

Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61

Король Андрей Дмитриевич – д-р пед. наук, проф., ректор, koro_l_ad@bsu.by
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, Минск
Адрес: 220030, Республика Беларусь, Минск, пр. Независимости, 4

***Аннотация.** В статье представлен опыт исследования философского, культурологического и дидактического потенциала молчания в образовании. Автор статьи утверждает, что в современном мире всевозрастающего говорения молчание ученика проявляется лишь как его стадия – пауза, когда нечего сказать. Причина – монологичность образования, главная цель и содержание которого – передать поликультурный опыт человечества следующему поколению. Между тем молчание содержит огромный потенциал, если рассматривать его как компетентность, реализуя которую учащийся рождает новые смыслы, знания, вопросы.*

Проводится сравнительный анализ таких стержневых параметров дидактики восточной и западной культур, как креативность, диалогичность, интерактивность. В статье делается вывод о том, что несмотря на достаточно большое количество исследований феномена молчания в педагогической науке, они затрагивают преимущественно методический уровень. На основе философских, лингвистических, социально-психологических рассуждений в статье впервые рассматриваются методологические основы проектирования и реализации дидактики молчания. Особое внимание уделяется взаимосвязи молчания, «вопрошания» и эвристики. Показано, что молчание способствует формированию и развитию таких компетентностей будущего, как креативность, коммуникация, кооперация, критическое мышление.

***Ключевые слова:** язык, молчание, монолизм образования, дидактический потенциал молчания, диалог, вопрос, ученик*

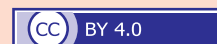
***Для цитирования:** Король А.Д. Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 49-61. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61*

The Potential of Silence in Education: Methodological and Didactic Prerequisites

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.
© Король А.Д., 2021.



Andrey D. Korol – Dr. Sci. (Education), Prof., Rector, korol_ad@bsu.by
Belarusian State University, Belarus, Minsk
Address: 4, Nezavisimosti Ave., Minsk 220030, Belarus

Abstract. This paper investigates philosophical, cultural and didactic potential of silence in education. The author substantiates that in the world of ever-augmenting speaking, the student's silence is manifested as a stage, when there is nothing to say for oneself. This is attributable to the monologue nature of education, the main meanings, goals and the content of which is to convey the multicultural experience of mankind to a "monocultural" student. At the same time, there is a huge potential for silence as competence whereby a student generates his new meanings, knowledge, questions.

The paper presents a comparative analysis of the didactics of Eastern and Western cultures core parameters as creativity, dialogism, interactivity. The author concludes that despite the sufficiently large number of the silence phenomenon studies in pedagogy, they mainly affect the methodical level. In reliance on philosophical, linguistic, psychosocial research, the article originally examines the methodological foundations of the design and implementation of the didactics of silence. Particular attention is paid to the links between silence, "questioning" and heuristics. It is indicated that silence in teaching factors into exponential development and the formation of such future competencies as creativity, communication, and the affective sphere.

Keywords: language, silence, didactics of silence, monologue, monologic education, dialogue, question, pupil

Cite as: Korol, A.D. (2021). The Potential of Silence in Education: Methodological and Didactic Prerequisites. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 49-61, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Постоянно разогреваемая мировая экономика вкупе с пандемией коронавируса обозначила не столько экологическую, сколько антропологическую проблему. Сегодня много говорят о необходимости развивать коммуникативную компетенцию, иначе говоря, компетенцию диалога – умение выходить за свои пределы, слышать другого, видеть себя глазами других. В особенности эта компетенция актуальна в кросскультурном глобальном пространстве.

Наш век – это мир шума и хаоса, «всё возрастающего говорения», «мир, стремящийся к тотальному высказыванию» [1, с. 183]. Хорошо передана суть подобного молчания в словах Г. Транстрёмера: «Пресыщен теми, кто приходит со словами, но звучащими тишиной...».

Молчание и монолизм

Нынешний ученик тонет во вселенском шуме – информации, хуже слышит себя

и других, становится, по Г. Гадамеру, всё более моноличным – в мышлении, поведении, общении. Монолизм – причина празднословия, массового копирования чужого, устремляющего содержание общения к нулю. «Потеря» общения означает, по существу, «потерю» человека. Она проявляется в утрате общения не только с другими людьми, но и с самим собой. Люди, находящиеся в постоянном дефиците времени, менее склонны помогать другим, чем люди, которые никуда не спешат. Человек перестаёт «слышать» других по причине того, что не «слышит» себя самого. Потеря «слуха» приводит массового человека к молчанию.

Одной из причин молчания массового человека выступает педоцентристская парадигма образования, связанная с его миссией – передать поликультурный опыт человечества «монокультурному» учащемуся. Однако заполнять «чистый лист» внешними, «чужими» письменами – значит игнорировать роль самого ученика в образовании.

Монологичность системы образования, будучи предпосылкой «модели Преподавателя», отрицает прежде всего самостоятельный, творческий характер освоения учащимся предметного мира, соответственно, развитие качеств личности-Творца, способной к самопознанию и самоизменению [2]. Не случайно Г. Гессе в одном из романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глухость» [3, с. 109–114]. Мудрость, знание – это «своё», созданный человеком продукт, который нельзя передать как информацию. В информации для человека нет открытия, ибо *открытие – это взгляд на мир своими глазами*, а не чужими. Монологизм системы образования производит Ученика Монологичного, принуждает его смотреть на мир чужими глазами, выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения [4, с. 156–162]. Ученик тогда научится говорить, когда начнёт создавать свои смыслы, цели и содержание образования, своё знание, будет иметь возможность формулировать вопросы. Начнёт открывать себя, открываясь миру. Для этого необходимо уметь молчать. Молчание выступает в данном случае не эпифеноменом, а фундаментальным феноменом. Например, Л.Н. Толстой, автор школы свободного развития, писал, что люди учатся, как говорить, в то время как главная наука – как и когда молчать [5]. «Трагедия нынешней школы в том, что у ребёнка там отнимают право на молчание», – вторит ему В.В. Биbihин [6, с. 29]. Очевидно, что в данном случае молчание имеет иной, нежели в парадигме монологичного образования, онтологический статус.

Заметим, что в педагогических исследованиях о молчании говорят несколько меньше, нежели в философии и лингвистике. При этом речь идёт преимущественно о *нравственно-социологическом* измерении молчания, формировании дисциплины (послушания) ребёнка, выработке его внимания [7]. Уместно вспомнить уроки М. Монтессори, которая доказывала, что единство тела, пси-

хики и духа достигается за счёт движения и тишины и что внутреннее умиротворение в тишине помогает человеку в построении реальности. Первая в истории Италии доктор медицинских наук предлагала на «уроках молчания» конкретные *приёмы и методы*: слушать тишину, шёпотом пригласить ребёнка тихо встать с места и подойти к учителю, фокусировать (концентрировать) внимание только на одном намерении (цели), развивать его и наполнять ощущениями, чувствами. Обучала, как направить энергию на конкретное переживание, осмысление конкретного опыта, который ранее был не осознан [8]. Подобные уроки молчания помогают ребёнку обрести спокойствие, внутреннюю умиротворённость и контроль двигательной активности, медитативную и творческую концентрацию, которая связана с успокоением. Приёмы и методы молчания формируют рефлексивные способности к внутреннему погружению, облегчают концентрацию и позволяют открыть себя, свою внутреннюю глубину, благодаря совершению различных действий, не говоря ни слова.

Профессор Т. Оларчик отмечает, что тишина в педагогике играет жизненно важное значение как в образовательном процессе, так и в воспитательном. Однако наиболее важную роль она играет в педагогическом процессе, в саморазвитии и формировании воли. «Педагогика тишины не является альтернативой педагогике слова – диалога, убеждения, но является его основой, его неременным условием» [7, с. 9].

Отмечая коммуникативный потенциал молчания в обучении, ряд отечественных и зарубежных авторов «приближаются» к *дидактическому* компоненту. А здесь есть немало интересных практик древних, которые могут быть использованы в педагогической практике: «Знающий не говорит, говорящий не знает». «Мудрый и осуществляет учение безмолвно» – суть одной из главных философских идей даосизма [9]. Небезынтересны слова о молчании в индийской культуре: «Тот, кто молчит, знает в два раза больше,

чем болтун». Уместно вспомнить и школу Пифагора, в которой ученику до трёх лет запрещалось говорить [10]. «Тишина приносит знание, которое мы ещё не познали, благодаря её тайне мы открываем нашу внутреннюю жизнь... Пережив опыт молчания, никто не будет прежним» (Е.М. Стендинг). Особого внимания заслуживают работы А. Каранфы [11], А. Яворского [12], Д.Э. Купера [13], Хелен Лиз [14], А. Роботовой [15].

В имеющих место дидактических исследованиях речь идёт преимущественно о приёмах, реже – о методах использования молчания в школе. На каких принципах строится содержание обучения на основе молчания? Каковы механизмы извлечения знаний в молчании? Каково соотношение молчания и говорения на уроках? Практически нет исследований о том, как оценивать «молчаливую» деятельность ученика – индивидуальный опыт знания ученика о самом себе, об окружающем мире, которое не может быть выражено словами. Нас интересуют прежде всего вопросы о том, насколько уместно вести речь о полноценной дидактике молчания как целостной науке об обучении, каковы её методология, содержание, методы, критерии оценки.

Молчание в педагогике Востока и Запада

В теме «говорения» и «молчания» можно увидеть отблески антиномичности и диалогичности восточной и западной культур. В Китае мировоззренческие представления о реальности (состояниях как материальных, так и духовных явлений) исходили из её *непрерывно-волнового* характера, в Древней Греции и Индии – *атомистического*, дискретного. И эти различия прослеживаются в языке – матрице мышления. «В основе западного типа мышления лежит Единица (греческая монада, христианский Бог – абсолютная Единица). Изначальная Единица как точка отсчёта предполагает последовательный причинно-следственный ряд, располагающий к линейному, дискурсивному, экстравертному типу мышления. В основе восточного, или

буддийского, типа мышления лежит Ноль, абсолютный Ноль (Шунья), или полнота не-проявленного мира» [16, с. 135].

Согласно исследованиям академика А.В. Смирнова, директора Института философии РАН, арабо-мусульманская культура процессуальна (язык, мышление, философия, искусство и прочее), в то время как западная традиция атомистична (ориентирована на вещь и её предикаты) [17]. Филолог Дж. Нидем аналогичным образом пишет о том, что в китайском языке отдельный иероглиф – это органическое *целое*, гештальт (образ). В противоположность иероглифам буквы как фонетические единицы на уровне письма атомизируют располагаемый в нём опыт. Ещё один пример. Согласно Э. Фромму, атомистическая природа сознания рождает логику «*А не равно Б*» – предтечу *коммуникации*, которая демонстрирует внешнюю историю человека. Отнюдь не случайно этот принцип сродни мужскому стилю общения, основанному, по свидетельству психологов, на рациональных способах взаимодействия. Напротив, «волновая» теория сознания органична для *Восточной цивилизации*, «прирастает» внутренним: парадоксальное мышление основывается на *равенстве А и не-А*, что порождает толерантность, терпимость, а также стремление к преобразованию человеком самого себя [18]. Данные выводы опираются на многочисленные культурологические и социально-психологические исследования в области диалога культур [19–21].

Превалирование нравственного начала определяет особую, мистико-религиозную роль молчания во всех древних восточных учениях: даосизме, буддизме. Молчание выступает как психоэмоциональная практика, проявление аскетизма, *сдержанности*, а значит, как метод самопознания, создание нравственных, волевых качеств личности, рождение знаний изнутри, способ общения с Творцом. «Даже твоё молчание может быть частью молитвы», – таковы слова, приписываемые одному из вождей американских индейцев.

Общий знаменатель ухода в глубину от шума – устранение искажений, аберраций. Природа коммуникативных барьеров и неумения человека слышать другого человека, занимать его позицию лежит в плоскости не столько рациональности (включая мышление), сколько в сфере мотивационно-потребностной. Интересны слова психоаналитика Ф. Перлза о том, что реальность есть продолжение наших потребностей [22], и слова китайского поэта и философа, указывающие потенциально на метод молчания как метод «выправления» реальности: «Только тот, кто постиг в себе самого себя, может предоставить всем вещам быть тем, что они есть» [23].

На Востоке молчание – это практика постижения истины, в то время как теоретическое исследование категории «молчания» является предметом европейской рациональной философии. К данной теме обращались многие видные мыслители Запада, такие как С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Э. Гуссерль. Ряд одноимённых работ: «Философия молчания», «Методология молчания» – является попыткой хора рациональных голосов Запада проникнуть в тайну Востока, ревностно хранимую и оберегаемую. С.С. Хоружий, наш современник, говорил, что молчание ума в противоположность молчанию уст означает не отсутствие коммуникации, но, напротив, её наиболее совершенную и полную форму, метаэмпирическую и вневременную [24].

Исходя из вышесказанного, сделаем ряд выводов. Тишина, или молчание – значимая ипостась бытия человека, которую нельзя отделять от говорения, как нельзя отделить день от ночи, тело от души. «Кто не умеет молчать, не умеет и говорить». Текст оказывается пустым и молчаливым, если состоит только из слов. Одна лишь логика повествования без молчания не позволяет рождать образы, ассоциации, устраняет творчество, лишает возможности понять и себя и другого. Во многом в этом причина искажённого восприятия действительности, барьеров в

общении, утраты идентичности – источника смыслов и внутреннего пространства человека. Текст без пробелов молчания монолитен и линейен, лишён способности к самопродолжению. Без молчания нет речи, артикуляции, нет самой жизни – невозможно говорить одними словами, не делая вздохов. В этих паузах – обращение человека к своей сущности, проявление творческого начала. Когда что-то неясно, «что-то не так», человек начинает искать ответ в себе, «погружается» в молчание, чтобы понять проблему, чтобы разрешить её, создать новые знания, выйти на новый уровень.

Молчание – *край языка*, определяемый его богатством. Граница слова и молчания – колыбель, в которой рождается новое знание. Молчание есть пауза, зазор между смысловыми позициями, словами. Человек создаёт контекст возле некоей лакуны, чтобы её заполнить. Однако заполнить можно, только *выйдя за пределы*, края этой лакуны. Совершив «прыжок». Молчание – «переход», «прыжок» от одного смысла к другому. Во время «прыжка» нет мысли, лишь после него этот разрыв тут же заполняется мыслью. Молчание как «образ-пауза» есть творчество, метафора, «перевозка» смыслов, что ведёт к *открытию*. Образованию не хватает молчания как открытия учениками самих себя. Общая, ничейная, отчуждённая от ученика информация пуста и молчалива, сродни тексту, состоящему только из слов. Ученику и учителю нужны паузы молчания.

Если причиной «потери» ученика – невозможности выявить, раскрыть и реализовать его миссию и потенциал, – выступает монологичность передаваемого ему чужого и «правильного» содержания образования, то для выхода ученика из состояния молчания необходимо формирование условий для его самореализации, создания своего продукта, наполнения собственным смыслом и содержанием объектов окружающего мира.

Приведём в качестве примера обращения ученика посредством «молчания» к своему Я

систему эвристического обучения [25], «открывающую» ученика – его смыслы, цели, зарождающие мотив и вопросы. Открытию нужна не выхолощенная и отобранная «правильная» информация, а реальность, окружающая учащегося. На первом этапе своей учебной деятельности ученик познаёт объекты действительности, создавая свой образовательный продукт. И только затем, на втором этапе происходит сравнение учеником субъективного образовательного продукта с его культурно-историческим аналогом, что приводит к созданию обобщённого образовательного продукта. Причём если внешний продукт ученика – созданная им объективированная «вещь» (сформулированная гипотеза, выполненный план, составленный гимн, символ и пр.), то внутренний продукт – это *результат изменения (превращения) личностных качеств учащегося*. Речь идёт о его познавательных, креативных, оргдеятельностных качествах. По сути, в сравнении – диалоге своего с чужим – ученик обращается к своему Я. Этот «прыжок» сродни молчанию, открывающему новые смыслы и цели, содержание мира ученика на основе его открытий.

Итак, в дидактической эвристике доминанта в познании нового принадлежит ученику. Эта доминанта – вопрос ученика миру. Система эвристического обучения на основе эвристического диалога «открывает» ученика с помощью ученических вопросов. *Методология* эвристического диалога условно обозначена «модельными вопросами»: «Что?» (что мы изучаем?), «Как?» (как этот объект описан в культуре?), «Почему?» (почему моё представление не во всём совпало с культурно-историческим аналогом?)» [2]. *Вопросы* учащегося к фундаментальному образовательному объекту (это и есть методологическая группа вопросов «Что?») способствуют созданию учащимся субъективного образовательного продукта. *Доказательства, опровержения* (методологическая группа вопросов «Как?») выступают инструментом обучающегося при сопостав-

лении субъективного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. *Одновременное доказательство и опровержение утверждения*, составление фрагмента диалога, диалогового эвристического задания составляют методологическую группу вопросов «Почему?» и являются инструментом учащегося для создания им обобщённого образовательного продукта.

В базисной триаде вопросов глубокая *диалогичность* системы эвристического обучения сродни диалогичности в методологии исихазма. В русской духовной практике исихазма о. Иосиф выделяет *три стадии*: очищение, просвещение и осенение благодатью [6]. *Наличие трёх ступеней к познанию истины* существует и в духовных практиках восточных школ: ограничение страстей, укрепление духовного сердца, движение «вверх» [6, с. 371]. Все вышеперечисленные практики молчания имеют самым первым этапом уход от суеты и шума как внешнего воздействия. Вторым этапом рождения нового знания выступает просвещение как диалог – сравнение своего с чужим. На третьем происходит усиление-обобщение достигнутого. Поэтому мы имеем все основания сделать *вывод об эвристической основе методологии и дидактики молчания*. Это согласуется с выводом С.С. Хоружего, который предлагает видеть в мистическом опыте исихазма *нетривиальную эпистемологию, герменевтику и эвристику*.

Вопрошание незримо связано с молчанием. Многолетние исследования, в которых приняли участие десятки тысяч учащихся и педагогов, проводившиеся с целью оценить результативность системы обучения на основе вопрошания, показали, что школьники и студенты, кто задаёт творческие, «вглубь» и «вширь» изучаемой темы вопросы третьего, наивысшего уровня модельной группы «Почему?» (в сравнении с группами вопросов «Что?», «Как?»), *больше молчат, созидают, нежели говорят и копируют*. И наоборот, молчание как способ обращения человека к собственным смыслам и целям

выступает способом генерировать в большей степени вопросы, а не ответы.

Углубление в себя сродни археологическим раскопкам: каждый нижний слой более целостный и образный. Отход от слов и «молодого» мышления к более древним слоям сознания сопровождается изменением, качественным появлением нового знания о себе и мире. Ведь образование как процесс не есть «сумма наук», которые нужно передать человеку. Образование как результат не есть мегаполис с разветвлённой инфраструктурой дорог и акведуков, вмещающих в себя рациональность. В этом мегаполисе должны быть «дороги духа», которые ведут к отблескам истины – магистрали открытий учеником самого себя, позволяющие познать мир вокруг него, наполнить его своим смыслом и содержанием. Магистрали, меняющие ученика.

Как отмечает финский логик Я. Хинтика, смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать в глубине нашего логоса те до поры сокрытые структуры, которые соответствуют структурам окружающего мира [26]. Здесь отражается один из древнейших методологических принципов – *подобие микрокосма макрокосму*. Данный принцип подтверждает схожесть методологий познания «вглубь» и «вовне», равно как и служит подтверждением схожести основания феноменологии Э. Гуссерля с теорией и практикой молчания в обучении.

Данная статья не имеет фокусом своего рассмотрения раскрытие всех элементов дидактики. Остаётся неисследованным весьма интересный аспект – *длительность молчания*. В европейской традиции, в отличие от восточной, погружённый в молчание пытается его рационально озвучить, критически к нему отнестись. Проблемным остаётся вопрос о соотношении длительности молчания и величины знания, произведённого в молчании. Молчание с точки зрения дидактики выделяется нами по уровням: глубине

погружения в «колодец» смыслов; по формату коммуникации в диалоге (индивидуальное, групповое); соответствию формулируемому вопросам (когнитивное, креативное, ордеятельностное). Отсюда когнитивным критерием оценивания молчания в обучении может служить количество и качество задаваемых вопросов, их взаимосвязь с продолжительностью молчания. Один из главных критериев здесь – знаниевый объём вопроса, который задаёт ученик после молчания. Ещё одним важным показателем эффективности является общее количество новых, лично значимых элементов образовательного продукта ученика. Этот критерий также характеризует эмоционально-ценностные результаты дидактического молчания.

Если для ученика молчаливая «пауза» – это обращение к своей сущности, благодаря которой ученик познаёт окружающий мир, то для педагога молчаливая пауза всегда полифункциональна. Выделим дидактическую (например, совместное выполнение задания, регулирование «молчания» в классе), ситуативную, психологическую (в диалоге) функции молчания педагога. Вышесказанное подчёркивает важность подготовки «молчаливого» учителя, способного вводить ученика в состояние молчания, чтобы разговаривать его, выведя из состояния молчания.

Приведём примеры некоторых заданий по обучению молчанию, которые используются в учебном процессе высшей школы, а также фрагменты рефлексии студента и преподавателя. Нередки случаи, когда очень хочется сказать своё мнение в ответ на реплику собеседника. Часто повышение эмоционального градуса приводит к серьёзным конфликтам. Проанализируйте, в какие моменты вы замолкаете. Почему? Что предшествует, а что способствует молчанию? Разработайте свой собственный алгоритм погружения в молчание. Выделите его основные этапы, особенности, ключевые слова или внутренние «формулы», которые помогают замолчать.

Преподаватели, проводившие занятия подобным образом, отмечали, что эффек-

тивность метода молчания возрастает при его систематическом использовании, так как у студентов «появляется осмысленный подход к выполнению задания». Многие студенты отмечали, что «результат превзошёл все ожидания», они «смогли остановиться, оторваться от гаджетов и погрузиться в мир, их собственный, но ими не изученный». Особо отметим эффект импринтинга от выполнения «молчаливых занятий»: многие обучающиеся практически всех ступеней образования в течение нескольких занятий помнили собственные переживания от выполнения заданий и их результаты. По прошествии десяти занятий с элементами (задания) молчания в рефлексиях студентов отмечалась смена настроения с депрессивно-пассивного на активное, наступало спокойствие, ощущалось расслабление, пропадало чувство боязни, неуверенности и страха от неопределённости. «Молчание даёт возможность привести в порядок свои мысли. Оно является той самой точкой или абзацем, за которой следует новая мысль, написанная с новой строки, большой буквы» (Виктория Дешкович, 2-й курс). «Впервые у меня как преподавателя появилось ощущение искренней работы целой группы. Возможно, сопутствующее задание, включающее задачу проанализировать себя как потенциального специалиста, заставило их осознанно подойти к выполнению “молчаливого” задания. А может быть, у них появилась уникальная возможность и платформа быть самими собой?!» (Марцулевич Е.И., ст. преподаватель, БГУ).

Дидактика молчания и общество

В качестве прикладного аспекта дидактики сделаем предположение о том, что особый философско-культурологический потенциал молчания у представителя дальневосточной культуры выступает в качестве глубокого фундамента нелинейного экономического роста. В существующих исследованиях причины экспоненциального роста экономик стран Азии объясняются, как правило, внешними факторами: финансовыми

инвестициями, структурными преобразованиями моделей образования. Внутренний – более глубокий фактор, на наш взгляд, определяется потенциалом молчания и заключается в себе образовательные цели развития нравственности, самоидентичности, эмоционально-волевых качеств, а также креативного начала обучающегося любой ступени.

Безусловно, одни лишь нравственные качества личности не являются ядром для развития экономики. Совершенно очевидно, что нужны такие «столпы», как креативность – способность создавать своё, а не отзеркаливать и копировать «чужое». Отметим также и необходимость развития опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, включая сохранность исторической памяти и самоидентичность. Очевидным выглядит то, что невозможно достичь экономического успеха любого общества без соблюдения условий для развития каждого его члена: выявления и реализации им своего потенциала, своей миссии, предназначённости.

У философа Г. Померанца есть слова о том, что на Южном и Дальнем Востоке сущностным элементом «тайны, прикоснувшейся к сердцу», выступает не знак, а отрицание всех знаков – пустота или *молчание* [27, с. 8]. Говорение как наличие знаков есть символ западной культуры, молчание как «пауза», глубина имеет непосредственное родство с восточным символом культуры, приматом внутреннего перед внешним, непрерывного перед дискретным. Ряд авторов отмечают, что тема молчания в педагогике средней школы, высшей школы наиболее актуальна для высококонтекстуальных культур: Японии, Кореи, Китая (А.Г. Корнева [28], Т.М. Гуревич [29], А. Яворский [12], Т. Наканэ [30]). Как считает Т.М. Гуревич, «японцев называют носителями традиционной культуры молчания, культуры бесстрастной коммуникации, имеющей минимальные внешние проявления» [29, с. 299]. Японцы – это языковая группа, исповедующая ценности молчания и использующая молчание (Д. Барнлунд [31],

П. Клэнси [32], Р.Дж. Дэвис и О. Икэно [33], Т. Дои [34], П. ЛаФорге [35], Т.С. Лебра [36], Л. Лавдей [37]). Авторы отмечают, что в ежедневных разговорах, деловых встречах и школьных классах в Китае и Японии тишина гораздо более распространена и имеет большую продолжительность, чем в западных странах [38, с. 51].

Китайская система образования направлена на образование «всесторонне развитого человека» и движется от образования, одинакового для всех, к поддержке индивидуальности. В 2002 г. Министерство образования КНР в докладе о реформе системы оценки и экзаменов в начальной и средней школе «фундаментальной целью развития» определило нравственные качества; гражданскую грамотность; способность к обучению; навыки коммуникации и сотрудничества; спортивные навыки и здоровый образ жизни; предметные знания и гуманитарные навыки. Закон об обязательном образовании (2006 г.) тоже предлагает «развивать детей и подростков с точки зрения нравственности, интеллекта и физической подготовки, воспитывая в них идеалы, этику, культуру и дисциплину». План развития образования (2010 г.) предлагает «в первую очередь заниматься нравственным воспитанием, развивать способности, придерживаться концепции всестороннего развития». В 2012 г. 18-й национальный конгресс КПК заявил, что основная задача образования – «укрепление нравственных качеств и развитие личности». Используемое молчание в практике коммуникаций отражает представления китайцев о нравственных ценностях. Молчание выступает разновидностью добродетели, проявлением высшей степени вежливости.

Следует отметить, что в образовательном процессе Китая процесс трансляции знаний от учителя к ученику также имеет монологичный характер. Вместе с тем он имеет особые культурные основания, сила которых – в неизменности философских традиций тысячелетий. Они придают характеру

обучения в Китае явно выраженные воспитательные смыслы, чего нет в организации процесса обучения в странах Европы. Трансляция знаний имеет характер диалогического конфуцианского общения и наставления, по сути – чтение развёрнутого текста, обладающего культурно-исторической памятью. В странах Запада этот тип трансляции имеет характер распределённого полилога и мультикультурности, гипертекста.

Уникальное сочетание двух особенностей процесса обучения в Китае – ориентация на глубокое почитание передачи знаний от учителя к ученику и богатейший историко-культурологический потенциал молчания. Использование дидактических основ молчания в системе образования Китая способно породить эффект резонанса с философско-культурологическими особенностями дальневосточной культуры и привести к формированию таких компетентностей будущего, как креативность, коммуникация, кооперация.

Заклучение

Сделаем несколько выводов.

1. Очевидно, что молчание, достаточно хорошо рассмотренное в разных областях гуманитарного и естественнонаучного знания, прежде всего психологического, философского, культурологического, может выступать не просто методом, но методологическим и методическим принципом проектирования системы образования, ориентированного на создание учеником своих смыслов, целей, содержания.

2. Данная система диалогична в своих основаниях – невозможно создать своё без культурно-исторического зеркала – «чужого», что созвучно диалогу восточной и западной культур.

3. Молчание метапредметно и нелинейно. Создавая возможности для открытия учеником самого себя, оно предоставляет главный механизм для этого – компетентность задавать вопросы, а не давать ответы на заранее полученную извне информацию.

Литература

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. М.: Постум, 2015. 238 с.
2. *Король А.Д.* Диалог в образовании: эвристический аспект. М.: Эйдос; Иваново: Юнона, 2009. 259 с.
3. *Гессе Г.* Сиддхартха: инд. поэма / Пер. с нем. Г.Б. Ноткина. СПб.: Азбука-классика, 2003. 186 с.
4. *Король А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156–162.
5. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений. В 100 т. Т. 45. Путь жизни / Подгот. текста и коммент. Н.Н. Гусева, И.И. Горбунова-Посадова. М.: Гослитиздат, 1956. 601с.
6. *Бибихин В.В.* Язык философии. СПб.: Наука, 2007. 389 с.
7. *Olearczyk T.E.* Pedagogia ciszy. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM, 2010. 251 s.
8. *Montessori M.* Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Warszawa: Żak, 2005. 187 s.
9. Мудрецы Китая: Ян Чжу, Лецзы, Чжуанцзы / Пер. с кит. Л.Д. Позднеевой; авт.-ред. А.В. Маматов. СПб.: Петербург-XXI век, Лань, 1994. 416 с.
10. *Хуторской А.В.* Древнейшие системы обучения: Школа Пифагора // Интернет-журнал «Эйдос». 2014. № 1.
11. *Caranfa A.* Silence as the Foundation of Learning // Educational Theory. 2004. Vol. 54. No. 2. P. 211–230. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2004.00015.X>
12. *Jaworski A.* The power of silence: social and pragmatic perspectives. Newbury Park: Sage Publications, 1993. 208 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325460>
13. *Cooper D.E.* Silence, nature and education // Attending to silence: educators and philosophers on the art of listening / A. Kristiansen, H. Hägg (Eds.). Kristiansand: Portal Academic, 2012. URL: https://www.academia.edu/13907942/Silence_Nature_and_Education (дата обращения: 04.03.2021).
14. *Lees H.E.* Choosing Silence for Equality in and through Schooling // Forum. 2016. Vol. 58. No. 3. P. 399–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.399>
15. *Роботова А.С.* О диалоге, монологе и молчании в образовании // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 122–129. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/276/226> (дата обращения: 04.03.2021).
16. *Григорьева Т.П.* Буддизм и современная мысль // Вопросы философии. 2015. № 6. С. 135–137. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1190&Itemid=52 (дата обращения: 04.03.2021).
17. *Смирнов А.В.* О подходе к сравнительному изучению культур. СПб.: СПбГУП, 2009. 132 с.
18. *Фромм Э.* Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986. 65 с.
19. *Степанянц М.Т.* От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. 2015. № 10. С. 150–162. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1259&Itemid=52 (дата обращения: 04.03.2021).
20. *Иванов В.В.* Чёт и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио. 1978. 184 с.
21. *Кучинский Г.М.* Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983. 190 с.
22. *Перлз Ф.С.* Эго, голод и агрессия / Под ред. Д.Н. Хломова; пер. с англ. Н.Б. Кедровой, А.Н. Кострикова. М.: Смысл, 2000. 358 с.
23. *Кьеркегор С.* Страх и трепет: этические трактаты / Пер. с дат., коммент. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева; общ. ред., сост. и предисл. С.А. Исаева. М.: Республика, 1998. 382 с.
24. *Хоружий С.С.* Молчание как семиозис в практике и мистике исихазма // Тезисы докладов на Симпозиуме по психологическим проблемам феномена молчания, Рига (Латвия), апр. 2005 г. URL: <https://studylib.ru/doc/4193329/horuzhij-s-s-molchanie-kak-semiozis-v-praktike-i-mistike> (дата обращения: 04.03.2021).
25. *Король А.Д.* Молчание в диалоге как проблема философии образования // Вопросы философии. 2019. № 4. С. 1–11. DOI: 10.31857/S004287440004786-9
26. *Хинтиikka Я., Хинтиikka М.* Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. / Сост.: В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова; вступ. ст. В.М. Сергеева. М.: Прогресс, 1987. С. 56–77.
27. *Померанц Г.С.* Дороги духа и зигзаги истории: работы последних лет. М.: РОССПЭН, 2008. 382 с.
28. *Корнева А.Г.* Молчание в японской культуре (опыт лингвосомиотического анализа) //

- Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. Т. 5. № 2. С. 70–77. URL: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2265> (дата обращения: 04.03.2021).
29. Гуревич Т.М. Неговорение в японском дискурсе // Восток-Запад: историко-литературный альманах, 2003–2004 / Отв. ред. В.С. Мясников. М.: Восточная литература, 2005. С. 299–306.
 30. Nakane C. Japanese Society. Berkeley; Los Angeles : University of California Press, 1970. 157 p.
 31. Barnlund D.C. Public and private self in Japan and the United States: communicative styles of two cultures. Tokyo : Simul Pressokyo, 1975. 201 p.
 32. Clancy P. The acquisition of communicative style in Japanese // Language socialization across cultures / B.B. Schieffelin, E.E. Ochs (Eds). Cambridge : Cambridge University Press, 1986. P. 213–250.
 33. Davies R.J., Ikeno O. The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture. Boston : Turtle Publishing, 2002. 259 p.
 34. Doi T. Some psychological themes in Japanese human relationships // Intercultural Encounters with Japan: Communication – contact and conflict / J. C. Condon, M. Saito. Tokyo: Simul Press, 1974. P. 17–26.
 35. La Forge P.G. Counseling and Culture in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1983. 141 p.
 36. Lebra T.S. The cultural significance of silence in Japanese communication // Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. 1987. Vol. 6. No. 4. P. 343–357.
 37. Loveday L. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. Oxford : Pergamon Press, 1982. 196 p.
 38. Nakane I. Silence in intercultural communication: perceptions and performance. Amsterdam : Benjamins, 2007. 239 p.
- Статья поступила в редакцию 13.10.20
После доработки 19.02.21
Принята к публикации 15.03.21

References

1. Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulation*. Paris : Ed Galilée, 230 p. (Russian edition: transl. by A. Kachalov, Moscow: Postum Publ., 2015. 238 p.).
2. Korol, A.D. (2009). *Dialog v obrazovanii: evristicheskiy aspekt* [Dialogue in Education: A Heuristic Aspect]. Moscow : Eidos; Ivanovo : Yunona, 259 p. (In Russ.).
3. Hesse, H. (1951). *Siddhartha*. Binghamton, N.Y : Vail-Ballou Press, 151 p. (Russian edition: transl. by G.B. Notkin, St. Petersburg : Azbuka-klassika, 2003. 186 p.).
4. Korol, A.D. (2013). *Stereotip kak obrazovatel'naya problema* [Stereotype as an Educational Problem]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues], No. 10, pp. 156–162. (In Russ.).
5. Tolstoy, L.N. (1956). *Polnoe sobranie sochineniy. V 100 t. T. 45. Put zhizni* [Complete Works. In 100 vols. Vol. 45. Way of Life]. N.N. Guseva, I.I. Gorbunova-Posadova (Eds.). Moscow: Goslitizdat Publ., 601 p. (In Russ.).
6. Bibikhin, V.V. (2007). *Yazyk filosofii* [Language of Philosophy]. St. Petersburg: Nauka Publ., 389 p. (In Russ.).
7. Olearczyk, T.E. (2010). *Pedagogia ciszy*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna «Ignatianum»: Wydawnictwo WAM, 251 s.
8. Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Żak, 187 s.
9. Mamatov, A.V. (Ed.) (1994). *Mudretsy Kitaya: Yan Chzhu, Letszy, Chzhuantszy* [Sages of China: Yang Zhu, Lezzi, Zhuangzi]. St. Peterburg: Peterburg XXI vek Publ., 411 p. (In Russ.).
10. Khutorskoy, A.V. (2014). *Drevneyshiye sistemy obucheniya: Shkola Pifagora* [The Oldest Learning Systems: School of Pythagoras]. *Internet-zhurnal "Eydos"* [Internet-Journal "Eidos"]. No. 1. (In Russ.).
11. Caranfa, A. (2004). Silence as the Foundation of Learning. *Educational Theory*. Vol. 54, iss. 2, pp. 211–230, doi: <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2004.00015.X>

12. Jaworski, A. (1993). *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*. Newbury Park [etc.]: Sage, 208 p., doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325460>
13. Cooper, D.E. (2012). Silence, Nature and Education. In: Kristiansen, A., Hägg, H. *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic. Available at: https://www.academia.edu/13907942/Silence_Nature_and_Education (accessed 04.03.2021).
14. Lees, H.E. (2016). Choosing Silence for Equality in and through Schooling. *Forum*. Vol. 58, no. 3, pp. 399-406, doi: <http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.399>
15. Robotova, A.S. (2015). About Dialogue, Monologue, and Silence in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 122-129. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/276/226> (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Grigoryeva, T.P. (2015). *Buddizm i sovremennaya mysl* [Buddhism and Modern Thought]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Questions]. No. 6, pp. 135-137. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1190&Itemid=52 (accessed 04.03.2021). (In Russ.).
17. Smirnov, A.V. (2009). *O podkhode k sravnitel'nomu izucheniyu kultur* [On the Approach to the Comparative Study of Cultures]. St. Petersburg: Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. 132 p. (In Russ.).
18. Fromm, E. (2013). *To Have or To Be?* Bloomsbury Academic, 216 p. (Russian translation: Moscow: Progress Publ., 1986, 65 p.).
19. Stepanyants, M.T. (2015). From Eurocentrism to Intercultural Philosophy. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No. 10, pp. 156-162. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1259&Itemid=52 (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Ivanov, V.V. (1978). *Chet i nechet: Asimmetriya mozga i znakovyykh sistem* [Even and Odd: Asymmetry of the Brain and Sign Systems]. Moscow: Sovetskoe radio Publ., 184 p. (In Russ.).
21. Kuchinskiy, G.M. (1983). *Dialog i mysleniye* [Dialogue and Thinking]. Minsk : BGU, 190 p. (In Russ.).
22. Perls, F. (1969). *Ego, Hunger and Aggression: A Revision of Freud's Theory and Method*. New York : Random House, 342 p. (Russian edition: transl. by N.B. Kedrova, A.N. Kostrikov, ed. D.N. Khlobov, Moscow : Smysl Publ., 2000, 358 p.).
23. Kierkegaard, S. (2009). *Vrees en beven: dialectische lyriek*. Budel : Damon, 168 s. (Russian translation by N.V. Isaeva, ed. S.A. Isaev, Moscow : Respublika Publ., 1996, 382 p.).
24. Khoruzhiy, S.S. (2005). [Silence as Semiosis in the Practice and Mysticism of Hesychasm]. In: *Tezisy dokladov na Simpoziume po psikhologicheskim problemam fenomena molchaniya* [Abstracts at the Symposium on the Psychological Problems of the Phenomenon of Silence, Riga (Latvia), Apr. 2005]. Available at: <https://studylib.ru/doc/4193329/horuzhij-s.s.-molchanie-kak-semiozis-v-praktike-i-mistike> (accessed 04.03.2021). (In Russ.).
25. Korol, A.D. (2019). Silence in the Dialogue as a Problem of Philosophy of Education. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No. 4, pp.1-11, doi: 10.31857/S004287440004786-9 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Hintikka, J. (1982). *Sherlock Holmes Confronts Modern Logic: Toward a Theory of Information-Seeking through Questioning*. John Benjamins, 76 p. (Russian translation: In: Sergeeva, V.M., Parshina, P.B. (Eds.). *Yazyk i modelirovanie sotsial'nogo vzaimodeystviya* [Language and Modeling of Social Interaction]. Moscow: Progress, 1987, pp. 56-77).
27. Pomerants, G.S. (2008). *Dorogi dukha i zigzagi istorii: raboty poslednikh let* [Roads of Spirit and Zigzags of History: Works of Recent Years]. Moscow : ROSSPEN Publ., 382 p. (In Russ.).
28. Korneva, A.G. (2007). [Silence in Japanese Culture (the Experience of Semiotic Linguistic Analysis)]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul-*

- turnaya kommunikatsiya* = *NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 5, no. 2, pp. 70-77. Available at: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2265> (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Gurevich, T.M. (2005). [Non-Speaking in Japanese Discourse]. In: Myasnikov, V.S. (Ed). *Vostok-Zapad: istoriko-literaturnyy almanakh, 2003-2004* [East-West: Historical and Literary Almanac, 2003-2004]. Moscow : Vostochnaya literatura Publ., pp. 299-306. (In Russ.).
 30. Nakane, C. (1970). *Japanese Society*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 157 p.
 31. Barnlund, D.C. (1975). Public and Private Self in Japan and the United States: Communicative Styles of Two Cultures. Tokyo : Simul Pressokyo, 201 p.
 32. Clancy, P. (1986). The Acquisition of Communicative Style in Japanese. In: Schieffelin, B.B., Ochs, E.E. (Eds). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 213-250.
 33. Davies, R.J., Ikeno, O. (2002). *The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture*. Boston : Turtle Publishing, 259 p.
 34. Doi, T. (1974). Some Psychological Themes in Japanese Human Relationships. In: Condon, J.C., Saito, M. (Eds). *Intercultural Encounters with Japan: Communication – Contact and Conflict*. Tokyo : Simul Press, pp. 17-26.
 35. La Forge, P.G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 141 p.
 36. Lebra, T.S. (1987). The Cultural Significance of Silence in Japanese Communication. *Multilingua* – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. Vol. 6, no. 4, pp. 343-357.
 37. Loveday, L. (1982). *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford : Pergamon Press, 196 p.
 38. Nakane, I. (2007). *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance*. Amsterdam : Benjamins, 239 p.

The paper was submitted 13.10.20

Received after reworking 19.02.21

Accepted for publication 15.03.21