

УДК 378

## ОБРАЗОВАНИЕ И СВОБОДА

С. Н. Жаров

*Воронежский государственный университет*

Поступила в редакцию 16 июля 2013 г.

**Аннотация:** образование дает человеку культурные формы осуществления его изначальной свободы. Личностный смысл образования – пробуждение свободы вместе с первыми опытами самодисциплинирования воли. Получая образование, человек не только овладевает знаниями, но и познает себя, осваивает свою свободу.

**Ключевые слова:** образование, свобода, воля, самопознание, Восток, Запад.

**Abstract:** education gives us an opportunity to use our natural freedom within the culture. The aim of education for every individual is to encourage personal freedom together with self-discipline. During education process we get not only professional knowledge, but also knowledge about ourselves, our freedom.

**Key words:** education, freedom, free will, self-knowledge, East, West.

В юбилейный для Воронежского университета год хочется задуматься над тем смыслом, который имеет для человека (именно для человека, а не только для науки и техники) фундаментальное образование. И здесь сразу же возникает тема внутреннего единства образования и свободы. Собственно говоря, без стремления к этому единству не было бы самой идеи Университета. Как справедливо замечает Н. А. Мещерякова, «не только знание... хотят получить от университета... наши лучшие студенты. Они вправе надеяться и на то, что университет поможет им обрести ту творческую свободу, которая, реализуя себя в теоретически оформленном пространстве соответствующих предметностей... собственно и делает их физиками, инженерами, философами...» [1, с. 116]. Но как обстоит дело со свободой в рамках самого процесса образования? Сегодня связь образования и свободы превратилась в животрепещущую проблему. Неизбежное возрастание школьной нагрузки – и акцент на «права ребенка»; требуемая квалификация выпускников – и самостоятельность студента, далеко не всегда используемая в целях обучения; традиционные нормы поведения – и бесконечные декларации о свободе индивидуального выбора... Мы так и останемся в плену тех или иных ситуативных предпочтений, если не ответим на вопрос: есть ли в самой природе образования нечто такое, что делает человеческую свободу востребованной и необходимой в процессе самого обучения?

Сейчас образование нередко понимается в свете утилитарных задач сегодняшнего дня; в результате уходят на второй план антропологические и культурно-цивилизационные смыслы образовательного процесса. Но дело не только в характерном для нашего времени практицизме. На уровне теоретической рефлексии мы обычно обращаемся к европейской традиции. Однако можно ли осознать всеобщую суть образования, если исходить лишь из западного опыта? Было бы наивно отрицать европейское образование во имя восточной экзотики, но это не исключает значимость поставленного вопроса. Да и в самой западной традиции далеко не всё очевидно. Так, между новоевропейским понятием «образование» [2, с. 50–61] и греческим «пайдейя» [3] лежит смысловая дистанция, которая не позволяет просто отождествить эти два термина. А если принять современную тенденцию разграничивать понятия «образование» и «воспитание», мы не поймем Сократа, для которого приобщение к миру идей было формообразующим началом не одного только интеллекта, но всей человеческой души. Однако есть нечто общее, что лежит в основе процесса, состоящего в социально организованном формировании знающего, умелого и нравственно зрелого человека, каким бы термином этот процесс не обозначали в разных культурах. Вот этот процесс мы и будем называть образованием, стараясь выйти к тому проблемному и культурно-историческому контексту, в котором раскрывается внутренняя связь образования и свободы.

Можно много говорить о важности свободы, но трудно отделаться от соображения, согласно которому образование по своей сути рецептивно и основано на том, что обучаемый подчиняется предзаданной культурной форме. Если сутью образования является постепенное усвоение внешней формы, то образование есть *подчинение* человека. Такая трактовка образования достаточно распространена в европейской философии. По Г. Гегелю, «...с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку... здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего...» [4, с. 74]. А наши современники П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон вообще трактуют образование в терминах насилия: «Всякое педагогическое воздействие... объективно является символическим насилием...» [5, с. 23]. В этом контексте понятен протест против обучения, истолкованного как унификации людей, внедрения в их головы нивелирующей культурной формы. Именно так видит ситуацию американский учитель Дж. Т. Гатто; достаточно привести название его книги, посвященной школе: «Фабрика марионеток» [6]. Одним из ключевых аргументов здесь является то, что школа подавляет самостоятельность, формируя у детей эмоциональную и интеллектуальную зависимость от учителей и общества. Если принять эту логику, то в итоге вырисовывается возможность отказа от образования, – отказа... ради свободы. Но стоит только представить свободу без образования, как мы увидим (или уже видим?) людей, находящихся в рабстве у собственного невежества, ставших марионетками слепых желаний. Перед этой перспективой даже принудительное внедрение разумности не кажется ужасной альтернативой. Как отмечал Г. Гегель, отдавая мысли человека и чувства во власть всеобщих форм, образование в то же время освобождает человека от «субъективной суетности чувства и произвола желаний. То обстоятельство, что освобождение представляет собой... тяжкий труд и является отчасти причиной того нерасположения, с которым к нему относятся» [7, с. 232].

Такова связь образования и свободы, увиденная сквозь призму классической мысли. Однако решение проблемы здесь подменяется паллиативом: на место зависимости от страстей ставится зависимость от принятых в культуре форм мысли и чувства.

Иной подход мы видим на Востоке (в данной статье речь идет лишь об индо-буддийском Востоке). Восточная образовательная традиция не хуже европейской умела подчинять человека форме. Но высший результат состоял в приобщении к интуитивной мудрости, стоящей по ту сторону фор-

мы, слова и образа: «Только лишенная формы и феномена мудрость и есть настоящая» [8, с. 316]. Это означало не только постижение истины, но и подлинное освобождение: «Выйти за пределы формы означает вступить в царство свободы» [9, с. 157]. Цель образования, которое ученик получал у дзэнского мастера, заключалась не столько в том, чтобы научить мыслить в соответствии с учением Будды, сколько в том, чтобы пробудить в человеке свободную природу Будды. «...Быть человеком – значит быть Буддой» [10, с. 98]. Достижимое таким путем состояние просветленности выступает источником интуитивного понимания, охватывающего все сферы жизни.

Западная образованность предполагает дискурс, мысленное расчленение ситуации и анализ схем действия. Дзэн, напротив, исходит из естественной спонтанности духа. Спонтанный ответ выражает наше тождество с истиной. «Спонтанный ум есть ум Будды, тогда как размышление и выбор есть страсть, болезнь и причина страданий» [9, с. 155]. Но вот парадокс – дзэнские способы пробуждения «естественности» были связаны с достаточно суровой дисциплиной. И снова неожиданный аспект – подчинение жестким требованиям (а подчас и диктату) учителя не означало власть авторитета в сфере самой истины. Авторитет учителя направлял ученика к просветлению, но сам акт просветления уничтожал значимость всех авторитетов. Отсюда – парадоксальные слова Линь-Цзы: «О, ищущие истину! Если вы желаете узнать, что такое дзэн, не позволяйте другим обманывать себя. <...> Встретишь будду – убей будду, встретишь патриарха – убей патриарха... Это единственный путь быть свободным» (цит. по: [11, с. 287]). Однако прежде, чем примерять на себя дзэнское просветление, следует вспомнить, что там достигается не только духовная свобода от принуждения, но и свобода от собственного Я, которое растворяется в безмолвном абсолюте. «Человек свободен, когда он отрицает себя и поглощается целым» [12, с. 16]; «...христианство... говорит о Логосе, Слове, плоти, воплощении... Религии Востока стремятся к развоплощению, молчанию, поглощенности...» [там же, с. 17].

Отсюда ясно различие смысловых доминант восточного и западного образований. Запад, как правило, делал акцент на *рецепции* внешней формы (отсюда – острота вопроса о соотношении свободы и принуждения), а Восток – на *пробуждении* изначальной свободы. На Западе истина обретается опосредованно, путем дискурса; на Востоке – интуитивно и реализует себя в спонтанности ответов.

Однако сколь бы резким не было различие доминирующих смыслов, реальное образование и Востока и Запада включает в себя множество других измерений. Поэтому возникает вопрос: разве то, о чем говорит Восток, не присутствует на Западе, только в другой форме? Ведь христианская мысль исходит из изначальности человеческой свободы. Но тогда почему христианская педагогика не вывела вперед тему свободы? Ответ заключается в том, что исходной точкой христианской педагогики был человек, испорченный грехопадением. Первородный грех сделал человеческую свободу саму по себе бессильной, нуждающейся в помощи свыше. В церкви человек приобщался к помощи благодати, а в школе и в университете эту помощь давало образование. Конечно, здесь надо различать православную и католическую традиции. Для великого византийского богослова Григория Паламы разум – это, по большей части, соблазн, «умственный змий» [13, с. 129]. Знаменитый схоласт Гуго Сен-Викторский считал иначе: «...Это надлежит сделать, чтобы восстановилась природа и был уничтожен порок. Целостность человеческой природы совершенствуется двумя вещами: знанием (*scientia*) и добродетелью, ибо только они одни являют в нас сходство с высшими и божественными субстанциями» [14, с. 86].

И у Гуго Сен-Викторского [14, с. 78], и у Я. А. Коменского [15, с. 194, 253], и у И. Г. Песталоцци [16, с. 57] мы видим мысль о пробуждении внутренних сил души в процессе обучения. Но спонтанное, не стесненное внешним диктатом осуществление человеческой свободы не стало ведущим мотивом педагогики, ибо в христианском понимании такая свобода сама по себе есть обоюдоострый меч, способный ранить и того, кто им владеет.

В дзэн свобода – это ускользание от формы, осознание иллюзорности форм. Тому, кто разбудил в себе дзэнскую свободу, нечего преодолевать, свобода успокаивается в пустоте буддовой природы. На Западе форма никогда не теряла своей реальности, и свобода здесь выступает в качестве *воли*. Преодоление диктата формы есть лишь первый этап осуществления свободной воли; второй этап предполагает творческую продуктивность воли, создание новой культурно-символической формы. Но сердце свободы не может успокоиться в мире определенностей, а потому западный путь – это путь генерации новых форм в неутолимой жажде совершенства. Отсюда – уверенность Фауста в том, что он никогда не достигнет предела, не призвет мгновенье остановиться.

На Востоке человек не побеждает мир, он лишь прозревает его иллюзорность и стряхивает мир с себя, подобно тому, как мы стряхиваем

с души изжитые иллюзии. На Западе мир действителен, и человеческая воля должна взяться за его преобразование. «Человек устремился ввысь за пределы мира к Богу, чтобы от него снова обратиться к миру и сформировать его» [17, с. 130]. Но победить мир – значит преодолеть его власть над собственной душой. Отсюда – тема самопреодоления человека, которая сопровождает любой акт его свободы. Человеческая воля тем и отличается от божественной, что осуществить ее можно лишь через *борьбу и преодоление*. Но пробудить свободу в качестве воли – значит пробудить и связанные с этим риски; свобода осуществляется увлекающимся человеком в не до конца познанном мире. При этом возможно самоотравление свободной воли, когда роковые препятствия на пути свободы создаются ее собственным действием, – таково одно из главных прозрений христианской культуры. Отсюда – неизбывный мотив ответственности и дисциплины, сопровождающий западный дискурс о свободе. (Будучи выражен в религиозной форме этот мотив превращается в мысль о невозможности безблагодатной свободы, человеческой свободы без Бога.)

Из сказанного видно, почему сюжет о пробуждении свободы не стал определяющим в классической педагогике. Европейское образование зывало к человеческой свободе, но спонтанное пробуждение свободы было связано с опасением перед ее оборотной стороной. В дзэне такого опасения нет, ибо дзэнская свобода есть результат растворения человеческого в божественном, в вечном покое будды. Свободный человек Запада отличается от «просветленного» человека Востока тем, что у первого свобода осуществляется как воля, вынужденная для своего осуществления облекать себя в дисциплинирующие дух и душу формы.

И если нужно выразить единство образования и свободы, я бы сделал это следующим образом. Образование дает человеку всеобщие формы осуществления его изначальной свободы. Личностный смысл образования – это *пробуждение* в человеке его свободы и духовный опыт творческого *самопознания* и *самопреодоления*. Адекватное самопознание возможно лишь в ходе волевого обращения к миру, его познанию и преобразованию. Классическая немецкая философия выразила суть этого процесса, рассматривая познание духом себя через собственное дело и его результаты. Правда, немецкие идеалисты имели в виду рациональный абсолютный дух, который с логической необходимостью выстраивает дорогу к своему грядущему торжеству. Человек же не может полностью предвидеть последствия осуществ-

вления своей свободной воли, ибо она создает непредсказуемые ситуации, испытывая на прочность не только вещи, но и самого человека, его мятущуюся душу. Поэтому образование должно быть и пробуждением свободы и дисциплинированием воли.

Г. Гегель не зря говорил про *труд* свободы в обучении. Сегодня этот сюжет основательно подзабыт западной мыслью. Образование пытаются представить радостной игрой, раскрепощением. Однако при этом, как правило, забывают о различии между радостью преодоления и радостью развлечения. Если первая увлекает дух вверх, то вторая дискредитирует всё, что связано с реальным осуществлением свободы, когда взлеты чередуются с падениями, радость – с разочарованием, и ничего не дается без усилий. Но истоки проблемы лежат не в педагогике, а в общей культурной ситуации современного Запада.

Один из синдромов современной западной культуры – это усталость (от этого в 1938 г. пророчески предостерегал Э. Гуссерль [18, с. 115]). Сегодня душа западной культуры уже не горит неукротимым фаустовским огнем, она ищет легкой свободы. И западный человек снимает с себя вериги свободы, те печати, которые накладывает культура на душу каждого, в ком свобода проснулась и готова осуществиться. Эти печати суть внутренние стражи души, не позволяющие свободе превратиться в своеволие и выйти из русла культуры. З. Фрейд обозначал подобную инстанцию как супер-Эго (в его трактовке супер-Эго борется не столько со свободой, сколько с иррациональными природными влечениями).

Перечислим указанные печати в порядке полноты осуществления.

*Первая* печать – это запрет на своевольное насилие и убийство.

*Вторая* печать (ее накладывает новоевропейское образование) – это преодоление хаотической спонтанности. Возникает рационализация субъективного времени, умение властвовать над временем, волевым усилием выделяя его для нужного дела (см.: [19, с. 433–435]). Волевая организация времени играет важную роль в культуре и обучении, не позволяя свободе и творчеству рассеяться в обступающей человека суете и обыденности.

*Третья* печать – разнообразные запреты сексуального характера. К данной группе примыкают ограничения, накладываемые на безудержное стремление к удовольствию. Эти печати возникают на заре человечества, но тенденция к их тотальному доминированию в культуре приходится на XIX в. (вспомним, например, викторианскую эпоху).

Последние полвека западный человек срывает названные печати, как если бы это были покровы самой истины. Всё началось (и продолжается сегодня) с дискредитации запретов, связанных с сексуальностью. При этом никто не опасался, что хаотическое высвобождение влечений и своевольная смена сексуальных ролей станут распылением и деградацией сексуальности как таковой. Потом была снята печать самодисциплины, – прежде всего, в образовании. Со стороны постмодернистской педагогики мы имеем лозунги, говорящие о правах ребенка, его самостоятельности и раскрепощении. Со стороны молодежи – расфокусированное внимание, неумение выстраивать сюжетную линию. И возникает подозрение, что Запад понемногу подходит к снятию первой печати (вспомним регулярно повторяющиеся инциденты с иррациональным применением оружия в западных школах и колледжах).

Сегодня образование открыто пыльным бурям времени. И всё же есть надежда, что наша культура не будет слепо следовать тому раскрепощению, в котором гибнут и образование и сама свобода. Особая роль здесь принадлежит Университету, – может быть, последнему культурному бастиону, где мышление соединяет в себе свободный полет и внутреннюю дисциплину, а душа – следование разуму и горение мятежным пламенем свободы. Однако бастионы выстоят лишь тогда, когда их будет кому защищать.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мещерякова Н. А. Человек в просвете бытия : очерки философской антропологии / Н. А. Мещерякова. – Воронеж : ИПЦ Воронеж. гос. ун-та, 2012. – 165 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.
3. Йегер В. Пайдейя : воспитание античного грека / В. Йегер ; пер. с нем. А. И. Любжина. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 593 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
5. Бурдые П. Воспроизводство : элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
6. Гатто Дж. Т. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя / Дж. Т. Гатто. – М. : Генезис, 2006. – 128 с. – Режим доступа: <http://bookivedi.ru/> (дата обращения: 25.12.2011).
7. Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
8. Книга поучений шестого патриарха [Хой-нэна] // Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи

старого Китая / Е. В. Завадская. – М. : Искусство, 1975. – С. 304–335.

9. Такуан Сохо. Письма мастера дзэн мастеру меча / Такуан Сохо. – СПб. : Евразия, 1998. – 187 с.

10. Судзуки Д. Т. Наука Дзэн – Ум Дзэн / Д. Т. Судзуки. – Киев : Преса України, 1992. – 176 с.

11. Григорьева Т. Японская литература XX века : размышления о традиции и современности / Т. Григорьева. – М. : Худож. лит., 1983. – 302 с.

12. Судзуки Д. Лекции о дзэн-буддизме / Д. Судзуки // Фромм Э., Судзуки Д., Мартино Р. де. Дзэн-буддизм и психоанализ. – М. : Весь мир, 1997. – С. 6–96.

13. Палама Г. Триады в защиту священно-безмолвствующих / Г. Палама. – М. : Канон+, 2003. – 384 с.

14. Гуго Сен-Викторский. Наставление к обучению. Об искусстве чтения / Гуго Сен-Викторский // Историко-философский ежегодник, 1998. – М. : Наука, 2000. – С. 81–92.

15. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 653 с.

16. Песталоцци И. Г. Избр. пед. произведения : в 3 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1965. – Т. 3. – 638 с.

17. Гвардини Р. Конец Нового времени / Р. Гвардини // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 127–163.

18. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // Вопр. философии. – 1986. – № 3. – С. 101–116.

19. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.

*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 Ontology and Theory of Knowledge Department*

*E-mail: zharov\_sn@mail.ru*

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