог.

Особенно это показательно на примере утрачивания *границ текста*. «Практика самотиражирования имплицитно несет в себе опасность полного выхолащивания самой идеи ценности текста: если публиковать можно все что угодно, то теряется возможность найти в гиперпотоке информации нечто достойное внимания»<sup>19</sup>.

Утрачивание границ текста – его «расползание» в гипертекст – характеризует утрачивание культуры и исторической памяти. Доступность – часто входной билет в Клуб потерянных смыслов и желаний. Потерю



ценностей мира вследствие расширения границ личности Макс Вебер отразил как «расколдовывание» мира, а ряд современных философов указывают на общую «потерю смысла». «Там, где можно иметь все и сразу, полностью отсутствуют ценности...»<sup>20</sup>.

Другими словами, ценность, равно как и знание, связано с его ограничением. Что же способствует нарушению границ и ценности знания? Нарушение субъект-субъектности, равноправия в общении, которое подразумевает возможность одновременного доказательства и опровержения одного и того же факта или явления. Причиной тому выступает логика Аристотеля «А не равно Б». «Логика Аристотеля привела к догме и к науке, к католической церкви и к открытию атомной энергии. И, напротив, парадоксальное мышление породило терпимость, а также стремление к преобразованию человеком себя?» - пишет Э.Фромм. Он показал, что парадоксальное мышление, которое основывается на том, что А и не-А есть одно и то же, породило толерантность, терпимость, а так же стремление к преобразованию человеком самого себя<sup>21</sup>. Реализация этого принципа в образовательной практике формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению.

Принцип «А не равно Б» демонстрирует расширение или умножение сущностей, путь вовне, а не вовнутрь, внешнюю, а не «внутреннюю» историю человека. Отнюдь не случайно этот принцип сродни мужскому стилю общения, основанному, по свидетельству современных психологов, на доминировании одной точки зрения. В патриархальном обществе именно мужчина наделен социальным, внешним, в отличие от роли женщины. Данные выводы опираются на многочисленные культурологические и социально-психологические исследования в области диалога культур<sup>22, 23, 24</sup>. В частности, свидетельствуют о соответствии между взаимодействием собеседников в диалоге, взаимодействием культур и полушарий в головном мозге<sup>25</sup>.

Неравноправие в общении сделало возможным копирование или т.н. передачу знаний в системе образования, «умножающим сущности». Содержание образования основано на передаче социального опыта от учителя к ученику, не учитывающей самого ученика – его смыслы и цели, особенности. Подобная передача отвечает принципу «А не равно Б», поскольку основана на монологе, субъект-объектности.

Об опасности трансляции знаний для человека высказывались многие философы и ученые античности и современности. Например, еще Аристиппу из г. Кирен, одному из двух любимых учеников Сократа приписывают фразу: «Тот, кто много ест, не значит, что здоров» (Аристипп). А наш современник, известный китаевед В.В.Малявин сказал, что «обогащения своего сознания всеми великими творениями, созданными человечеством – это верный путь в дурдом, несомненно».

Информация отчуждена от человека (in-form – наполнить формой, сформировать, а не развить), она «ничейная», а потому является всеобщим





достоянием. «Своим» может быть только знание, то, что произведено самим человеком (во взаимодействии с другими).

Информацию можно передать (скопировать, сохранить, размножить), знание – не передается. Не случайно Г. Гессе в одном из своих романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость»<sup>26</sup>. Мудрость, знание – это «свое» - созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию. Также как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

В этой связи показателен фрагмент книги «Пророк» Д.Джебрана<sup>27</sup>. «Тогда сказал учитель: Расскажи нам об Учении. И он сказал так: Ни один человек не покажет вам больше, чем то, что лежит в полусне рассвета вашего знания. И учитель, прохаживающийся в тени храма в окружении учеников, дарит им не мудрость свою, а только веру и способность любить.

Если он действительно мудр, он не пригласит вас в дом своей мудрости, а лишь подведет вас к порогу вашего собственного ума. Астроном может рассказать вам о своем понимании пространства, но он не может дать вам своего понимания.

Музыкант может петь вам о ритме, который нас окружает везде, но он не может дать вам слух, чтоб уловить этот ритм, или голос, чтобы его повторить.

И тот, кто сведущ в науке о числах, может рассказать вам о мире мер и весов, но он не может провести вас туда. Потому что прозрение одного человека не простирает крылья свои на другого. И каждый из вас стоит в одиночку пред Богом, так каждый из вас должен быть одинок и в своем знании Бога и пониманье Земли»<sup>28</sup>.

Расширение границ личности и утрачивание ценностей и традиций – в нарушении принципа диалога в образовании, который предоставляет учащемуся создавать «свое» знание, выстраивать собственный образовательный путь в диалоге с «чужим» - культурно-историческим наследием<sup>29</sup>. «Фабрика» собственного знания содержит эвристический фундамент, основанный на возможности для ученика совершить собственное открытие, создать «свой» продукт в сравнении с «чужим» - культурно-историческим аналогом. Согласно трактовке эвристического обучения, ученик на первом этапе своей образовательной деятельности познаёт исследуемую область реальности (фундаментальный образовательный объект). Затем, на втором этапе, полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности сопоставляется под руководством учителя с образцом - культурно-историческим аналогом. На третьем этапе деятельности учащегося этот продукт переосмысливается, достраивается до обобщенного образовательного продукта или включается в предмет новой деятельности школьника<sup>30</sup>.



Эвристика – это наука об открытии. Эвристическое обучение как технология самоизменения ученика позволяет каждому ученику выстраивать свой собственный индивидуальный путь, маршрут в образовании в диалоге с тем, что сделано человечеством.

В сравнении «своего» с «чужим» для ученика *происходит не только самореализация, создание «своего» продукта, но и* заключен «путь к себе» - нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя»<sup>31</sup>.

*«Путь» к себе неизбежно рождает «свое» знание.* Конфуций говорил так: «Разве я обладаю знаниями?! Нет, я не обладаю знаниями. Но если простой человек задает мне вопрос, о котором я ничего не знаю, то я могу исчерпывающе ответить ему, [рассмотрев этот вопрос] с двух противоположных сторон»<sup>32</sup>.

Сам метод «майевтики», примененный Сократом, основан не на получении готовой информации, а на том, что собеседник после беседы приходил к противоположному мнению относительно своего первоначального. Взгляд с двух сторон на предмет беседы обеспечивал рождение нового взгляда на этот предмет, тот, который можно назвать личностным знанием.

*«Погружение» к себе или «углубление» человека происходит вместе со знаниями, которые он рождает сам в диалоге с внешним миром.* Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, создавая личностное знание. Отсюда следует важный вывод: *личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика порождаются благодаря его обращению к своей сущности.*

Именно обращение ученика к своей сущности, изменение его личностных качеств – когнитивных, креативных, оргдеятельностных – причина появления нового знания - *собственного, а не ничейного.* Другими словами, произвести «свое» - совершить акт самопознания и самоизменения.

Открытие меняет самого ученика: нельзя совершить открытие, не имея внутренней «почвы», готовности к этому. Человек не может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если он сам не меняется. Более того, человек *создает столько личностного знания, насколько меняется сам.* Если система образования не ориентирована на изменение учащегося, его личностных качеств, то и она лишает общество возможности появления новых знаний.

Изменение личностных качеств ученика в процессе самореализации и производства им личностного знания обнажает *мотивационные* установки его личности. В *структуре и содержании знания* ученика присутствует и культурно-историческое знание, и «приращение» оргдеятельностных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения, производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса ученика, адресованного внешнему миру,



содержит те же компоненты, что и вопрос: когнитивный, нравственно-развивающий, творческий.

Однако главный компонент рождаемого учеником собственного знания – *мотивационный*. Мотивация, равно как и знание, и личность также есть отношение. В этом «секрет» знания ученика, которое не может не быть «деятельностным». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Не случайно, уже упоминавшийся в этой статье Конфуций считал, что знание нужно извлекать из жизненного опыта. (Эта мысль у Конфуция выражается термином «чжи – син», т.е «знать – действовать»). И именно у этого мыслителя понятие знания ассоциировано с нравственностью.

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к познанию, расширяет его внешние пределы в ущерб содержанию – нравственности и цельности.

Таким образом, воспроизводя знания в диалоге с культурно-историческим аналогом, человек меняется сам. Другими словами, *знание, общение и личность как процесс самоизменения человека, «строительства» самого себя взаимосвязаны*.

Однако, кроме внешнего общения, существует и внутреннее общение, внутренний диалог, который также неразрывно связан со знанием и личностью.

### ***Возможна ли дидактика молчания?***

Обращение ученика к своим истокам, самопознание – путь извлечения скрытых в человеке знаний, путь к личности. Одним из способов такого обращения к своей сущности выступает *молчание*.

Л.Н.Толстой, автор школы свободного развития, писал, что *люди учатся, как говорить, в то время как главная наука – как и когда молчать*. Здесь уместно вспомнить школу Пифагора, в которой ученику до 3-х лет запрещалось говорить. «- Один, по имени Недеяние, воистину прав; другой, Возвышающийся Безумец, ему подобен, - ответил Желтый Предок. - Ни я, ни ты к ним до конца не приблизимся, ибо «Знающий не говорит, говорящий не знает». Поэтому *«мудрый и осуществляет учение безмолвно»*».

Небезынтересны слова о молчании в индейской культуре: «Тот, кто молчит, знает в два раза больше, чем болтун».

Молчание в восточной традиции имеет сакральный смысл. «Даже твое молчание может быть частью молитвы», – таковы слова, приписываемые одному из вождей американских индейцев.

Особую роль молчания можно встретить практически во всех древних восточных учениях: даосизме, буддизме, в культуре американских





индейцев. Молчание выступает как проявление *сдержанности*, усиления роли внутреннего диалога.

Сдержанность открывает путь к нравственности, или «границы рождают мою самость», - писал К.Ясперс<sup>33</sup>. Внутренний диалог выступает как метод устремления человека к собственным глубинам, метод самопознания. Основное познание Брахмана достигается только через размышление: «Остановив направленный вовне поток речи, сознания и жизненных сил, можно постичь Брахмана через размышление»<sup>34</sup>

«Для того чтоб услышать себя, нужны молчаливые дни». «Для того чтоб понять про себя, пообщайся с камнем в горах...». «Мудрец глубоко верит в молчание - знак превосходного равновесия. Молчание - это абсолютное равновесие или баланс тела, ума и духа. Человек, который сохраняет свою личность всегда спокойной и непоколебленной бурей существования - не лист, колышущийся на дереве, не рябь на поверхности блестящего пруда - ему, в уме несказанной мудрости, принадлежит идеальное отношение и поведение в жизни. Молчание - краеугольный камень характера»<sup>35</sup>.

Молчание, отсюда, характеризует не столько характер, сколько личность. В западноевропейской культуре процесс формирования личности подразумевает «опору на других», «горизонтальное» внешнее общение, являющееся неизменным атрибутом социализации.

Однако существует и другой прием – внутренний. Сравнение человека с самим собой. Внутренний диалог, его духовная сторона, отход от массовости.

«Личность – это уникальность, микрокосм (ведь само понятие «лицо» предусматривает неповторимость, отличие от других), субъект истории, автономная величина, опора самой себя, которой нет необходимости искать самоидентификацию в какой-либо этносоциальной общности»<sup>36</sup>. Опора самой себя подразумевает внутренний диалог, а не внешний, требующий участия Другого в самопознании. «И каждый из вас стоит в одиночку пред Богом, так каждый из вас должен быть одинок и в своем знании Бога и пониманье Земли». Быть одиноким в познании характеризует отказ от коммуникаций с другими.

В индуистской философии с ее ярко выраженной сотериологической ориентацией достижение единения - тождества с Брахманом-Атманом должны привести к высшей цели знания. «самадхи - состояние тождества индивидуальной души с высшим духом», характеризующееся выходом человека за собственные пределы восприятия»<sup>37</sup>.

По сути, данное тождество отражает известный гуманитарный принцип подобия микрокосма макрокосму, который выступает одним из основополагающих для проектирования образования человекосообразного типа. Природа этого принципа глубоко внутренне диалогична.



Отсюда и в дидактике древних молчание – *ключевой метод образования*, ориентированный на развитие нравственных устоев учащегося. Достаточно вспомнить школу Пифагора, в которой ученику до 3-х лет запрещалось говорить.

Приведем еще один пример рождения знания (даосская школа): «Однажды я стал учиться. Прошло три года, и я изгнал из сердца думы об истинном и ложном, а устам запретил говорить о полезном и вредном. Лишь тогда удостоился я взгляда Лецзы. Прошло пять лет, и в сердце родились новые думы об истинном и ложном, устами по-новому заговорил о полезном и вредном. Лишь тогда я удостоился улыбки Лецзы. Прошло семь лет, и, давая волю своему сердцу, я уже не думал ни об истинном, ни о ложном, давая волю своим устам, не говорил ни о полезном, ни о вредном. Лишь тогда учитель позвал меня и усадил рядом с собой на циновке. Прошло девять лет, и как бы ни принуждал я свое сердце думать, как бы ни принуждал свои уста говорить, уже не ведал, что для меня истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно; не ведал, что для других истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно. Перестал отличать внутреннее от внешнего. И тогда все чувства как бы слились в одно: зрение уподобилось слуху, слух – обонянию, обоняние – вкусу. Мысль сгустилась, а тело освободилось, кости и мускулы сплывались воедино. Я перестал ощущать, на что опирается тело, на что ступает нога, о чем думает сердце, что таится в речах. Только и всего. Тогда-то в законах природы для меня не осталось ничего скрытого» (Лецзы)<sup>38</sup>.

В особенности роль молчания как способ духовного общения с Богом получила в *исихазме*.

С.С. Хоружий предлагает прочесть в мистическом опыте исихазма *весьма глубокое и разнообразное содержание*. «Если мистический опыт полностью развит, проработан – он становится порождающим ядром некоторой антропологической стратегии, или же сценария самоосуществления человека»<sup>39</sup>. Философ отмечает, что в «умном искусстве» Православия скрыты весьма *нетривиальные эпистемология, герменевтика и эвристика*.

Молчание нельзя рассматривать вне вербального общения. Пауза в речи – это составная часть, экстралингвистическая система знаков речи, а посему дидактика молчания сопряжена и с дидактикой «говорения», и с дидактикой эвристического вопрошания. Система эвристического диалога основана на «герменевтическом первенстве вопроса» - такова одна из статей Г.Г. Гадамера.

Методология эвристического диалога, в котором вопрошающая деятельность ученика, направленная на познание объекта<sup>40</sup>, условно обозначена «модельными вопросами»: «Что?» (что мы изучаем?), «Как?» (как этот объект описан в культуре?), «Почему?» (почему мое представление не во всем совпало с культурно-историческим аналогом?)<sup>41</sup>. Подобная последовательность вопросов соответствует методологии научного познания, которое начинается с выделения объекта из ряда других, требует описания свойств объекта (группа вопросов «Что?»), потом – нахождения



связей между выделенными свойствами (группа вопросов «Как?»), а затем - установления и объяснения закономерностей (группа вопросов «Почему?»).

Как отмечает финский логик Я. Хинтика, смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознавать и обнаруживать в глубине нашего логоса те до поры сокрытые структуры, которые соответствуют структурам окружающего мира<sup>42</sup>. Здесь внешняя эвристическая структура вопрошания (базисная триада вопросов) отражает внутреннюю. Здесь отражается один из древнейших методологических принципов – подобия микрокосма макрокосму.

Три модельных группы вопросов сопрягаются с исихастской трехуровневой практикой общения с Абсолютом. О. Иосиф выделяет три стадии исихазма: *очищение, просвещение и осенение благодатью*<sup>43</sup>. В отличие от восточных духовных практик, выстраиваемых в парадигме (само-опустошения, утраты самосознания (сознание достигает «полного растворения во внутренней сущности созерцаемого»), исихастская практика основана в *диалогической парадигме*.

Аналогично можно утверждать и о существовании в духовных практиках восточных школ 3-х ступеней к познанию истин: ограничение страстей, укрепление духовного сердца, движение «вверх». Это свидетельствует об эвристичности молчания, наличия трехуровневой методологической платформы в обучении молчанию на основе эвристического диалога.

Возможность создания для ученика «своего» в диалоге с «чужим» открывает новые просторы для развития внутреннего диалога учащегося, рождения им собственного знания, смыслов и ценностей.

## Литература

1. Высказывания индейских вождей и старейшин / Месоамерика глазами русских первопроходцев // <http://www.mesoamerica.ru/indians/north/elders.html>.
2. Гадамер, Г.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. С. 81.
3. Гессе, Г. Сиддхартха. – СПб., 2000.
4. Джебран, Дж.Х. Избранное. – М.: Худ. литература, 1986.
5. Емелин, В.А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В.А.Емелин, А.Ш.Тхостов // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 74–81.
6. Иванов, В.В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. Радио, 1978.



7. Киселев, Г.С. Иллюзия прогресса // Вопросы философии. 2015. №4. С. 16-25.
8. Кобзев, А.И. Китайская культура и атомизм // Философия и наука в культурах Востока и Запада. - М.: Вост. лит., 2013. С. 211 - 223.
9. Король, А. Д. Сколько у нас знаний, или почему история учит тому, что ничему не учит? // Социология. 2014. № 3. С. 69-75.
10. Король, А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 18-25.
11. Король, А.Д. Общение и проблемы дистанционного образования // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 173-176.
12. Король, А.Д. Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156-162.
13. Кузнецова, Н.И. «Русский взгляд» на проблемы эпистемологии // Вопросы философии. 2014. № 10. С. 69 – 82.
14. Кучинский, Г. М. Психология внутреннего диалога. - Минск: Университетское, 1988.
15. Лекторский, В.А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 3 – 45.
16. Лекторский, В.А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 3–45.
17. Лем, С. Диалоги / пер. О.А.Салнит. – М.: АСТ, 2007.
18. Лунь-Юй. Хагакурэ - сокровище в листве / пер. В.Малявин. - М.: ЭКСМО, 2003.
19. Межуев, В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 65–73.
20. О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурье (актуальный разговор на вечные темы). Круглый стол // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 3–26.
21. О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурье (актуальный разговор на вечные темы). Материалы «круглого стола» в Санкт-



Петербургском гуманитарном университете профсоюзов // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 3–26.

22. Пахомов, С.В. Источники сотериологического знания и знание-состояние в индуистском тантризме // Вопросы философии. 2015. № 8. С.159-171.

23. Педагогика и методика образования человека : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; Ин-т образования человека (г. Москва) ; редкол.: А.В. Хуторской (гл. ред.), А.Д. Король (гл. ред.), В. П. Тарантей (зам. гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 235 с.

24. Позднеева, Л. Д. Мудрецы Китая. Ян Чжу, Лензы, Чжуанцзы. - СПб: Петербург-XXI век, Лань, 1994.

25. Полани, М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985.

26. Розин, В.М. Психика и здоровье человека. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010.

27. Сакс, Дж. Границы секуляризма // Вопросы философии. 2013. № 4. С. 20–28.

28. Скворцов, Л.В. Информационная культура и цельное знание. – М.: Изд-во МБА, 2011.

29. Старец Иосиф Афонский. Изложение монашеского опыта / пер. с новогреч. В.А. Гагатика. – Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1998. – 318 с.

30. Степанянц, М.Т. Расширяя горизонты философии и науки // Вопросы философии. 2013. № 2. С. 75 – 83.

31. Степанянц, М.Т. Расширяя горизонты философии и науки // Вопросы философии. 2013. № 2. С. 75 – 83.

32. Фромм, Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986.

33. Фундаментальный образовательный объект // Хуторской А.В. Тезаурус человекосообразного образования : Научное издание. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. — 51 с. (Серия «Научная школа»).





34. Хинтиikka Я., Хинтиikka М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. С. 278.
35. Хоружий, С. С. О старом и новом. СПб.: Алетейя, 2000. 476 с.
36. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 5 июля. <http://eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm>
37. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. - 2015. - № 3. – С. 35-46.
38. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2014. - №2. - С.7-23.
39. Хуторской А.В. Методический клуб: Человекообразующее обучение // Физика в школе. – 1991. – № 2. – С. 56-59.
40. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии. – 1999. –№1-2. – С. 233-244.
41. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». - 2012. -№2. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>
42. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 22 августа. <http://eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
43. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 26 марта. <http://eidos.ru/journal/2005/0326.htm>
44. Хуторской А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. 1998. - № 4. - С. 55.
45. Хуторской А.В. Цели модернизации образования как проблема // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 2 декабря. <http://eidos.ru/journal/2003/1202.htm>



46. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения / А. В. Хуторской // Школьные технологии. - 2012. - № 4. - С. 36-47.
47. Хуторской, А. В. Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2014. – № 4. – С. 153 – 159.
48. Хуторской, А.В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект)] / А.В. Хуторской, А.Д. Король // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109 - 114.
49. Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции: коллективная монография / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. – М.: РОССПЭН, 2013.
50. Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции: коллективная монография / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. – М.: РОССПЭН, 2013.
51. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. - М.: Республика, 1994.

#### Ссылки:

- 
- <sup>1</sup> Лекторский, В.А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 3 – 45.
- <sup>2</sup> О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурье (актуальный разговор на вечные темы). Круглый стол // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 3–26.
- <sup>3</sup> Кузнецова, Н.И. «Русский взгляд» на проблемы эпистемологии // Вопросы философии. 2014. № 10. С. 69 – 82.
- <sup>4</sup> Межуев, В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 65–73.
- <sup>5</sup> Полани, М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985.
- <sup>6</sup> Лекторский, В.А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 3–45.



- 
- <sup>7</sup> Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции: коллективная монография / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедринной. – М.: РОССПЭН, 2013.
- <sup>8</sup> Там же.
- <sup>9</sup> *Скворцов, Л.В.* Информационная культура и цельное знание. – М.: Изд-во МБА, 2011.
- <sup>10</sup> *Сакс, Дж.* Границы секуляризма // Вопросы философии. 2013. № 4. С. 20–28.
- <sup>11</sup> *Король, А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156-162.
- <sup>12</sup> *Гадамер, Г.-Г.* Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. С. 81.
- <sup>13</sup> Там же.
- <sup>14</sup> *Король, А.Д.* Общение и проблемы дистанционного образования // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 173-176.
- <sup>15</sup> Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции: коллективная монография / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедринной. – М.: РОССПЭН, 2013.
- <sup>16</sup> *Розин, В.М.* Психика и здоровье человека. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010.
- <sup>17</sup> Там же.
- <sup>18</sup> О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурье (актуальный разговор на вечные темы). Материалы «круглого стола» в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 3–26.



- <sup>19</sup> *Емелин, В.А.* Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В.А.Емелин, А.Ш.Тхостов // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 74–81.
- <sup>20</sup> *Лем, С.* Диалоги / пер. О.А.Салнит. – М.: АСТ, 2007.
- <sup>21</sup> *Фромм, Э.* Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986.
- <sup>22</sup> *Кобзев, А.И.* Китайская культура и атомизм // Философия и наука в культурах Востока и Запада. - М.: Вост. лит., 2013. С. 211 - 223.
- <sup>23</sup> *Степанянц, М.Т.* Расширяя горизонты философии и науки // Вопросы философии. 2013. № 2. С. 75 – 83.
- <sup>24</sup> *Иванов, В.В.* Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. Радио, 1978.
- <sup>25</sup> *Кучинский, Г. М.* Психология внутреннего диалога. - Минск: Университетское, 1988.
- <sup>26</sup> *Гессе, Г.* Сиддхартха. – СПб., 2000.
- <sup>27</sup> *Джебран, Дж.Х.* Избранное. – М.: Худ. литература, 1986.
- <sup>28</sup> Там же.
- <sup>29</sup> *Хуторской, А.В.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А.В. Хуторской, А.Д. Король // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109 - 114.
- <sup>30</sup> *Хуторской, А. В.* Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2014. – № 4. – С. 153 – 159.
- <sup>31</sup> *Король, А. Д.* Сколько у нас знаний, или почему история учит тому, что ничему не учит? // Социология. 2014. № 3. С. 69-75.
- <sup>32</sup> *Лунь-Юй.* Хагакурэ - сокрытое в листе / пер. В.Малявин. - М.: ЭКСМО, 2003.



- <sup>33</sup> Ясперс, К. Смысл и назначение истории. - М.: Республика, 1994.
- <sup>34</sup> Степанянц, М.Т. Расширяя горизонты философии и науки // Вопросы философии. 2013. № 2. С. 75 – 83.
- <sup>35</sup> Высказывания индейских вождей и старейшин / Месоамерика глазами русских первопроходцев // <http://www.mezoamerica.ru/indians/north/elders.html>.
- <sup>36</sup> Киселев, Г.С. Иллюзия прогресса // Вопросы философии. 2015. №4. С. 16-25.
- <sup>37</sup> Пахомов, С.В. Источники сотериологического знания и знание-состояние в индуистском тантризме // Вопросы философии. 2015. № 8. С.159-171.
- <sup>38</sup> Позднеева, Л. Д. Мудрецы Китая. Ян Чжу, Лензы, Чжуанцзы. - СПб: Петербург-XXI век, Лань, 1994.
- <sup>39</sup> Хоружий, С. С. О старом и новом. СПб.: Алетейя, 2000. 476 с.
- <sup>40</sup> Фундаментальный образовательный объект // Хуторской А.В. Тезаурус человекосообразного образования : Научное издание. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. — 51 с. (Серия «Научная школа»).
- <sup>41</sup> Король, А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 18-25.
- <sup>42</sup> Хинтиikka Я., Хинтиikka М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. С. 278.
- <sup>43</sup> Старец Иосиф Афонский. Изложение монашеского опыта / пер. с новогреч. В.А. Гагатика. – Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1998. – 318 с.

--

**Для ссылок:**

Король А.Д. От логики познания к логике общения, или возможна ли дидактика молчания? [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/200/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)





### **Доктрина образования человека**

*Хуторской А.В.* Доктрина образования человека в Российской Федерации.



[Подробнее об издании >>](#)

### **Концепция научной школы**

*Хуторской А.В.* Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)

### **Метапредметный урок**

*Хуторской А.В.* Метапредметный урок : Методическое пособие.— М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016



[Купить](#)

### **Метапредметный подход**

*Хуторской А.В.* Метапредметный подход в обучении : Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016



[Купить](#)