

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Рассматриваются аксиологические основания традиционного типа образования на примере различных культур. В рамках традиционной парадигмы выделяются три вида концептуальных моделей образования: школа посредника и сакрального текста, греческая пайдейя и эллинистическая школа диалектики. Выделена роль учителя и ученика в культурном пространстве.

Ключевые слова: философия, образование, парадигма, традиционная культура, ценность, ритуал и канон.

В последнее время довольно широко применяется понятие «концептуальная модель образования», под которой чаще всего понимается «мысленный, условный образ в виде описания, схемы объекта, процесса или явления». Ценности, нормы и идеалы складываются в гуманитарных системах естественным образом, закрепляются практикой и удерживаются традицией [1, с. 76]. Анализ и сопоставление основ образования различных типов обществ позволят исследовать эволюцию аксиологических основ образования, выявить те ценности, которые заложены в основу социокультурных систем, в которых функционирует образование. Эти стереотипы могут по-разному реализовываться в зависимости от условий жизни людей, их социально-классовой и этнической принадлежности, профессиональных занятий и т.п., но их глубинная сущностная специфика, обусловленная культурной принадлежностью, будет неизменной. *Зарождение системы образования как социального института относится к глубокой древности, при этом многие родовые черты системы образования, которые сложились в древнейшие времена, неявно удерживаются традицией до настоящего времени.*

Образование традиционного общества является средством приобщения к образу жизни и образу действия этого общества, к его культуре в широком смысле слова. Ребенок должен быть подготовлен к тем ролям, выполнение которых его ожидало во взрослой жизни. Главной целью этого образования было *воспроизводство* культуры, которая передавалась путем примера, имитации жестов, приобщения к верованиям. Общественная группа заботилась о своем постоянстве: незыблемости своего места в структуре (общественного строя), своих механизмов (экономики), самосознания (религии и культуры).

С точки зрения М. Вебера, в основе древнейшей, распространенной повсюду системы образования и воспитания лежит анимистическое воззрение. Так же как маг в своей профессиональной деятельности перевоплощался, получал как бы новую душу, так и ребенок через воспитание приобретал «второе рождение». Такого рода харизматическое воспитание с его послушничеством, проверкой мужества, мучительными испытаниями, степенями посвящения и достоинства, инициациями и подготовкой к праву носить оружие существовало почти во всех обществах [2, с. 129].

Такой тип образования можно назвать *традиционным*, он соответствовал узости и стабильности общественных групп, их относительной замкнутости. Поэтому задача развития культуры и, тем более, развития личности в образовании не осознавалась и не ощущалась. Традиция, сложившаяся вокруг религии-

озного культа, требовала поддержки и закрепления и реализовывалась сначала посредством заучивания устных текстов и ритуальных действий, а затем, после создания письменности, — посредством фиксации этих текстов при помощи книг — носителей информации [2, с. 130–145].

Зарождение образовательных систем связано с необходимостью встречи носителей культуры с теми, кто призван ее унаследовать. *Человек, который впоследствии станет называться учителем, вначале был просто деятелем культуры, представителем культа или власти, или того и другого вместе.* Близость к культу определяла позицию учителя, это задавало мистический характер его деятельности. Учитель — человек, знающий тайны, которые открывают возможность магического воздействия на мир посредством слова или действия. Получение возможности такого воздействия, присвоение инструментов воздействия связано, с одной стороны, с заучиванием сакральных формул и правил, а с другой — с получением от учителя чего-то такого, что не содержится в текстах, что невозможно выразить в словах.

С древних времен, еще в священных книгах, которые стали своего рода вехами в истории религии Индии — в «Брахманах», «Упанишадах», — особое внимание уделялось взаимоотношениям между наставником и учеником. «Гуру» на санскрите означает «духовный наставник». В духовном смысле гуру учит скорее жить, чем мыслить. Благодаря своему нравственному влиянию он становится образцом для подражания. Рядом с такой духовной величиной личность ученика полностью стирается — это и есть самое главное между наставником и учителем.

Именно поэтому в кастовом обществе Индии *личности учителя придавался особый, мистический смысл.* Ученик был обязан следовать своему учителю во всем. Он должен был разговаривать с учителем стоя. Он не вправе был смотреть на солнце; спать в дневное время; употреблять в пищу мясо и мед; пользоваться духами, мазями, украшениями, зонтиком, пользоваться услугами экипажа. Он должен был быть добрым, щедрым, молчаливым и т.д. «Если эти правила ученик нарушает, то веды отнимают уже приобретенные знания у того, кто их нарушил, и у его детей; кроме того, он будет уготован к аду, а жизнь его будет короче (не говоря уже о том, что он теряет все шансы стать человеком высокого ранга)» [3, с. 412].

Как и в других религиях, в индуизме гуру выполняет тройственную функцию наставника. Сообщая ученику знания, он знакомит его с традициями общины, приобщает к коллективной памяти. Это самая мирская, внешняя функция. В качестве духовного руководителя он направляет ученика в его внутренних исканиях, указывает ему «путь» и предохраняет его от возможных опасностей. В качестве посредника гуру делится с учеником своим собственным опытом и тем самым способствует его духовному пробуждению [4, с. 2]. Чтобы добиться успеха, ученик должен полностью разделить судьбу гуру.

Как видим, ученику, для того чтобы успешно выдержать тест в школе брахманов, приходилось не только демонстрировать свою способность в заучивании текстов, но и иметь экстраординарные моральные и социальные качества: редкое терпение и самоконтроль, сверхъестественную силу управлять всеми биологическими импульсами, выносить все физические лишения, презирать житейские блага и комфорт, стремиться к истине, не бояться никаких земных

авторитетов и, тем более, физических страданий и т.д. Только люди с чрезвычайной силой воли и духа могли выдержать такие испытания [4, с. 2]. Таким образом, школа в Древней Индии являлась серьезным тестом на биологическую, социальную, интеллектуальную и нравственную способность ученика к подготовке к дальнейшим социальным ролям. *Усвоившие в процессе обучения традиционные взгляды и нормы считались мудрыми, ибо знали, как жить. Верность образу мыслей и поведения, запечатленному традицией и усвоенному в ходе учебы, ценилась выше способности к созданию новых понятий и форм поведения.*

В конфуцианстве существует *учение о знании*, которое содержится в древних книгах. Для Конфуция знать — «значит знать людей». Обучение должно дополняться размышлением. «Учиться и не размышлять — напрасно время терять». Конфуцианству всегда было чуждо критическое осмысление прежнего и нового опыта развития общества, естественные науки вообще не принимались им во внимание [5, с. 140]. Знаменитая фраза Конфуция: «Я передаю, а не создаю» стала основополагающей для формирования системы обучения в Китае. Для мальчика 7–8 лет учитель становился духовным наставником на все годы обучения. В честь учителя зажигали курительные свечи и троекратно низко кланялись ему — этим выражали уважение и готовность к повиновению. После этого церемониала учитель вместо «молочного имени» давал мальчику «школьное имя».

Как утверждало конфуцианство, ученик должен быть, прежде всего, членом общества, человеком, ведущим себя в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Воспитание таких качеств должно предшествовать периоду овладения фактологическими знаниями. Таким образом, обучение *этическим ценностям* было не только интегральной, но и приоритетной частью образования. *Образование превращалось в высшую социальную и культурную ценность. Ритуал и канон - основные средства воспроизведения непреходящего, вечного в потоке перемен, и их изучение ставилось целью, средством и смыслом образования, его основным аксиологическим ориентиром.* Следует заметить, что в недрах традиционного общества начала формироваться новая модель образования, она была ориентирована на совсем иные цели, на передачу культурного наследия в процессе обучения. Это — *греческая пайдейя*, где впервые в истории образование рассматривалось как «arettee» (добродетель), что означало одновременно гордость, воинскую доблесть и утонченную вежливость.

Древние греки, подражая богам и природе, видели перспективу в усовершенствовании своих человеческих возможностей и качеств. На этой почве сложилось убеждение, что быть гражданином — значит быть прекрасным, что нашло свое выражение в принципе *калокагатии* (от слова «калос» — прекрасный, «кай агатос» — доблестный, объединяющий физические и нравственные добродетели). В Греции программа обучения включала воспитание интеллектуальное, музыкальное и физическое, результатом должно было стать классическое равновесие тела и духа, прославленный идеал «калокагатии» — красоты и добра, слитых в человеке воедино. Понятие калокагатии достигло со временем высот абстракции, став выражением гражданских и этических ценностей античного общества, воплощенных в гармонично развитой личности.

Античная культура стоит на «полисном генотипе» западной цивилизации, проникнутом агональным духом. Ф. Кессиди в статье «К проблеме греческого чуда» отмечает, что агональный дух пронизывал все стороны жизни и деятельности греков. Иначе говоря, культ славы, желание сохранить свое имя в памяти поколений были для грека тем высшим (духовным) способом жизни, который неподвластен закону смерти. «Состязание в речах» (говоря словами Платона), борьба мнений и свобода критики явились той идейно-духовной атмосферой, в которой родились греческая философия и диалектика как искусство доказывать или опровергать какой-либо тезис [6, с. 564–567].

Можно выделить и другие ценности полисного генотипа: равенство, свобода и уважение к достоинству личности. В Греции воспитание понималось как неразрывное единство «гимнастического» и «мусического», как развитие физическое и умственное одновременно. Греческие философы стремились, прежде всего, обучать добродетели — «arettee». К мусическому относились все виды искусства: поэзия, музыка, театр, живопись, скульптура, математика, риторика и философия. Как только дети овладевали искусством чтения, они приступали к изучению Гомера, Эзопа и Гесиода. Произведения этих авторов составляли ядро литературного образования, хотя, разумеется, список изучаемых авторов пополнялся.

В Греции полагалось иметь трех учителей: грамматиста, кифариста и педотриба. Важную задачу предстояло выполнить грамматисту — учителю грамоты: он обучал детей чтению и письму, давал им основные понятия о счете. Затем в процесс обучения включался другой учитель — кифарист, прививавший мальчикам навыки игры на лире и кифаре. Наконец, систему образования дополнял своими уроками педотриб — учитель гимнастики. Под его руководством дети состязались в беге, прыжках, метании копья и диска, причем тренировались со всем усердием, надеясь победить в каких-либо больших спортивных соревнованиях.

Античная культура оставила разнообразные философские школы. Внутренней потребностью и достижением греческой культуры стал такой способ мышления, как доказательство, развитие которого определило глубочайшее различие между Западной и Восточной цивилизацией. Для греков авторитетов не существовало, а имело значение только то, что каждое положение лишь постольку верно, поскольку оно доказано. То, что доказано, нельзя запретить или отменить, можно только опровергнуть, разрушая доказательства противника и выдвигая противоположные аргументы. Умение вести беседу в таком духе называлось *диалектикой*, оно предполагало в собеседниках способность воспринимать иную точку зрения. Именно поэтому античные философы (Сократ, Платон) были привержены этой форме беседы.

Первыми учителями, после Гомера, можно считать софистов и Сократа. Сократ в ранних диалогах Платона часто выступает как учитель, который не проповедует никакой доктрины, а довольствуется лишь проверкой твердости убеждения своего собеседника. Достигнутое таким образом соглашение двух человек, если оно основано на истине, оказывается выше всякого общественного одобрения. Подобный подход свободного исследования не исключает, тем не менее, наличие некой базовой структуры, неотделимой от мысли о том, что философия основывается на истине. В конце диалога «Федр» Платон рассказы-

вает историю Тевта и Тамуса. Египетский бог Тевт среди прочих открытий придумал и письменность. Он приносит ее в дар главному богу, Тамусу, рассчитывая на его благодарность. Одни изобретения Тамус приветствует, другие отвергает, что же касается письменности, то он ругает Тота за то, что он сотворил нечто обратное тому, что задумал. «В души научившихся им они вселят забывчивость, так как лишится упражнений память; припоминать станут, доверяя письму, по посторонним, внешним знакам, а не внутренней силой, сами по себе. Стало быть, ты нашел средство не для памяти, а для припоминания. И ученикам ты дашь видимость мудрости, а не истинную мудрость» [7, с. 303]. Сократ, рассказывая эту историю, соглашается: «Написанный текст, — заявляет он, — это сирота, это речь, которую некому защищать. У него не попросишь дополнительных разъяснений, как у собеседника; он тем более незащищен, что доступен любому. Ведь всякое сочинение, однажды написанное, находится в обращении везде — и у людей понимающих и, равным образом, у тех, кому вовсе не подобает его читать, и оно не знает, с кем оно должно говорить, а с кем нет» [7, с. 304].

Смысл этой истории в представлении об истине, которая сама по себе лишена значения и приобретает его лишь в устах учителя. Текст нуждается в руководителе, который знает, кого наделять знанием истины, а кого нет. Он также знает, как ее передать, потому что обучение состоит не только в изложении истины, но и в ее обосновании, не существует истины без духовного руководителя. Сократ, который не пишет и не учит, все же относится к учителю истины, но не потому, что он ее излагает, а потому, что он создает условия, при которых она появляется.

Впоследствии, когда философия выделилась в самостоятельную дисциплину, эта структура породила другие формы, новое состояло в том, что *изложение истины стало единственной социальной функцией учителя*. Эта концепция истины, носителем которой является учитель, имеет общие черты, присущие всем школам, независимо от их направления: персонализация, взгляд в прошлое, ортодоксальность. Процесс обучения снова повторяет отношения между учителем и учеником. Но на другом уровне: так, ученики Эпиктета видели в нем идеал стоицизма. Каждый учитель как бы временно берет на себя роль учителя-основателя, задача которого — переосмыслить весь набор аргументов.

Учение путем подражания можно рассматривать либо как свидетельство того, что наследники великих учителей не достигли их уровня, либо как уважение традиции и доказательство того, что обучение не обязательно должно включать в себя что-то новое, индивидуальное. Однако это не совсем так. Процесс начинается только тогда, когда ученик обращается к учителю, который живет в нем самом. Таким образом, возникает новая рефлексивная практика, принимающая форму исповеди или медитации. Вместо того, чтобы обращаться к своим предшественникам, человек пытается вглядываться в тайны своей души.

В какой-то мере откликом на указанную выше тенденцию явилось открытие в 388 г. до н. э. Академии. Чтобы придать Академии прочный статус, ее представили как священное братство людей, почитающих муз и Аполлона. Цель школы состояла не в том, чтобы собирать знания для эрудиции, а в том, чтобы формировать через знания, определенным образом организованные, людей нового типа, способных обновить государство. В основе лежало убеждение, что

знание облагораживает людей, а значит, — через последних, — общество и государство.

Платон учил через диалог, систему вопросов и ответов. Интересно, что сама форма обучения проходила во время прогулок по дорожкам сада, т.е. отношения между учеником и учителем были «субъект-субъектными». Процесс познания связывал их в единое образовательное пространство, которое по сути своей было гуманистичным, так как в центре учебного процесса была личность ученика. Именно в это время появляется в Греции особая сфера общественного производства - школа, и новая группа в системе разделения труда - педагогов-профессионалов. В этот период нашла распространение классно-урочная и лекционно-семинарская система обучения, что позволило в десятки раз увеличить эффективность педагогического труда.

Многим достижениям педагогической мысли древний мир обязан афинянам, стремившимся к полному, всестороннему раскрытию способностей человека. Следовательно, *образовательную парадигму древних греков можно назвать школой диалектики и гуманизма.*

Образование стало центром эллинистической цивилизации, так как служило основой формирования человеческой личности. Стать самим собой значит превратиться в человека в полном смысле этого слова, соответствовать гуманистическому идеалу того времени, пайдеи. Через образование шел процесс консолидации, формирование единства эллинского мира, это происходило на почве единого идеала, одной культуры. Классическое образование того периода — это, прежде всего, посвящение в греческую жизнь, которое формирует ребенка, исходя из национальных обычаев, приучает к общему жизненному стилю, который отличает эллина от варвара. Для людей этой эпохи индивидуальная культура в том виде, в каком ею возможно овладеть при помощи классического образования, представляется как «ценнейшее из благ», так как культурная жизнь представляла отблеск, предчувствие на этой земле блаженства душ. Она была средством получить этот дар.

Анализируя гуманистическую компоненту в образовании римлянина, О.В. Батлук подчеркивает особую роль в нем философии и риторики, так как изучение этих дисциплин, с точки зрения Цицерона, облагораживает душу. Человек, изучая их, становится не только умнее, но и лучше. Именно гуманитарное образование формирует «человечность» человека, позволяет познать самого себя [8, с. 130].

Классическое образование предполагает формирование человека целиком: душа, тело, чувства и разум, дух и характер — все должно быть подчинено образованию, потому что именно через него происходит освоение общей для всех культуры. В данном случае *культура — мощный гуманистический фактор единства людей, который объединяет их на основе греческих ценностей.* Классическое образование — по преимуществу образование эстетическое, художественное, но не научное, Гомер и Сократ остались великими воспитателями. Следовательно, классическое воспитание стремилось образовать человека как человека. «Сделать» из человека высшую ценность — именно такова тенденция, свойственная духу эллинизма.

Итак, цель образования традиционного общества состояла в воспроизводстве культуры. И именно через образование происходил процесс «присвоения»

ценностей культуры данного общества. Можно выделить особенности данной образовательной парадигмы. Прежде всего, следует отметить, что она развивалась в течение длительного периода и прошла три модели образования — «школа посредника и сакрального текста», «пайдеи и диалектики». За этот период были разработаны и внедрены новые формы обучения, образование оформилось как социальный институт, в недрах университетов шло зарождение новой образовательной парадигмы. Особенностью функционирования образовательных парадигм в рамках традиционного общества является то, что в процессе реализации они «как бы накладываются друг на друга», перенимая многое из предыдущих форм. Причем эти так называемые «старые формы, приемы» уживаются с новыми, образуя органическое единство в культурном континууме. Практически все формы образовательного процесса были разработаны именно в традиционной парадигме; впоследствии они были усовершенствованы, наполнены новым содержанием. Перед образованием встали новые задачи, но форма подачи материала была основана на традиции.

Библиографический список

1. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология: XX век. Антология. М.: Наука, 1995. С. 69–103.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества. М.: Наука, 1994. 805 с.
3. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1999. 543 с.
4. Уйи Д.С. Гуру и ученик // Курьер Юнеско. 1992. № 5. С. 2.
5. Сидихменов В.Я. Культура Китая. М.: Наука, 1989. 384 с.
6. Кессиди Ф. К проблеме «греческого чуда» // Культурология. Ростов н/Д: Феникс, 1995. С. 564–567.
7. Платон. Диалоги. М.: Наука, 1998. 503 с.
8. Батлук О.В. Цицерон и философия образования в Древнем Риме // Вопросы философии. 2000. № 2. С. 130.