
УДК 165
ББК 87.22
Р 99

А.Ю. Ряшенцева,
*ассистент кафедры философии Кубанского государственного
технологического университета, тел. 8-928-036-98-34*

Педагогический вопрос: от правил к искусству (Рецензирована)

Аннотация. В статье обозначаются основные логические условия постановки педагогических вопросов в познавательной деятельности, выявляется их развивающий потенциал путем представления системы изречений великих философов в вопросительной форме. Целью исследования выступает раскрытие взаимосвязей между педагогическим вопрошающим искусством и творческой и развивающей составляющей деятельности учащихся.

Ключевые слова: вопрошание, педагогический вопрос, знание, незнание, вопрошающая активность, методология беседы, вопросно-ответный метод, ясность, осмысленность, точность, истинность, искусство педагогического вопроса.

A.Yu. Ryashentseva,
*Lecturer Assistant of Philosophy Department, the Kuban State University of
Technology, ph. 8-928-036-98-34*

Pedagogical question: from rules to art

Abstract. The paper discusses the basic logic conditions of putting pedagogical questions in cognitive activity. The author defines their developing potential by using a system of sayings of great philosophers in the interrogative form. The aim of the research is disclosing interrelations between pedagogical questioning art and creative and developing component of pupils' activity.

Keywords: asking, a pedagogical question, knowledge, the ignorance, questioning activity, conversation methodology, a question-answer method, clearness, intelligence, accuracy, the validity, the art of a pedagogical question.

Процесс обучения как процесс открытия нового знания и передачи опыта следующим поколениям существует достаточно давно, еще с момента возникновения общества. В дальнейшем этот процесс только совершенствовался, «обрастал» новыми фактами, теориями, методиками, и сейчас мы уже не отдаем себе отчета в том, с какого момента процесс обучения стал неотъемлемой частью нашей жизни. Ежедневно мы образовываемся сами и образовываем других, «все мы — участники этой всех нас бессознательно охватывающей деятельности образования» [1].

Образовательный процесс зарождался как процесс нахождения ответов

на вопросы и путей решения проблем, в последующем он продолжает существовать как переход от постановки одних проблем к другим. Проблемы представляют собой затруднения различного характера, побуждающие к расширению границ наличного знания. Восполнить наши знания можно, только «зная о своем незнании» и задавая вопросы по этому поводу. Педагогический вопрос как мыслительная и языковая структура опосредованно присутствует во всякой осмысленной учебной и педагогической деятельности. Только на современном этапе развития общества в силу организации конвейерной подготовки специалистов мы забыли, что

прогресс не в меньшей степени зависит и от вопросов, нежели от ответов. В.В. Бибихин не без основания отмечает, что «современная наука держится на способности видеть в каждом факте не ответ, а вопрос» [2]. Он был убежден в том, что «человечество осознавало важность вопрошания. Но оно почему-то не продвинулось в этом». Необходимо научить человечество «правильно» спрашивать.

Человек вопрошал во все времена, к содержательной стороне вопросно-ответного метода обучения обращался Сократ. «Сократ говорит, что письменное сочинение не только не может воспроизвести настоящего диалога и заменить его, но даже становится преградой на пути общения людей: ведь книгу не спросишь, как спрашиваешь живого человека, а если и спросишь, то она отвечает одно и то же» [3]. Другой философ античного мира — Платон — считал, что к диалектике имеет отношение лишь тот, кто умеет спрашивать и отвечать. Немногим позже возникла потребность в построении методологии беседы, необходимость овладения искусством вопрошания.

Для Аристотеля вопрос явился основой диалога, следуя этой мысли, он считал непременным условием установление правил поведения вопрошающего. Некоторые из них подтверждают тезис Аристотеля о заключенном в вопросе диалектическом противоречии, «если диалектический вопрос требует ответа — или (признания) посылки, или (признание) другого члена противоречия (ведь посылка есть один член противоречия), то не может быть один ответ на них, ибо вопрос не один, даже если он правилен» [4]. Тем самым Аристотель предвосхищает появление проблем, связанных с «соединением несоединимого» в вопросе. Софизмы, возникающие как следствие такого «неправильного» поведения вопрошающего, вводят в заблуждение отвечающего, нарушая правила ясности и логичности беседы. «Перестал ли ты бить своего отца?», «Создает ли прибавление одного зерна кучу?», «Этот пес твой, он является отцом; значит он

твой отец?» — это лишь немногие примеры подобных заблуждений. Ясность и осмысленность изначально заложенной в вопросе информации, истинность посылок предполагают логичность и правильность ответов собеседника. Аристотель в отличие от предшественников не останавливается только на содержании диалога, а предпочитает изучить принципы и общую методологию построения и ведения беседы. Сформулированные Аристотелем с точки зрения зарождающейся логики правила поведения вопрошающего побудили его последователей к дальнейшему развитию мысли в этом направлении.

Если мы формулируем вопрос и адресуем его кому-то, это означает, что нами уже накоплено какое-то знание, которое необходимо для построения вопроса, «умный вопрос — это уже добрая половина знания» [5]. Этот вывод Ф. Бэкона позволил вывести принцип постановки вопроса на основе предварительно концептуализированного знания. Обладание сведениями не только о чем-то уже известном, но и информацией о неизвестном и неизведанном рождает вопрошающую активность. Главное, выделить и четко обозначить неизвестное и известное в вопросе. В этом случае вступают в силу (действуют) правила Декарта: «Во-первых, во всяком вопросе необходимо должно быть налицо некоторое неизвестное; ибо иначе вопрос бесполезен; во-вторых, это неизвестное должно быть чем-то отмечено, иначе ничто не направляло бы нас к исследованию данной вещи, а не какой-нибудь другой; в-третьих, вопрос должен быть отмечен только чем-нибудь известным» [6]. Следовательно, знание и незнание — две непременные составляющие всякого вопроса, в том числе и педагогического.

Проблемы возникают в процессе поиска содержания вопроса с конкретизацией неизвестных категорий. Э. Кондильяк предлагает уподобить процесс поиска содержания вопроса рассуждению через постепенное упрощение утверждений. «Сформулировать изложение вопроса — значит по существу перевести данные в наиболее простое

выражение, так как именно наиболее простое выражение облегчает рассуждение, способствует выделению неизвестных» [7]. Представить сложное в простой форме и вычленив искомое подчас оказывается, на первый взгляд, неразрешимой задачей. В образовательном процессе при активном взаимодействии педагогов и учащихся постановка совершенного педагогического вопроса помогает снять эти затруднения. «Совершенный вопрос — вопрос с хорошо просматриваемым затруднением» [8]. Трудность для педагога состоит не столько в формулировании такого «совершенного» вопроса, сколько в проблемном его заострении, усмотрении и обозначении затруднения. «Совершенный» вопрос должен увлекать, способствовать появлению реального вопроса в сознании ученика и исключать «заранее готовые» ответы — обуславливать интенсификацию собственной познавательной деятельности студентов.

Пробуждение вопрошающей активности, направленной на определение и поиск неизвестного, должно стать ведущей целью деятельности педагога. Иначе говоря, педагогическое мастерство обусловлено не способностью научить студентов находить правильные ответы, а способностью воспитывать в них человека вопрошающего. Это происходит только в том случае, если он сам владеет искусством вопроса. Первоначальное осмысление этого тезиса происходит в период Нового времени на основе педагогических идей об активизации позиции учащегося за счет установления диалогичной и развивающейся направленности обучения. Впоследствии позиции вопрошающего прочно закрепляются в рамках проблемного обучения на основе представлений Дж. Дьюи и С.Л. Рубинштейна о развитии человека через разрешение познавательных проблем. С этого момента вопросы заняли центральную позицию в обучении, их формулировка является обоснованно необходимым этапом для плодотворного осуществления учебного процесса. Учащийся должен самостоятельно выводить законы и правила, приходиться к верным реше-

ниям, вопросы учителя в этом случае должны стать «наводящими по преимуществу» [9]. Изучению процессов активизации «вопрошающей» деятельности учащихся уделяют внимание многие представители современной педагогической мысли, в том числе А.Д. Король. Он предлагает организовывать обучение через вопросно-ответные ситуации начиная с начала урока и вплоть до его завершения. Формулируя актуальную проблему текущего учебного занятия, преподаватель помогает учащимся прийти к возможным способам ее разрешения, катализируя этот процесс применением ключевых слов и активизацией вопрошающей деятельности. Наиболее «сильной», по мысли А.В. Хуторского, является та эвристическая ситуация, в которую «оказывается включен в роли участника и сам учитель, т.е. возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне с учениками. Результаты такого обучения оказываются наиболее продуктивными» [10]. Преподаватель, не знакомый заранее с «правильными» ответами на поставленные вопросы, проходит с учащимися совместный творческий путь открытий и получает возможность по-иному взглянуть на, казалось бы, очевидные явления. Важно осознать следующее: сформулировать вопрос, содержащий истинно развивающий потенциал, достаточно трудно. Постановке вопроса всегда предшествует творческий процесс размышлений, подобный, по мнению М. Мамардашвили, «радости ожидания светлой мысли», и этот процесс невозможно искусственно катализировать извне.

Постигая прошлый опыт, исследуя и анализируя текст любого языкового сообщения, будь оно устное или письменное, у нас возникают вопросы. Вопрошание направляет процесс познания, способствуя пониманию и постижению сущностных характеристик текста. «Единство могу-мыслю-понимаю не столько свойство человека, сколько само его существо» [2]. Понимание и вопрошание — неразрывные звенья логической цепочки познания,

«без своих вопросов нельзя творчески усвоить чужую мысль» [11]. Постановка вопросов является неизменным элементом творческой активности человека. «Понимание, — пишет Е.Т. Коробов, — при решении сложной задачи включает в себя осознание вопроса задачи, выделение данных в условии задачи, установление связей между ее данными и этих данных с вопросом, выбор альтернатив, а на этой основе — обнаружение скрытых проблем и постановку перед собой промежуточных вопросов» [12]. Предшествование вопрошанию этапа понимания и осмысления известной информации способствует формулированию глубокомысленных вопросов.

Вдумчивый вопрос возникает на основе логически выверенных мыслей и сведений о синтаксических и семантических характеристиках вопросов, особенностях их выражения и предпосылках постановки вопросов, представляемых нам эротетической логикой. Благодаря таким авторам, как К. Айдукевич, Н. Белнап и Т. Стил, З. Цацковский, Я. Хинтикки, Д. Харра, Г. Хижа, К. Хэмблин, Д. А. Бочвара, Е. К. Войшвилло, П. В. Копнин, В.Ф. Берков и др., появились различные способы, формы языкового выражения вопросов, логические условия их постановки. Согласно логическим условиям, установленным Берковым В.Ф., вопрос должен отвечать требованиям ясности, четкости, определенности, недвусмысленности, истинности посылок, системности (логической взаимосвязи вопросов). Негласным правилом педагога, по Беркову, является, прежде всего, понимание и ясность того вопроса, который он ставит. Однако не менее значимым является понимание вопроса учащимися, которое временами «теряется вследствие прохождения его через призму знания и незнания учащихся» [13]. Когда вопрос как способ риторического отражения интеллектуальной деятельности должен «запускать» новый этап освоения предмета, важно понимать, что он уже должен возникнуть в сознании учащихся как необходимость, вызванная предыдущими уроками или

микроструктурами. Педагогический вопрос должен быть актуальным для учащегося. Остается дело за малым — определить и обозначить актуальность вопроса для учащихся, «заставить» их мышление «работать», сделать их думающими, понимающими и вопрошающими людьми.

Из представителей герменевтики с точки зрения методологии постановки вопроса безусловный интерес представляют достижения Г.Г. Гадамера. Известно, что он не только вносил некоторую ясность в понимание истинно педагогического и непедагогического вопроса, но и отмечал отдельные аспекты грамотного вопрошания. К примеру, считал, что наличие вопросительной интонации обеспечивает соблюдение правильности в построении вопроса. Г.Г. Гадамер вводит понятие «так называемого педагогического вопроса», который преследует всех с завидным постоянством в образовательном процессе, когда «экзаменатору известно то, о чем он ставит свой вопрос..., он уже знает ответ» [14]. «Педагогический вопрос, задаваемый на таких условиях, герменевтика требовала бы назвать непедагогичным. Он может иметь себе только то оправдание, что по ходу дела экзаменационная беседа преодолевает противоестественность подобного расспрашивания, подводя в конечном счете к «открытым» вопросам» [14]. Гадамер предвосхитил появление проблем, касающихся правильной постановки и формулировки вопросов в педагогическом процессе, в форме ситуаций, когда вопросы фактически не содержат вопроса, не заключают в себе вопрошания и, следовательно, не являются ориентиром в построении оригинального ответа.

Эти нарушения были выявлены нами при анализе базы вопросов и ответов по наукам гуманитарного цикла (философия, психология, педагогика). Отметим несколько существенных недостатков исследуемой системы вопросов: отсутствие вопросительных слов и вопросительных знаков в языковой структуре вопросов, наличие необоснованно «трудных» по содержанию или для вос-

приятия вопросов, или чересчур легких вопросов, недостаточная ясность и определенность заложенной в базе информации, отсутствии четко обозначенного «спрашиваемого», логической связи с предполагаемыми ответами.

Система вопросов и ответов, сформулированная отдельными педагогами, предназначенных для проверки «остаточных» знаний по предметам гуманитарного цикла, не всегда несут в себе действительно вопрос.

Ниже представим материалы сайта для открытого репетиционного тестирования в рамках проверки глубины знаний по дисциплине «Философия» в вузе:

«Миропонимание, мироотношение, мировосприятие в своей совокупности образуют...»

«Философия, помогая индивиду обрести позитивный и глубинный смысл жизни, ориентируется в кризисных ситуациях, реализует...функцию»

«К биологизаторским концепциям сущности человека относят...»

«Всякий процесс изменения и перехода из одного состояния в другое представляет собой...»

«Слово «диалектика» для обозначения искусства вести спор впервые применил...»

«В иррационализме важнейшим способом познания признается...»

«Концепция человека играющего была разработана...»

С помощью данных «вопросов» предполагается определить наличие философских знаний. Ни одно суждение из представленных не отвечает требованиям вопросительности ни с логической, ни с лингвистической, ни с педагогической точки зрения. Какова результативность подобной проверки? Разве она поможет проявить философское мировоззрение, проследить за развитием мысли и построением логической цепочки поиска ответов на актуальные вопросы? Однозначно нет. Народная мудрость гласит: «Каков вопрос — таков ответ». Чего остается ждать от результатов такого «качественного» обучения и подобных проверок? Ответ на этот вопрос несложно

найти — мышление «образованного» человека из критического, «познающего», «наполненного» трансформируется в застывшее, неконструктивное.

Каким образом преодолеть эти несоответствия?

Если в вопросе искомое не обозначено, то никакой ответ не может быть признан правильным и достаточным: с одной стороны, о чем бы студент ни говорил, это будет по вопросу; а с другой стороны, сколько бы он ни говорил, сказанное им может оказаться недостаточным, потому что в вопросе не содержится эталон ответа.

В том случае, когда преподавателю нужно завязать диалог со студентами на экзамене, спровоцировать их на мыслительную деятельность, то нужно задавать конкретные вопросы, выраженные вопросительным предложением. В вопросе должно быть вопрошание — золотое правило теории вопроса.

Примером могут служить следующие вопросы:

Фалес: «Все страдания человека — от невежества». — Какова роль знания в натурфилософских идеях Фалеса?

Демокрит: «Или ничто не истинно, или истинное нам неизвестно». — Каково понимание истины по Демокри-ту?

Пифагор: «Все годится числу». — Какова сущность нумерологической теории Пифагора?

Сократ: «Я знаю только то, что я ничего не знаю, но многие не знают даже этого!». — Что «знал» Сократ?

«В познании, — пишет Гегель, — движение вперед есть возвращение назад в основание, к первоначальному и истинному, от которого зависит то, с чего начинают и которым на деле это последнее порождается». — А каково ваше мнение по этому поводу?

Ф. Бэкон: «Истинно знать что-либо — значит знать его причины» — В чем своеобразии данного истолкования истины?

М.М. Бахтин писал, что «гуманитарность всегда разворачивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов». — В чем Вы видите специфику гуманитарного знания?

А. Дистервег: «Слабость ума и характера многих учеников и взрослых людей зависит от того, что они знают все кое-как и ничего как следует». — На какую особенность знания указывал А. Дистервег? Достаточно ли поверхностно изучить все университетские науки, чтобы считать себя образованным человеком?

Представленные выше вопросы являются законченными проблематизированными вопросительными предложениями.

Явное проявление эффективности применения системы подобных вопросов уже частично была освещена в рамках эвристического и проблемного обучения. Сам по себе вопрос не представляет проблемной ситуации, как мы уже указывали ранее, но может быть показателем проблемной ситуации в том случае, когда он возникает у учащегося при выполнении поставленного перед ним практического или теоретического задания. Попадая в ситуацию познавательной неопределенности в рамках эвристического подхода, учащиеся разрешают ее путем «опредмечивания» своего незнания, «наращивая» незнание и превращая незнание в «знание о незнании». Вопрос возникает как языковое выражение неожиданного затруднения и способствует формулированию проблемы исследования. «Проблемный вопрос в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания или воспроизведения знаний» [9]. Проблемный вопрос выполняет несколько функций: ориентирует на познавательный поиск и разрешение учебно-познавательных задач, выступает в качестве побудительной силы познания за счет мотивационного и суггестивного компонента. Если же вопрос сам по себе бессмыслен, то, как утверждал И. Кант, «кроме стыда для спрашивающего, он имеет иногда тот недостаток, что побуждает неосторожного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище: один (по выражению древних) козла доит, другой держит под ним решето» [15].

Умение задавать разумные вопросы есть важнейший и необходимый признак ума, проницательности и педаго-

гического мастерства. Основываясь на всем вышеизложенном, выделим основные исходные положения постановки педагогического вопроса:

— основания вопроса должны быть истинными;

— в вопросе должно быть четко обозначено неизвестное и искомое;

— вопрос должен быть лаконичным (не длинным), ясным, недвусмысленным, чтобы сфокусировать внимание опрашиваемого на узнавание неизвестного-искомого;

— в вопросе должны быть представлены границы поля поиска искомого-неизвестного;

— в вопросе должен присутствовать «запрос» искомого, мотивация учащихся;

— вопрос должен быть выражен вопросительным предложением с соблюдением грамматических норм;

— постановка вопроса должна быть адекватна задачам и специфике образовательного процесса в высшей школе с соблюдением методологических норм: обоснованная трудность, проблемность и актуальность;

— постановка вопроса должна нести суггестивную нагрузку, основанную на обладании педагогом-суггестором соответствующими качествами и владении техникой вопросной суггестии;

— вопросы не могут быть ни слишком трудными, чтобы нельзя было на них ответить, ни слишком узкими и легкими, чтобы смысл ответа вообще был потерян;

— в вопросе должен имплицитно присутствовать ответ, благодаря чему можно было бы узнать искомое в случае его нахождения.

С этих позиций представляются удачными следующие формулировки экзаменационных вопросов:

«Философия — это наука или нет? — Аргументы «за» и «против»».

Что имел в виду Сенека, давая нам следующий совет: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память»?

Конфуций: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно». — На чем основаны наши умозаключения?

Сократ: «Когда слово не бьёт, то и палка не поможет». — Каковы основные приемы сократовского метода «майевтика»? Возможно ли его применение в современном образовании?

Л. Толстой писал: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью». — Почему так происходит?

Ф. Бэкон: «Нет большей мудрости, чем своевременность». — А каково ваше мнение по этому поводу?

Гадамер: «Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы». — Каковы Ваши объяснения?

Аристотель: «Мудрость — это самая точная из наук». — Позволяет ли многознание человеку мыслить критически? Какое качество точнее всех наук будет служить нам ориентиром действий в любой ситуации?

Педагогический вопрос в этом случае выступает для учащихся в качестве ориентира в информационно-разрозненном поле отдельной отрасли науки. Преподаватель, который не знаком заранее с «правильными» ответами на поставленные вопросы, проходит с учащимися совместный творческий путь открытий и получает возможность

по-иному взглянуть на изначально ясно видимые и знакомые вещи. Однако просто соблюсти эти правила и условия необходимо, но совершенно недостаточно для того, чтобы вопрос стал «совершенным» и обрел свою притягательную силу. Вопрос как «психологический микроб» с долей суггестивной нагрузки латентно воздействует на познавательные механизмы учащихся и способствует раскрытию их внутренних возможностей. В конечном счете все будет зависеть преимущественно от личности педагога. Увидеть реальные противоречия в изучаемой области, обозначить и «извлечь» основные затруднения, облачить их в вопросительную форму так, чтобы увлечь учащихся, «пробудить» для дальнейших исследований, самостоятельной творческой деятельности, будет способен лишь тот, кто обладает внутренней потребностью в этом. Уверенность, убежденность, увлеченность высказываемыми идеями, положительное эмоциональное «окрашивание» ситуации — залог успешного диалогического взаимодействия педагога и учащихся. Искусство педагогического вопроса в том и состоит, чтобы вызвать внутреннюю потребность к вопрошающему восприятию мира.

Примечания:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
2. Библихин В.В. Язык философии. М.: Языки славянской культуры, 2002. 416 с.
3. Кесседи Ф.Х. Сократ. 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Алетейя, 2001. 345 с.
4. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. С. 106.
5. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. I. М.: Мысль, 1971. 590 с.
6. Декарт Р. Правила для руководства ума // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 77-133.
7. Кондильяк. Сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1983. С. 261.
8. Хакуз П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания. Вопросы философии и социологии культуры. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2001. 210 с.
9. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — понятие и содержание // Вестник высшей школы. 1984. №4. С. 24-32
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
11. Бахтин М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 334-335.
12. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема. URL: <http://magazine.mospsy.ru>
13. Берков В.Ф. Логика вопросов в преподавании. Минск, 1987/
14. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 32, 34.
15. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 3. М., 1964. С. 159.

References:

1. Hesse S.I. The foundations of education. Introduction to applied philosophy. M.: Shkola-Press, 1995. 447 pp.

-
2. Bibikhin V.V. The language of philosophy. M.: Yazyki Slavyanskoy kultury, 2002. 416 pp.
 3. Kessedy F.Kh. Socrates. 4 ed., corrected and enlarged. SPb.: Aleteya, 2001. 345 pp.
 4. Aristotle. Works: in 4 vols. V. 2. M.: Mysl, 1978. P. 106.
 5. Bacon F. Works: in 2 vols. V. I. M.: Mysl, 1971. 590 pp.
 6. Descartes R. Rules for the direction of the mind // Descartes R. Works: in 2 vols. V. 1. M.: Mysl, 1989. P. 77-133.
 7. Condillac E. Works: in 3 vols. V. 3. M.: Mysl, 1983. P. 261.
 8. Khakuz P.M. Methodology and art of pedagogical questioning. Questions of philosophy and culture sociology. Rostov-on-Don: RGU Publishing house, 2001. 210 pp.
 9. Kudryavtsev T.V. Problem teaching — concept and content // Bulletin of the higher school. 1984. №4. P. 24-32
 10. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics: theory and technology of creative teaching. M.: MSU Publishing house, 2003. 416 pp.
 11. Bakhtin M.M. Answering the question of the «New World» editorial board // Bakhtin M.M. The aesthetics of verbal creativity / comp. by S.G. Bocharov. M.: Iskusstvo, 1979. P. 334-335.
 12. Korobov E.T. Understanding as a didactic problem. URL: <http://magazine.mospsy.ru>
 13. Berkov V. F. The logic of questions in teaching. Minsk, 1987.
 14. Gadamer H.-G. The Relevance of the beautiful and other essays. M., 1991. P. 32, 34.
 15. Kant I. Works: in 6 vols. V. 3. M., 1964. P. 159.