

Буддийская традиция философии образования: специфика феномена, базовые концепты

Кожевникова М.Н. (margaritakozh@ya.ru)

СПбГУ, Философский факультет, кафедра социальной философии

Постановка проблемы

Буддизм, хорошо известный на Западе как древнейшая мировая религия, со стороны самой духовной традиции понимался всегда прежде всего как учение (санскр.: Дхарма), как развитие личности в рамках диады учитель-ученик и трактовался в терминах образования сроком в человеческую жизнь. Буддийская традиция, аккумулировав за два с половиной тысячелетия образовательные идеи, методы, материалы, тем самым предоставляет особые возможности для того, чтобы рассматривать ее под углом зрения философии образования. Философия образования (philosophy of education), сравнительно новая область философии, формирование которой в начале XX века связывают с именем Джона Дьюи, достигла за рубежом устоявшегося статуса к середине XX века, а в России была утверждена после перестройки, в 1990-е годы¹.

Автор статьи, исходя из возможностей буддизма в философско-образовательном плане, предприняла исследование, базирующееся на материалах ранне-буддийской (южной) традиции Тхеравады (по текстам Палийского Канона и современных буддийских авторов) и северной традиции Махаяны (по текстам тибетского Канона, преимущественно по «Четырем сотням строф» Арьядевы, по сутрам Праджняпарамиты и их комментариям), а также образовательных примерах из истории буддизма, начиная от просветительской деятельности императора Ашоки и до использования буддийских образовательных моделей в современном образовании. При этом в качестве основной методологии исследования были использованы текстологический анализ, методы собственно философско-образовательного вычленения параметров рассмотрения (по авторским «модулям описания», обобщающим понятийный, категориальный аппарат базовых работ философии образования), социально-философские подходы в постановке исследовательских вопросов, герменевтические методы, принципы системного анализа в построении моделей. В результате исследования сложилась определенная картина буддийской традиции философии образования, отличающаяся рядом характеристик, которые заставляют задуматься о

¹ Философия образования, не получив в России признания как специальная область знания, складывалась, однако, одновременно с параллельными процессами на Западе, начиная с конца XIX в., благодаря работам К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, В.В. Розанова и др. После революции 1917 г. российские философы С.И. Гессен, В.В. Зеньковский продолжили свою работу в эмиграции. В СССР в некоторые ученые, как Г.П. Щедровицкий и др., также предпринимали философско-образовательные исследования, которые они называли «педагогическими», и, кроме того, советская педагогика, психология, философия содержали концепции философии образования, ограниченные заданными рамками идеологии.

возможности ее соотнесения с западными системами мысли, в целом, и западной философией образования, в частности.

Описание феномена буддийской философии образования

Общее описание включает следующие черты: преимущественно это образование, не ориентированное на возраст (вариант «непрерывного образования») и на конкретную социальную группу; содержанием образования является опыт человеческого существования, эпистемологическая, этическая, психологическая проблематика.

Опыт-переживание (тиб.: *nyams myong*) как исходная данность является главным параметром, в котором разворачивается вся система понятий буддийской философии образования. Поэтому само образование сближается с понятием «**практика: взятие в опыт**» (тиб.: *nyams su len* – иначе: взятие в душу, в переживание).

В качестве «*герменевтического затакта*» (авторский термин) или «вопроса» (по Гадамеру²) модель буддийской философии образования содержит проблему страдания как достоверного, данного в опыте. Это фундаментальный буддийский концепт «**мучительного опыта**»/ **неудовлетворительности**: содержание буддийской философии образования является «ответом» на страдание. Иначе говоря, страдание – это контекст образования в буддийской традиции.

Поскольку опыт содержится во внутреннем мире человека и важнейшие причины переживаемого возводятся буддизмом также к внутреннему миру, спецификой буддийской философии образования является «**направленность на внутреннее**»³ (*оранауико*⁴) в процессе образования, следующий важнейший концепт. Он подразумевает, что в центр внимания, изучения и освоения в образовании ставится сфера психики человека (мотиваций, мышления, эмоций, состояний). Этот концепт объясняет доминирующую роль интроспективных методов в буддийской образовательной практике (в формулировке Чже Цонкапы: "И днем, и ночью наблюдайте за своей душой"⁵), а также при подходе к разнообразным проблемам логику философских интерпретаций, исходящую из «внутреннего».

При анализе главных подходов буддийской философии образования, начиная с концепта мучительного опыта/ неудовлетворительности как исходного для всей системы, выявилось, что в буддийской философии образования ярко выражены **характерные признаки теории деятельности (праксиологии или методологии)**: понимание образования в буддийской философии образования строится на основе важнейших компонентов теории деятельности, что делается очевидным при сопоставлении базовых моментов буддийской философии образования и базовых положений прaksiологии. Это может быть объяснено и спецификой самого

² Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики М.: Прогресс. 1988. – С.428-434.

³ По Дигха Никая 11, Кеватта Сутта и Ангуттара Никая. Эканипата. I.49-52 Пабхассара Сутта. Цитаты из сутт в статье приводятся в авторском переводе с английского перевода дост. Тханиссаро Бхиккху с пали. - <http://www.accesstoinight.org/canon/sutta/>

⁴ По терминологическому словарю дост. Тханиссаро Бхиккху, помещенному вместе с его переводами сутт на сайте Insight edition: www.accesstoinight.org.

⁵ Чже Цонкапа. Большое руководство к этапам пути Пробуждения. СПб.: Нартанг, Т. 1-5. 1994-2000. – Т. 2. С. 125.

буддийского мировоззрения и, помимо этого, в целом, деятельностным характером образования, проявляющим себя подчинением концепций образования целеполаганию в философско-образовательных системах. Начиная с Аристотеля, отличие деятельного ума от теоретического понималось в связи с наличием цели как источника деятельности. Как движущая сила деятельности выявлялся предмет стремления, и уже на их основе включались в сферу рассмотрения воля, желания, разум, блага (ценности)⁶. В связи с отмеченным, будет важно рассмотреть базовые положения праксиологии, учитывая особенности буддизма, уже отмеченные выше, в отношении к деятельности: а) деятельность рассматривается преимущественно в аспекте опыта, а не внешних объектов (результатов) деятельности; б) сама деятельность образования в буддизме обращена на «внутреннее».

Когда теория деятельности, праксиология начала складываться к середине прошлого века, Т. Котарбинский определял ее как *науку об эффективной деятельности*, основывающуюся на позициях «практического реализма» (под которым он подразумевал согласование действий с реальностью⁷ и адекватное «рассмотрение реальности без предубеждений», отказ от целей и задач, не согласующихся с имеющимися в реальности возможностями: принцип «возможности достижения»). Котарбинский переосмыслил соотношение нормативных и практических подходов для праксиологии, выведя этику и ценности (в их заданном нормативном аспекте) за рамки теории деятельности. Это совпадает с принципом выстраивания в буддийской философии образования этических категорий как производных от категории эффективности: гнев, злодеяние и т.п. – недобродетель не потому, что не соответствуют неким высшим провозглашенным этическим идеалам, а потому что неэффективны, не ведут человека к его цели – счастью (санскр.: сукха, тиб.: bde ba, уровня счастья варьируются: сугати, bde 'gro – «счастливые уделы» перерождения; Сукхавати, bde ba can – рай «Счастливый», за пределами перерождений; Сугата bde bzhin gshegs pa – Блаженный (о Будде), буквально: «Ушедший в счастье»).

Как особенный принцип праксиологии Котарбинского можно выделить *принцип экономизации*, предполагающий при наличии активности минимальность вмешательства в естественный ход событий, - и этот подход обращает праксиологическую теорию к актуальной для современного мира проблеме преодоления активизма⁸. Нельзя не заметить, что проблема сопоставима с пониманием в буддийской традиции «отсутствия практики как практики»⁹, то есть с **концептом «недеяния»** (тиб.: byed med). Так, Арьядева¹⁰ в Главе VIII

⁶ Аристотель. О душе. Глава 10. // Аристотель. Соч. в 4-х томах. М.: "Мысль", 1976. - Т.1.

⁷ Котарбинский определил суть праксиологического принципа через первичными понятия простого действия, деятеля и произвольного импульса: при обстоятельствах А деятелю нужно (достаточно) совершить В, чтобы вызвать С. По: Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Пер. с польск. – М.: Экономика, 1975.

⁸ См. Е.В. Скурихина Е.В. Активизм и недеяние: этический анализ. Диссертация на соиск. уч. ст. к. философ. н. по спец. 09.00.05 – этика. СПб., 2007.

⁹ «Отсутствие практики – вот то, что практикует Герой Просветления - Великий Герой в Запредельной мудрости». – Шатасакхасрика // Кангьюр. Дергеское изд. sher phyin, т. Са. Л. 241б. -По каталогу Guide to the Nyingma Edition of the sDe-dge bKa'-gyur/bsTan-'gyur. (Ed. Tarthang Tulku. Oakland, California: Dharma Publishing, 1980), № 8.

¹⁰ Здесь и дальше в статье все цитаты из Арьядевы приводят в авторском переводе с тибетского текста «Четырех сотен строф»: Чатухшатака шастра карика нама - bstan bcos bzhi rgya pa zhes bya

«Четырех сотен строф» определяет причины неэффективности действий и реакций в отношении объекта желаяния (то есть стимула, вызывающего мотивацию): это создающая неадекватность закрытость ума из-за «привязанности к своей позиции», блокирующей *умиротворение* ума и *подлинное понимание* (строфа 185). Метод, ведущий к ясному постижению (строфа 186), должен опираться, по утверждению Арьядевы, на «недеяние», исходящее из **«отсутствия мысли-вымысла»** (тиб.: *bsam khral*). Это важная интерпретация буддийского философа, затрагивающая проблематику «недеяния» в буддийском учении, имеющего здесь принципиально гносеологические основания¹¹ - «отсутствие деяния» увязывается с анализом мышления, что может дать более ясное содержание обсуждаемого концепта, нежели отсылка, как в даосизме, к «естественному ходу вещей», поскольку последний в философском отношении ненадежен: это отдельный онтологический концепт, который сам нуждается в дальнейшей концептуальной разработке и интерпретациях и может стать почвой релятивизма. Но даже если не вникать в гносеологическую концепцию в буддизме, во всяком случае, недеяние здесь отнюдь не этический принцип, скорее, это тоже методологический, как и в пракиологии, подход. Однако традиционное объяснение, представленное Арьядевой, связывает недеяние с одним из самых сложных в буддийской философии концептов – прапаньчей (тиб.: *srgos pa* - букв.: «распродуцирование», рассеивание, преумножение), здесь терминологически замещенным понятием «мысль-вымысел». Прапаньча – это базовый механизм обыденного мышления, приводящий к воспроизведению и нарастанию всей мыслительной деятельности обычного ума, как она есть. Проблема прапаньчи еще ждет своего подробного исследования в буддологии и философии, а в данном исследовании хотелось бы подчеркнуть деятельный аспект, заложенный в объеме этого буддийского понятия, выраженный в указании направления движения «вовне» в самом термине («распродуцирование», рассеивание). Кратко можно заметить, что в концепте «мысли-вымысла» или прапаньчи «корни» продуцирующей неадекватности, ложности мысли уходят в субъект – «Я». Вымыслы и вымышленные действия, согласно буддийской теории, порождаются самим наличием «Я», вносящим гносеологические погрешности. Значит ли это, что всякое действие индивида неминуемо полагается в буддийской философии «деянием»? Нет. Буддийская философия¹² производит различие ложного «Я, понимаемого как истинное» (тиб.: *bden par grub pa'i bdag*), получающего само-репрезентативный образ «самосущего Я» (тиб.: *rang bzhin gyis grub pa'i bdag*) и «включающегося» таким образом в действия (в качестве гносеологической погрешности), которые становятся при том «деянием», и «просто Я», производящего «просто действия» (*недеяние*). Последние, как видно, и соответствуют «*принципу экономизации*» Котарбинского.

ba'i tshig leur byas pa. // Тэнгьюр. Дергеское изд. - По каталогу Guide to the Nyingma Edition, № 3846.

¹¹ В отличие от трактовки Е.В. Скурихиной в упоминавшейся работе «Активизм и недеяние», состоявшей в рассмотрении недеяния как «срединного пути» совершения добродетелей, при поддержании позиции умеренности: не-впадении в аскетизм или в чувственные удовольствия.

¹² Здесь по интерпретации философией Прасангики Мадхьямаки в изложении Чже Цонкапы (1357 – 1419). Чже Цонкапа. Большое руководство к этапам пути Пробуждения. СПб.: Нартанг, 1994-2000. Т. 1-5. – т.5.

В праксиологии Людвиг фон Мизес¹³ особая характеристика деятельности - ее целеустремленность, противоположная бессознательному, рефлексивному поведению, то есть действиям, вызываемым эмоциональными импульсами. Опять-таки, здесь просматривается прямая параллель с буддийским принципом противопоставления рефлексивных психических актов и вызванных ими действий и самой возможности достижения человеком своих целей (счастья и его причин). Также близкой буддизму оказывается идея Мизеса, что в качестве фундамента праксиологии утверждается зависимость наличия любой деятельности от «неудовлетворительного состояния дел» и «беспокойства» как своего мотива¹⁴. При этом понятие счастья, по мнению Мизеса, оказывается одним из ключевых в ряду понятий праксиологии, при «использовании этого понятия чисто в формальном смысле» (то есть без различения по его содержанию, но лишь с учетом внутреннего состояния удовлетворения, «освобождение от переживаемого беспокойства»). Другой важнейшей категорией праксиологии Мизес, как и Котарбинский, называет категорию *причинности*, связывающую в причинно-результативном соответствии категории средства и цели. Обсуждая социальный характер человеческой деятельности, Мизес, различающий между индивидуумом и обществом как между частью и целым, утверждает, однако, что в праксиологии нет иного пути, как путь *методологического индивидуализма*, и лишь в процессе исследования деятельности индивидуумов появляется знание о сотрудничестве, а социальная деятельность трактуется в рамках деятельности как таковой. Базовые категории деятельности, по Мизесу, - это проблема (беспокойство); цель, намерение или замысел (это всегда освобождение от ощущаемого беспокойства); средства (все, что служит достижению цели). Цели подразделяются на конечные блага и промежуточные блага, которые как ценности не диктуются этическими теориями, но определяются субъективно самими индивидами¹⁵. Примечательно, что в буддийской системе цели и блага также рассматриваются обусловлено (в зависимости от иерархии типов субъекта и выстраивается «иерархия счастья») и подразделяются на конечные (*mthar thug*) и временные-ситуативные (*gnas skabs*) (промежуточные) блага.

Для обобщенного сопоставления можно заметить, что **буддийские праксиологические подходы прослеживаются последовательно** на разных стадиях и уровнях концептуализации образования, от общесистемного уровня до уровня определения конкретных методик: а) обозначение проблемы - деятельность образования здесь исходит из наличия проблемы, требующей решения, и от ученика также требуется вначале распознание исходной проблемной ситуации (в буддийской философии образования это идентификация мучительного опыта, неудовлетворительности – «беспокойства»); б) выявление на следующем этапе причин проблемы, причем принципу обусловленности, наличию причинно-следственной связи применительно к сфере человеческого опыта в буддийской

¹³ Л. фон Мизес. Человеческая деятельность. – Здесь и дальше по эл. публ. <http://www.libertarium.ru/libertarium/humanact>

¹⁴ По Мизесу, «действующее существо является неудовлетворенным ... Если оно было бы удовлетворенным, то не действовало бы».

¹⁵ Мизес утверждает, что ценность не является внутренне присущей, не находится внутри предмета: она – тот способ, которым человек реагирует на окружающие его обстоятельства, причем шкала ценности может быть внутренне противоречивой.

философии образования придается важнейшее значение; в) использование критериев эффективности в анализе ситуации (в буддийской философии образования омрачения-возбуждения психики и познания выявляются как главные причины неудовлетворительности именно с точки зрения их отрицательного влияния на деятельность, то есть на эффективность познавательной, коммуникативной и иной деятельности человека); г) описание идеальной цели, исходя из определения проблемы, - это состояние опыта, характеризующееся отсутствием мучительности, и состояние личности, характеризующееся отсутствием причин мучительности – *омрачений* и когнитивной неадекватности; д) обоснование возможности достижения цели и возможности деятельности, прежде чем она предпринимается (в буддийской философии образования это обоснования возможности искомым состояний, опыта, качеств - исходя из анализа человеческой психики, примеров из истории и т.д.); е) постановка ряда задач и создание в соответствии с ними плана деятельности (плана пути образования); ё) применение соответствующих методик по достижению этапов на пути к реализации цели и задач, с их теоретическим обоснованием; ж) учет возможных ошибок учебного процесса и рекомендации по их преодолению; з) критерии оценки успешности образовательного процесса, и) наличие образцов образовательной деятельности; к) принятие за основу анализа деятельности образовательную деятельность индивидуума («методологический индивидуализм», по Мизесу) и трактовка социальной деятельности в рамках человеческой деятельности как таковой. В образовании в буддийской традиции, как показало исследование, прослеживается единство зафиксированной проблемы (причины образования), целей, содержания и методов. Возможно, праксиологические подходы буддийской философии образования вызваны тем особым значением, которое придается в буддизме опыту. В буддийской философии образования специфика понимания деятельности, сравнительно с обычным праксиологическим подходом, состоит в том, что деятельность (образование) направлена принципиально на внутреннее, и деятельность рассматривается в связи с личностным аспектом деятеля.

Общее описание образования в буддийской традиции далее включает ключевые концепты и позиции буддийской философии образования.

Концепты буддийской философии образования

Буддийская трактовка проблемы соотношения образования и среды включает понимание среды-социума как «людей толпы». Буддийский **концепт «людей толпы»**¹⁶ подразумевает коллективный носитель обыденного сознания и систему механизмов подкрепления обыденного сознания. Дополнительный аспект концепта «человека толпы» выявляется в эпитете «*плывущий по течению*»¹⁷, сопоставимо с «идущими против течения», «вышедшими далеко», «стоящими на твердой почве». Механизм существования толпы/ человека толпы описывается как восемь «мирских вещей», подходов, «вокруг которых кружится мир»¹⁸: это обретение и потеря, удовольствие и неприятность, слава и бесславие, хвала и хула. С этим концептом связываются также концепты «**движение по кругу**»; «**суэта для**

¹⁶ Puthujjana, assutavā puthujjana - «необученные люди толпы».

¹⁷ Anguttara Nikaya 4.5 Anusota Sutta.

¹⁸ Anguttara Nikaya VIII.6, Lokavipatti Sutta.

собственного счастья»; **«действие по привычке»**¹⁹. Особое значение буддийский концепт *«толпы»* и *«человека толпы»*, соотносимое с современными социально-философскими концепциями «массы», и буддийские философско-образовательные принципы, направленных на преодоление человеком своего качества «человека толпы», приобретают в настоящий период, когда проявляется остро проблема омассовления, достижения в сфере социального той стадии, на которой масса замещает собой саму сферу социального, как описывает это Жан Бодрийар²⁰. В отношении этой проблемы представляется перспективным специальное исследование, подробно сопоставляющее социально-философский концепт «массы» у современных авторов и буддийский концепт *«людей толпы»*.

Сложный концепт «образования» в буддийской философии образования включает в свой комплекс частные концепты образования (в сопровождении некоторых с ними связанных концептов). (Образование как) **«направленность на внутреннее»/ «обращение к внутреннему»** - направление мысли индивида на внутреннее, на непосредственный опыт. (Образование как) **«показ»**²¹ (тиб.: ston pa)²² учителем учения, разъяснение, делание для ученика очевидным. Само понятие «Учитель» выражено через эту функцию: «Показывающий» (тиб.: ston pa). (Образование, Учение, Дхарма как) **«законы реальности»**²³, которые учитель лично открыл, постиг в непосредственном опыте. (Образование как) **«проверка»** учеником учения²⁴, анализ, исследование (тиб.: brtag dpyad)²⁵. (Образование как) **«обуздание»** - подчинение ума индивида контролю, (как в примере с обузданием лесного слона²⁶; сам тибетский термин «ученик» 'dul bya - «обуздываемый», дисциплинируемый). Однако «контроль» подразумевался не со стороны учителя, это само-контроль ученика, само-дисциплина, само-регуляция, отсюда в буддизме важность дисциплины принимаемых на себя обетов и обязательств (санскр.: Виная, тиб.: 'dul ba – букв.: обуздание). Так трактуется буддийский концепт

¹⁹ Yogic deeds of Bodhisattvas. Gyel-tsap on Aryadeva's Four Hundred». Comm. by Geshe Sonam Rinchen. Tr. and ed. By Ruth Sonam Snow Lion Publications, Ithaca, NY, 1994. – P.30.

²⁰ Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. - Екатеринбург. 2000

²¹ Majjhima Nikaya 125 - Dantabhumi Sutta.

²² Тибетские термины, зачастую этимологически проясняющие содержание буддийских понятий, приводятся в их максимально широком употреблении, общем для всех основных четырех школ тибетского буддизма, утвержденном в тибетских словарях буддийской терминологии: Ma nor lam bzang. Lha sa shes rig par khang, 1987 («Прекрасный путь к непогрешимости» - тибетский толковый словарь буддийской терминологии); Chos kyi gnam grangs bzhugs so. Mtsho sngon mi rigs dpe skrun khang. Zi ling. 1993 («Обзор Дхармы» - тибетский толковый словарь буддийской терминологии); Dag yig thon mi'I dgongs rgyan. Tshe brtan shabs drung. New Delhi, 1969 («Чистые слова - украшение замысла Тонби Самбхоты» - тибетский толковый словарь буддийской терминологии), а также по тибето-английскому словарю С.Ч. Даса: Chandra Das, Tibetan-English dictionary, Kyoto, Rinsen book company, 1983 и тибето-английскому словарю буддийской терминологии: Nang don tig pa'I ming tshig. Tibetan-English dictionary of Buddhist Terminology. - Dharamsala: LTWA. 1986.

²³ Majjhima Nikaya 125 - Dantabhumi Sutta.

²⁴ Самьютта Никая, II. 12. (20) Паччайо сутта.

²⁵ 13 марта 1993 года на конференции западных учителей буддизма, Его Св. Далай-лама отметил: "Великие индийские учителя ясно показали, что буддийский подход должен всецело основываться на фактах и исследованиях. Если в Учении Будды мы обнаружили нечто, не согласующееся с реальностью, мы имеем право отклонить это и не принимать буквально». - По: Чже Цонкапа. «Большое руководство». Т.1. Прим. 218.

²⁶ Majjhima Nikaya 125 - Dantabhumi Sutta.

«**властвования собой**» (пали: samyama), который со своим значением в рамках буддийской системы («неколебимый хвалой и хулой», «не ведомый другими» «самообузданный», «держит самоконтроль»)²⁷ должен быть соотнесен с концептом **автономии/autonomy** личности в современной западной философии образования. «Автономия», «само-управление в ее философском смысле и современном терминологическом употреблении, начав свое бытование в философии Канта, была заново осмыслена в XX в., в особенности в психологии Ж. Пиаже²⁸ и в философии образования, начиная с 1970-х годов, в связи с осмыслением принципов либерального общества, либерального образования, когда появились пионерские работы Р. Деардена, Г. Дворкина и других.²⁹ В результате, «классическое определение» автономии, (как оно характеризуется философами образования³⁰), данное Деарденом, звучало так: ««индивид автономен до той степени, до какой то, что он думает или делает в важных сферах своей жизни, не может быть объяснено без отнесения к его собственной деятельности ума, то есть к его выбору, свободным ориентациям, решениям, осознаниям, суждениям, планам или обоснованиям»³¹. По Санковскому, Фейнбергу, Дворкину, автономия – это «суверенная самостоятельность в деле управления самим собой»³². По Маршаллу, «часто заявлялось, что быть свободным – значит быть личностно автономным. Такие люди, как говорится, несут обязательства за свою собственную жизнь, поскольку они могут определять себя сами, в особенности при помощи разума, природы и содержания своих верований, подходов и эмоций, и целей и природы своих действий. Будучи человеком такого рода, индивид будет свободен от догм и/или власти других – то есть независимым. Но также человек может освободиться от страстей, или, по крайней мере, некоторым образом взять контроль над страстями по типу платоновского контроля над вещами, которые «ниже» чем разум. Держать контроль над собой – значит быть независимым от других, то есть

²⁷ По Сутта Нипата I.12, Муни сутта – «Мудрец»; Samyutta Nikaya, Mahavagga, Mahapurisa Sutta («Великий человек», Samyutta Nikaya I.18, Hiri Sutta (Сознательность).

²⁸ По Dearden. R.F. *Autonomy and education // Education and the development of reason*. Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. 1972.

²⁹ Dworkin G. *Autonomy and behavior control*. – Hastings Center Reports. February, 1976. Dworkin G. *Liberalism // Public and Private Morality*. Ed. by S. Hampshire. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. Crocker L. *Positive Liberty* (The Hague: Nijhoff, 1980). Haworth L., *Autonomy: An Essay in philosophical psychology and ethics* (New Haven: Yale University Press, 1986. Young R. *Personal Aut : Beyond Negative and Positive Liberty* (The Hague: Croom Helm, 1986). Dworkin G. *The theory and practice of autonomy*. Cambridge University Press, 1988.

³⁰ *Values in Education and Education in Values*. Ed. J. Mark Halstead & Monica J. Taylor. . Routledge 1995. – P.24.

³¹ Dearden. R.F. *Autonomy and education // Education and the development of reason*. Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. 1972. - P. 453.

³² Edward Sankowski. *Autonomy, Education, and Politics/ Philosophy of Education* 1998. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 1998. www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/98. Joel Feinberg. *Autonomy/ The Inner Citadel - Essays on Individual Autonomy*, ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. Pp. 27-53. – С. 27. Gerald Dworkin, "The Concept of Autonomy/ The Inner Citadel - Essays on Individual Autonomy", ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. Pp. 54-62. – С. 57.

быть автономным»³³. Именно в этом значении буддийский концепт «властвования собой» совпадает с «автономией».

Судя по оценкам ведущих авторов современной философии образования³⁴, автономия – это один из важнейших концептов современной западной философии образования и определенно важнейший концепт либерального образования. Автономия – одна из основных образовательных целей, а в либеральном образовании – основная. В связи с этим в перспективе может иметь смысл произвести отдельное компаративное исследование западного концепта автономии и буддийского концепта «властвования собой».

В ряду с концептом автономии (в отношениях связи или противопоставления) выстраиваются концепты, обозначающие значимые для философии образования проблемы, а зачастую антиномии: рациональность, критическое мышление, свобода, Я, нравственность, воля, власть, концепции блага и т.д.³⁵ Из них постоянную пару связанных концептов составляют «автономия, рациональность» (в образовании конкретно – критическое мышление). Рациональность, культивируемая в образовании посредством развития критического мышления, предполагает создание фундамента для обретения индивидуумом способности к автономии. Однако, поскольку незрелые обучаемые индивиды еще не разумны, то, по мнению, к примеру, R.S. Peters, R.F. Dearden, P.H. Hirst, J.P. White, принимающих автономию как цель образования, требуется подвергнуть учеников несвободе в предшествующие годы, чтобы потом однажды им суметь освободиться. Так выявляется жестко устанавливаемая связь между разумностью (рациональностью) и автономностью³⁶, что критически отмечают Маршалл, Ланкшеар³⁷ и другие. Сравнивая с этим буддийскую традицию, можно еще раз повторить, что в ней даже на начальных стадиях обучения несвобода дисциплины, контроля связывается с идеей собственного выбора. Дисциплина (само-обуздание) представлена ученикам как метод индивидуальной тренировки, а не как заданная извне (сверху от учителя) регламентация, навязанная пусть и для пользы учеников. Что касается связи рациональности и автономии в буддизме, то здесь тоже нет полного прямого совпадения с вышеупомянутыми концепциями западной философии образования: в буддийской традиции «автономия» («властвование собой») обуславливается преимущественно не рациональностью (обдумыванием – пониманием – оценкой – предпочтением хорошего плохому, разумного неразумному), а *внимательностью* (тиб.: yid la byed pa, dran pa - фокусированием интенциональности и поддержанием ее) и процессами очищения (от «омрачений»

³³ Marshall J. Michel Foucault: personal autonomy and education. The University of Auckland, New Zealand. Lkuwer Academic publishers. Dordrecht, Boston, London. 1996

³⁴ Сверх названных работ, также: Education and the development of reason. Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. 1972. Values in Education and Education in Values. Ed. J. Mark Halstead & Monica J. Taylor. . Routledge 1995. The aims of education. Ed. by Marples R. Routledge, 1999. Winch Ch. & Gingell J. Key concepts in the philosophy of education. London, Routledge, 1999. Cuypers S. Is Personal Autonomy the First Principle of Education? Journal of Philosophy of Education. 1992, Volume 26, Issue 1, Pages 5 – 17.

³⁵ Winch Ch. Education, Autonomy and Critical Thinking. Routledge. 2005.

³⁶ По Marshall J. Michel Foucault: personal autonomy and education. The University of Auckland, New Zealand. Lkuwer Academic publishers. Dordrecht, Boston, London. 1996. – с.83.

³⁷ Lankshear (1982) Colin Lankshear Freedom and Education. Auckland: Milton Brookes

психики – санскр.: клеша), причем критерием того, что должно быть очищено, является тоже не рациональное основание оценки (например: этически хорошо, плохо), а интроспективный опыт, состояние психики (так, возбужденность, то есть подвижность интенциональности - это качество «омраченности», по наличию которого уже и делается оценка этическая: добродетельно, недобродетельно). В тренировках ученик, замечающий интроспективном опыте омраченное (клеша) состояние ума, без рассуждений и каких бы то ни было мыслепостроений выходит из этого состояния, очищает его.

Как предупреждал еще Дворкин, «тенденция в литературе об автономии такова, что предполагается, будто все хорошие вещи следуют вместе, и автономный индивид будет или должен быть добродетельным, не-невротичным, рациональным и т.д.»³⁸ Таков идеал автономности в западных философско-образовательных работах. В буддийской традиции такая тотальная «концентрация хороших вещей» приходится скорее на концепт зрелости, о котором речь пойдет ниже.

«**Образование-преобразование**» - изменение (тиб.: 'gyur ba) учеником чего-то в себе³⁹ (ради изменения ситуации из неудовлетворительной, проблемной в удовлетворительную-счастливую ученик изменяет в себе то, что служило причиной проблемы: несовершенные механизмы познания⁴⁰, мотивацию, эмоциональные стереотипы и т.п.).

С последним связывается концепт **цельности** (*интегативности*) личности в процессе овладения учением⁴¹, что подразумевает проникновение учения во все сферы существования ученика (от когнитивной сферы до мотивационной и эмоциональной сфер в психике и от психики – до деятельности) и их согласованность, единство. (Для сопоставления: в психологии жизненного пути Э. Эриксона цельность – это признак *зрелости*, плод всех семи стадий пути, вместе с которым появляется *мудрость*, определяемая Эриксоном как отстраненный интерес к жизни как таковой перед лицом *смерти*.⁴² В буддийской модели цельность также связывается с зрелостью, мудростью и предстоянием перед лицом смерти, об этом подробнее дальше.) Однако в то время, как в европейской философии традиционно цельность личности связывалась с концептом «Я», в буддизме с его философией «анатман» («отсутствия Я»), как известно, таковой не мог быть взят за основание. Между тем современное общество тоже столкнулось с усложнением проблемы «Я»: дебаты Дж. Хатчинсона (Jaylynne N. Hutchinson. The moral task of recognition: finding the self in a modern world) и П. Смейерса (Paul Smeyers. Authentic selves and education) на международной конференции по

³⁸ Dworkin G. The theory and practice of autonomy. Cambridge University Press, 1988. – P.161.

³⁹ Традиционное для тибетского буддизма определение Дхармы (Учения) было, в частности, приведено в учениях геше Джампы в С.-Петербурге в 2006 г.: «Дхарма - то, что преобразует. Если у ученика нет преобразования, это не учение, и все, что бы ни делал ученик, нельзя назвать практикой Учения». – Устный комментарий по «Четырем сотням строф» Арьядевы геше-лхарамбы Джампа Дакпа (монастырский университет Дрепунг-Лоселинг) в С.-Петербурге в 2006-2008 гг., в переводе с тибетского языка М. Кожевниковой. Архив БЦА (ФПМТ, СПб.).

⁴⁰ О буддийской теории познания – Щербатской Ф.И. Теория познания и логика по учению позднейших буддистов. Ч.1, 2 / Санскр. Параллели, ред. и прим. А.В. Парибка. – СПб.: Изд-во «Аста-Пресс LTD», 1995

⁴¹ Majjhima Nikaya 44, Culavedalla Sutta.

⁴² Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. -- М.: Российское педагогическое агентство, 1996.

философии образования 1994 г. продемонстрировали, как различаются позиции по концепту «Я». Так К. Герген в работе «The Saturated Self («Пропитанное Я»)» заявил: «мы живем в пост-новом времени, когда Я стало настолько насыщенным, что является просто «сконструированной категорией», лишенной сущностной природы. Другими словами, мы потеряли представление о Я как уникальной и постоянной реальности, сущности»⁴³. Герген описывает это как «социальное пропитывание» нас ритмами другой жизни, в результате чего «они становятся частью нас, и мы становимся частью их. Многообразные взаимосвязи «заставляют нас играть разные роли, так что «подлинное Я» с понятными характеристиками пропадает из виду. Полностью социально пропитанное Я становится вообще отсутствием Я».⁴⁴ Уолфе определяет проблему «Я» как сохранение личной свободы в отношениях человека с обществом, поскольку сама свобода и либеральность в сложном мире нового времени требуют все большей личной взаимозависимости, и люди оказываются в замешательстве, когда дело доходит до признания на первом месте того социального долга, который делает их свободу возможной»⁴⁵. В то же время такие авторы как Тэйлор говорят о том, что ошибочное понимание природы Я, существующее в настоящее время, восходит к фокусированию эпохи Просвещения на индивидуализме (атомистичном индивидууме), поэтому концепт «Я» имеет характеристики эгоистического и самопоглощенного «Я», и настоящая проблема состоит в том, что мы имеем не слишком мало, а чересчур много «Я»⁴⁶. По этому поводу Дж. Хатчинсон заключает: «Мы стоим перед невозможностью найти адекватное представление о Я, которое поможет нам в разрешении других нравственных или социальных вопросов»⁴⁷. В связи с резко выявившейся проблемой концепта «Я» в современной западной философии, может представить особенный интерес буддийская концепция обыденных представлений о «Я». Согласно буддийской философии, преподанной Буддой Шакьямуни, по традиции Палийского канона, и разработанной в традиции Махаяны в сутрах Праджняпарамиты, Нагарджуной, Арьядевой и т.д., обыденные человеческие представления о «Я» содержат ложные отождествления различных психо-физических элементов с «Я» и также приписанные, примысленные характеристики, не отвечающие реальности: постоянство, единство, неделимость. Также, как подчеркивает Далай-лама Тэнзин Гьяцо в своих работах, например, в статье «Ключ к Срединному Пути»⁴⁸, обыденное представление о «Я» предполагает центральную позицию Я в мире. Критика этих неадекватных представлений и отрицание их как не выдерживающих анализа составляют буддийскую концепцию «анатма» (не-Я). Тем не менее, буддийская философия, удерживая «срединные позиции», вводит уточнения того, что именно отрицается и что утверждается, с тем, чтобы не впасть в крайности утверждения и отрицания. К утверждаемому здесь относится зависимое

⁴³ Kenneth J. Gergen, *The Saturated Self* (New York: Basic Books, 1991)

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Alan Wolfe, *Whose Keeper?* Berkeley: University of California Press, 1989.

⁴⁶ Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity* (Cambridge: Harvard University Press, 1991)

⁴⁷ Jaylynne N. Hutchinson. *The moral task of recognition: finding the self in a modern world/ PES-yearbook 1994.* – www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/94_doc

⁴⁸ В сб.: Буддийские медитации: тексты практик и руководств. – Авт.-сост., пер. М. Кожевникова. СПб.: Изд-во Нартанг, 2006. С.393-410.

существование, что будет включать и зависимость существования от частей, и зависимость от обозначений, и, конечно же, зависимость (индивида) от Других⁴⁹. Разные философские школы буддизма предлагают разные формулировки того, что утверждается. Признаваемая большинством буддийских традиций Тибета за высшую философскую школу Прасангика Мадхьямака утверждает существование «Я» на уровне относительной истины как «просто Я»⁵⁰, и в содержание этого понятия входит та часть из комплекса обыденных представлений о Я, которая непогрешима против переживаемой в опыте реальности. Однако встает вопрос: как можно говорить в буддийской философии образования о концепте *цельности* личности, при отсутствии концепта «Я» в буддизме? Как представляется, правильным решением этого вопроса будет следующее: здесь *цельность* достигается на основе отсутствия «Я». Именно последовательное преодоление «Я» в буддизме приводит к возможности непогрешимого познания объектов, к адекватной эмоциональной реакции на стимулы, к согласованной с миром Других мотивации, к объективно необходимой деятельности. То есть во взаимодействии всех своих сфер, описываемых буддийской философской антропологией, с объектом/ стимулом/ Другим человек может проявлять цельность, выражающуюся в спонтанной открытости этих сфер, без опосредования их через концепт «Я». При подлинной цельности, в буддийском понимании, человек намеренно освобождается от вычленения Я как образа, занимающего центральное место в мире, и от раздваивания: Я (сам человек, личность) в отношениях с Я (образом), а потому образ Я не вторгается в процесс отношения к Другому и не блокирует оценку всего относящегося к самому человеку, личности. Получается, именно достигаемая свобода от ложного обыденного представления о «Я» освобождает человека и от фрагментированности как результата соотнесения (отождествления) отдельных элементов с «Я», и от трагедии «потери «Я»», грозящей ему (ей) в отношениях с Другими, с социумом. Данная тема соотношения буддийских концепций «Я» и «не-Я» и проблематики современной западной философии, связанной с «Я», также представляет интерес для более подробной разработки. В аспекте образования как *преобразования* саму направленность преобразования полностью выражает **концепт, системообразующий для буддийской философии образования** (в трактовке автора диссертации):

- (Образование как) «**доведение до зрелости**» учеников.

Подразумевается доведение в образовании индивидов от состояния инфантильности до состояния зрелости⁵¹, с чем связаны концепты «людей – детей» и концепт подлинно Взрослого.

⁴⁹ В частности, по строфе 348 в тексте Арьядевы «Четыре сотни строф» и комментарий Гьелцаба Чже к тексту Арьядевы: bzhi brgya pa'i nam bshad legs bshad snying po zhes bya ba bzhugs so.

⁵⁰ По Чже Цонкапа. Большое руководство к этапам пути Пробуждения. СПб.: Нартаг, 1994-2000. Т. 1-5. – т.5.

⁵¹ В ранне-буддийской традиции это термин парингама (пали) – преобразование, развитие, созревание; парингами – преобразившийся, зрелый; также парингаамита – пригодный, обращенный на пользу. По Самьютта Никая, 44.6.1. Кальянамиттата, Самьютта Никая, 36.3. Пахана сутта. Но в особенности концепт «доведения до зрелости» акцентируется в традиции Махаяны: по «Четырем сотням строф» Арьядевы, комментарий Гьелцаба Чже к тексту Арьядевы, текстам Праджняпарамиты (Shes rab kyī pha rol tu phyin pa stong phrag brgya ba -Шатасакхасрика Праджняпарамита сутра, по Дергескому изд. Канона. Том уа)

В буддийских текстах описываются следующие качества «Людей – детей» (пали: *balya*, тиб.: *byis pa*)⁵²: 1. их деятельность не подчинена их собственной власти, контролю, т.е. лишена само-регуляции / «само-обуздания» (пали: *saṃyama*) и отличается «суетливостью», непоследовательностью, поэтому неэффективна в достижении цели – счастья; 2. в мотивации они «беспечны» – то есть ориентированы на краткосрочные интересы, удовольствия (тиб.: *nas skab gyi bde ba*), управляемы «омрачениями» - элементами – «возбудителями психики» (клеша), узко-эгоистичны («думают лишь о собственном счастье»); 3. их эмоциональная сфера – крайне нестабильная (они – «как пьяные или душевнобольные»)⁵³, и эмоции представляют простую реактивность на стимулы; 4. их понимание не выходит за уровень наивности (наивного реализма): они принимают воспринимаемые феномены за то, чем те представляются, страдание за счастье, непостоянное за постоянное, они не познают причинно-следственные связи, их когнитивная модель определяется некритическим, нераспознаваемым представлением о Я или самости (пали: *atta*); 5. они воспринимают происходящее нерасчлененно, не различают внешние стимулы и собственные психические реакции, их рефлексия поверхностна, интроспекция отсутствует; 6. их психика и деятельность отличаются отсутствием цельности, интегрированности: разные элементы следуют взаимопротиворечащим желаниям и ценностям.

При сопоставлении с позицией Аристотеля относительно подобных детским качествах («Понятие "распущенность" мы переносим и на проступки детей» и т.д.)⁵⁴ и с представлениями современной науки о незрелости и инфантилизме выяснилось, что характеристики и интерпретации буддийской философии образования с ними совпадают. В особенности важным здесь являются выводы 1.) Выготского о том, что общее в разных проявлениях незрелости личности – это подвластность воздействиям окружающей ситуации либо собственным аффективным импульсам, неразвитость самообладания, отсутствие отдаленных интересов, неразвитость разумной переработки текущих внешних впечатлений, примитивные, непосредственные реакции на внешние впечатления, импульсивные, реактивные действия в ответ на какое-либо воздействие⁵⁵; 2.) Ж. Пиаже о присущих детской или инфантильной психике феноменах эгоцентризма, неразвитости объективности (неучета субъекта), непреодоленного «реализма»

⁵² В ранне-буддийской традиции по: Дхаммапада. Перевод с пали В.Н. Топорова. М., 1960. Гл. V.; *Anguttara Nikaya VIII.53, Gotami Sutta*. В Махаянской традиции по «Четырем сотням строф Арьядевы». *Bstan bcos bzhi brgya pa zhes bya ba'i tshig le'ur byas pa bzhugs so* (в тибетском переводе Арьядева «Чатухшатака шастра карика нама» - Наставление в четырех сотнях строф). По Дергескому изданию Канона: Тэнгьюр, раздел *dbu ma* (Мадхьямака), т. *Tsha*. – Глава VII.

⁵³ Арьядева «Четыре сотни строф» - строфы 156-165.

⁵⁴ Дальше: «Что от чего получило название, сейчас для нас совершенно безразлично; ясно, однако, что одно первично, а другое от него зависит, и, видимо, перенос этот удачен, ибо то, что стремится к постыдному и быстро растет, нужно обуздывать, а таковы прежде всего "влечения" и "дитя": ведь и дети живут, повинувшись влечению, и стремление к удовольствию у них связано прежде всего с этим (...) У лишенного понимания (*anoetos*) стремление к удовольствию ненасытно и [тянет] во все стороны, а осуществление влечения увеличивает врожденную силу [влечения], и, если влечения сильны и грубы, они вытесняют [всякий] расчет». (По Никомаховой этике, гл.3). - Аристотель. Пер. Н. Брагинской. – Серия «Философы Греции». М.: ЭКСМО-Пресс, 1997.

⁵⁵ Л.С. Выготский. Собр. соч. М, 1983, т.5. - с. 280.

мышления, неразвитой релятивности и отсутствия реципрокности⁵⁶; 3.) А. Валлона о том, что психическому развитию препятствует чрезмерная возбудимость, а овладение ребенком способами эмоциональной саморегуляции крайне значимо, и о том, что все развитие ребенка представляет из себя последовательное становление самоконтроля над собственными психическими функциями⁵⁷; 4.) Х. Вернера о том, что показатели функционального и структурного изменения в развитии саморазвивающейся системы (психики, интеллекта) - это переходы от синкретичности к дискретности; от диффузности к отчетливости; от ригидности к гибкости и от лабильности к стабильности (ортогенетический принцип, который подразумевает, что стабильность поведения требует пластичности, гибкости ответа, чтобы сохранить функциональное равновесие организма при изменчивых ситуациях, и так как гибкость не свойственна примитивной незрелой системе, та не может быть достаточна для адаптации и развивается)⁵⁸.

«Доведение до зрелости» (тиб.: smin paḡ byed pa) в буддийской философии образования понимается как устранение описанных явлений инфантильности (тиб.: byis pa'I spyod pa, byis pa'I sems – буквально: инфантильное поведение, инфантильный ум) и преобразование качеств личности а) при опоре на преобразование сферы познания, понимаемой как причинный определяющий фактор всякого психического опыта и деятельности, б) с устремлением к преобразованию сферы мотивации, трактуемой в буддийской философии образования как результативный определяющий фактор опыта и деятельности и составляющей ключевой критерий инфантильного или зрелого качества сознания и личности.

Для понимания концепта **подлинно Взрослого** имеет значение **ключевой механизм зрелости** –

- «**принятие бремени, ноши**»/ **ответственность** (санскр: dhura, тиб.: 'gan len),

рассматриваемый в буддийской философии образования как осознанный ответ на/ за стимул (объект ответственности), принимаемый человеком как включенный с ним самим в причинно-следственную (кармическую) связь. Сравнительно с вариантами концепций в истории осмысления ответственности, как ее рассматривает А.А. Гусейнов⁵⁹, а также с концепцией М. Вебера, различающей типы ответственности в зависимости от субъекта: вождя, чиновника и т.д., с определением «этики ответственности» по критерию отношения к предвидимым последствиям своих действий, в противоположность (религиозной) «этике убеждения»⁶⁰; с позицией Йонаса⁶¹ о лежащих в основе принципа

⁵⁶ Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997.

⁵⁷ По предисловию Л. И. Анциферовой в кн.: Валлон А. Психическое развитие ребенка. - СПб.: Питер, 2001

⁵⁸ А.Н.Подъяков Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте. - Культурно-историческая психология, 2007 №1, с.63-71

⁵⁹ А.А. Гусейнов. Свобода воли и ответственность // История философии. Уч. пособие для студентов и аспирантов вузов. – М.: Изд-во «Феноменология-Герменевтика», 2001– С. 202.

⁶⁰ Вебер М. Политика как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990.

⁶¹ Н.П. Козлова («Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонаса». - Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук. Москва, 2007.

ответственности а) онтологической идее человека («подлинного человечества», которое *должно* быть); б) идее преодоления разрыва между должным и сущим через понятие долженствования бытия (Seinsollen); в) идее соотношении целей и ценностей, бытия и блага (признания ценности бытия как блага и чувства ответственности как ответа на призыв бытия); с трактовкой Э. Левинаса ответственности как «послушания единственной ценности, у которой нет противоположности и от которой невозможно уклониться» (т.е. Богу), или иначе - «ответственности, превышающей свободу»⁶², буддийский концепт «*принятие бремени, ноши*» оказывается связан больше с первой фазой феномена ответственности: это прежде всего распознавание объекта ответственности (чаще как проблемы, требующей решения, действия). В этом смысле буддийский концепт, обращенный к человеческой личности, неотдельной от индивидуальной и социальной систем этических норм и ценностей, акцентирует внимание все же не на этике и ценности как таковой, а на включенности человека в причинно-следственную связь. А концепт «*ответственность*» (англ.: responsibility, фр.: responsabilite, нем.: Verantwortung) связан больше с завершающей фазой: отчетом, реальным или воображаемым, о своем совершенном действии перед репрезентативной инстанцией, воплощающей нормы, ценности и ожидания, - с позиций норм, ценностей.

Соответственно, в схеме «спрос – ответ», если применять ее для описания феномена ответственности, в буддийской концепции также возникает специфика трактовки: это не «спрос» социума (инстанции), *перед* которым человек несет ответственность, но «спрос реальности» - конкретно, объекта ответственности, стимула, (подобный призыву к человеку по имени в толпе), и в случае ответственности человек порождает ответ (подобно тому, как на зов он откликается: «Я».) По существу, ответ - это признание самого спроса как обращенного к субъекту. И это признание, принятие, согласно буддийской концепции, состоит в признании, сознании *связи* данного стимула, объекта (проблемы) и человека, субъекта. Связь трактуется в буддизме, помимо случаев очевидно наличной связи (родственной и т.п.), прежде всего с позиций теории кармы, и с философских позиций «**взаимообусловленного существования**» (brten 'brel)⁶³ - концепта, особенно значимого в традиции Махаяны в аспекте связи индивида с Другими (причем в качестве живых существ несущих с собой, в отличие от предметов, свои желания и цели – главное: желание и цель счастья). Таким образом, категория причинности, отмечаемая как присущая концепту ответственности и другими философами, рассматривается здесь внутри рамок концепта «*принятие бремени*» не обычным образом - применительно не к прогнозируемому результату действия, но к причине этого действия – наличествующей связи.

Еще один концепт: (образование как) «**подготовка к жизни и смерти**»⁶⁴.

⁶² Левинас Э. Гуманизм другого человека // Левинас Э. Избранное: трудная свобода. Пер. с франц. - М.: РОССПЭН, 2004. С. 641

⁶³ Философская концепция взаимообусловленности как отсутствия самобытия подробно анализируется в работе Арьядевы «Четыре сотни строф», в особенности в IX-XVI главах.

⁶⁴ Арьядева «Четыре сотни строф», глава I и комментарий Гьелцаба Чже к тексту Арьядевы.

В ассоциации с ним имеет значение буддийский концепт «драгоценной человеческой жизни»⁶⁵, подразумевающий осознание данному человеку потенциала – «природно присущего рода» (иначе – Природы Будды), то есть способности всякого человека (существа) к бесконечно совершенному развитию. С этим концептом связан другой: «лучезарная природа ума», который рассматривается ниже в рамках тематики буддийской философской антропологии. В одном ряду с концептом «драгоценной жизни» как рассматриваемая данность стоит концепт «определенность» / «актуальность смерти»⁶⁶, используемый в обучении в буддийской системе. «Обучение смерти» занимает важное место в системе обучения – об этом можно судить хотя бы уже по тому, что анализируемый махаянский текст Арьядевы «Четыре сотни строф» начинается со смерти – ей посвящена вся первая глава. Смысл этого в том, что в обучении-тренировке в рамках буддийского образования медитативно «проигрывается» экзистенциальные ситуации «человека перед лицом болезни, страдания, смерти». Старость и смерть составляют завершающее звено в ряду описания элементов/параметров человеческого существования в важнейшей из схем, имеющих в содержании буддийского образования, - двенадцатичленной схеме зависимого существования, начинающейся с неведения как источника. Знание смерти, переходного этапа и рождения (shi pho ba dang skye ba mkhyen pa'i stobs) относится к перечню десяти «сил» Героя (Бодхисаттвы), то есть тех особых качеств, которые развивают в себе ученики Махаяны. Современные авторы в сфере философии образования⁶⁷ тоже стали обращать внимание на буддийскую традицию, содержащую обучение смерти и имеющую в этом сфере свою специфику и определенные преимущества перед религиями ближневосточного корня, как утверждает П. Дилон, анализирующий с этой точки зрения работу Д. Блэкера «Смерть, которой обучают»⁶⁸.

Буддийские учения тибетского буддизма включают в себя раздел, посвященный смерти в связи с йогической практикой – так в пятилетней программе ФПМТ современного буддийского образования на Западе есть раздел: «Смерть, промежуточное существование, перерождение», изучаемый на основе текста Янгчен Гавэ Лодой «Светильник, полностью просветляющий представление трех тел основы» gZhi'i sku gsum gyi nam gzhas rab gsal sgron me). Объяснения, относящиеся к смерти в таких текстах, включают описание предсмертного состояния, самого процесса умирания с присущими ему внешними (физическими, физиологическими) и внутренними (субъективно переживаемыми) признаками. Сравнивая различия, делаемые в современных работах для трактовки смерти как биологического феномена и как феномена философского, социального, сакрального смысла,⁶⁹ и упомянутые буддийские трактовки, можно заметить, что в разделе учения о смерти биологические, философские, психологические,

⁶⁵ Чже Цонкапе: Чже Цонкапа. Большое руководство к этапам пути Пробуждения. СПб.: Нартанг, 1994. Т. 1.

⁶⁶ Там же.

⁶⁷ Pradeep A. Dhillon. Teaching to Death. - www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/dhillon.html.

⁶⁸ David Blacker, Dying to Teach: The Educator's Search for Immortality. New York: Teachers College Press, 1997.

⁶⁹ Сергей Роганов. Постиндустриальное бессмертие человека. – Эл. версия <http://www.zvezda.ru/gnosis/2008/04/09/bessmertie.htm>

сакральные трактовки соединяются. Главный же акцент в преподавании этого материала делается на обучении учеников методам овладения наитончайшим уровнем психики (тиб.: 'chi ba 'od gsal gyi sems – «сознанием ясного света смерти»), выявляющимся только на грани смерти при разрушении психофизического комплекса – «человека». Применение обучившимися этих методов называется: «способ тренировки-очищения смерти» (тиб.: 'chi ba sbyong tshul).

Однако в общепбуддийских учениях, присутствующих в разных традициях, речь идет о самом факте смерти, и здесь задача учения, как подчеркивается в комментарии к «Четырем сотням строф» Арьядевы, состоит не в том, чтобы ознакомить учеников с неизвестной им информацией, поскольку факт собственной смертности человеку известен. Но, так как факт смерти вытесняется обыденным сознанием, задача учения – последовательный анализ и корректировка привычных моделей мышления, отличающихся вытеснением, вскрытие концептуальных и психологических блоков, предотвращающих для ума человека признание реальности собственной смерти. Как можно понять согласно буддийской трактовке, само вытеснение смерти в той или иной форме, в рамках той или иной концептуальной модели зависит не просто от типа культуры, ментальности, но от качества инфантильности сознания, индивидуума или общества. Эта интерпретация очевидно отличается от выводов Ф. Арьеса⁷⁰, анализируемых А.Я. Гуревичем в его статье о смерти в исторической антропологии⁷¹.

При намеренном привлечении внимания к смерти в буддийском образовании, смерть как социальный институт⁷² была признана и освоена буддийским социумом: разговоры о смерти, кладбища, похоронные ритуалы были открыты, в отличие от европейских тенденций Нового времени и в особенности в отличие от постиндустриального общества⁷³, - и результатом такой «социализации» смерти был сравнительно преодоленный страх смерти в обществе.

Сам буддизм не мифологизировал смерть⁷⁴ и не выдвигал идеал бессмертия как мотив духовного развития человека. В рамках собственно буддийских представлений о мире, истории, человеку не было темы «появления смерти впервые» по какой бы то ни было причине: в результате деления единого на дуальное, падения, нарушения ритуала, греха, забвения знания и т.п., как это, например, трактовалось в разных культурных традициях, проанализированных А.А. Польским⁷⁵. Смерть в буддизме описывается, не связываясь ни с каким мифом, как факт и процесс, известный в опыте. Совершенный пример жизни Будды также не был связан с идеей бессмертия (в собственном значении этого концепта): Будда Шакьямуни умер нормальным образом, оставив мертвое тело и не

⁷⁰ Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: "Прогресс", 1992.

⁷¹ А. Я. Гуревич. Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии // Одиссей. Человек в истории. М.: "Наука", 1989. С.115-135.

⁷² Гоголева, Анна Викторовна Феномен смерти в культурах разного типа (Социально-философский анализ) : Автореф. дисс. канд. филос. наук : 09.00.11 Москва, 2005

⁷³ Николина Ольга Ивановна. Социально-культурный контекст феномена смерти в постиндустриальном мире: Автореф. дисс. ... к.ф.н. - Омск: Пед.ун-т, 2003.

⁷⁴ Яма, «Владыка смерти» - из тех мифических персонажей, которые попали в буддизм из культуры Древней Индии, но никакого внутри-буддийского значения не имеют.

⁷⁵ Польский А. А. Постскрипты смерти: от мифологии к мифологеме. - Ставрополь, 2008. – Эл. версия <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001027/>

«вернувшись». Появляющийся контекстуально в текстах термин «бессмертие» (тиб.: 'chi med) означает в буддизме иное: выход из рамок сансары, что для Махаяны даже не будет означать обязательное отсутствие перерождений, поскольку Герой (Бодхисаттва), преодолевший рамки сансары, может переродиться не в силу закона действия-результата (кармы) и омрачений (клеш), но силой своего сострадания. В этом случае Герой переживает и смерть в своих перерождениях, о которой говорится, что это не обычная «смерть по власти Владыки смерти» (то есть в силу кармы и клеш).

Неизбежность, неустранимость смерти и соответствующее отношение к ней принципиально обусловлены в буддизме философской интерпретацией смерти не как отдельного феномена, но как предельного, наиболее грубого воплощения природы непостоянства, присущей всем феноменам. Поэтому и цель обучения смерти в буддийском образовании состоит, по существу, в ее признании для того, чтобы достичь эффективности в в преодолении страдания и вызывающих его инфантильных подходов (в частности, инфантильного механизма вытеснения) и реализовать ценность жизни.

Безинфантильные ответственные подходы, согласно буддийской философии образования, позволяют человеку «быть готовым встретиться лицом к лицу с жизнью и смертью».

Цель образования в буддийской философии образования - **«Счастье (благо) для себя и для других»**⁷⁶. В буддийской традиции *счастье* понимается, опять-таки, в параметрах переживаемого опыта, а не внешних условий этого опыта. Кроме того, к счастью предъявляется требование, чтобы оно было чистым - не смешанным со страданием и причинами страдания (в случае чего счастье будет переходить в страдание и окажется просто переходной формой страдания, тиб.: 'gyur ba'I sdug bsngal - «страданием перемены» или «измененным страданием»). При подобных посылах подлинным счастьем может быть только а) состояние полностью преодоленных страданий и их причин (отсутствие страданий называется антонимичным термином «счастье»), б) счастье, имеющее внутренние причины: альтруистическую любовь, сопереживание (сострадание и сорадование), умиротворение ума, прозрения и т.д. Соответственно, буддийское образование направлено на развитие собственной внутренней способности человека к счастью.

Поскольку в Махаяне ставится цель достижения счастья не только для себя, но и для других, с данным концептом связан концепт **«Сам (Я) - Другие»**⁷⁷ (тиб.: rang gzhan), глубоко разработанный в современной европейской философии. Обсуждая проблематику соотношения Я – Другого в общении, Зиммель⁷⁸ выводил определение общества как взаимодействие (общающихся) индивидов, как существование с другим, для другого, против другого, при том, что содержания и интересы индивидов благодаря влечению или цели обретают либо сохраняют форму, составляющую само общение. И уже в общении выявляются такие закономерности соотношения Я – Другого, как, например, так называемое «чувство такта», имеющее функцию помогать индивиду регулировать свое поведение -

⁷⁶ В традиции Махаяны – по текстам Праджняпарамиты, Арьядеве (Глава V).

⁷⁷ «Четыре сотни строф», главы IV- V и комментарий Гьелцаба Чже к тексту Арьядевы.

⁷⁸ Зиммель Г. Общение // Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни. - М.: Юрист, 1996. С. 488.

ограничивать индивидуальные порывы и выпячивание своего Я там, где этого требуют права других. Иначе Зиммель называет это чувство такта «скромностью, которую можно назвать первым требованием, необходимым для общения с другими» и «которая так же необходима и в отношении к собственному Я»⁷⁹ В социальном плане именно эти качества выказываются образованными (и шире) людьми в тибетском обществе (4 гл.) и, как можно судить, воспитываются в рамках буддийской философии образования теми подходами, что были обозначены в текстах Лангри Тангпа (в «Восьми строфах о тренировке ума»): «Пусть с неизменной любовью всегда / буду ко всем существам относиться ... / И когда где-нибудь с кем-то общаюсь, / пусть ниже всех себя буду ценить / в мыслях пусть буду от самого сердца / выше себя всех других почитать»⁸⁰ и Шантидевы: ««всем, кто в нужде, пусть смогу быть слугой!»⁸¹

Бубер иначе, в экзистенциалистском ключе говорит о проблеме «Я - Другие»: это проблема «Я и Ты», которая обретает свои решения на основе «врожденного Ты». Именно «врожденное Ты» ведет к "разговору", к «развитию души в ребенке». В итоге, для М. Бубера⁸² «Ты» - это шанс открытия подлинного «Я», в противоположность «миру Оно», который управляем причинностью и человека подавляет, обуславливает и приучает смотреть на Других как на функции или машины. Обращение к «Ты» - это обращение к Сущему (Богу), по Буберу. Понятно отличие буддийской концепции от данной, поскольку в буддийской философии не может, как у Бубера, производиться развертывания концепта «Я – Другой» в плоскости вывода абсолютного «Я» через абсолютное «Ты». Однако противопоставление обращения к Другому как к «Оно» или как к «Ты», сделанное Бубером, помогает понять различия в двух буддийских традициях: в ранне-буддийской традиции Другой не включен в систему учения как важная составляющая часть. Конечно, Другие присутствуют в рассматриваемых в учении ситуациях, в особенности в разделе этики. Однако, согласно трактовкам традиции раннего буддизма, они фигурируют здесь как бы наряду с объектами (мир Оно): то есть главный принцип этики – не-причинение вреда Другим осуществляется в их отношении при соблюдении ими «своих границ» объектов этического действия. Что бы они ни чувствовали, ни думали, ни делали, ученик ранне-буддийской традиции совершает относительно них то, *что должно*. Другие не переходят в этом плане в статус субъектов. (Нужно понимать, что предлагаемая здесь концептуализация исходит из схематизации учения согласно базовым положениям Тхеравады. Так, например, в раннем буддизме присутствует и практика «великой любви», «великого сострадания», а в текстах Палийского Канона уже содержатся все основные понятия и принципы Махаяны, однако акценты там проставляются иначе, «любовь», «сострадание» и т.п. не принимаются в расчет в этической сфере, и, как представляется, верным остается высказанное выше обобщение относительно объектного статуса Других). В Махаяне мотивация альтруистической любви, сострадания вторгается в сферу этики, меняет этическое содержание

⁷⁹ Там же. С.490.

⁸⁰ Буддийские медитации: тексты практик и руководств. - Авт.-сост., пер. М. Кожевникова. СПб.: Изд-во Нартанг, 2006. – С. 281.

⁸¹ Там же. С. 357.

⁸² Бубер М. Я и Ты // Бубер М. Два образа веры. - М., 1995. С. 16-92.

действия, ведь содержание учения, подвигая права «должного» в пользу прав переживаемого чувства по отношению к Другому. Кроме того, сама возможность осуществления высшей цели человека (состояния Будды) зависит от Других: существование Других необходимо для того, чтобы ученик Махаяны мог практиковать. Но, конечно, «Ты» в Махаяне относится, в отличие от буберовского «Ты» конкретно к Другому (существу), а не к Сущему или миру или Бытию как абсолюту.

Второй из наиболее известных европейских авторов XX в. по этой проблеме Левинас рассмотрел значение «Ты» для преодоления (философской) созерцательности, замыкающейся в себе, при которой, как у Хайдеггера, «в существовании Я» «дело идет о самом этом существовании»⁸³. Преодоление же состоит в том, говорит Левинас, что появляется «направленность, свободно идущая от Тожественного к Иному», и она «есть Дело»⁸⁴ (которое Левинас характеризует как «максимализм щедрости»). Это понимание очень близко подходит к позиции Махаяны в трактовке значения «Другого» как источника появляющейся в буддийской практике категории деятельности. Также, по Левинасу, Другой «ставит сознание под вопрос», лишает его «принадлежности самому себе». И с этим также сближается махаянская философская интерпретация преодоления когнитивного эгоцентризма под влиянием признания Другого.

Из подобной близости понимания проистекает и близость Махаяны с Левинасом в концепции ответственности за Другого. Левинас пишет: «Несмотря на обособленность, исключительность и изолированность психической жизни Я, Другой именно как Другой тем не менее «неотступно преследует» его. Близкий или далекий, он возлагает на Я ответственность - неоспоримую, как травма: ответственность, которой Я не принимало, но от которой не в силах уклониться, укрывшись в себе»⁸⁵. Можно сравнить эту трактовку Левинаса с концептом ответственности в буддизме Махаяны (см. выше). Однако обоснование неотступной ответственности принципиально различается. У Левинаса это необходимость («безоговорочный приказ») «Абсолютно иного», детерминирующего «Я» своим «преследованием», «приказом» и изначальной ответственностью, предполагаемой в силу «предначальной восприимчивости» (в силу которой «субъект ответствен за свою ответственность, не способен уклониться от нее... Прежде чем стать интенциональностью, субъект есть ответственность»⁸⁶). Такая детерминированность дает основания Левинасу обсуждать ее в терминах рабства, решать проблему рабства или свободы, выявляя в решении а) единство детерминирующего и детерминируемого, устраняющее возможность рабства, б) «абсолютную пассивность», в которой «определяющий термин никогда не предстоял определяемому, даже в воспоминании», то есть детерминизм по ту сторону свободы и рабства, при том, что «субъективность находится по сю сторону альтернативы «детерминизм-рабство»», но здесь наличествует абсолютное «порабощение», «захваченность благом». И это

⁸³ По Левинасу: Левинас Э. Гуманизм другого человека // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода/ Пер. с франц. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.

⁸⁴ Там же. - С. 613.

⁸⁵ Там же. - С. 638.

⁸⁶ Там же.

«избранность» и «послушание, которое предшествует представлению или воспроизведению заповеди, обязывающей к ответственности», в котором «порабощающий элемент упраздняется добротой властвующего Блага»⁸⁷. Опять-таки, как при обсуждении различий буддийской концепции с Бубером, расхождение интерпретаций сводится к тому, что у Левинаса «Ты» совпадает с Абсолютом, с Благом, а в буддизме Махаяны «Ты» остается понятием в пределах множества живых существ. И этот «Ты» (Другой) должен быть осмыслен учеником Дхармы как равный себе – это практика развития равенности. Затем на ее основе культивируется практика развития любви. Основной метод Махаяны здесь основан на образе матери. При бесконечности перерождений, любой Другой мог быть в прошлых перерождениях матерью любого человека. Помимо матери, используются и образы ближайших родственников – тех, кто вызывает в восприятии близкое чувство. Это методика преобразования образа Другого в «приятный образ» (образ, вызывающий приязнь). На ее основе уже ученик порождает в своей мотивационной сфере искреннее желание счастья для этого Другого. Рассматривая мысленно Другого в ситуации страдания, ученик учится зарожать в мотивации сострадание – желание, чтобы Другой освободился от страдания. Подобным же образом тренируется сорадование.

Кроме того, применяя методику «взгляда с той и этой горы», практикующий тренируется видеть, что, как нет «той» или «этой» горы, поскольку, если перейти с вершины на вершину, они меняются местами, так же нет самосущего Другого.

Эти философские подходы и психологические методики направлены на преодоление эгоцентричности и эгоизма – на смещение собственной позиции «из центра мира» (в сторону); на развитие эмпатии и альтруистической мотивации, равных или больших по силе, нежели мотивация «заботы о себе» и чувство «самотождественности». Результат преодоленной позиции «центра мира» выявляется в обретении принципиально иной картины махаянского мировоззрения – той, что была выражена в стихах Геше Лангри Тангпы: «когда где-нибудь с кем-то общаюсь, / пусть ниже всех себя буду ценить / в мыслях пусть буду от самого сердца / выше себя всех других почитать»⁸⁸. Здесь «Я» пребывает «на краю мира», в роли, о которой Шантидева писал: «всем, кто в нужде, пусть смогу быть слугой!»⁸⁹

Концепты «**Мудрец**» (пали: Муни, тиб.: mkhas pa) и «**Герой**» (тиб.: dra' bo, byang chub sems dra') представляют идеалы образованного в двух традициях⁹⁰ соответственно: раннем буддизме и Махаяне.

Концепт «**ведение-видение**» (тиб.: rtogs pa, mngon rtogs, mthong pa, rig pa) подразумевает ориентацию в познании на преодоление ограничений рассудочного понимания и достижение интегративного понимания-переживания (равного опыту), «непосредственного понимания», описываемого как «видение». Этот

⁸⁷ Там же. – С. 639.

⁸⁸ Буддийские медитации: тексты практик и руководств. - Авт.-сост., пер. М. Кожевникова. СПб.: Изд-во Нартанг, 2006. – С. 281.

⁸⁹ С. 357.

⁹⁰ В традиции раннего буддизма – по Сутта Нипата I.12, Муни сутта – «Мудрец», Ангуттара Никая III.2, Лаккхана сутта «Характеристики», Samyutta Nikaya, Mahavagga, Mahapurisa Sutta, Сутта Нипата I.3, Кхаггависана сутта «Носорог». В традиции Махаяны – Арьядева (Глава V), Чже Цонкапа, Т.3.

концепт сближается с концептом «отсутствия мысли-вымысла», прапаньчи (см. выше), то есть представляет его положительный аналог.

Концепт «правила как нрав» / нравственность выражен терминологически: в санскрите/пали это шила/сила - характер, нрав, привычка, правило, в тибетском слово состоит из двух корней - *tshul khrim*: способ/поведение/характер – правило/закон. То есть само понятие складывалось, исходя из смыслов «правила» (связанного с *должным*, с нормой) и «характера» (сближенного с «привычкой», привычными моделями поведения). Согласно текстам⁹¹, в ранне-буддийской традиции *правила*, внедряемые в модель понимания-отношения и поведения *как привычные* (здесь видна буддийская трактовка *характера-нрава* как совокупности привычек), состояли в соответствии хорошего действия (пали: *кусала* – также можно переводить как правильное, искусное, ловкое, умное) и его хорошего результата в рамках человеческого опыта. Так нравственное учение излагалось в буддизме не на основании данных свыше Заповедей и т.п., но на основании законов причинно-следственной связи: неискусное действие приводит к неискусного результата - переживанию мучительного опыта («опасности, враждебности, притеснения со стороны бесчисленного числа существ»⁹²). В круг нравственной сферы в буддийской этике попадают действия социальные (в том смысле, в котором использовал это понятие М. Вебер⁹³): безнравственными действиями признаются те, которые наносят вред или потенциально могут нанести вред другим, но обоснование их как дурных проводится при одновременном объяснении дурных следствий для деятеля – то есть в рамках кармической теории. Часть объяснений дурных следствий связывается с социальной взаимосвязанностью, взаимодействием существ (как в цитате из Абхисанда сутты), другая часть апеллирует к *внутреннему* – к закладыванию семян⁹⁴, кармических отпечатков (санскр.: *васана*) в психике, то есть речь идет о причинении деятелем вреда, разрушения самому себе на уровне своего внутреннего мира. Можно сказать, что эту буддийскую идею лучшим образом иллюстрирует роман Ч. Уайльда «Портрет Дориана Грея».

Продвижение в освоении этического учения в буддизме происходит поэтапно: от нравственной дисциплины обетов, принятия учеником правил, и само-обуздания в поступках, затем в тренировке контроля над «дверьми чувств» (восприятием) и, наконец, вплоть до тренировки в дисциплине самой психики и затем когнитивной сферы (поскольку именно психические возбуждения приводят к необузданным действиям, а ошибочные когнитивные шаги ведут к зарождению психических возбуждений). Внутренним критериям нравственности – прежде всего мотивации, а также эмоциям, качеству психического состояния буддийское этическое учение придает основное значение при анализе этической картины происходящего.

В Учении отмечается, что для жизни обычных людей по причине власти страстей характерно 1. страдание, причиняемое другим и себе; 2. отсутствие достоверности:

⁹¹ Anguttara Nikaya VIII.39 Abhisanda Sutta

⁹² Там же.

⁹³ Вебер М. Основные социологические понятия // М. Вебер. Избранные произведения: Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990.

⁹⁴ Васубандху. Энциклопедия буддийской канонической философии (Абхидхармакоша) / Сост., пер., комм., иссл. Е.П. Островской, В.И. Рудого. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 53.

«люди-дети» не распознают важное как важное, вредное – как вредное и т.д. Суть практики нравственности понимается как устранение этих двух главных проблем обыденного существования.

В махаянской традиции этического учения так же, как в раннем буддизме, выражены праксиологические принципы буддийского учения. Например, термин «дурное» (тиб.: *sdigs pa*), параллельный христианскому термину «грех», имеет этимологию: «ужаленный, истерзанный», что подразумевает характеристику субъекта, совершившего дурное и переживающего результат. Термин же «ошибка» (тиб.: *skyon*) в буддийской модели стоит на том месте, где в западных этических терминологиях (в сфере религий ближневосточного корня) стоит термин «вина». Но «ошибка» включает в свой семантический объем значения: «недостоверное», «неадекватное», «дефект, изъян». Так в этом понятии акцентируется не оценка, даваемая субъекту, а несоответствие (понимания, действий, качеств субъекта) чему-то, с чем производится соотношение (объекту понимания, цели, идеалу/норме и т.д.).

При подобном подходе к тому, что полагалось этически негативным в буддизме, разотождествление дурного (действия) с его совершителем оказывалось естественным, что было важно в этике отношений учителя с учениками. Более того, для идеального последователя Махаяны (Героя), выступающего в роли учителя для существ различных характеров оказывалось возможным не только разотождествление, но и сострадание к существам, полным недостатков и обремененных злодеяниями, о чем Арьядева говорит: «Так же, как страдает мать / За ребенка, что охвачен Демоном недуга, -так / С чрезвычайно любовью / Недостойным сострадает / Пробуждения Герой». (Строфа 111).

Собственные этические принципы Махаяны в их специфике формулируются именно в связи с высшей альтруистической мотивацией любви, помощи Другим (у Арьядевы – в строфах 105, 111, 117-121): здесь помысел, исходящий из «безмерной» (*tshad med*) любви и служения Другим ставится выше *правил* – то есть нравственных принципов добродетели – недобродетели: «У Героев Пробуждения / в силу помысла уместны / добродетели и даже / то, что есть недобродетель» (Строфа 105); «нет ничего, чего бы ни свершил он» - ради помощи другим (Строфа 121).

Принципы буддийского этического учения воплощены по своей сути и во внерелигиозной этической теории, представленно Далай-ламой Тэнзином Гьяцо в «Этике для нового тысячелетия»⁹⁵: его исходная посылка - потребность человека в счастье, его определение «духовного» - нравственность в связи с человеческой мотивацией (*kun slong* – букв.: всепобуждающая [сила], т.е. побуждение всей психики, которую он описывает как «общее состояние сердца и ума»), его философский фундамент выстраиваемой этической системы - «взаимообусловленное существование» (тиб.: *brten 'brel*) как природа реальности. Он пишет: «Благодаря фундаментальной взаимозависимости, которая лежит в основе реальности, ... «мои» и «ваши» интересы тесно переплетены. В более глубоком смысле, они сливаются. (...) идея *зависимого происхождения* заставляет нас принимать реальность причин и следствий с крайней серьезностью» (с.54).

⁹⁵ Русское издание: Тэнзин Гьяцо (Далай-лама XIV). Этика для нового тысячелетия. СПб., Нартаг, 2005.

Развивая этот базовый философский тезис, в сфере мотиваций и ценностей он приходит к необходимости переоценки цели человека – расширения цели счастья на Других. Так обосновывается «этика воздерживания» (нравственная дисциплина – отказ от причинения вреда себе и другим) и «этика добродетели» (практика «противоядий» гнев и т.д. – терпение, скромность и т.д.). Сострадание обосновывается в связи с «про-буддийской» интерпретацией природы страдания. Свои этические принципы Далай-лама дополняет тезисом «необходимости мудрого различения» (то есть мудрости, исходящей при нравственных решениях из мотивации, направленной на благо других). В рамках данной работы Далай-лама обсуждает *этику применительно к проблемам современного общества* и провозглашает принцип «всеобщей ответственности» (высший уровень ответственности) как единственно адекватный глобальным проблемам. Так последовательно выстроив этическую систему, охватывающую персональную нравственность и нравственность человечества, он завершает книгу призывом к читателям начать преобразовывать обычную (эгоистическую мотивацию) на сострадательно-альтруистическую, возвращаясь тем самым к утверждению первоочередного значения мотивации для этической сферы (согласно традиционной для буддийской этики позиции).

В то время как в современном мире этическое достигло кризиса, теряя свои перспективы и позиции под натиском концептуализированного эстетического (сферы личного чувствования, то есть, по сути, удовольствия), как об этом можно судить по работе Б. Хюбнера⁹⁶, буддийские подходы в этическом учении могут представить особый интерес. Хюбнер во всех подробностях представляет логику развертывания этического и эстетического в стремлении человека преодолеть скуку (здесь как экзистенциальная проблема: "затянувшееся некоторое время" [Lange-Weile]), «сознание и чувство слишком длительного пустого времени и одновременное осознание пропасти между Я и миром - скука и отдаленность от мира взаимосвязаны»⁹⁷) тавтологического равенства Я самому себе как заточения («Я стремится вовне, прочь из заточения Я=Я»⁹⁸). Эстетическое складывается из включения человеком Другого (не только субъектов как Других, но Другого как такового – предметов пользования, чувствования, понимания) в сферу своего Я, из слияния, отождествления Я с Другим в переживании, и так подчинения Другого себе. Этическое разворачивается из выхода Я за свои пределы к Другому, подчинения себе Другому («не важно, о каком Другом идет речь. Это может быть Бог, polis, какая-нибудь задача, идея, женщина ..., футбольный клуб, абсолют, партия...»⁹⁹). Однако, поскольку Я в этическом движении спасается от экзистенциальной скуки, от себя самого – и тем самым речь должна идти опять-таки о потребностях Я в переживаниях (пусть в сфере этического – то есть переживаниях любви, самопожертвования и т.п.), Хюбнер приходит к выводу о «принудительности», первичности эстетики. И, действительно, это очень важные наблюдения над этическими концепциями, базирующимися на фундаменте Я, -

⁹⁶ Хюбнер Б. Произвольный этос и принудительность эстетики. Минск: Издательство ЕГУ "Пропилей", 1996. По Эл. изд. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000966/index.shtml>

⁹⁷ Там же. - С. 9.

⁹⁸ Там же. - С.71.

⁹⁹ Там же. - С.74.

можно сказать, Хюбнер берет на себя неблагоприятную задачу огласить неизбежные философские следствия из традиционно принятых в этических концепциях посылок.

Очевидно, что в ракурсе поставленной проблемы буддийское этическое учение, в особенности его махаянская модель выигрышно отличается осознанным сведением в одно этического и эстетического, преодолением их дуализма: согласно буддийской концепции, человек действует нравственно и ради Других (существ), и ради себя, исходя из обусловленности собственных психических переживаний совершаемыми действиями относительно Других, а также исходя из взаимообусловленности себя и Других в контексте тотальной причинно-следственной связи. В этом же подходе сводятся воедино и разведенные в анализе Хюбнера детерминистские и телеологические принципы¹⁰⁰: человек в буддийском этическом учении в равной степени ориентирован целями, должным (это счастье для себя и для Других) и причинами (культивируемыми мотивациями, эмоциями, когнитивными моделями, которые только и могут, как считается в буддийской этике, вызывать совершение нравственных поступков: действия, совершенные по «правилам», но с несоответствующей мотивацией, в буддизме нравственными не считаются).

Концепт «чистоты» очень важен в буддийской философии образования для интерпретации отрицательного принципа, занимающего существенное место в системе буддийского учения. *Чистота* - это отсутствие лишнего, не-необходимого, не-присущего феномену и его функционированию: определение дается через отрицание, и это двойное отрицание – 1) отсутствие (не-существование) 2) не-необходимого, не-присущего (отрицательного качества). Отрицательное качество же соотносится с природой феномена. Например, природа духовного учения – направленность на внутреннее, значит, отрицательным качеством здесь будет отклонение к внешним параметрам, критериям, целям и т.д., а отсутствие такого отрицательного качества – это чистота духовности. Природа нравственной практики – самодисциплина относительно должного (норм), отрицательное качество – само-потакание или распушенность, их отсутствие – чистота нравственности. Сами цели образования в базовой модели буддийской философии образования формулируются **как устранение, очищение** от элементов, ведущих к неэффективности, к нарушению целеполагания (то есть от элементов бессознательного бытия и рефлексивного поведения и их причин-психических омрачений, загрязнений (санскр.: клеша).

В махаянской традиции в текстах Праджняпарамиты говорится о «чистоте всех дхарм»: «Эта чистота – глубокое (эпитет пустоты. МК). ... Истинный свет – вот Запредельная мудрость... Чистота безмерного света происходит из чистоты шести Запредельных (деяний)»¹⁰¹. Здесь понятие чистоты отнесено в целом к природе феноменов (дхарм) – пустоте, то есть как избавленной от загрязнений измышлениями ума. И это – «чистота» со стороны объекта. А рядом с этим в тексте появляется термин «чистота безмерного света» как намек на буддийские

¹⁰⁰ Там же. – С.14-20.

¹⁰¹ Edward Conze. The Large Sutra on Perfect Wisdom. University of California, Berkeley. 1975. – С.295.

представления о природе ума (« ясный свет» или «лучезарность»), то есть на «чистоту» со стороны субъекта.

При укорененности в буддийской философии образования отрицательных аспектов, целей, методов (в терминологии: пахана - отказ, оставление, покидание, виппамутта - избавление, вимоккха - высвобождение, отъединение, вимутти - облегчение, освобождение, паббаджа - полный уход, неккхамма – оставление, отказ, отрешение и др.) и общего характера программы образования как очищения, в традиции Махаяны появляются положительные цели и методы, что вызывает вопрос: какова логика развития положительного в Махаяне? Идеал ранне-буддийской традиции – Архат (тиб.: ‘gra bcom dra’ – Победитель омрачений-врагов), то есть совершенно очистившийся от загрязнений. Идеал Махаяны – Будда, по тиб.: Санг-гьей, «очистившийся – развившийся». Вопрос: по какой причине складывается второй элемент слова - развитие? По-видимому, по причине другого типа модели, открытой, не изолированной от среды. Так производится в Махаяне преодоление неизбежного в ином случае сотериологического солипсизма. Иначе говоря: по причине Других - в силу живых существ. В связи с этим отличием модели меняется и понимание чистоты: здесь безусловное следование пути собственного очищения, без принятия в круг внимания проблем и целей Других, считается грязью индивидуализма. Так «чистота» (самодовлеющая чистота) снимается.

Как можно заметить по приведенным в статье ключевым концептам и позициям буддийской философии образования, в ней последовательным системным образом оказываются связаны цели, причины образования, методологические подходы, сферы нравственного обучения и развития в когнитивной сфере, аспекты личностного и общественного существования человека. Образование понимается как доведение до зрелости, с подробной трактовкой характеристик зрелости по разным философско-антропологическим параметрам и противоположением их тенденциям инфантилизма в этих сферах человеческой природы. Специфика подходов к образованию в буддизме включает а) понимание его в плане «внутреннего», б) праксиологические принципы. Буддийская философия образования неразрывно связана с буддийской философией как таковой – это можно заметить по значимой роли в ней фундаментальных философских положений о причинно-следственной связи, отсутствии самобытия / Я / субстанции, о взаимообусловленном существовании. Проведенный компаративистский анализ ряда положений и подходов буддийской философии образования дает основания для предварительного заключения о возможности и продуктивности дальнейшего введения буддийских философско-образовательных моделей и идей в научный оборот современной философии образования.

Источники

1. Традиция Палийского Канона Тхеравады
2. Английские переводы сутт Канона с пали дост. Тханиссаро Бхиккху на сайте Insight edition: www.accesstoinsight.org.

3. Anguttara Nikaya III.2, Lakkhana Sutta
4. Anguttara Nikaya IV.5 Anusota Sutta.
5. Anguttara Nikaya VIII.53, Gotami Sutta.
6. Anguttara Nikaya VIII.6, Lokavipatti Sutta.
7. Anguttara Nikaya. Ekanipata. I.49-52 Пабхассара Сутта.
8. Anguttara Nikaya VIII.39 Abhisanda Sutta
9. Majjhima Nikaya 44, Culavedalla Sutta.
10. Majjhima Nikaya 125 – Dantabhumi Sutta.
11. Digha Nikaya 11, Kevatta Sutta
12. Samyutta Nikaya I.18, Hiri Sutta/
13. Samyutta Nikaya II. 12. (20) Pacchayo Sutta.
14. Samyutta Nikaya, 36.3. Pahana Sutta.
15. Samyutta Nikaya, 44.6.1. Kalyanamittata Sutta,
16. Samyutta Nikaya, Mahavagga, Mahapurisa Sutta,
17. Sutta Nipata I.12, Muni Sutta.
18. Sutta Nipata I.3, Khaggavisana Sutta
19. Дхаммапада. Перевод с пали В.Н. Топорова. М., 1960.
20. Традиция Индо-тибетского Канона Махаяны
21. Shes rab kyi pha rol tu phyin pa stong phrag brgya ba – Шатасахасрика
Праджняпарамита сутра // Кангьюр. Дергеское изд. sher phyin, т. Са. Л. 241б.
- По Дергескому изд. Канона – том уа, по каталогу Guide to the Nyingma¹⁰²,
№ 8.
22. [Арьядева] bstan bcos bzhi rgya pa zhes bya ba'i tshig leur byas pa. –
Чатухшатака шастра карика нама» (Четыре сотни строф.) // Тэнгьюр.
Дергеское изд. – По каталогу Guide to the Nyingma Edition, № 3846.
23. Чже Цонкапа. Большое руководство к этапам пути Пробуждения. СПб.:
Нартанг, 1994-2000. Т. 1-5.

¹⁰² Guide to the Nyingma Edition of the sDe-dge bKa'-gyur/bsTan-'gyur. / Ed. Tarthang Tulku. - Oakland, California: Dharma Publishing, 1980.

24. Васубандху. Энциклопедия буддийской канонической философии (Абхидхармакоша) / Сост., пер., комм., иссл. Е.П. Островской, В.И. Рудого. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006.
25. Буддийские медитации: тексты практик и руководств. / Авт.-сост., пер. М. Кожевникова. – СПб.: Изд-во Нартанг, 2006.
26. Ma nor lam bzang. Lha sa shes rig par khang, 1987 («Прекрасный путь к непогрешимости» – тибетский толковый словарь буддийской терминологии).
27. Chos kyī nam grangs bzhugs so. Mtsho sngon mi rigs dpe skrun khang. Zi ling. 1993 («Обзор Дхармы» – тибетский толковый словарь буддийской терминологии).
28. Dag yig thon mi'I dgongs rgyan. Tshe brtan shabs drung. New Delhi, 1969 («Чистые слова – украшение замысла Тонби Самбхоты» – тибетский толковый словарь буддийской терминологии),
29. Nang don tig pa'I ming tshig. Tibetan-English dictionary of Buddhist Terminology. – Dharamsala: LTWA. 1986.
30. Устный комментарий по «Четырем сотням строф» Арьядевы геше-лхарамбы Джампа Дакпа (монастырский университет Дрепунг-Лоселинг) в С.-Петербурге в 2006-2008 гг., в переводе с тибетского языка М. Кожевниковой. - Архив БЦА (ФПМТ, СПб.). – www.aryadeva.spb.ru

Литература

1. Blacker David, Dying to Teach: The Educator's Search for Immortality. – New York: Teachers College Press, 1997.
2. Conze Edward. The Large Sutra on Perfect Wisdom. – Berkeley: University of California, 1975.
3. Crocker L. Positive Liberty (The Hague: Nijhoff, 1980). Haworth L., Autonomy: An Essay in philosophical psychology and ethics. – New Haven: Yale University Press, 1986.

4. Cuypers S. Is Personal Autonomy the First Principle of Education? // Journal of Philosophy of Education. 1992, Volume 26, Issue 1, Pages 5 – 17.
5. Dearden. R.F. Autonomy and education // Education and the development of reason. / Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. – Cambridge, 1972.
6. Dworkin G. Autonomy and behavior control. – Hastings Center Reports. February, 1976.
7. Dworkin G. Liberalism // Public and Private Morality. Ed. by S. Hampshire. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
8. Dworkin G. The Concept of Autonomy/ The Inner Citadel – Essays on Individual Autonomy, ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. Pp. 54-62.
9. Dworkin G. The theory and practice of autonomy. Cambridge University Press, 1988.
10. Education and the development of reason. / Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. 1972.
11. Feinberg J. Autonomy/ The Inner Citadel – Essays on Individual Autonomy, ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. Pp. 27-53.
12. Gergen Kenneth J., The Saturated Self. – New York: Basic Books, 1991.
13. Hutchinson J. N. The moral task of recognition: finding the self in a modern world/ PES-yearbook 1994. – www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/94_doc
14. Lankshear Colin. Freedom and Education. – Auckland: Milton Brookes, 1982.
15. Marshall J. Michel Foucault: personal autonomy and education. / The University of Auckland, New Zealand. Lkuwer Academic publishers. – Dordrecht, Boston, London. 1996
16. Marshall J. Michel Foucault: personal autonomy and education. The University of Auckland, New Zealand. Lkuwer Academic publishers. – Dordrecht, Boston, London. 1996.
17. Pradeep A. Dhillon. Teaching to Death. – www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/dhillon.html.

18. Sankowski E. *Autonomy, Education, and Politics/ Philosophy of Education* 1998. – Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 1998.
www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/98.
19. Taylor Ch. *The Ethics of Authenticity*. – Cambridge: Harvard University Press, 1991.
20. *The aims of education*. / Ed. by Marples R. – Routledge, 1999.
21. *Values in Education and Education in Values*. / Ed. J. Mark Halstead & Monica J. Taylor. – Routledge 1995.
22. Winch Ch. & Gingell J. *Key concepts in the philosophy of education*. – London, Routledge, 1999.
23. Winch Ch. *Education, Autonomy and Critical Thinking*. – Routledge. 2005.
24. *Yogic deeds of Bodhisattvas. Gyel-tsap on Aryadeva's Four Hundred*». Comm. by Geshe Sonam Rinchen. Tr. and ed. By Ruth Sonam Snow Lion Publications, Ithaca, NY, 1994.
25. Young R. *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*. – The Hague: Croom Helm, 1986.
26. Аристотель. *Никомахова этика*. / Пер. Н. Брагинской. Серия «Философы Греции». – М.: ЭКСМО-Пресс, 1997.
27. Аристотель. *О душе. Глава 10*. // Аристотель. *Соч. в 4-х томах. Т.1*. – М.: "Мысль", 1976.
28. Арьес Ф. *Человек перед лицом смерти*. – М.: "Прогресс", 1992.
29. Бодрийар Ж. *В тени молчаливого большинства, или Конец социального*. – Екатеринбург. 2000
30. Бубер М. *Я и Ты* // Бубер М. *Два образа веры*. – М., 1995.
31. Валлон А. *Психическое развитие ребенка*. – СПб.: Питер, 2001.
32. Вебер М. *Основные социологические понятия* // М. Вебер. *Избранные произведения: Пер. с нем.* – М.: Прогресс, 1990.
33. Вебер М. *Политика как призвание и профессия* // Вебер М. *Избранные произведения*. – М.: Прогресс, 1990.
34. Выготский Л.С. *Собр. соч. М, 1983, т. 5*.

35. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс. 1988.
36. Гоголева, А. В. Феномен смерти в культурах разного типа (Социально-философский анализ) : Автореф. дисс. канд. филос. наук : 09.00.11 – Москва, 2005
37. Гуревич А. Я. Смерть как проблема исторической антропологии: о новом направлении в зарубежной историографии // Одиссей. Человек в истории. – М.: "Наука", 1989. С.115-135.
38. Гусейнов А.А. Свобода воли и ответственность // История философии. / Уч. пособие для студентов и аспирантов вузов. – М.: Изд-во «Феноменология-Герменевтика», 2001– С. 202.
39. Зиммель Г. Общение // Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996.
40. Козлова Н.П. («Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонаса»). Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук. – Москва, 2007.
41. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Пер. с польск. – М.: Экономика, 1975.
42. Л. фон Мизес. Человеческая деятельность. – эл. публ.
<http://www.libertarium.ru/libertarium/humanact>
43. Левинас Э. Гуманизм другого человека // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода / Пер. с франц. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
44. Николина О. И. Социально-культурный контекст феномена смерти в постиндустриальном мире: Автореф. дисс. ... к.ф.н. – Омск: Пед. ун-т, 2003.
45. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. -- М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
46. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997.
47. Поддьяков А.Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте. // Культурно-историческая психология, 2007 №1, с.63-71

48. Польский А. А. Постскрипумы смерти: от мифологии к мифологеме. – Ставрополь, 2008. Эл. изд.
<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001027/>
49. Роганов С. Постиндустриальное бессмертие человека. – Эл. изд.
<http://www.zvezda.ru/gnosis/2008/04/09/bessmertie.htm>
50. Скурихина Е.В. Активизм и недеяние: этический анализ. Диссертация на соиск. уч. ст. к. философ. н. по спец. 09.00.05, этика. – СПб., 2007.
51. Тэнзин Гьяцо (Далай-лама XIV). Этика для нового тысячелетия. – СПб., Нартанг, 2005.
52. Хюбнер Б. Произвольный этос и принудительность эстетики. – Минск: Изд. ЕГУ "Пропилеи", 1996. Эл. изд.
<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000966/index.shtml>
53. Щербатской Ф.И. Теория познания и логика по учению позднейших буддистов. Ч.1, 2 / Санскр. Параллели, ред. и прим. А.В. Парибка. – СПб.: Изд-во «Аста-Пресс LTD», 1995.