

А. Д. Король¹

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДИАЛОГА ВОСТОКА И ЗАПАДА: МОЛЧАНИЕ В ОБУЧЕНИИ

Диалог двух выдающихся цивилизаций культурного типа — восточной и западной — был важен всегда. В уникальнейшей эпохе человечества, предвосхитившей появление христианства, — эпохе эллинизма — многие историки до сих пор не находят ответа на вопрос, какая цивилизация в большей степени повлияла на другую, произошла ли вестернизация Востока или ориентализация Запада.

В середине XX в. свое мнение относительно возможного диалога восточной и западной культур высказывали Джон Дьюи, Сарвепалли Радхакришнан, Джордж Сантаяна — у всех троих было отрицательное отношение. «Вы говорите о „синтезе“ восточной и западной философий. Но этого можно было бы достичь, только опустошив обе системы»². «Диалог западной и восточной культур не столь немислим, сколько реально неосуществим в силу коренной разнородности цивилизационных начал; возможны лишь деловые и практически позиционные отношения при осознании и сохранении их гетерогенности и фатально неустраиваемой антиномичности»³.

Способно ли образование человека повлиять на слышимость друг друга представителями разных культур? Ведь, по меткому выражению Гессена, образований столько, сколько культур. Насколько культурно-исторический «слух» сопоставим в целом со способностью людей видеть стереотипы и избегать барьеров в общении? Ведь «душа народа есть лишь более сложная структура, нежели душа индивида», — писал К. Г. Юнг.

Цивилизации молчания и говорения: причины непонимания

Причина непонимания одним человеком другого является сложной, междисциплинарной и лежит в плоскости изучения психологии, философии, логики. Для устранения барьеров в общении важно научить человека выходить за собственные пределы и смотреть на себя со стороны. В основном ксенологическом принципе «мы можем познать себя на столько, на сколько узнаем, кем мы не являемся» заключена глубокая диалогическая основа. Человек познает окружающий мир из самого себя, делая собственные открытия, открывается миру. Философские работы М. М. Бахтина, Г. Г. Гадамера и многих других являются тому подтверждением. «Углубление» и «расши-

рение» человека суть различий западной и восточной культур, создававших колоссальный барьер в понимании друг другом представителей двух выдающихся цивилизаций культурного типа. «Человек обожается» — «ум божествен» — эти две формулы отражают характер восточной и западной культур⁴.

В Китае мировоззренческие представления о веществе (состоянии как материальных, так и духовных явлений) имели *непрерывно-волновой* характер, в Древней Греции и Индии — *атомистический*, дискретный. Эти различия прослеживаются и в языке — матрице мышления. В основе западного типа мышления лежит **Единица** (греческая монада, христианский Бог — абсолютная единица). Изначальная Единица как точка отсчета 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 непроявленного мира. Такое представление не могло породить модели мира как буддийской логики целого, обусловило характер художественного сознания, отношения человека к жизни и к самому себе.

Дж. Нидэм аналогичным образом пишет о том, что в китайском языке отдельный иероглиф — это органическое целое, гештальт (образ), поэтому ум, воспитанный на идеографическом языке, едва ли будет открыт для восприятия идеи атомистического строения материи. В противоположность иероглифам буквы как фонетические абстракции уже на самом элементарном уровне письма атомизируют фиксируемый в нем опыт.

Согласно Э. Фромму, атомистическая природа сознания рождает логику «*А не равно Б*» — предтечу *коммуникаций*, которая демонстрирует внешнюю, а не «внутреннюю» историю человека. Отнюдь не случайно этот принцип сродни мужскому стилю общения, основанному, по свидетельству психологов, на рациональных способах взаимодействия.

Совсем иные плоды мировосприятия у «волновой» теории сознания. *Восточная цивилизация* «прирастала» внутренним: парадоксальное мышление, согласно философу Э. Фромму, основывается на равенстве А и не-А, что порождало толерантность, терпимость, а также стремление к преобразованию человеком самого себя⁵.

Взаимоотношения Востока и Запада можно выразить в *терминах говорения и молчания*, знака и отсутствия оногo. У советского и российского 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 молчание⁶. Говорение как

¹ Ректор Белорусского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор. Автор более 200 научных публикаций, в т. ч. «Диалог в образовании: эвристический аспект», «Эвристическое обучение», «Педагогика диалога: от методологии к методам обучения», «Обучение через открытие: в поисках ученика. Книга для Учителя и Родителя» и др. Награжден грамотами РАО, медалью Сократа, нагрудным знаком Министерства образования Республики Беларусь «Выдатнік адукацыі».

² *Степаняц М. Т.* От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. 2015. № 10. С. 150.

³ *Аникеев Е. Н.* Диалог цивилизаций: Восток–Запад // Вопросы философии. 1998. № 2. С. 177.

⁴ *Хоружий С. С.* О старом и новом. СПб.: Алтейя, 2000. С. 410.

⁵ См.: *Фромм Э.* Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986.

⁶ *Померанц Г. С.* Дороги духа и зигзаги истории: работы последних лет. М.: РОССПЭН, 2008. С. 8.

наличие знаков есть символ западной культуры, молчание как «пауза», глубина имеет непосредственное родство с восточным символом культуры, приматом внутреннего перед внешним, непрерывным перед дискретным.

Данные выводы опираются на многочисленные культурологические и социально-психологические исследования в области диалога культур¹, в частности свидетельствуют о соответствии между взаимодействием собеседников в диалоге, взаимодействием культур и полушарий в головном мозге.

Различие в способах мышления определяет и разные представления о природе личности, а также **о смыслах и целях образования**. Существуют два древнейших взгляда на сущность природы человека: **человек — чистый лист и человек — семя неизвестного растения**. Если ученик (студент) — чистый лист, то основная цель — заполнить его как можно более мелким почерком. Тогда и вопрос «чему учить?» будет иметь вполне определенный ответ — учить достижениям человечества.

И совсем другой взгляд на то, кто есть человек, позволяет нам говорить о другой системе дидактики, основной принцип которой — *выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека*. Каждое семя неизвестного растения имеет свою заданность — культурную, психологическую, социальную и так далее, свое предназначение и свою миссию. При этом роль культурно-исторического наследия — это роль зеркала, в котором учащийся видит созданный им уникальный образовательный продукт и познает самого себя.

Исаак Сириянин в «Словах подвижнических» написал: «Молчание есть таинство будущего века, а слова суть орудие этого мира»². XXI век — мир шума и хаоса, «все возрастающего говорения», «мир, стремящийся к тотальному высказыванию»³.

Ученик сегодня тонет во вселенском шуме — информации, хуже слышит себя и других, становится, по словам Г. Гадамера, все более моноλογичным — в мышлении, поведении, общении. Однако мир тотального говорения есть мир молчания как стадии — когда сказать нечего. Хорошо передана суть такого молчания в словах З. Миркиной: «Бог нашей суетою оглушен, а дьявол — этой полной тишиною...».

Монологизм — *причина массового копирования чужого*, устремляющего к нулю содержания общения не только с другими людьми, но и с самим собой. В образовании ученик молчит в буквальном и переносном смысле — воспроизводит чужие мысли, не имеет возможности для общения, которое раскрывало бы его миру и самому себе, порождая новые смыслы и содержание. Потеря социального «слуха» у человека как не-

способность вести диалог приводит к молчанию как стадии.

При этом молчание ученика имеет и второй полюс — молчание как компетентности, где ученик «открывает» себя: свои смыслы, цели, знание, миссию. «Молчаливый человек знает в два раза больше, чем болтун», — гласит индийская народная мудрость.

В чем причины монологичности поведения и общения ученика? Основные смыслы, цели, содержание образования — скопировать, передать поликультурный опыт человечества «монокультурному» учащемуся — также монологичны. Заполнение «чистого листа» внешними, «чужими» письменами означает не учитывать самого ученика в образовании — его миссию, предназначение, особенности.

В результате монологизм системы образования производит Ученика Монологичного, не меняет человека, позволяет смотреть на мир чужим глазами, выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения⁴, стержнем и движущей силой роста массовости явлений, подтверждая одну из теорий развития истории Г. Гарда.

Теория Габриеля Гарда гласит, что история есть столкновение кругов подражаний. Количество подражающих, шаблонных и монологичных выпускников различных учреждений образования определяют *скорость изменений в окружающем мире*, которая также отражает *быстроту утрачивания человеком способности вести межкультурный диалог*.

Причина в том, что монолог в образовании ведет к истончению внутреннего пространства человека — пространства смыслов, ценностей, самоидентичности, способности слышать себя и других — представителей иной культуры. Известный психолог Ф. Зимбардо на примере жизни в больших и малых городах показал в частности, что люди, которые постоянно испытывают дефицит времени, менее склонны помогать другим, чем люди, которые никуда не спешат. Человек перестает слышать других по причине того, что не слышит себя самого.

Внутреннее *пространство* человека, которое живет в общении с пространствами других людей, связано с его *языком*, а значит, с самоидентичностью, диалогом внутренних форм: слова, действия, образа.

Копирование информации, как вирус, «убивает» пространство изменения человека, смыслы и общение. Чем меньше пространства внутри, тем больший «голод, эго и агрессию» испытывает человек, страдает от удушья — нехватки пространства внутри себя, осознания своего «я». Кванты или атомы информации есть «черные дыры» смыслов и внутреннего пространства человека. Поглощая информацию, ученик поглощает миллионы квантов троянских коней, которые его разрушают.

Иллюзия знания как барьер в общении

Потеря способности человеком слышать другого человека означает потерю целостности и распад по отдельности на ноль и единицу, говорение и мол-

¹ См.: Степаняц М. Т. От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. 2015. № 10. С. 150–162; Иванов В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио, 1978; Кучинский Г. М. Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983.

² Сириянин Ниневийский И. О божественных тайнах и о духовной жизни: духовные беседы / пер. с сир., примеч. и послесл. игумена Иллариона (Алфеева). М.: Изд-во Зачатьевского монастыря, 1993. С. 180.

³ Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / [пер. с фр. А. Качалова]. М.: Постум, 2015. С. 183.

⁴ См.: Король А. Д. Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156–162.

чание. Целостность не есть ноль, а только ноль вместе с единицей, равно как и истина не существует в голове отдельного человека, а только лишь в процессе их диалогического взаимодействия (М. М. Бахтин). Потеря субъектности ученика в монологе внешне заданного содержания образования с ним приводит к поляризации означаемого и означающего (в терминах Р. Барта), обуславливает рост иллюзий и стереотипов, затрудняющих любой диалог, особенно диалог культур.

Монолог ориентирован на получение половинки целого — информации о предмете. Отнюдь не случайно, что система извлечения знаний в диалоге — майевтика — со времен Сократа определяет **знание о своем незнании** самым главным образовательным знанием. Ведь односторонность и половинчатость — причина барьеров в понимании другого как утраты целостного. *Трансляция «знака» — достижений человечества без учета социокультурного фона самого ученика — априори ведет к искажениям в видении мира, закрытию человеком пути к себе и другим, неспособности выпускника школы к диалогу культур.*

Видеть во всех подробностях предмет — значит видеть его вблизи. Тем самым не иметь возможности видеть все, что окружает сам предмет, — так называемый фон. Отсюда островок знания, который попадает в поле зрения ученика на занятии, стереотипно *доставляется им до некоего шаблона*, а потому заключает в себе потенциальную ошибку.

Такого рода иллюзии свойственны *физиологическим процессам*, например оптические, а также социальным. Основа зрительных иллюзий (ошибки зрительного восприятия) заключается в том, что человек часто видит сам предмет, не замечая фона. Видение частного, а не целого — одна из центральных причин стереотипизации жизни человека.

Фокусирование внимания на предмете — путь к искажениям знания, пространства и времени, «остановка ума», согласно буддистам. Другими словами, **знак, говорение — это всегда ошибка. Сама мысль о чем-либо есть концентрация и потому ошибочна с позиций даосской философии.** «Прозрение наступает тогда, когда мысль исчерпает сама себя» — такова одна из даосских максим.

Ярким примером социальной иллюзии выступает **фундаментальная ошибка каузальной атрибуции**. Смысл в том, что сторонний наблюдатель в том или ином событии склонен переоценивать личностные качества субъекта — виновника события и не замечать фона — ситуации, которая и привела к событию.

Китайская фраза о том, что говорящий не знает, знающий не говорит, подтверждает вышеперечисленные эффекты. Переход от образа или замысла к его словесному описанию всегда имеет погрешность изложения, лакуны молчания. Утраченный при говорении смысл исходного образа превращается в искажения действительности, иллюзии. *Лакуны молчания есть барьеры в понимании Другого, общения с ним и возникают при переходе от целостного к монологу — одностороннему.* Существуют различные типы барьеров в общении — семантический, информационный, пси-

хологический¹. Эти барьеры характеризуют границы внутреннего пространства человека, его идентичности и одновременно выступают причиной непонимания одним человеком другого, неспособности слышать.

Данные барьеры выходят за рамки конкретного человека и распространяются вовне его — на взаимоотношения с другими людьми. Чем больше молчания у человека внутри него — молчания стадии «исчерпания», когда нечего сказать нового, тем больше *молчания между людьми как молчания в мире*: тотального говорения и празднословия.

Таков сегодня **логос** образования, в результате человечество стремительно движется к стадии постгуманизма. Закат концепции «чистого листа» в образовании хорошо проиллюстрирован в романе «О дивный новый мир» О. Хаксли². Там описывается гипнопедический метод обучения, который заключался в том, что людям днем и ночью внушали одну и ту же фразу, одни и те же постулаты. Один из героев романа восклицает: «62 400 повторений — и перед вами готовая истина!» Гипнопедия сродни трансляции, не учитывает субъектности, а потому есть монолог.

Копирование не просто расширяет внешние пределы человека, но умножает объемы *удовольствия*. По этой причине на вопрос одного из героев книги О. Хаксли «Наталкивались ли вы хоть раз на непреодолимые препятствия?» студенты отвечают отрицательно. В образовании будущего нет никаких усилий.

Усвоение «чужого» приводит к тому, что у постчеловека мышление и порождаемое им знание «протезировано» коммуникацией и информацией. Постчеловек — «человек расширенный».

Понимание человеком другого человека есть акт его самоизменения, которое происходит в процессе открытия учеником самого себя. *Открытие же самого себя есть изменение внутреннего пространства в сопоставлении с внешним.* Педагогическим механизмом, способным обеспечить глубинное понимание другого, выступает молчание. «Возврат» человека — его внутреннего пространства смыслов — происходит в молчании.

Л. Н. Толстой, автор идеи школы свободного развития, писал, что *люди учатся, как говорить, в то время как главная наука — как и когда молчать*³. «Трагедия нынешней школы в том, что у ребенка там отнимают право на молчание», — вторил ему В. В. Бибихин⁴.

Что мы понимаем под молчанием в педагогике? В *восточной педагогической традиции*, в отличие от взглядов на человека как на «чистый лист», человек рассматривается как «семя неизвестного растения». Этот методологический взгляд на сущность человека и вопрос «зачем учить?» свидетельствуют о внутреннем, холистическом, а не внешне рациональном способе постижения действительности. Например, в Ин-

¹ См.: Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.

² См.: Хаксли О. О дивный новый мир. М.: АСТ, 2015.

³ См.: Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Т. 45: Путь жизни (1910) / подгот. текста и коммент. Н. Н. Гусева, И. И. Горбунова-Посадова. М.: Гослитиздат, 1956.

⁴ Бибихин В. В. Язык философии. 3-е изд., стереотип. СПб.: Наука, 2007. С. 29.

дии главным учением об истине является онтологическая концепция двух истин: высшей — парамартаха и низшей — вьявахара. Отсюда логико-эпистемологические истины приобретают более низкий статус, чем истины, позволяющие достичь высшего уровня реальности.

В учении суфизма истина раскрывается только в личном опыте, а сердце является главным органом познания. Познавательная способность сердца не тождественна эпистемической способности разума¹.

Приоритет внутреннего перед внешним означает углубление, а не расширение внешних пределов человека, определяет молчание главным методологическим инструментом познания себя и окружающего мира. Отметим особую, мистико-религиозную роль молчания во всех древних восточных учениях: даосизме, буддизме, в культуре американских индейцев. Молчание выступает как психоэмоциональная практика, проявление аскетизма, сдержанности, а значит, как метод **самопознания, формирования нравственных, волевых качеств личности, рождения знаний изнутри, способ общения с Творцом**.

Отражение реальности без искажений, предоставление возможности «всем вещам быть тем, что они есть»², — залог восприятия человеком другого человека как **равного**, возможность видеть его с разных ракурсов, вступать с ним в диалог.

Способность «видеть вещи такими, как они есть на самом деле», предвещает путь к *диалогу между представителями разных культур*.

Если молчание на Востоке является практикой психоэмоционального постижения истины, то исследование категории «молчания» — значительной теоретической частью европейского рационального наследия философии. К философской проблеме молчания обращались многие видные мыслители Запада, такие как С. Кьеркегор³, М. Хайдеггер⁴, Э. Гуссерль⁵. Ряд одноименных работ «Философия молчания», «Методология молчания» являются попыткой хора рациональных голосов Запада проникнуть в тайну Востока, ревностно хранимую и берегаемую⁶.

В педагогических исследованиях о молчании молчания гораздо больше, нежели в философии и лингвистике. Преимущественно речь идет о *нравственно-этическом, психофизиологическом* аспекте молчания, формировании дисциплины ребенка, выработке его

внимания⁷. Уместно вспомнить уроки М. Монтессори, которая доказывала, что единство тела, психики и духа достигается за счет движения и тишины и что внутреннее умиротворение в тишине помогает человеку в построении реальности.

Доказано, что уроки молчания помогают ребенку обрести спокойствие, внутреннюю умиротворенность и контроль двигательной активности, медитативную и творческую концентрацию, которая связана с успокоением. Методы молчания формируют рефлексивную и способность к внутреннему погружению (концентрации), 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 имеет важное значение как в образовательном процессе, так и в воспитательном. Однако наиболее важную роль она играет в учебном процессе, саморазвитии и формировании воли. «Педагогика тишины не является альтернативой педагогике слова: диалога, убеждения, но является его основой, его неперемным условием»⁸.

Современные авторы М. Зембилас (M. Zembylas) и П. Михаэлидис (P. Michaelides) задаются риторическим вопросом: «Что стоит для индивидуума, а также для общества в целом образование, которое игнорирует педагогическую ценность молчания?»⁹ «Существует нечто, что существует за пределами того, что сказано, что-то, что невозможно передать в устной форме, которое он (Мерло-Понти) называет тихим и неявным языком»¹⁰.

Наряду с коммуникативным, психофизиологическим потенциалом молчания в обучении ряд отечественных и зарубежных авторов «приближается» к *дидактическому* компоненту. Здесь есть немало интересных древних практик, которые могут быть использованы в педагогической практике. «Знающий не говорит, говорящий не знает». Поэтому «*Мудрый и осуществляет учение безмолвно*» — суть одной из главных философских мыслей даосизма¹¹. 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 трех лет запрещалось говорить¹².

«*Тишина приносит знание, которое мы еще не познали*, благодаря ее тайне мы открываем нашу вну-

¹ См.: *Жиртуева Н. С.* Типология универсальных и индивидуальных особенностей мистических традиций мира // Вопросы философии. 2016. № 4. С. 60–70.

² «Только тот, кто постиг в себе самого себя, может предоставить всем вещам быть тем, что они есть» (Хун Цзычэн «Вкус корней»). См.: Афоризмы старого Китая.

³ См.: *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, 1993.

⁴ См.: *Хайдеггер М. М.* Основные понятия метафизики. Мир — конечность — одиночество / пер. с нем. В. В. Библина [и др.]. СПб.: Владимир Даль, 2013.

⁵ См.: *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: введение в феноменологическую философию / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Владимир Даль: Фонд Университет, 2004.

⁶ *Stachewich K.* Milczenie wobec dobra i zła : w stronę etyki sygetycznej i apofatycznej. Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny. Redakcja Wydawnictw, 2012. S. 71.

⁷ См.: *Olearczyk T. E.* Pedagogia ciszy. Kraków : Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna «Ignatianum» : Wydawnictwo WAM, 2010.

⁸ *Olearczyk T. E.* Op. cit. S. 9.

⁹ *Zembylas M., Michaelides P.* The Sound of Silence // Educational Theory. 2004. Vol. 54, iss. 2. P. 193.

¹⁰ Solitude, silence, serenity and pausing: the missing philosophical story of education / [H. E. Lees et al.] // Symposium PESGB (Philosophy of Education Society of Great Britain) Annual Conference, New College, Oxford, 22–24 March 2013. URL: https://www.academia.edu/5031274/Solitude_silence_serenity_and_pausing_the_missing_philosophical_story_of_education (дата обращения: 13.08.2018).

¹¹ Мудрецы Китая: Ян Чжу, Лецзы, Чжуанцзы / пер. с кит. Л. Д. Позднеевой; авт.-ред. А. В. Маматов. СПб.: Петербург-XXI век : Лань, 1994.

¹² *Хуторской А. В.* Древнейшие системы обучения: Школа Пифагора // Эйдос. 2014. № 1. URL: <http://eidos.ru/journal/2014/1-11.htm> (дата обращения: 13.08.2016).

тренную жизнь... Пережив опыт молчания, никто не будет прежним» (Е. М. Стэндинг (E. M. Standing)). Заслуживают особого внимания работы А. Каранфы (A. Caranfa)¹, А. Яворского (A. Jaworski)², Д. Е. Купера (D. E. Cooper)³, Х. Лиз (H. Lees)⁴.

В имеющих место дидактических исследованиях речь идет преимущественно о приемах, реже — о методах использования молчания в школе. «Читая открытые уроки инновационного типа, видишь, что они перенасыщены репликами, вопросами учителя и быстрыми ответами учеников. Молчанию места не находится, хотя оно необходимо, чтобы обдумать заданный вопрос, подготовиться к ответной реплике, „остановить“ собственную мысль, не совпадающую с только что высказанной»⁵.

Следует отметить, что практически нет педагогических исследований в области методологии молчания в образовании, в содержании образования — стандартах, учебниках. *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 можно отразить молчание в содержании учебных планов программ, оценить «молчаливую» деятельность ученика — индивидуальный опыт знания ученика о самом себе, об окружающем мире, которое не может быть выражено словами?

Другими словами, насколько уместно вести речь о полноценной дидактике молчания как целостной науке об обучении? Каковы ее методология, содержание, методы, критерии оценки?

Философско-методологический анализ характеристик цивилизаций восточного и западного культурных типов позволяет сделать шаг вперед. Тишина или молчание — вторая часть 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 себя и другого. Во многом в этом кроется причина искаженного восприятия действительности, барьеров в общении, утраты идентичности — источника смыслов и внутреннего пространства человека. Текст без пробелов молчания монолитен и линейен, лишен способности к самопродолжению.

¹ См.: Caranfa A. Silence as the Foundation of Learning // Educational Theory. 2004. Vol. 54, iss. 2. P. 211–230.

² См.: Jaworski A. The power of silence: social and pragmatic perspectives. Newbury Park [etc.] : Sage, 1993.

³ См.: Cooper D. E. Silence, nature and education // Attending to silence / A. Kristiansen, H. Hägg. Kristiansand, 2012.

⁴ Lees H. E. Choosing Silence for Equality in and through Schooling // Forum. 2016. Vol. 58, № 3. P. 399–406. URL: <http://www.worlds.co.uk/rss/abstract.asp?j=forum&aid=6309&doi=1> (дата обращения: 13.08.2018).

⁵ Роботова А. С. О диалоге, монологе и молчании в образовании // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 126. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-dialoge-monologe-i-molchanii-v-obrazovanii> (дата обращения: 13.08.2016).

Молчание как «образ-пауза» есть творчество, метафора, «перевозка» смыслов, что ведет к открытию. Образованию не хватает молчания как открытия учениками самих себя. Общая, ничейная, отчужденная от ученика информация пуста и молчалива, сродни тексту, состоящему только из слов. Внешний мир глушит, навязывает внешние рецепты. Ученику и учителю нужны паузы молчания.

Анализ психолого-педагогической, философской литературы, принцип подобия микрокосма макрокосму позволяет рассматривать понятия «вопрос», «мышление человека», «диалог двух обществ» — восточного и западного — неразрывно взаимосвязанными.

Вопрошание «примиряет» Восток и Запад, действительную знаковую и мнимую (молчаливую) части диалога культур. Обеспечивает метапредметное и целостное понимание представителями двух культур. В образовательной плоскости молчание и трансляция информации (сродни говорению) по отдельности не способны достичь результатов — помочь ученику открыть себя миру и самому себе.

Вопрос как сущностный элемент дидактической эвристики открывает нам «колодец» смыслов, порождает «знающее» молчание и рождается из молчания. Если вопрошание ориентирует ученика вовне, на создание своей системы знаний об окружающем мире, то молчание имеет обратный вектор — вовнутрь, к людям, взявшимся за руки и образующим единое метапредметное начало, подобное дереву в известном художественном фильме «Аватар».

Углубление в себя сродни археологическим раскопкам: каждый нижний слой более целостный и образный. Чем глубже «колодец» смыслов, по которому человек углубляется в свое «я» в молчании, тем более глубоким становится его общение, компетентность в понимании представителя другой культуры. В молчании, равно как и в вопросе, происходят «размыкание» человека миру, «размыкание в бытии, навстречу онтологическому Другому (парадигма онтологического замыкания)» (С. С. Хоружий).

Отход от слов и «молодого» мышления к более древним слоям психики сопровождается изменением, качественным появлением нового знания о себе и мире. Вопросов становится меньше, но каждый из них заключает в себе все больший объем знания. Вопросы становятся простыми, емкими, мудрыми.

Вопрос есть «острие копья» мотивации, которая всегда на стыке неоднородностей смыслов (мотивация к общению), порубежья (мотивация к историзму), рациональности и иррациональности, трансцендентности и имманентного, субъектного и всеобщего, измеримого и неизмеримого.

Вывод

Писатель Герман Гессе видел в «мудрости Востока и Запада... не враждебные, борющиеся силы, но полюсы, „между которыми раскачивается жизнь“»⁶. Путь вовне не отрицает пути вовнутрь, а даже невозможен без него. Это не просто диалог культур, диалог двух полу-

⁶ Гессе Г. К моим японским читателям // Восток–Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1982. С. 217.

шарий человека. Это диалог познания и общения. Вся всемирная история — это противостояние логики познания и логики общения, как отмечают С. С. Неретина и П. А. Огурцов¹.

Способность слушать Другого возможна при интериоризации внешнего во внутренний опыт, попросту — при копировании чужого и превращении в свое. Однако в данном механизме нет изменения внутреннего пространства, отражающего принадлежность человека к своей культуре. Более высокий уровень — способность слышать другого человека. Она кроется в способности человека смотреть на себя со стороны, к изменению себя. Внутреннее пространство человека живет только в состоянии изменения во встрече с другим «ненулевым» пространством.

Образование как процесс не есть «сумма наук», которые нужно передать человеку. Образование как результат не есть мегаполис с разветвленной 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 увидеть мир вокруг него, наполнить его своим смыслом и содержанием, магистрали, меняющие ученика.

Обретение человеком самого себя как способ безбарьерного общения с другим человеком достигается за счет использования эвристического обучения на основе диалога, дидактической системы молчания. Молчание и вопрошание выступают гордым узлом проблемы барьеров общения.

¹ См.: Межуев В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 65–73.