

© М. Н. Кожевникова

DOI: [10.15293/2658-6762.1905.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.05)

УДК 17+37.01

## Проблема созерцания и созерцательные практики в образовании

М. Н. Кожевникова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Актуальность статьи объясняется современной образовательной политикой и формируемой ею практикой образования, нацеленных на фиксируемые результаты, что создает проблему потери интереса к процессам и тяготения к их редуцированию. Соответственно цель статьи – проблематизация процессуального аспекта в образовании и исследование созерцательных образовательных практик, сосредоточенных на процессе. Для этого ставятся задачи представления созерцательных тенденций и направлений в современном образовании; их обобщение и анализ в свете философии образования.

**Методология.** Основу исследования составляет феноменологическая методология; в исследовании применены общие методы философии образования; феноменологический, социально-феноменологический, кросс-культурный подходы; социально-философская критика в анализе современной образовательной реальности и образовательной политики; историко-генетический и историко-компаративные методы в анализе образовательных течений и практик в разных странах в разные исторические периоды; методы типологизации и генерализации общих тенденций; этимологический и семантический анализ понятий.

В анализе использованы материалы научно-практических и теоретических педагогических и философских зарубежных и отечественных публикаций; а также собственного опыта включенного наблюдения при проведении некоторых практик.

**Результаты.** В статье в разделе 1 представлена проблема исследования: подвергнута критике фиксация на результатах и рассмотрены опыты противостояния ей в образовании на примерах отдельных образовательных практик. Проблематизирована необходимость внимания к процессу и так обоснована актуальность проблемы созерцания в образовании. Выявлены и проанализированы наиболее важные аспекты обсуждаемых опытов («замедление»; «остановка», «молчание»). В более широкой перспективе проведен анализ созерцательного движения в образовании, в целом. Раздел 2 посвящен феномену созерцания и представляет известные интерпретации и анализ природы созерцания как особого феномена, прежде всего с точки зрения философии субъектности. На этой основе проясняется суть созерцательных практик и такие их смыслы, как открытие другого, Другого, развитие эмпатии.

Результаты получены на основании сделанного раньше анализа и представлены в разделе 3. Совершено обобщение, произведены выводы о роли созерцания для образования и, кроме того, изложены некоторые идеи дополнительных возможностей применения созерцательных практик.

**Заключение.** Подводятся итоги исследования проблемы созерцания и созерцательных практик в современном образовании.

Кожевникова Маргарита Николаевна – кандидат философских наук, заведующая научно-исследовательской Лабораторией проблем социальной поддержки личности, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [mkozhevnikova1@gmail.com](mailto:mkozhevnikova1@gmail.com)

**Ключевые слова:** созерцательные практики; философия образования; образовательная политика; субъектность; эмпатия; эмоционально-социальное обучение; осознанность.

## Постановка проблемы. Методология исследования

### Проблема фиксации на результатах и опыты противостояния ей

«Быстро-быстро» и «медленно-медленно»: о «выходах» и процессах

То, что определяет сегодня тенденции образовательной политики, берет свое начало в принципах нелибералистской идеологии, диктующей в целом теорию и практику управления [1]. Каков характер этих принципов? Всем работающим в образовании хорошо известен этот характер: «выходы», «достижения», «показатели» (performativity), перед лицом которых все остальное пренебрежимо незначительно.

Так, оказываются пренебрежимо незначительны личности деятелей образования, и из этого исходит проблема дефицита или полного отсутствия автономии (самоопределения) учителей<sup>1</sup>. Кроме того, принимается как пренебрежимо незначительное само содержание делаемого, что понятно сказывается на педагогической науке и на педагогической практике (проявление этого, например, пустота процветающих «инноваций»)<sup>2</sup>.

В свете этой ситуации рассмотрим проблему редуцирования процессов, вызванную ориентацией на эффективность и результаты.

Изложение пяти принципов реформирования государственного управления<sup>3</sup> Francis

Maude в своем выступлении «Future of government services» (Будущее государственных служб) в Дубаи начал с красноречивого примера: «... Я был особенно впечатлен корейской фразой «бали-бали», что означает «быстро! быстро!» Не правда ли, это фраза, которая обязательно находит отклик в сердце любого политика? Но разумеется, это значило, что моему собственному многострадальному персоналу пришлось учиться жить!»<sup>4</sup>. «Бали-бали» – лозунг современной действительности, с ее характерными подходами, внедренными в мир образования. По ассоциации с корейской фразой автору статьи приходит на ум другая созвучная фраза – из тибетского языка: «калэ-калэ», означающая: «потихоньку, медленно, постепенно». (Так, в цивилизационном противопоставлении Тибету Южная Корея называется «Западом», соотносимым с «Востоком»).

Но какова в данном случае суть противопоставления первого и второго? «Быстро-быстро» значит фиксация на результате, т. е. сведение процесса к минимуму, в пределе – к временной точке, перепрыгивание через процесс. Однако редуцирование и неприятие процесса – это, в конечном счете, отказ от бытия как длительности.

Но наше бытие человека – это, прежде всего, существование *живого* феномена, который своей сущностной характеристикой имеет

<sup>1</sup> Кожевникова М. Н. Автономия учителей // Образовательная политика. – 2016. – № 4 (74). – С. 47–59.

<sup>2</sup> Кожевникова М. Н. В каком управлении нуждается творческий учитель? // Ученые записки ИУО РАО. 2018. – № 2 (66). – С. 80–83.

<sup>3</sup> 1) Открытость (прозрачность и открытость данных), 2) жесткость (жесткое централизованное управление, которое ведет к урезанию затрат на местах), 3) свобода (более свободный контроль над операциями –

многие службы выводятся за рамки государственного управления), 4) цифровой, 5) инновационный характер.

<sup>4</sup> Future of government services: 5 public service reform principles URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/future-of-government-services-5-public-service-reform-principles>

субъектность: неотъемлемое свойство живого «быть субъектом», проявляющееся как задавание собственного направления, вектора движения, исходящего из самого субъекта как неисчерпаемого и принципиально неопределимого истока разворачивания. Сверх того, бытие человека – это еще и непрерывное сознание происходящего движения. Таким образом, в обоих этих модусах нашего существования имеется длящийся, разворачивающийся поток. Однако всякий обретенный «результат» – это нечто *определенное*, состоявшееся в своих границах, или более того – предмет, чем человек вполне быть не может, пока он жив.

Так получается, что в случае «быстро-быстро» обнаруживаются перескакивание через собственное существование как развертывание в настоящем моменте и неприятие собственной субъектности как таковой, в ее потоковой природе. Во втором случае, напротив, есть отстаивание их – то напряжение, или удержание внимания к протекающему моменту жизни, о котором Высоцкий восклицал: «Чуть помедленнее, кони! Чуть помедленнее!...»

Такова затронутая проблема и ее масштабы. Ее актуальность в глубоком смысле объясняется необходимостью для человека сегодня вообще и в образовании, в особенности, отстаивать собственную человеческую субъектность, взгляд на которую в современном мире уже словно заимствует позицию неодушевленных агентов: механизмов, искусственного интеллекта.

Теперь вопрос: может ли данная проблема решаться в рамках образования, и если да, то как? Ответ подводит нас к теме созерцания. Рассмотрю сначала примеры отдельных образовательных практик, противостоящих данной проблеме и представляющих аспекты «замедления»; «остановки», «молчания». За-

тем в историко-генетическом анализе произведу типологизацию и обобщение, охватывающее целое направление созерцательных практик в образовании. Исходя из понятого, осуществлю философский анализ созерцания как особого феномена: его природы, смыслов и возможностей, отталкиваясь от известных интерпретаций и предлагая взгляд на него с точки зрения теории субъектности. В результате на основании сделанных философских заключений проясню значение и место созерцания в современном образовании.

#### «Замедление»

Автору настоящей статьи доводилось встречать в литературе упоминание педагогического опыта обучения «медленному чтению», состоявшегося в Европе в Новое время. Сегодня в Интернете в ответ на запрос о «медленном чтении» обнаруживаются во множестве результаты, ассоциируемые с современными авторами. Прежде всего, это Дж. Мидема (J. Miedema), запустивший своей книгой начало движения «медленного чтения» [13], а также Д. Микикс (D. Mikics), Т. Ньюкирк (T. Newkirk) [14–15] и др.

Активисты движения «медленного чтения» предлагают его в дополнение и в противопоставление движению быстрочтения и распространившемуся чтению онлайн, со скорыми, в один клик, перескоками с текста на текст. Эти обсуждаемые виды чтения стали сегодня обозначаться «технологиями», т. е. оформились как продаваемый товар (прежде всего, в курсах обучения быстрочтению). Однако понятно, что все эти виды чтения использовались людьми естественно, без специального обучения, и раньше, поскольку они представляют частный случай соответствующих видов обработки информации, производимой также в просмотрении, слушании и т. д.

Как заявляется, быстрочтение достигает фотографирующего (копирующего), сканирующего (просмотрового), скиммингового («снятия сливок») эффектов восприятия текста, т. е. обработки информации без переработки (при «фотографировании» умом) или с переработкой в разных степенях малого погружения. Если проанализировать, то что происходит при этом? При просмотре – сканировании человек захватывает то, что укладывается в ячейки целеориентированной схемы, проходя вниманием, по большей части, по заголовкам (широким категориям). Примечательно, что для развития быстрого чтения читающим рекомендуют, в частности, брать 2–3 книги для одновременного чтения, что подразумевает распределенное внимание, которое оказывается способно на такую поверхностную обработку. При «снятии сливок» – скимминге читающий на основе просмотра выхватывает для дополнительной обработки представляющие интерес отдельные куски. «Интерес» должен быть понят как фокусировка внимания, как начало увязывания информации с личным опытом человека, как включение информации в поле его/ее собственного мышления.

«Медленное чтение» – это глубокое погружение в текст. Первое, что отмечают авторы литературы о «медленном чтении», это «пристальное внимание» к тексту, а также «глубочайшую радость от чтения», поскольку слова на странице или экране существуют не просто для того, чтобы быть «обработанными», но чтобы позволить нам наслаждаться ими, чтобы коснуться наших сердец и помочь нам коснуться мира. Таким образом, медленное чтение углубляет мышление как учителей,

так и учеников [15]. Получается, здесь на первый план выходят «внимание» и «переживание».

В России понятие «медленное чтение» вошло в литературоведение, начиная с М. О. Гершензона, который ввел его в активное употребление в начале прошлого века, а за ним термин использовали многие, включая академика Л. В. Щербу, Д. С. Лихачева, Н. Я. Эйдельмана. Современные исследователи считают, что М. О. Гершензон объяснял этим понятием свой исследовательский метод, объясняемый им как «имманентное изучение поэзии» (статья была впервые прочитана в качестве вступительной лекции 27 января 1922 г. в Саратовском университете<sup>5 6</sup> [см. 5], но он призывал также и читателей читать медленно: «Вдумчиво вбирать внутрь каждое слово художественного текста так, чтобы понять его, исходя из своего личного опыта» [5]). Кроме того, в своем методе М. О. Гершензон придавал особое значение при взаимодействии с текстом обращению к автору – личному началу, «я» [5], что мы можем считать не случайным для контекста «медленного чтения», глядя из нашего времени, с его изменившимся отношением к авторству («смерти автора», по Р. Барту), при котором для читателя за текстом стоит не автор (но что? – информация, не имеющая принадлежности и личностной фундированности?). Получается, для М. О. Гершензона его медленное вникание в текст происходило, по сути как личностный диалог (открытия «Я» Другого). С другой стороны, Гершензон осмыслял принцип «медленного чтения» как искусство<sup>7</sup> и в связи с трактовкой восприятия, видения, к чему мы обратимся дальше.

<sup>5</sup> Симеон Афонский. Созерцательные начала не только для монахов. – Издание Пустынь Новая Фиваида Афонского Русского Пантелеимонова монастыря Афонского, 2011 – 128 с.

<sup>6</sup> Слесаренко З. Р. Эмпатия как атрибутивное свойство культуры: монография. – Казань, 2017. – 130 с.

<sup>7</sup> Смирнова Н. Н. Искусство медленного чтения М. О. Гершензона // Академические тетради Выпуск

В начале XXI в. к идее «медленного чтения» добавились еще и «медленная философия», и «медленное преподавание», и все это на фоне развивающейся потребности в «замедлении» – идей «медленной еды», «медленных путешествий».

Например, «искусство медленных путешествий» – это такой подход к путешествиям, который «акцентирует связь: с местными людьми, культурами, едой и музыкой. Он опирается на идею о том, что путешествие подразумевает образование и эмоциональное впечатление»<sup>8</sup>. В этих определениях как ключевые выделю слова «связь» и «эмоциональное впечатление», которые окажутся важны дальше.

«Медленная философия» вырастает из «внимательного слушания». «Это слушание обеспечивает нас внимательным подходом к другому – тем, который сущностно заставляет нас замедляться, и это включает в себя «позволение-быть», помещающее нас в состояние без спешки определять или навязывать свои смыслы речи другого (или тому, что другой имеет сказать). Здесь мы замолкаем перед другим с почти бесконечным терпением, слушая настоящий момент речи». Чтобы сделать это, мы проявляем критичность к самим себе, к собственным предвзятостям, к своей вечной готовности произвести заключение и оценку и, вместо этого, во «внимательно слушании» уважаем инаковость другого. «Философия – искусство научения медленно читать, слушать внимательно голос другого. Философия замедляет нас, позволяет сделать паузу, подумать и переосмыслить, слушать и включаться,

сидеть терпеливо и ждать, пока появится работа мысли» [20, с. 121–122].

И, наконец, «медленное преподавание» – опыт длительного углубленного фиксирования на одной теме, которым поделилась Паула Маранц Коэн, декан Колледжа Pennini College of Excellence и профессор английского языка в Drexel University. Она в своем курсе «предприняла медленный подход к обучению, открывающий новый уровень», читая вслух Джейн Остин своим ученикам и обсуждая с ними текст. А в возглавляемом ею колледже сложился целый ряд «медленных курсов» и в гуманитарных, и в естественнонаучных областях – как, например, курс по работе «О происхождении видов» Чарльза Дарвина. «Преднамеренное изменение со стороны профессоров своих обычных попыток «втиснуть как можно больше материала в течение срока» приносит пользу ученикам, – заявила Коэн, добавив: «Я убеждена, что ключевые понятия и тексты будут лучше укладываться в памяти и пониматься, если их представление замедлится»<sup>9</sup>.

*«Остановка», «молчание»*

Замедление как целенаправленный процесс, приводящий к реализации его смыслов, может быть понят как предшествующая стадия для созерцания, осуществляющего состояние молчания. Для анализа состояния молчания нужно для начала заметить, что созерцание – это не бездеятельность лени (обычно – замены трудовой деятельности на деятельность чувственного удовольствия, сон или сноподобное состояние), но это без-деятель-

четырнадцатый Тетрадь четвертая. Художественное восприятие Независимая академия эстетики и свободных искусств URL: <http://www.independent-academy.net/science/tetradi/14/smironova.html>

<sup>8</sup> The art of slow travel URL: <http://www.theartofslowtravel.com/what-is-slow-travel>,

<https://remoteyear.com/blog/what-is-slow-travel> (accessed: 26.11.2018)

<sup>9</sup> King B. J. Would College Students Retain More If Professors Dialed Back The Pace? *NPR*. 2018/ URL: <https://www.npr.org/sections/13.7/2018/02/01/581864513/would-college> (accessed: 26.11.2018).



ность в смысле остановки обычной активности тела и психики. В этом смысле – это молчание, и не только вербальное, но и ментальное.

Разрыв привычного дает пространство, в котором может начаться подлинно новое действие, поэтому созерцание служит отходу от автоматизма, возможностью произвести «чувствование впервые», прорыв имевшегося, трансформацию. Таким именно образом образование, использующее опыт созерцательных практик, обретает преобразующий характер.

Например, для мышления это значит следующее: Гегель, анализирувавший переход от наивного чувственного или рассудочного мышления, оперирующего наличным или категориями дискурса, к спекулятивному (диалектическому) мышлению, т. е. качественный скачок, замечал, что само спекулятивное, выраженное в языке, «в качестве предложения есть только внутренняя задержка и неналичное возвращение сущности в себя, поэтому мы так часто видим, что философские изложения отсылают нас к этому внутреннему созерцанию»<sup>10</sup>.

Итак, оказывается, что в центре созерцательных практик находятся особые возможности, открывающиеся в остановке и молчании [9; 12; 18; 21]. Они могут быть трактованы как разрыв, в котором проявляется способность испытывать удивление. Последняя предполагает открытость к (новому) опыту и, кажется, естественно связана с сущностной образовательной мотивацией, стремлением исследовать и понять, а также с готовностью приостановить собственное суждение, взять в скобки наши существующие и потенциально ограничивающие способы мышления, видения, категоризации. Однако требуется различить два

вида удивления: аристотелевский и сократовский/платоновский типы, по М. Дж. Рубенштейн (М. Rubenstein [по 18]), т. е. активное, любознательное удивление, которое влечет за собой стремление исследовать и объяснить; и глубокое созерцательное удивление, которое как ответ на тайну может лишить нас дара речи. Такое пассивное, или «глубокое удивление» родственно личностной любви – «нерасчетливой отдаче себя, без потери себя в этих отношениях». В ситуации же образования – это любовь к миру: «отказ контролировать, манипулировать и эксплуатировать... отказ фокусироваться на полезности» [18].

#### *Молчание как педагогическое действие*

Наличная ситуация относительно молчания в школах была исследована в 1990-е гг. в опросе подростков 14–16 лет на примере разных школ Уэльса («сельских», «городских кварталов» и «городских пригородов», т. е. с социально-экономическими особенностями «рабочего класса» в первых двух случаях и «среднего класса» в последнем), и авторы пришли к общему выводу, что учащиеся считали, что они более молчаливы в классе, когда учатся, чем их учителя, когда учат. Исследователи интерпретировали это так, что для учеников молчание относительно немаркировано и составляет подоплеку лингвистической формы в классе, в то время как для учителей молчание относительно заметно, а разговор не отмечен, и сочли свои результаты подтверждением относительной важности молчания для обучения, а не для изучения [10].

Как отмечает Х. Трахан (H. A. Trahan [20]), в западной культуре, выражающейся в стереотипах образования, молчание понимают как проблему, которую требуется быстрее разрешить. Наступившую тишину педагоги

<sup>10</sup> Гегель Г. В. Ф. Система наук. Часть 1. Феноменология духа. – СПб: Наука, 1999. – с. 38.

склонны расценивать как свидетельство застенчивости, невежественности или мятежного сопротивления учащихся. Исследователи также видят в молчании признак подавления индивидов или группы. Однако в последние десятилетия возросло внимание к педагогическим возможностям молчания, приведшее к понятию «педагогика молчания», введенному Рос Оллин в Кембриджском журнале образования в 2008 г. в статье «Молчаливая педагогика и переосмысление практики в классе: структурирование обучения через молчание, а не через разговор». Оллин предложила классификацию видов педагогического молчания: «мета-молчание», «визуально-словесное», «интерактивное» молчание [16, p. 277].

Судя по обзору публикаций, сделанному Трахан (Н. А. Trahan), более ранние из них относятся, по крайней мере, к началу 1980-х гг., как Moffett, James. (1982) “Writing, Inner Speech, and Meditation”, в особенности, к 1990-м гг., как Suhor, Charles (1992) “The Uses of Silence” и др. Важное место среди них заняли работы П. Палмера [17]. Роль молчания традиционно замечали и использовали педагоги, преподающие литературу, и недаром Ф. Фармер, анализирувавший высказывание и молчание в композиции текста, исходя из теории Бахтина, пришел к пониманию множества способов, которыми возможно интерпретировать и обозначить события молчания внутри текстов учащихся и между ними.

В исследованиях обучения письму (сочинению) сформировалась идея о том, что учитель должен ограничивать количество времени собственной речи и активно стремиться к времени стратегического молчания (Движение «Процесса» в 1960–80-х гг.), в результате

чего в 1970-х гг. появилось, например, понятие «время ожидания» (при ответе обучающихся на сложные вопросы) и понимание необходимости увеличения внимания к этому времени (Mary Budd Rowe). Также в этих исследованиях был выработан возможный подход для учителей: «не раскрывать полностью свою личность (Julie Lindquis), актерствуя, притворяясь, что не знают ответов, – «выступая стратегически наивными», с целью стать тем слушателем, который сможет «продуктивно участвовать в аффективных потребностях учеников».

Так, осмысление роли молчания полностью выразилось в определениях, данных учителем литературы Корриганом: «Молчание может акцентировать то, что уже было сказано, создать пространство, чтобы нам это переварить, и чтобы двигаться дальше... Молчание может помочь нам понять пределы и правильное использование языка... может прорваться через конструкции, которыми нас кормят другие, и которыми мы кормим их сами»<sup>11</sup>. Таким образом, молчание делается важнейшей частью взаимодействия с другими, элементом высказывания, что и было замечено Ш. Гленн, которая в своей книге «Несказанное: Unspoken: Риторика безмолвия» заявила: «Как ноль в математике, молчание – это отсутствие с функцией».

Трахан основывала свою теорию и практику «педагоги молчания» на теории перформанса (представления, драматического действия), при этом класс видится и становится перформативным пространством, в котором человек не может предугадать, чему он(а) обучится, – тем «пространством непредсказуемости», которое способствует «задумчивости». И это – оптимальные условия обучения, по

<sup>11</sup> Corrigan P. T. Silence in progressive teaching // Encounter: Education for meaning and social justice. – 2011. – Vol. 23 (4). – P. 8–11.

определению преподавателя письма Пат Беланофф. Трахан сформулировала свое понимание так: «Это отсутствие слов, которое ведет к тому, чтобы что-то произошло», на основании чего она выработала ряд следующих педагогических решений.

*«Начинать или заканчивать молчанием».* Так, П. Палмер, начиная занятия с нескольких минут молчания, считает их временем, чтобы успокоиться, уйти от препятствующих истине помех со стороны ума и эмоций, начать чувствовать свою естественную связь друг с другом и с миром. В конце занятия – это время, чтобы всем вспомнить, что было пройдено в течение занятия, прежде чем доброволец приступит делать обзор.

*«Молчание в ответах на вопросы учащихся».* Например, 1) сказать: «Я не знаю»; 2) сказать: «Спасибо за вопрос» (на разумные, четко сформулированные вопросы), что позволит спрашивающему и остальным начать рефлексировать относительно вопроса; 3) ответить вопросом на вопрос (ради перевода размышления в более глубокую плоскость); 4) перенаправить вопрос однокласснику или всему классу; 5) ответить доброй улыбкой (как ответила Трахан, следуя идеям Д. Л. Финкеля, автора книги «Обучение с закрытым ртом»<sup>12</sup>, ученице, спросившей на собрании класса: «А почему, черт возьми, я вообще обязана находиться в колледже?!»); 5) дать задание ученикам записать вопрос (если в нем есть энергия, сложность, интрига) и посозерцать его в молчании; 6) попросить ученика взять время для молчания, чтобы переосмыслить (и перефразировать) вопрос.

*«Оставаться в молчании во время учебных интерпретаций»:* 1) предлагать только образы (на доске, картинки и т. д.), ко-

торые учащиеся будут осмысливать в молчании; 2) давать ученикам свободно обсуждать и трактовать текст в малых группах (сам педагог хранит молчание, а в ответ на вопросы дает подсказки).

*«Быть “стратегически наивным”»* (не раскрывать полностью свою идентичность)

*Молчание учителя в случаях задавания вопроса.* (Увеличить «время ожидания» и т. п.)

*Молчание учителя, когда учащийся говорит что-то интересное, неприятное или блестящее,* – так педагог дает возможность всем в молчании просозерцать это и обдумать. Как утверждал Палмер, «нужно отказаться от мысли, что «ничего не происходит», когда мы молчим, и заметить, сколько новой ясности часто приносит молчание».

### **Результаты исследования**

#### ***Созерцательное движение в образовании и его направления***

Полагаю, что требуется говорить о тенденциях, в целом, как о созерцательном движении в образовании.

В 2004 г. Тобин Харт привлек внимание к теме созерцания в статье «Открытие созерцательного ума в классе». Созерцательные практики были осмыслены им как встраиваемые в академическое образование, в рамках любого предмета, интроспекция и «обучение в переживании» с целью поддержки академической и социальной включенности, развития понимания себя, а также аналитических и критических способностей, и ради навыков конструктивного взаимодействия с другими; позволяющие обучающимся включить в образование «непосредственность своей внутренней жизни, что служит способом приложить собственный опыт, полученный от первого лица, к тому, чему они учатся в своих классах» [9].

<sup>12</sup> Finkel D. L. Teaching with Your Mouth Shut. – 2000.



«Созерцание» в этом случае подразумевает пристальное наблюдение за явлениями, к которым могут относиться природные процессы, предметы культуры, ментальные и эмоциональные состояния, собственные предвзятости и т. д.

Несомненно, включение созерцательных элементов в педагогическую практику, как это представил Харт или как это реализуется при введении медленного чтения, молчания и т. д., – это различные проявления определенной тенденции, имеющей место в образовании конца XX в. – начала XXI в. Вместе с тем полагаю, следует признать существование созерцательного движения в образовании. Если произвести историческую реконструкцию, то обнаружится, что толчком к его началу стал интерес к духовным традициям Востока и «практикам-себя» (если формулировать в терминологии М. Фуко), распространившийся на Западе со времен движения хиппи. (Хотя сами теоретики холистического (целостного) образования заявляют, что его интеллектуальные корни уходят к Руссо, Песталоцци, Фребелю, Юнгу, Маслоу и Роджерсу [7]). Самое раннее, с начала 1970-х гг. в США была представлена философия созерцательного образования, примером чему стали школы Кришнамурти и Университет Наропы в Колорадо, а в 2000-е гг. возникла «Ассоциация по созерцательному мышлению в высшем образовании», с международным членским составом более 750 преподавателей, администраторов и специалистов высшего образования. Так началось освоение буддийских медитаций сосредоточения (шаматха) и наблюдения (випассана), с распространением элементов последней под названием «осознанности» (mindfulness), а также аналитических практик развития чувств (любви, сострадания, сорадования, равенности); методик йоги и других индийских тради-

ций; дальневосточных форм созерцания в движении (тайчи, айкидо и др.). Однако происходило отнюдь не только заимствование, но и западные адаптации, и встречное движение собственных разработок в тех же областях. Вместе с тем для вхождения созерцания в образование сыграли важную роль и созерцательные традиции Запада, опирающиеся на Платона, неоплатонизм и традиции католицизма, протестантизма и исихазма православия.

С того времени возникли целые образовательные учреждения, специализирующиеся на созерцательном направлении, а также множество отдельных курсов и программ, вошедших в учебный план разных учреждений.

Если определять место созерцательного движения в образовании, то прояснится, что оно представляет тенденцию холистического (ориентированного на «целостность») движения и, говоря шире, – реализует гуманистическую парадигму, которая оформилась во второй половине XX в., противостоя сциентистской и техницистской образовательной идеологии. Эти тенденции и парадигма смыкаются с аналогичными в психологии и со своей стороны осуществляют мощное психологическое влияние на образование.

Если же типологизировать, то в картине созерцательного движения как наиболее заметные «потоки» выделю три направления: личностного, или духовного развития; «со-страдательного образования»; «осознанного образования». Первое представляют, например, школы Кришнамурти, начавшиеся в Индии в 1926 г. в долине Риши, а на Западе в 1975 г. в Калифорнии. В основе программ школ Кришнамурти лежит его понимание образования как наиболее полного развития человека и как ведущего к актуализации человеческой духовности, которую он рассматривал, не ограничиваясь религиозными рамками и

традициями. В этом смысле он понимал образование как внутреннюю трансформацию и освобождение человека, благодаря которому общество постепенно окажется преобразовано. В устройстве образовательного пространства и программ он отводил важнейшее место возможности юного человека побыть в молчании и покое, что позволит ему/ей начать замечать собственные мысли и чувства. В современном мире и в частности в образовании Индии школы Кришнамурти, с их накопленным богатым опытом особой педагогики; педагогической культуры; школьной среды, продолжают играть выдающую роль<sup>13</sup>.

Другой пример – образовательное движение П. Палмера, вдохновленное им два десятилетия назад в результате собственного духовного опыта сначала в традиции квакеров, а затем за ее рамками. Палмер предложил трактовку «образования как духовного путешествия», о чем писал: «Мое призвание ... – это духовная жизнь, стремление к Богу, которое опирается на глаз сердца. Мое служение – это образование, стремление к знанию, которое опирается на глаз ума. Как я помню, я видел жизнь через оба этих глаза, но эти два изображения не всегда совпадали ... Я был вынужден найти такие способы, чтобы мои глаза работали вместе, найти общий фокус для моего духовного сердца и моего ума, ищущего знания, чтобы охватывать реальность во всех ее удивительных измерениях» [17, xxiv]. Палмер привлек внимание и к «внутренней жизни педагогов», основав движение «Трансформирующего профессионального развития», в программах которого используются формы и методы семинаров-в-единении (ретритов), молчания и рефлексии, «открытия своей сущност-

ной самости», «своей личной истины», «переживание отношений своего Я с сообществом» и «установление связи Я с природным порядком вещей» [11, p. 282].

Замечу, что в холистическом движении в образовании, в общем, обнаруживается особое внимание к процессу бытия, чувствования [7]. Поэтому во многих его случаях применяются особые методы культивирования опыта-переживания, фиксации и углубления процессов, и эти методы, по определению, оказываются созерцательными практиками. При подходах, акцентирующих «целостность», на первый план выходят именно такие аспекты, которые открываются созерцанием: чувствование (и потому эмоциональная составляющая); «связь» – как отсутствие разделяющей категоризации, возникающее вследствие «погружения в опыт-переживание».

Второе направление отличается декларируемой нацеленностью на использование созерцания для культивирования опыта добрых чувств, поэтому как важнейшие здесь выступают практики сопереживания и доброты. Примеры – такие движения, как «Создание сострадательных культур», начатое Пам Кэйтон в 1989 г. с создания «Подготовительной школы Тары», а затем «Школы Тара Редвуд», с концепцией «педагогики семи шагов»: продвижения от «осознанного намерения» до эмпатии (со-чувствия); «Внутренние дети» Сьюзен Кайзер Гринланд; «Преобразующая осознанность» и др.

Третье направление – это различные версии введения программ уже популярной в мире Mindfulness – «Осознанности» в образование в рамках движения «Осознающие школы» и многих других.

<sup>13</sup> J. Krishnamurti and Educational Practice: Social and Moral Vision for Inclusive Education / Ed. M. Thapan. – Oxford university press, 2018. – 424 p.

В рамках так проведенной типологии программы популярного сегодня в мире социально-эмоционального обучения (СЭО) и его новых версий относятся ко второму и третьему направлениям. Программы СЭО, воплощая выработанную в 1990-е гг. концепцию «эмоционального интеллекта», начинаются со знакомства с эмоциями и акцентируют развитие эмоциональной грамотности, на основе чего подводят к эмпатии и социальной включенности<sup>14</sup>. Развитые на их базе программы социально-эмоционально-этического обучения (Social-Emotional-Ethical learning, SEE-learning)<sup>15</sup> отличаются исходным акцентом на выявлении потребности людей в счастье и доброте других и культивированием альтруистических этических позиций, с опорой на внимание к эмоциям и телесности. И, хотя в теории СЭО не обсуждается созерцание как таковое, в действительности, именно оно играет ключевую роль для появления возможности наблюдать собственные и чужие эмоции и работать с ними<sup>16</sup>.

#### ***Анализ феномена созерцания: его природа, смыслы, возможности.***

В интерпретации Платона, созерцание (theoria) – это один из способов знания, а именно: видение сущностей, ведущее мудреца к счастью. Мудрец в созерцании поднимается к идеям, затем созерцает идею высшую (неизменное благо само по себе), после чего уже

«спускается в пещеру», чтобы по божественному образцу управлять себе подобными. Так, подлинная мудрость и единственно возможное блаженство в самой своей основе изначально сводятся к созерцанию<sup>17</sup>. Также созерцание включает еще и любовь (Платон, «Пир»), поскольку счастье – в любви, и начало прекрасных поступков – это любовь. И, наконец, в созерцании прекрасного мы порождаем самих себя<sup>18</sup>. Так, созерцание приводит человека к предельной реализации жизни и обнаруживает высшее умопостигаемое, неизменное, вечное, божественное бытие, в существовании которого убеждают не слова, а сам факт контакта с ним, и та ничем не выразимая радость, которую тогда испытывают. Это, собственно, и есть созерцание<sup>19</sup>.

В основе *христианской интерпретации* созерцания лежит видение Платона, с той поправкой, что высшее бытие (неизменное благо, высшая идея) одушевлено. Как это определяют в *традиции Фомы Аквинского*: «Объект созерцания есть Бог»<sup>20</sup>. Созерцание в этой трактовке обретает качество «всеохватности»<sup>21</sup>.

Поскольку здесь «объект созерцания» – субъект, в созерцании возникает «беседа, в которой первенство принадлежит Богу»<sup>22</sup>, а человек узнает о собственной возможности созерцания, осознание которой «заложено в нас

<sup>14</sup> Сергиенко Е. А., Ветрова, И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" (MSCEIT v. 2.0) : руководство. – М.: Институт психологии РАН, 2010.

<sup>15</sup> Global Launch of Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning™) New Delhi, India. April 5–6, 2019. URL: [http://compassion.emory.edu/\\_includes/documents/SEE%20Launch%20Program\\_small.pdf](http://compassion.emory.edu/_includes/documents/SEE%20Launch%20Program_small.pdf)

<sup>16</sup> Кожевникова М. Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании» // Человек и образование. – 2019. –

№ 1. – С. 183–188. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/D/Journal\\_1\\_2019.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/D/Journal_1_2019.pdf)

<sup>17</sup> Фестюкьер А. -Ж Созерцание и созерцательная жизнь по Платону. – СПб.: Наука, 2009. – С. 287.

<sup>18</sup> Там же. – С. 288.

<sup>19</sup> Там же. – С. 458.

<sup>20</sup> Бальтазар Х. У. фон Созерцательная молитва. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2004. – С. 116.

<sup>21</sup> Там же. – С. 72.

<sup>22</sup> Там же. – С. 6.

столь же глубоко, как и осознание нашего бытия»<sup>23</sup>. (Отмечу, что в феноменологической позиции это уверенность в возможности очевидности). Так, реализуя осознанную возможность, человек вступает в диалог, значение которого для нас сделалось несомненным, благодаря работам М. Бубера, М. Бахтина, Э. Левинаса. Но человек «должен быть предельно внимательным, чтобы не просто чувствовать, что к нему обращаются – как человек, стоящий на ветру, кожей чувствует дуновение, – но и осознавать обращенный к нему призыв, понимать, *что именно* ему говорят»<sup>24</sup>. И в своей жизни, благодаря созерцанию, с его предельной простотой «да», сказанного небесам», человек преодолевает «искушение отрицанием и усталостью»<sup>25</sup>.

В протестантской мысли созерцание трактуется как метод, имеющий своей особенностью «соединение ума с сердцем». С этой точки зрения, там высоко ценится православная (особенно русская) традиция, следующая наставлению Феофана Затворника: «Главное событие непрестанной молитвы – соединение ума с сердцем»; «Ум там, где внимание. Сосредоточить его в сердце – значит установить внимание в сердце и умно зреть перед собою присущего невидимого Бога... Тут вся тайна духовной жизни»<sup>26</sup>.

Фостер предложил характеристику этого метода, используя формулировку из традиции дзэн-буддизма: «быть здесь и сейчас» и, цитируя Тоёхико Кагава, Фостер комментировал: «С тех пор, как я научился входить в леса созерцания, я нахожу в них сладкие капли росы.

Оказалось, что дверь сюда открыта всегда и везде». Такое состояние требует интеграции-припоминания (англ.: recollect – припоминать, опомниться, приходить в себя, вновь объединить), что в латыни буквально значит: «собрание себя в единое целое». «Суть реколлекции ... избавиться от всего отвлекающего и полностью пребывать в настоящем. Иногда помогает концентрация на небольшом отрывке или фразе из Писания»<sup>27</sup>. Примечательно, что в том же буддизме практика осознанности тоже интерпретировалась и буквально называлась «памятование».

С точки зрения христиан-протестантов, итоговая польза созерцания в том, что сердце человека, хотя и не в одночасье, меняет направление и избирает добро: «зло теряет хватку», и «жизнь все больше объемлет любовь», – пропадает «стремление лукавить, подавлять и манипулировать», но «ширится сострадание к тем, кому плохо, кто несчастен, кто страдает». Так люди становятся «друзьями Иисуса»<sup>28</sup>.

С этим пониманием солидаризируется и православная традиция: процесс созерцания уподобляется обращению к неистощимому «духовному Роднику» глубоко в сердце, который «можно назвать основой жизни», поскольку он питает людей «живоносными благодатными струями», но, «чтобы открыть в своем сердце этот ... Источник», требуется «день и ночь очищать сердце»<sup>29</sup>. По наставлениям архимандрита Иоанна (Крестьянкина) «Об одном-единственном дне», созерцание, соединенное с деятельностью, состоит в том,

<sup>23</sup> Там же. – С. 20.

<sup>24</sup> Бальтазар Х. У. фон Созерцательная молитва. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2004. – С. 22–23.

<sup>25</sup> Там же. – С. 73.

<sup>26</sup> Фостер Р. Созерцательная молитва: созидание души. – М.: Триада, 2013. – С. 34–35.

<sup>27</sup> Там же. – С. 61–63.

<sup>28</sup> Там же. – С. 160–161.

<sup>29</sup> Симеон Афонский. Созерцательные начала не только для монахов. - Издание Пустынь Новая Фиваида Афонского Русского Пантелеимонова монастыря Афонского, 2011 – С. 25.

чтобы попробовать пожить «внимательно хоть один день», и эта внимательность означает «понаблюдать за собой. Кто ты есть по отношению к людям?» Начав с такого созерцания собственного положения дел, человек «узнает себя», а затем может «попробовать пожить, сопротивляясь греху», в итоге «узнает, как это трудно: а узнав, научится снисхождению к немощам человечески и не будет никого осуждать»<sup>30</sup>.

Такой способ созерцания, обращенный к наличному содержанию собственной жизни и души, был принят с древности и на Востоке: так, созерцающие в индо-тибетской традиции наблюдали свой ум – и не один день, а изо дня в день, для тренировки откладывая белые камешки, когда замечали хорошие помыслы, чувства и мысли, и черные камешки, замечая нехорошие<sup>31</sup>. Но также в этой традиции под созерцанием подразумевают и однонаправленное сосредоточение ума на своем предмете: дыхании или постижение непостоянства или переживании сострадания, любви<sup>32</sup>.

В России не только созерцание значимо для духовной традиции православия, но и созерцательность как тип психического устройства входит в склад российской ментальности. Исходя из этого, отечественное образование обязано и учитывать эту особенность, и проявлять к ней бережность как к национальному достоянию [2].

*Природа созерцания и суть созерцательных практик.*

Если подвести итог свидетельствам о феномене созерцания и его интерпретациям, существующим в разных культурных тради-

циях, то можно заметить, что к созерцанию относят разные случаи: и неподвижного пребывания ума на своем предмете, и движения ума – подвижного обзора. Также велики различия и в понимании предметов созерцания: от простейших до «высшего» предмета. Что же тогда в них общего? Что составляет природу их всех? Изложу свое понимание. Первое, наиболее заметное общее – полнота внимания, направляемого на предмет, что интерпретировали как интегрированность разных сфер личности («соединение ума с сердцем», словами Феофана Затворника). Второе, что менее очевидно, – это внутренний модус самого предмета созерцания.

Что здесь подразумевается под «внутренним», если, казалось бы, весь мир и любая его деталь может становиться предметом созерцания? Для такой характеристики есть следующие основания. Созерцание, как оно обычно понималось в разных традициях, обнаруживало для созерцающего возможность «чистого опыта» (опыта как переживания) – то есть свободного от того, что собственно «опытом» не является. Прежде всего, от вклада умозаключающего мышления, которое и сознание повседневности отличает от опыта. С другой стороны, «чистый опыт» созерцания отличается от обычного опыта, и это отличие, начиная с Платона (устами Сократа в «Федоне»), объяснялось как созерцание вещей «самою по себе душой», дающее возможность «рассматривать истину бытия»: общие, неизменные идеи в единичных, изменчивых пред-

<sup>30</sup> [Иоанн (Крестьянкин)] Неведомому чаду. Деятельные и созерцательные слова (обретенные в переписке) (Иоанн (Крестьянкин), архимандрит). – Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 2009. – 175 с.

<sup>31</sup> Буддийские медитации: тексты практик и руководство. – СПб.: Изд. А.А.Терентьева, 2011. – С. 267.

<sup>32</sup> Гуссерль Э. Феноменология (Статья в Британской энциклопедии) / Пер., предисл. и прим. В. И. Молчанова // Логос. – 1991. – № 1. – С. 12–21.



метах – чтобы «не ослепнуть душою, рассматривая вещи глазами и пытаясь коснуться их при помощи того или иного из чувств»<sup>33</sup>.

В философии Нового времени так известное созерцание получило интерпретацию «интеллектуальной интуиции» (впоследствии *Anschauung* в немецкой философии), которая, начиная с *Декарта* (в его "Правилах для руководства ума"), объяснялась как «понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчетливое, что оно не оставляет никакого сомнения в том, что мы мыслим, или, что одно и то же, прочное понятие ясного и внимательного ума, порождаемое лишь естественным светом разума и благодаря своей простоте более достоверное, чем сама дедукция...» [По: 4, с. 47]. Это «особый акт интеллектуального созерцания, по своему характеру сравнимый со зрением [4, с. 47]. По *Спинозе* же, значение созерцания в том, что «разум имеет природу созерцать вещи не как случайные, но как необходимые»<sup>34</sup>. Из созерцательного познания «возникает духовное спокойствие» и источник радости: ведь когда душа постигает «себя и свою способность к действию, она чувствует удовольствие»<sup>35</sup>.

*Кант* позже подверг критике представление об «интеллектуальном созерцании», отрицая возможность его существования как особой формы познания.

Однако хотя обсуждение созерцания, занимавшее значительное место в философских работах, и представляет интерес для размышления о его природе, следует уточнить: то созерцание, которое вырабатывалось как практика в разных культурных традициях и которое является темой статьи, – не одно и то же с «ин-

теллектуальной интуицией» или «созерцанием» чувственного познания у *Канта*. Философы (включая религиозных философов и теологов) рассматривали созерцание как отдельную форму познания особой природы. То созерцание, которое интересует нас как практика, – это скорее специально организованный процесс, рассматриваемый в рамках двух признаваемых форм познания – чувственного и умопостигаемого. И, судя по всем рассмотренным случаям и интерпретациям, – это не один процесс, но группа его версий.

Уточню, что, например, касательно рефлексии необходимо различить созерцание как ориентированное или не ориентированное на функциональное мышление: одно – это рефлексивное созерцание, другое – дорефлексивное созерцание. То и другое участвуют в созерцательных практиках, пришедших в образование из *mindfulness*. Но первое может быть включено как важнейший элемент «практик себя», самодисциплинирования в педагогическое планирование (обучение детей действиям в области самосознания, обращению с самосознанием – самоконтроль, саморегуляция, к которым относится и управление эмоциями, регулирование чувств), а второе должно быть оставлено за рамками педагогического управления. При этом в образовании требуется уделить место и время этому дорефлексивному созерцанию – как области *неопределенного*.

Предложу следующую трактовку: все разные версии созерцания организуются созерцающими как практики, восходящие к «чистому опыту» – очевидности, предстоящей уму. При этом сфера предстояния предметов созерцания (сам ум) обретает значение как

<sup>33</sup> Платон. Диалоги. – СПб.: Азбука, 2017. – 448 с.

<sup>34</sup> Спиноза Б. Этика. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2012. – IV, Прибавление

<sup>35</sup> Спиноза Б. Этика. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2012. – III, теор. 58.

«зерцало», в котором со-зерцание состоит. Уточню: ум не берется за активный элемент процесса, иначе процесс перейдет в рефлексию. И «усмотрение в созерцании» состоит как таковое (а не как «простое смотрение и видение») именно в свете того значения, которое для созерцающего обретает ум. Этим вполне можно объяснить интерпретации, наделяющие созерцание именно интеллектуальной (не-чувственной) природой. Однако ведь предметы созерцательных практик бывают и чувственно воспринимаемые образы, и сами ощущения, и интеллектуально постигаемые понятия. Поэтому объяснительную силу имеет эта предлагаемая трактовка, согласно которой, именно то значение, которое созерцающий придает уму, преобразует обычные процессы в созерцание.

Затем, акцентируемая разными традициями «внимательность» подразумевает в частности не только фиксацию, держание предмета, но и удержание самого ума в статусе придаваемого ему значения. И в этом смысле созерцание – это процесс (в разных его версиях), подобный феноменологическому усмотрению. Последнее же обретает применительно к образованию дополнительное значение, если вспомнить, что Гуссерль заявлял: «Феноменология есть не менее, чем целостное само-воспитание человека»<sup>36</sup>.

#### *Смыслы созерцательных практик*

Теперь можно понять, что, поскольку ум, «зерцало», берется за значимый, выходя из сферы неощутимости (его орудийной функции), созерцание неминуемо становится *замедлением*. А может стать *остановкой* и далее – *поворотом* привычного хода мыслительной деятельности, с обращением созерцающего к

предметам (и чувственным, и интеллектуальным). Благодаря этому делается возможным то «снятие наличного бытия» в феноменологическом процессе, о котором говорил Гегель как о возвращении в субстанцию того, что в мышлении (точнее, в сознании повседневности) прежде только перешло в представление, став чем-то «известным»<sup>37</sup>.

Получается, созерцание позволяет путем «замедления» и «возвращения» обнаружить неизвестное в «известном» – начать собственно *видеть* предмет. Думается, об этом моменте видения и делались свидетельства как о «чистом опыте». Но степень приближения, восхождения к «чистому опыту» может быть разной. И так версии процесса, обращаемого к предмету чувственного восприятия, к самому чувственному восприятию – как предмету, к предмету интеллектуального постижения, к самому интеллектуальному постижению как предмету, разнообразными степенями приближения, составляют группу версий созерцания.

#### *«Разворот к субъектности»*

Помимо упомянутых уже раньше смыслов, для образования созерцание значимо тем, что имеет смысл «разворота к субъектности». Когда «зерцало ума», вместе с предметами созерцания, тоже начинает высвечиваться, благодаря тому значению, которое уму придается, и благодаря замедлению, мы делаемся способны замечать собственную субъектность (чего обычно почти не случается для сознания повседневности).

Этот «разворот» и задает то поле, в котором осуществляется «работа над собой», или «технологии себя» (формулировка, введенная

<sup>36</sup> Гуссерль Э. Феноменология (Статья в Британской энциклопедии) / Пер., предисл. и прим. В. И. Молчанова // Логос. – 1991. – № 1. – С. 12–21.

<sup>37</sup> Гегель Г.В.Ф. Система наук. Часть 1. Феноменология духа. - СПб: Наука, 1999. – С. 24.

в ХХ в. М. Фуко<sup>38</sup>). В этом поле уже опыт-переживание (сторона субъектности) составляет предмет внимания, обретая преимущество над предметами опыта. Как стало ясно по обзору созерцательных практик в образовании, опыт-переживание стоит в центре их содержания. При внимании же к опыту и в силу замедления делаются видимыми подробности внутренней жизни – такие, как «мои мысли», собственные мотивации и их производные моменты – эмоции. Так, при введении практик внимательности в образовательные программы проявляются уникальные функции практик внимательности [7].

#### *Открытие другого/Другого*

В то время как быстрое чтение в движении-сканировании осуществляет выбор предмета (информации) через сортировку: начиная с самых широких категорий, замедление, судя по примеру чтения, ведет к возможности для ума «брать» предмет: фиксируясь, погружаться в него, что производит момент «сгущения опыта» взятого предмета – некоторого *другого*. Получается, отличие медленного чтения от быстрого в переходе от категорий (имеющихся в мышлении, т. е. «принадлежавших мне») к *другому*. Благодаря погружению в созерцании появляется возможность в очищенном опыте обнаружить это *другое* как новое, незнание (не охватываемое моими мыслительными конструкциями), т. е. открыть *другое* как таковое. И то же верно относительно Другого. Открытие *другого/Другого* и взаимодействие с ним, ведущее к нашему собственному изменению, – это основа всего образовательного процесса. (И мы не начинаем учиться чему-то и развиваться – интеллектуально, личностно расти до тех пор, пока считаем *другое*

за известное, уже освоенное нами, не различаем его новизны). Прогресс в отношениях с *другим/Другим* составляет логику взросления, т. е. имеет ключевое значение для образования.

#### *Эмпатия, эмпатическое созерцание*

В связи с отношениями с Другим делается значимым феномен «эмпатии», подразумевающий открытие Другого, в его/ее субъектности, и так в ряду созерцательных практик появляется эмпатическое созерцание, благодаря которому делается возможной любовь (как отмечал еще Платон). Симптоматично, что понятие эмпатии пришло в психологию Э. Титченером из эстетики (концепт *einführung* «вчувствования» Теодора Липпса, исходящий также из мысли Платона о «вчувствовании» в изображаемый искусством предмет, ведущем к «заражению» людей чувством), – ведь эмпатия связывает наше чувство с этической позицией. В современных определениях, эмпатия – это «осознанное со-переживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания»<sup>39</sup>. «Без потери... внешнего...» имеет здесь психиатрический смысл, но думается, надо осмыслить его философски как проблему границы. Требование сохранности границы важно развернуть на положении индивида в социальном мире, в котором сегодня под влиянием масс-культуры, информационных и коммуникативных технологий проблема, понимаемая психологами как интроекция, обращается в основание массовизации че-

<sup>38</sup> Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Праксис, 2006. – С. 241–242.

<sup>39</sup> Ильин Е. П. Психология помощи: альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013 – С. 55.

ловека. При этом по свидетельствам социальных психологов, способность человека к сопереживанию не возросла, а уменьшилась<sup>40</sup>.

Если обсуждать феномен эмпатии, то ее трактовки и как сопереживания Другому, и в эстетическом смысле как «способность видеть глазами другого»<sup>41</sup> охватываются пониманием ее как способности творчески-человеческого отношения к окружающему миру, как у Э. В. Ильенкова, который увязывал ее с «воображением», «фантазией», «духовно-практическим перевоплощением личности» и культурной формой творческого воображения, осваивающего опыт прошлых поколений через «потребление» предметов искусства. Смысл такого освоения, конечно, близок к смыслу процессов освоения в образовании, также во многом требующих «подключения» к передаваемому опыту Других. Эмпатию также трактуют как «симпатическую проекцию «Я», «проективную интуицию», «симпатическую интуицию», «аффективное слияние», «симпатию» и (по С. Маркусу), в целом, как идентификацию (эмоциональную, когнитивную, социальную) себя с Другим, даже (по Е. Я. Басину) как моделирование «Я»: принятие «Я-образов», с которыми отождествляет себя реальное «Я» человека<sup>42</sup>.

Последняя трактовка вызывает сомнения, поскольку концепты «Я» и «Я-образы» не участвуют в появлении эмпатии в ее элементарной форме, при которой младенец «подсоединяется» к чувствам матери, улыбающейся ему, или при которой, без всякой связи с «Я-образом», человек и животные ««подсоединяются» к движениям других, о чем свидетельствуют нейрофизиологические наблюдения «зеркальных нейронов» («отражающих» поведение другого, как будто наблюдатель действует сам<sup>43</sup>).

Представлю интерпретацию, исходящую из теории субъектности, предоставляющую другие возможности объяснений. Согласно ей, человек наделен общеживотными характеристиками «открытой субъектности», заставляющей нас принимать в расчет субъектность других существ и действовать, ориентируясь на нее. Однако сверх этого человеку присуща «вмещающая субъектность»: способность принимать в направленность собственной субъектности направленности субъектностей Других. В свете сказанного можно объяснить некоторые проблемы не прямой корреляции помогающего поведения и эмпатии, которые иначе остаются трудными для других интерпретаций, при том что эмпатия которую

<sup>40</sup> Уже в 2000 г. студенты колледжа имели уровень эмпатии на 40% ниже, чем те, кто учился раньше, согласно исследованию, представленному Association for Psychological Science by University of Michigan researchers по обследованию более 14 000 студентов. А предыдущие исследования, сделанные Jean Twenge, дали картину, названную ею «эпидемией нарциссизма»: большее число учеников проявляли эгоистичные качества и признаки диагноза нарциссического расстройства личности (Empathy Dropped <https://www.psychologytoday.com/us/blog/born-love/201005/shocker-empathy-dropped-40-in-college-students-2000>). По ситуации в 2011 г. (What, Me Care? <https://www.scientificamerican.com/article/what-me-care/>);

в 2016 (The Decline of Empathy <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/what-is-he-thinking/201612/the-decline-empathy-and-the-appeal-right-wing-politics>).

<sup>41</sup> Басин Е. Я. Искусство и эмпатия. – М.: БФРГТЗ "СЛОВО", 2010. – С. 8.

<sup>42</sup> Там же. – С. 32–33.

<sup>43</sup> Эти нейроны могут активироваться только после того, как цель наблюдаемого действия была атрибутирована другими структурами головного мозга. Gallese, Vittorio; Fadiga, Luciano; Fogassi, Leonardo; Rizzolatti, Giacomo (1996). "Action recognition in the premotor cortex". *Brain*. 119 (2): 593–609.

считается наиболее значимым и непосредственно побуждающим (в отличие от социальных норм) фактором помогающего поведения<sup>44</sup>.

В разработке теории субъектности, применительно к анализу феномена «человека взрослого», разные стадии взросления представлены уровнями отношения к *другому*/Другому, при котором освоение эмпатии крайне значимо (и соответственно значима практика эмпатического созерцания). Развитие отношения в рамках противоположности «Я – Другой» проходит диалектические переходы от уровня «открытой субъектности» к уровню «вмещающей субъектности». Первоначальное ассиметричное детское отношение к миру как преимущественной сфере Других (Матери), при котором присутствие Других не подвергнуто осмыслению и порождает общеживотную эмпатию, переходит через признание своей отдельной от Других (Матери) позиции, противопоставляющей «Я» Другим, и появление ответственности за себя к симметричной позиции: принятию «Другого как Я» (*alter ego*), т. е. подобного мне. На этой стадии возникает осмысленная эмпатия. От этого еще незрелого опыта, в котором нет видения других как Других требуется переход к пониманию Другого как Другого. В предлагаемых психологами интерпретациях эмпатии этим стадиям соответствуют процессы проекции и интроекции<sup>45</sup>. После этого опыта делается возможной следующая, полностью зрелая стадия отношений, с появлением ответственности за мир (Мать/Других). Созерцание разных видов, в особенности, эмпатическое – это практика, которая способствует последовательному достижению этих уровней отношения к *другому*/Другому.

Таковы особые возможности и смыслы созерцания.

### Обсуждение результатов

Произведенный в исследовании анализ актуальности созерцательных практик в образовании, их наиболее значимых аспектов, исторического генезиса и типологии, а природы самого феномена созерцания и его смыслов позволяет сделать обобщенные выводы о роли созерцания для образования и, кроме того, изложить некоторые идеи дополнительных возможностей применения созерцательных практик.

Обобщение требует соотнести использование созерцания с целями образования. При том, что цели образования на основании теории субъектности проясняются как доведение до состояния подлинно-взрослого и логика этого пути обнаруживается как разворачивание, расширение субъектности, происходящее во взаимодействии с *другим*/Другим, созерцание оказывается значимым: 1) для открытия *другого*/Другого, что ведет к росту-расширению субъектности и ее возможностей (цель, сближающаяся с пониманием цели образования как роста-развития у Дж. Дьюи) [3]; 2) и в еще большей степени для выработки зрелой позиции в отношениях с Другими – позиции ответственности, состоящейся посредством развития эмпатии.

Это обоснование объясняет, каким образом получается, что эмпатия, симпатия, доброта, доброжелательная любовь, забота о Других являются предельными целями созерцательных практик.

Для применения созерцания в образовании наиболее перспективными видятся следующие области: в целом, воспитание; развитие

<sup>44</sup> Ильин Е. П. Психология помощи : альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013 – 304 с.

<sup>45</sup> Слесаренко З. Р. Эмпатия как атрибутивное свойство культуры: монография. – Казань, 2017. – С. 5.



мышления; развитие самосознания учеников; развитие самосознания (будущих) педагогов в педагогическом образовании.

В рамках последней из перечисленных областей в качестве дополнительной (к уже рассмотренным в статье) возможности применения созерцательных практик изложу идею применения созерцания для развития педагогической любви.

Профессиональное значение эмпатии как личностного качества педагога отмечалось многими психологами гуманистической школы и отечественными учеными (Э. Ф. Зеер, И. М. Юсупов, Т. П. Гаврилова, Л. М. Митина, В. А. Петровский). Причины этого и общие, относящиеся к помогающей деятельности, и специальные – такие как польза установки учителя на эмпатию для сотрудничества с учащимися, для создания условий для свободы и творчества на уроке. С отсутствием такой установки ученые связывают появление формализма, сухого педагогического стиля указаний и контроля, с редким проблеском похвалы со стороны учителя. Согласно этому заключению были разработаны тесты эмпатии (А. Бехрабиан, И. М. Юсупов, С. Б. Борисенко) для профотбора учителей и методика В. В. Бойко, устанавливающая уровень развития эмпатических способностей: а) рационального, б) эмоционального, в) интуитивного компонентов.

Такое значение эмпатии подразумевает, что самим педагогам, начиная с периода педагогического образования и в дальнейшем освоении профессии требуется развивать в самих себе способность к эмпатии и дальше симпатию, доброту, вплоть до профессионального отношения любви. И это развитие возможно в условиях созерцательной практики.

«Педагогическая любовь» – тема для отдельного исследования и в рамках данной ста-

тьи может быть только заявлена, а не раскрыта. Но предварительно можно задать ее очертания, диктующие специфику необходимых созерцательных практик: отношение, складывающееся из культивируемой у педагога эмпатии к ученикам; видения, распознавания их инаковости; обнаружения своей связи с ними; признания своей ответственности взрослого за них и личного переживания педагогической перспективы, общей для педагога с учениками, представляет собой педагогическую любовь.

### Заключение

В результате проделанного педагогико-философского исследования была произведена проблематизация фиксации на «результатах» и философского смысла «процесса» и установлена значимость созерцательных практик для отстаивания *процесса* в образовании.

Был проанализирован опыт тех разных образовательных инициатив и течений, в которых вводились созерцательные практики, и в анализе были выяснены особые аспекты («замедление»; «остановка», «молчание») проявляемых этими практиками образовательных возможностей; а также проблематизированы и рассмотрены феномены «внимания», «переживания», «связи», «внутреннего» в контексте созерцания, подвергнуты анализу их понятия и основное понятие созерцания.

В историко-генетической перспективе было реконструировано происхождение и развитие созерцательного движения как проистекающее из эпохи 1960-х гг. в условиях интеркультурных взаимодействий Запада-Востока. В проделанной типизации были установлены три типа, в границах которых различаются многообразные течения, включая «осознанные школы», социально-эмоциональное обучение и др.: это направления *личностного, или*

духовного развития; «сострадательного образования»; «осознанного образования». В результате обобщения проанализированного образовательного опыта была определена принадлежность и характеристики всего созерцательного движения в образовании как холистического в рамках гуманистической парадигмы.

Центральным звеном исследования стал анализ самой природы созерцания, произведенный с учетом известных интерпретаций Платона, традиций Фомы Аквинского, протестантской мысли, православной традиции, восточных культур, в особенности, буддизма, а также философских концепций Декарта, Спинозы, Канта. В итоге природа созерцания была определена как полнота внимания, направляемого на предмет, иначе – интегрированность разных сфер личности и внутренний модус самого предмета созерцания. Созерцание как практика была понята как специально организованный процесс, состоявшийся в рамках двух форм познания: чувственного и умопостигаемого, восходящий к «чистому опыту» – очевидности, предстоящей уму, с удержанием созерцающим самого ума в статусе придаваемого ему особого значения («зеркала», в котором со-зерцание состоит). Исходя из такого понимания, были обоснованы ранее замеченные аспекты (*замедление* и пр.) и выявлены

смыслы и возможности созерцательных практик, прежде всего, «разворот к субъектности» и открытие другого, Другого, в связи с последним были уточнены смыслы и возможности эмпатии и эмпатического созерцания.

Были проделаны выводы о результатах исследования, позволяющих соотнести использование созерцания с целями образования, проявляемыми на основании теории субъектности как доведение до состояния подлинно-взрослого путем разворачивания, расширения субъектности, происходящего во взаимодействии с *другим/Другим*. Были обозначены наиболее перспективные области применения созерцания в образовании: в целом, воспитание; развитие мышления; развитие самосознания учеников; развитие самосознания (будущих) педагогов в педагогическом образовании. Применительно к последнему была изложена идея о применении созерцания для развития «педагогической любви» и очерчено содержание данного концепта в предварительной авторской разработке.

В исследовании были подняты вопросы, требующие дальнейшего исследования: это проблемы взаимосвязи созерцания и интеллекта; созерцания и эмоциональности; созерцания и нравственности; созерцания и «Я»; концепта педагогической любви и созерцательных методов ее развития.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кожевникова М. Н.** «Сопротивляясь менеджериству» - управление для творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 195–199. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36589373>
2. **Кожевникова М. Н.** Российская цивилизация, менталитет и стратегические задачи образования // Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 36–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30738126>
3. **Кожевникова М. Н.** Концепт «Роста-развития» у Дьюи как метод и результат // Философия образования. – 2013. – № 5. – С. 122–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21088828>
4. **Мареева Е. В., Мареев С. Н.** Проблема мышления: созерцательный и деятельностный подходы. – М.: Академический Проект, 2013. – 281 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22323073>



5. **Хрусталева А. В.** Медленное чтение М. О. Гершензона: У истоков метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 6 (74). – С. 288–298. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13056690>
6. **Ergas O.** The deeper teachings of mindfulness-based ‘interventions’ as a reconstruction of ‘education’ // Journal of Philosophy of Education. – 2015. – Vol. 49 (2). – P. 203–220. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
7. **Forbes S. H.** Holistic education. An analysis of its ideas and nature. – Brandon: VT Foundations for Educational Renewal Publisher, 2003. – 404 p. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Holistic%20education.%20An%20analysis%20of%20its%20ideas%20and%20nature&author=S.%20H..%20Forbes&publication\\_year=2003](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Holistic%20education.%20An%20analysis%20of%20its%20ideas%20and%20nature&author=S.%20H..%20Forbes&publication_year=2003)
8. **Forrest M.** Practising silence in teaching // Journal of Philosophy of Education. – 2013. – Vol. 47 (4). – P. 605–622. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12043>
9. **Hart T.** Opening the Contemplative Mind in the Classroom // Journal of Transformative Education. – 2004. – Vol. 2 (1). – P. 28–46. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
10. **Jaworski A., Sachdev I.** Beliefs about Silence in the Classroom // Language and Education. – 1998. – Vol. 12, № 4. – P. 273–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789808666754>
11. **Jurow S. A.** Cultivating Self in the context of transformative professional development // Journal of Teacher Education. – 2009. – Vol. 60, № 3. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-204418641/cultivating-self-in-the-context-of-transformative>
12. **Lewin D.** Behold: Silence and attention in education // Journal of Philosophy of Education. – 2014. – Vol. 48 (3). – P. 355–369. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12074>
13. **Miedema J.** Slow Reading. – Duluth, MN: Litwin Books Llc., 2009. ISBN 10: 1936117363 URL: [https://openlibrary.org/books/OL22853304M/Slow\\_reading](https://openlibrary.org/books/OL22853304M/Slow_reading)
14. **Mikics D.** Slow Reading in a Hurried Age. – Harvard University press, 2013. – 336 p. ISBN 10: 0674724720 URL: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674724723>
15. **Newkirk T.** The Art of Slow Reading: Six Time-Honored Practices for Engagement. – Heinemann Educational Books, 2011. – 224 p. ISBN 0325037310 (ISBN13: 9780325037318)
16. **Ollin R.** Silent Pedagogy and Rethinking Classroom Practice: Structuring Teaching through Silence Rather than Talk // Cambridge Journal of Education. – 2008. – Vol. 38, Issue 2. – P. 265–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640802063528>
17. **Palmer P. J.** To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey. – New York: HarperCollins, 1993. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=To%20know%20as%20we%20are%20known%3A%20Education%20as%20a%20spiritual%20journey&author=P.%20J..%20Palmer&publication\\_year=1993](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=To%20know%20as%20we%20are%20known%3A%20Education%20as%20a%20spiritual%20journey&author=P.%20J..%20Palmer&publication_year=1993)
18. **Schinkel A.** The educational importance of deep wonder // Journal of Philosophy of Education. – 2017. – Vol. 51 (2). – P. 538–553. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12233>
19. **Trahan H. A.** The Silent Teacher: A Performative // Meditative Model of Pedagogy Liminalities: A Journal of Performance Studies. – 2013. – Vol. 9, № 3. URL: <http://liminalities.net/9-3/silent.pdf>
20. **Walker M. B.** Slow Philosophy Reading against the Institution. – Bloomsbury Academic, 2016. – 336 p. ISBN 1474279910 (ISBN13: 9781474279918)
21. **Zimmermann A. C., Morgan W. J.** A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning // Studies in Philosophy and Education. – 2016. – Vol. 35, Issue 4. – P. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9485-0>

DOI: [10.15293/2658-6762.1905.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1905.05)

Margarita Nikolaevna Kozhevnikova,  
PhD., Candidate of Philosophy Sciences, Head,  
Research Laboratory of Personality Social Support Problems,  
Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russian  
Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-4936>  
E-mail: [mkozhevnikova1@gmail.com](mailto:mkozhevnikova1@gmail.com)

## The problem of contemplation and contemplative practices in education

### Abstract

**Introduction.** *The relevance of the article is explained in the light of modern educational policy and the practice of education formed by it, aimed at fixed results, which creates the problem of loss of interest in the processes. Accordingly, the article aims at problematization of the procedural aspect in education and the study of contemplative educational practices as focused on the process. For this purpose, the tasks of presenting contemplative trends in modern education are set; their generalization and analysis in the light of the philosophy of education.*

**Materials and Methods.** *The basis of the research is the phenomenological methodology; the researcher applied general methods of the philosophy of education; phenomenological, socio-phenomenological, cross-cultural approaches; socio-philosophical criticism in the analysis of modern educational reality and educational policy; historical genetic and historical comparative methods in the analysis of educational trends and practices in different countries in different historical periods; methods of typology and generalization of general trends; etymological and semantic analysis of concepts. The analysis used materials of practical and theoretical pedagogical and philosophical foreign and domestic publications; and also own experience of the included supervision when carrying out specific practices.*

**Results.** *Content of the study. The article in Section 1 presents the problem of the study – fixation on the results and examines the experiences of opposing it in education with examples of individual educational practices. The need for attention to the process has been problematized and the topic of contemplation in education is justified. The most important aspects of the experiments under discussion (“slowing down”; “stopping”, “silence”) were identified and analyzed. In a broader perspective, an analysis of the contemplative movement in education, as a whole, has been conducted.*

*Section 2 is devoted to the phenomenon of contemplation as such and presents the well-known interpretations along with author's analysis of the nature of contemplation as a special phenomenon, primarily from the point of view of the philosophy of subjectivity. On this basis, the essence of contemplative practices and such meanings as the discovery of another, of the Other, the development of empathy are clarified.*

**Conclusions.** *Section 3 formulates the results obtained on the basis of an earlier analysis of philosophical conclusions, clarifying the meaning and place of contemplation in modern education and, moreover, some ideas for additional possibilities for the use of contemplative practices.*

### Keywords

*Contemplative practices; Educational philosophy; Educational policy; Subjectness; Empathy; Emotional-social learning; Mindfulness.*

**REFERENCES**

1. Kozhevnikova M. N. Resisting managerism: Management for creative autonomous reflexive teacher. *Person and Education*, 2018, no. 2, pp. 195-199. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36589373>
2. Kozhevnikova M. N. Russian civilization, mentality and strategic learning objectives. *Society and power*, 2017, no. 4, pp. 36-42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30738126>
3. Kozhevnikova M. N. The concept of growth-development in Dewey's philosophy of education as a method and a result. *Philosophy of Education*, 2013, no. 5, pp. 122-130. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21088828>
4. Mareeva E. V., Mareev S. N. *The problem of thinking: Contemplative and activity approach*. Moscow, Academic Project Publ., 2013, 281 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22323073>
5. Khrustaleva A. V. Gershenzon's slow reading: At the sources of method. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2009, no. 6, pp. 288-298. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13056690>
6. Ergas O. The deeper teachings of mindfulness-based 'interventions' as a reconstruction of 'education'. *Journal of Philosophy of Education*, 2015, vol. 49 (2), pp. 203-220. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
7. Forbes S. H. *Holistic education. An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT Foundations for Educational Renewal Publ., 2003, 404 p. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Holistic%20education.%20An%20analysis%20of%20its%20ideas%20and%20nature&author=S.%20H..%20Forbes&publication\\_year=2003](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Holistic%20education.%20An%20analysis%20of%20its%20ideas%20and%20nature&author=S.%20H..%20Forbes&publication_year=2003)
8. Forrest M. Practising silence in teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 2013, vol. 47 (4), pp. 605-622. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12043>
9. Hart T. Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2004, vol. 2 (1), pp. 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
10. Jaworski A., Sachdev I. Beliefs about silence in the classroom. *Language and Education*, 1998, vol. 12, no. 4, pp. 273-292. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789808666754>
11. Jurow S. A. Cultivating Self in the context of transformative professional development. *Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 60, no. 3. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-204418641/cultivating-self-in-the-context-of-transformative>
12. Lewin D. Behold: Silence and attention in education. *Journal of Philosophy of Education*, 2014, vol. 48 (3), pp. 355-369. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12074>
13. Miedema J. *Slow Reading*. Duluth, MN, Litwin Books Publ., 2009. ISBN 10: 1936117363 URL: [https://openlibrary.org/books/OL22853304M/Slow\\_reading](https://openlibrary.org/books/OL22853304M/Slow_reading)
14. Mikics D. *Slow reading in a hurried age*. Harvard University press Publ., 2013, 336 p. ISBN 10: 0674724720 URL: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674724723>
15. Newkirk T. *The art of slow reading: Six time-honored practices for engagement*. Heinemann Educational Books, 2011, 224 p. ISBN 0325037310 (ISBN13: 9780325037318)
16. Ollin R. Silent pedagogy and rethinking classroom practice: Structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 2008, vol. 38, issue 2, pp. 265-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640802063528>
17. Palmer P. J. *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. New York, HarperCollins Publ., 1993. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=To%20know%](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=To%20know%20as%20we%20are%20known)





- [20as%20we%20are%20known%3A%20Education%20as%20a%20spiritual%20journey&author=P.%20J..%20Palmer&publication\\_year=1993](#)
18. Schinkel A. The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, vol. 51 (2), pp. 538–553. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12233>
  19. Trahan H. A. The silent teacher: A performative. *Meditative Model of Pedagogy Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 2013, vol. 9, no. 3. URL: <http://liminalities.net/9-3/silent.pdf>
  20. Walker M. B. *Slow Philosophy Reading against the Institution*. Bloomsbury Academic Publ., 2016, 336 p. ISBN 1474279910 (ISBN13: 9781474279918)
  21. Zimmermann A. C., Morgan W. J. A Time for silence? Its possibilities for dialogue and for reflective learning. *Studies in Philosophy and Education*, 2016, vol. 35, issue 4, pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9485-0>

Submitted: 15 May 2019

Accepted: 09 September 2019

Published: 31 October 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).