

УДК 378

КУЛЬТУРНЫЕ АРХЕТИПЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ФИЛОСОФА)

С. Н. Жаров

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 16 февраля 2012 г.

Аннотация: архетип западного образования требует усвоения индивидом форм культурной опосредованности бытия. Восточный (интуитивно-мистический) архетип нацелен на пробуждение в индивиду изначальной духовной глубины. Эти задачи выражают разную направленность образования, но не исключают друг друга. Европейские культурные формы пробуждали в человеке интуицию и свободу, а восточное «пробуждение» по-своему вписывало его в наличный культурный порядок. Однако сегодня Запад теряет свои образовательные традиции, в силу чего деформируется образ европейского человека.

Ключевые слова: культура, образование, Восток, Запад, опосредованное и непосредственное.

Abstract: the archetype of Western education requires the student's understanding of various forms of culture, reflected in being. The Oriental (intuitive-mystical) archetype aims at awakening the initial spirituality in the individual. These tasks reflect different directions in education, but do not exclude each other. European cultural forms have been awakening intuition and freedom in the man, while Oriental 'awakening' had played its own specific role in integrating him into the cultural order of things. However, nowadays the West is losing its educational traditions; therefore, the image of Europeans in being changed.

Key words: culture, education, East, West, direct and indirect.

Сегодня обстоятельно обсуждается вопрос об образах образования в XX веке [1]. Но разве дело исчерпывается только XX веком? Как справедливо отмечает И. Б. Романенко, «каждая историческая эпоха вырабатывает собственную образовательную парадигму, которая является «порождающей моделью», идеальной структурой организации воспитательного и обучающего процесса» [2, с. 42]. Однако нас сейчас будут интересовать не собственно образовательные парадигмы (их анализ потребовал бы целой монографии). Речь пойдет о предельных предпосылках этих многообразных парадигм, о том, что можно назвать *культурными архетипами образования*. В данных архетипах выражается взгляд человека на образование – то, чего он ждет от образования и чего надеется с помощью него достичь. Конечно, было бы наивно надеяться систематически осветить эту тему в короткой статье. Единственно, что можно сделать в рамках выбранного жанра – широкими мазками нарисовать ту культурно-историческую перспективу, в свете которой станут яснее проблемы сегодняшнего дня.

Прав Шелер, отмечая, что образование – «категория бытия» [3, с. 20]. На одной стороне обра-

зования мы видим человеческое существование, экзистенцию с ее непредзаданностью и свободой. На другой стороне выступает культура, формы культурного опосредования бытия, которые должны быть усвоены человеком. Но это означает, что мир образования таит в себе некое противоречие. С одной стороны, этот мир призван стать пространством индивидуальной свободы, а с другой – «отчеканивается» как «образ *совокупного* человеческого бытия» [3, с. 21]. Как соразмерить *культурную чеканку со спонтанностью свободы*, о которой так проникновенно говорит Шелер [3, с. 16]? Не претендуя на систематическое изложение темы, попытаюсь представить читателю некоторые соображения, навеянные изучением истории философии и культуры.

Свобода, сведенная к осуществлению заданной ей формы, оборачивается необходимостью и, следовательно, собственным отрицанием. Но свобода, взятая только как отрицание формы, не производит ничего определенного и положительного, уводя в чистое ничто. В этом плане можно сказать, что развитая культура есть форма, рожденная свободой и дающая место и возможность для осуществления новой свободы. Отсюда вытекает сверхзадача образования как такового. В подлинном образовании свободное *самораскры-*

тие человеческого духа и его культурная чеканка становятся двумя сторонами одного процесса. Однако соотношение этих двух аспектов может быть весьма различным.

Западное образование исторически началось с софистов, которые стали зачинателями греческого Просвещения. Правда, софисты не могли (да и не хотели) сформулировать общезначимые идеалы данной эпохи, однако за ними остается роль духовного толчка, который высвободил мысль из рабства у традиции. Традиция – царство непосредственности. В самой по себе непосредственности нет ничего плохого, напротив, сегодня мы задыхаемся в паутине опосредований, отгородившей душу от живого восприятия смысловой структуры мира (об этом писали Гуссерль и Хайдеггер). Однако традиция есть господство некритически усваиваемой и исторически случайной непосредственности. Выступая против традиции, софисты не просто обновляли культуру, но делали первый шаг по пути западной цивилизации. П. П. Гайденко справедливо рассматривает непосредственность и опосредование как «принципы разных типов цивилизации» [4, с. 107]. Уже на первых шагах западной цивилизации род (непосредственное начало бытия) был «...отделен от "смысла"...», «смысл» выделился в самостоятельную сферу и принял облик учителя, взывающего не к родовому, а к разумному началу своего ученика» [4, с. 102]. Но приоткрыв двери в мир опосредующей рефлексии, софисты подчинили ее своеволию частного индивида. Поэтому западный архетип образования берет свое начало не с софистики, а с Сократа, Платона и Аристотеля. Уже здесь намечаются основные коллизии европейского образования, связанные не с обстоятельствами эпохи, но с самим его существом.

«Идеи» Сократа и Платона призывали душу отвернуться от чувственных вещей и на первых порах ослепляли умственный взор блеском своего величия. Здесь речь идет не столько о *самоосуществлении* человека, сколько о его *послушании* всеобщему. Позднее это со всей ясностью выразит Гегель: «...Дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего... <...> Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное и именно поэтому случайное» [5, с. 74]. Я не случайно перешел от Платона сразу к Гегелю, ибо обсуждаемые черты архетипичны для западного образования и присутствуют в нем вплоть до второй половины XX в., а в России – даже до 90-х гг. XX в. Правда, этот архетип способен вызывать возражение, ибо в нем можно усмотреть некое подавление индивидуальности. Гегель прямо

говорит: «...Образование есть сглаживание особенности, необходимое для того, чтобы она вела себя согласно природе вещей» [6, с. 233].

Упреки в «духовном подавлении» (в терминологии постмодернизма – «тотализирующий дискурс») трудно оспаривать, оставаясь в пространстве голых абстракций, где дисциплина есть однозначная альтернатива свободе. Однако стоит выйти в более широкую культурно-историческую перспективу, как вырисовывается несколько иная картина. Здесь уместно одно простое соображение. Из гимназий XIX в. вышло поколение, совершившее в начале XX в. переворот в искусстве и науке и оставившее память о примерах подлинной творческой свободы. А вот из гимназий и лицеев 90-х гг. XX в. и начала века XXI выходит «постмодерное» поколение, для которого хаотичность мыслей и устремлений (не путать с мирозозидающим творческим хаосом) становится симулякротом подлинной свободы.

В поисках ответа возвратимся вновь к Платону, и увидим, что открывающиеся умственному взору всеобщие формы лишь поначалу выступали как нечто, монументально возвышающееся над человеком. После духовного восхождения все менялось и мир идей выступал уже как «нечто свое» [7, с. 386], образуя новое пространство для осуществления человеком своих возможностей. А потому путь образования в интенции совпадал с путем свободы. По словам Гегеля, «...образование в его абсолютном определении есть освобождение... Это освобождение есть в субъекте *тяжелый труд*, направленный на преодоление... субъективной суетности чувства и произвола желаний» [6, с. 232]. Может быть, именно в этом кроется разгадка противоречия между свободным самораскрытием человека и культурной чеканкой образования? Свобода преодолевает исторически заданные каноны не для того, чтобы уйти в пустоту, а для того, чтобы осуществить себя в новых формах. Творчество неосуществимо вне культурной формы, однако эта форма нужна не сама по себе, но как очаг и хранитель преодолевающей ее творческой свободы. Об этом, обсуждая проблемы философского образования, писала Н. А. Мещерякова: «Устаревают формы, в тисках которых бьется живая мысль... а потому не они, а эта мысль, всегда несущая в себе еще нераскрытые возможности своего дальнейшего движения, должна задавать проблемное пространство нашей лекции» [8, с. 41].

До сих пор мы рассматривали западный архетип образования. А как обстояло дело на Востоке? В силу ограниченности объема статьи рассмотрим лишь индо-буддийский Восток, не обращаясь к исламскому миру.

На Востоке, как и на Западе, имело место приобщение индивида к всеобщим формам культуры, призванным вписать человека в предзаданный космический и социальный порядок. Принципиальное отличие, однако, состояло в следующем. Западное образование приобщало индивидов к универсуму смысла, в котором оказывались востребованными их критицизм и инициатива. Это относится не только к новоевропейской, но и античной мысли, исходившей из безусловного примата целого. Например, способ платоновского философствования есть своего рода «метафизический эксперимент»¹, в котором мысль философа испытывает прочность связей, скрепляющих мировое целое. Восточная рациональность не позволяет таких вольностей. Это ярко проявляется в конфуцианстве, где мышление и действие легитимны лишь как осуществление ритуализованной семейно-клановой морали, закрепленной в правилах *ли*. Всеобщность, достигаемая в рамках конфуцианской культуры, связана с тем, что эти правила, как и связанная с ними клановая солидарность, распространялись на всех обитателей Поднебесной, а не только на членов своего рода [10, с. 421]. Что касается индивидуальности, то она здесь выступала на свет не под знаком инициативы, а под знаком ответственности: «Благородный муж предъявляет требования к себе, низкий человек предъявляет требования к людям» [11, с. 167].

Рациональность Востока обычно трактуется Западом как пренебрежение человеком. Это верно, если речь идет о человеческой *индивидуальности*. Однако нельзя не отметить одну особенность. Если в образовании европейского управленца на первом плане стоит постижение многообразных формальных (и в том числе юридических) законов, то для конфуцианского чиновника на первом месте было глубокое знание китайской истории и древней литературы. Именно литературе и истории были посвящены многоступенчатые конфуцианские экзамены, без прохождения которых никто не мог претендовать на мало-мальски серьезную управленческую должность. Такое образование не давало операциональных навыков, однако оно делало нечто более важное – человек проникался духом своей культуры и принадлежал ей не только по должности, но и по внутреннему складу своей души. Такие люди вызывали доверие простого народа, и управлять Китаем в долгосрочной перспективе можно было, лишь опираясь на «конфуцианские кадры». Характерная особенность китайской истории: конфуцианская культу-

¹ Термин «метафизический эксперимент» ввел Р. В. Светлов в контексте обсуждения философии неоплатоника Плотина [9, с. 7].

ра переделывала «под себя» всех, кто в качестве завоевателя садился на китайский трон, сохраняя культурную идентичность не только в среде крестьян, но и в кругу элиты. Можно говорить об архаичности конфуцианского образования, но нельзя забывать, что оно хранило свою страну на протяжении двух тысячелетий.

Конфуцианство делало акцент на упорядочении человеческого бытия с помощью ритуализованного этикета, в котором «внешнее» без остатка срастается с «внутренним». Однако человек таит в себе неизмеримую глубину, о которой, может быть, и не знает его мышление, но о которой тоскует его душа, и которая не может быть выражена ни одной формой. Западное образование пыталось высвободить эту глубину посредством разума. Отсюда – акцент на развитии *Ratio*, которое выступало как пространство человеческой универсальности. Восток, напротив, открывал человеческую глубину не в разуме, а в том содержании человеческого духа, которое лежит за пределами слова и формы (отсюда знаменитые слова Лао-цзы: «Тот, кто знает, не говорит. Тот, кто говорит, не знает» [12, с. 131]).

Конфуцианское образование, как и европейское, каждое по-своему, занимались культурной чеканкой индивида. Но на Востоке существовал и другой тип знания и образования, целью которого было высвобождение скрытой в человеке непредметной бездны, отождествляемой с присутствием Абсолюта (Брахман, Будда, Дао). Такого рода образование оставляет за скобками культуру, стремясь пробудить в человеке его изначальную природу, не имеющую ничего общего не только с чувственным миром, но и с любой определенностью и формой.

Культивируемое Западом опосредованное знание, сколь бы оно ни было сращено с душой и волей, всегда отчуждаемо от человека (это справедливо подчеркивал А. М. Пятигорский [13, § 0.2.1.1]). Такое знание может стать предметом анализа, его легко передать другому, однако оно не имеет прямой и непосредственной связи с человеческим существованием. Восточное интуитивно-мистическое «знание», напротив, непосредственно и неотчуждаемо. Однако это не есть непосредственность эмпирии и обыденности. Строго говоря, перед нами не столько знание, сколько осознание присутствия во мне чего-то такого, что не может быть напрямую словом или мыслью. Отсюда – парадоксальные характеристики знания в индийской образовательной традиции. Понять его можно, лишь «...отбросив привычную систему оппозиций, связанных с *объектом*, с тем, знанием *чего* оно является» [13, § 0.2.1.3).

Например, «...если бы имелось в виду, что в комнате находятся... индийский мыслитель Шанкара, Ч. Дарвин и Б. Шоу, то на вопрос “кто в комнате?”... должен был бы последовать ответ “Шанкара, Дарвин и Шоу” ... В древнеиндийском же смысле истинного знания мы бы получили ответы типа: “Я”, “Никто”, “Бог”, “Все” и т.д.». [13, § 0.2.1.3]. Конечно, итоговой целью соответствующего образования выступало не умение говорить мистическими формулами о житейских вещах, а воссоединение с Абсолютом. Эта цель четко просматривается и в дзэновском образовании, задача которого – подвести человека к спонтанному пробуждению в нем духовной глубины, «природы Будды».

Отсюда проясняются две предельные позиции, два противоположных культурных архетипа образования. Европейский архетип состоит в усвоении человеком многообразных *форм культурной опосредованности*. Восточный (интуитивно-мистический) – в *пробуждении* изначальной духовной глубины человека и воссоединения с этой непредметной глубиной. При всем различии этих задач они не так далеки друг от друга, как это кажется на первый взгляд. Европейская «культурная чеканка» пробуждала понимание, вырастающее из непредметных глубин экзистенции, и нуждалась в таком понимании, а восточное «пробуждение» по-своему весьма эффективно вписывало человека в наличный социум. Сегодня модно обсуждать скрытые от западного человека возможности восточной культуры. Однако не следует забывать, что, осваивая восточную духовную традицию, мы все-таки не станем людьми Востока, зато можем потерять свою культурную идентичность. В конце концов, у западной культуры есть свои способы пробуждения творческой спонтанности, и лучше искать их, чем надеяться на простое заимствование образов восточной культуры².

Ничто не стоит на месте, и обсуждаемые выше архетипы образования размывались на протяжении всей истории XX в. Но если на Востоке (возьмем, к примеру, тот же Китай) сомнение в безусловности старых истин приводит к заимствованию того лучшего, что было в западной системе, то на Западе дело обстоит сложнее. Европейская мысль всегда была радикальна в критике собственных оснований, и в этом был залог прогресса Запада. Однако постмодернизм, задающий сегодня основное направление западной (а зачастую и российской) мысли не просто сомневается в основаниях – он их *обесценивает*, все и без остатка.

² К. Г. Юнг справедливо говорил о невозможности простого переноса восточного духовного опыта в жизнь европейского человека [14].

Лишь одно кажется, сохранено постмодерном, а именно – идеал безграничного и доступного всем индивидуального самовыражения. Вот только этот идеал соотнесен с миром, где бытие сведено к знаку, а свобода – к произволу интерпретаций. В этом постмодернистском мире самые лучшие слова и цели тут же оказываются подменены своими симуляциями. Желание усилить исполнительскую дисциплину оборачивается контролем за бумагами, которые не имеют к реальному делу никакого отношения. Желание пробудить в ученике творческую личность без должного контроля и требовательности оборачивается тем, что пробуждаются потребительские претензии и интеллектуальная самонадеянность, активно поощряемые массовой культурой.

Все это не может не сказаться на качестве образования. Усвоив претенциозную, и в то же время предельно утилитарную систему ценностей, сегодняшнее образование все чаще декларирует одно, а осуществляет совсем другое. Оно все более оказывается ориентировано на подготовку «исполнителей функций»; в итоге сам обучающийся человек теряет внутреннюю целостность и оказывается раздробленным на частичные функции. Как отмечал А. Турен, обучение теперь происходит хаотично, «будто в каждом индивидууме сосуществует несколько личностей» [15, с. 466].

История парадоксальна. Ориентированный на разум и просвещение дух французской революции породил слова, адресованные приговоренному к казни Лавуазье – «республике не нужны ученые». Теперь, пожалуй, уже никто не скажет, что ученые не нужны. Напротив, их становится все больше и больше. Но востребованы скорее «интеллектуальные технологи», чем «мыслители». Раньше фрагментарность среднего специального образования компенсировалась высоким качеством гимназического образования и уровнем классических университетов. Все мы знаем, что происходит (и не только у нас, но и во всем мире) со школьным образованием. Но распад коснулся и университетского образования. Как отмечает Ю. Н. Солонин, «вырождение классических университетов – верный признак угасания духовного базиса европейской культуры и перехода ее в иное состояние» [16, с. 9].

Таковы тенденции современности. Обычно в конце статьи автор предлагает свое решение проблемы, что вполне уместно, если вопрос носит сугубо интеллектуальный характер. Однако образование – это единство духовного и социального, а последнее развивается по своим законам, не всегда подвластным требованиям взыскательного

духа. Нам остается то, что способно если не изменить ситуацию, то сохранить в ней наше профессиональное и человеческое достоинство. Говоря словами вольтеровского героя, «надо возделывать наш сад». Конечно же, новое время нуждается в новых побегах, но вырасти они смогут лишь из старых корней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования : XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
2. Романенко И. Б. Античная и средневековая образовательные парадигмы : проблема перехода / И. Б. Романенко // Универсум платоновской мысли : неоплатонизм и христианство. Апологии Сократа. – СПб., 2001. – С. 42–50. – Режим доступа: <http://centant.pu.ru/centrum/publik/confplat/2001/romanenk.htm>
3. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Избр. произведения. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.
4. Гайденок П. П. История греческой философии в ее связи с наукой / П. П. Гайденок. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Унив. кн., 2000. – 319 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
7. Платон. Государство / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1994. – Т. 3. – С. 79–420.
8. Мещерякова Н. А. О преподавании философии на нефилософских факультетах / Н. А. Мещерякова // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия : «Проблемы высш. образования». – 2009. – № 1. – С. 36–41.
9. Светлов Р. В. Ямвлих Халкидский. Метафизика. Комментарии / Р. В. Светлов // Халкидский Ямвлих. Комментарии на диалоги Платона. – СПб. : Алетейя, 2000. – С. 5–32.
10. Васильев Л. С. Христианство и конфуцианство : (опыт сравнительного социологического анализа) / Л. С. Васильев, Д. Е. Фурман // История и культура Китая. – М. : Наука, 1974. – С. 405–476.
11. Лунь юй // Древнекитайская философия : собр. текстов : в 2 т. – М. : Мысль, 1972. – Т. 1. – С. 139–174.
12. Дао дэ цзин // Древнекитайская философия : собр. текстов : в 2 т. – М. : Мысль, 1972. – Т. 1. – С. 114–138.
13. Пятигорский А. М. «Знание» как «знак личности» в духовной культуре Древней Индии / А. М. Пятигорский // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Труды по востоковедению. – Тарту, 1973. – Вып. II. – С. 216–264. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/pjati02/index.htm>
14. Юнг К. Г. Йога и Запад / К. Г. Юнг // Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – С. 225–232.
15. Турен А. Способны ли мы жить вместе? Равные и различные / А. Турен // Новая постиндустриальная волна на Западе. – М. : Academia, 1999. – С. 465–491.
16. Солонин Ю. Н. Привитие философии : (философские факультеты и философская культура) / Ю. Н. Солонин // Вопр. философии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.

Воронежский государственный университет

Жаров С. Н., доктор философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания.

E-mail: zharov_sn@mail.ru

Тел.: 8 (473) 255-08-57

Voronezh State University

Zharov S. N., Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Ontology and Theory of Knowledge.

E-mail: zharov_sn@mail.ru

Tel.: 8 (473) 255-08-57