

*Библиотека  
журнала  
«Вопросы образования»*

# Cultural Foundations of Learning

*East and West*

JIN LI

# Культурные основы обучения

*Восток и Запад*

ЦЗИНЬ ЛИ

*Второе издание*

*Перевод с английского*

АЛЕКСЕЯ АППОЛОНОВА,  
ТАТЬЯНЫ КОТЕЛЬНИКОВОЙ

*под научной редакцией*

СЕРГЕЯ ФИЛОНОВИЧА



Издательский дом  
Высшей школы экономики  
МОСКВА, 2017

УДК 378  
ББК 74.6  
Л55

*Редакционный совет серии*

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,  
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,  
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,  
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,  
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

*Дизайн серии*

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

*Научный редактор перевода*

СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ

Перевод на русский язык книги *Cultural Foundations of Learning* публикуется с разрешения Cambridge University Press.

ISBN 978-0-521-76829-0 (hardback)  
ISBN 978-0-521-16062-9 (paperback)  
ISBN 978-5-7598-1544-0 (рус.: в пер.)  
ISBN 978-5-7598-1611-9 (рус.: e-book)

© Jin Li 2012  
© Перевод на русский язык,  
оформление. Издательский дом  
Высшей школы экономики, 2015; 2017

# СОДЕРЖАНИЕ

---

- Предисловие научного редактора перевода 8
- Предисловие к русскому изданию 13
- Предисловие 17
1. ФАУСТ И РОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ 24
    - Встреча с Фаустом 24
    - Американский шок 30
    - Рыба находит воду 32
    - Китайская культура — и снова Фауст 37
  2. УЧИТЬСЯ УПРАВЛЯТЬ ВСЕЛЕННОЙ И ИЗМЕНЯТЬ СЕБЯ 45
    - Западная интеллектуальная традиция 46
    - Конфуцианская образовательная традиция 67
  3. ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ 97
    - Изменение учебных планов и возросшая конкуренция 97
    - Экзаменационный ад 104
    - Объяснение успеха азиатских студентов в более ранних исследованиях 107
    - Парадоксальный китайский учащийся 112
    - Дальнейшие исследования: углубляясь в культурные установки относительно учебы 118
    - Убеждения культурного уровня против убеждений личного уровня 145
  4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, ОРИЕНТИРОВАННЫЙ НА РАЗУМ, И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, ОРИЕНТИРОВАННЫЙ НА ДОБРОДЕТЕЛЬ 147
    - Типы образования 147
    - Образовательные процессы в западной и китайской культурах 151
  5. ЛЮБОПЫТСТВО ВЛЕЧЕТ ЗА СОБОЙ ИССЛЕДОВАНИЕ, А СЕРДЦЕ РОЖДАЕТ САМООТВЕРЖЕННОСТЬ 203
    - Общее понятие эмоции 203
    - Культурные вариации связанных с обучением аффектов 206

6. АД И ПРИБЕЖИЩЕ УМНИКА 244  
Западный учащийся глазами сверстников 246  
Восточноазиатские учащиеся в глазах сверстников 262
7. СОКРАТИЧЕСКИЕ И КОНФУЦИАНСКИЕ НАСТАВНИКИ НА ДОМУ 287  
Наиболее усердные и эффективные исполнители культурных предписаний 287  
Поймать поток социализации 289  
Господствующие и эффективные сократические и конфуцианские домашние наставники 344
8. АДВОКАТ ДЬЯВОЛА И ОРАТОР ПОНЕВОЛЕ 346  
Давние западные традиции ораторского искусства 347  
Западный стиль устной речи 360  
Классный дискурс и социализация на Западе 365  
Воспитание «адвоката дьявола» 370  
Недоверие к устной речи в восточной культуре 372  
Обязанность оратора 379  
Восточноазиатский стиль устной речи 389  
Классный дискурс и социализация в Восточной Азии 401  
Воспитание оратора поневоле 404
9. ВЫВОДЫ ДЛЯ МЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАНДШАФТА 407  
Массовая миграция в глобальном масштабе 407  
Неизбежное культурное смешение 409  
Отличия сохраняются, несмотря на углубляющийся культурный обмен 411  
Учебные установки как часть идентичности человека 421  
Проблемы в сфере детского развития и образования в Восточной Азии 422  
Проблемы детского развития и образования иммигрантов из Восточной Азии 427  
Необходимость понять различия между культурными образовательными моделями 431

Библиография 433

*Посвящается  
моим покойным родителям  
Жунчжи Лу и Дуошэну Ли,  
которые, несмотря на смутные  
времена, воспитали во мне  
неутолимое желание учиться*

## *Предисловие научного редактора перевода*

Грандиозные изменения в системе образования, происходящие в наши дни во всех развитых странах мира, заставляют задуматься не только о следствиях этих изменений, но и о самих корнях образования. Однако чаще всего экскурсии в историю педагогики не вызывают у широкой читательской аудитории, даже заинтересованной в проблемах образования, значительно-го интереса. При всей значимости идей Коменского или Песталлоцци учитель-практик или преподаватель университета вряд ли готов потратить значительное время на их изучение: сейчас школе и высшему образованию приходится решать принципиально иные проблемы. У автора этих строк есть серьезное опасение, что потенциальный читатель книги Цзинь Ли, пролистнув первые страницы, сочтет, что эта книга — о прошлом. Это совершенно не так! Книгу «Культурные основы обучения: Восток и Запад» стоит прочитать всем, кто так или иначе связан с образованием: от родителей до учителей средних школ и преподавателей вузов. Постараюсь объяснить, почему эта книга столь примечательна.

Мысль о том, что образование тесно связано с культурой, вряд ли можно считать особо оригинальной. Многие, вероятно, скажут, что образование — это часть культуры. Но за этими общими тезисами скрываются детали, которые, как блестяще демонстрирует Ли, позволяют по-новому взглянуть на привычные вопросы.

Начнем с центрального утверждения автора о том, что существенное различие между западной и восточной системами образования состоит в том, что первая ориентирована на познание внешнего мира с опорой на разум, а вторая — на познание человеком самого себя с опорой на добродетель. Это дуальное различие приводит в конечном счете к расхождению как в содержании обучения, так и в доминирующих методах и обучении, и научения.

Еще в середине XX в. эти различия были интересны разве что исследователям, занимавшимся сравнительным анализом образовательных систем. Ускорение глобализации привело к необходимости кросс-культурного анализа образования, который выявляет эффекты, возникающие при взаимодействии представителей различных культур. Рост мобильности как школьников, так и студентов привел к тому, что, например, в США в одной аудитории сейчас могут учиться представители более десятка разных культур. Эффективная организация учебного процесса в этих условиях возможна лишь при учете культурных особенностей учащихся. Специалисты в области куль-



туры обычно подчеркивают, что при решении кросскультурных проблем следует избегать оценочных суждений, т.е. не характеризовать положительно одни проявления культуры и отрицательно — другие. Однако применительно к образовательному процессу это правило часто нарушается. В частности, как неоднократно подчеркивает Ли в своей книге, американские эксперты в области образования постоянно характеризуют китайскую систему как устаревшую, избыточно консервативную, препятствующую развитию самостоятельного и критического мышления и т.п. Это приводит к дискриминации учащихся из стран Юго-Восточной Азии, обучающихся в школах США, что само по себе неприемлемо. Но это создает и серьезные угрозы в отношении конкуренции цивилизаций: взгляд «сверху» представителей западной образовательной культуры на традиции восточной культуры в долгосрочной перспективе может ослабить позиции западной цивилизации в конкуренции с восточной. Именно в этом контексте следует рассматривать материал книги Ли. Конкретизируем это утверждение на примере одной из проблем, обсуждаемых автором.

Во многих школах западного мира наблюдается «эффект умников», состоящий в том, что школьники, прикладывающие значительные усилия для успешного освоения образовательной программы, становятся изгоями в среде сверстников. Этот эффект возникает вследствие того, что западная система образования построена на конкуренции, в которой, как оказывается, не все могут быть успешными. Эта недостижимость успеха (или убеждение, что его достижение сопряжено с затратой избыточных усилий) и приводит к агрессии, направленной на тех, кто готов включиться в конкуренцию. В китайской системе образования, построенной на сотрудничестве между учащимися, «эффект умников» не может возникнуть в принципе. Скромность, являющаяся одной из важнейших конфуцианских добродетелей, требует от успешного учащегося не только избегать демонстрации превосходства над сверстниками, но и помогать тем, кто нуждается в помощи. Так вследствие влияния конфуцианской традиции китайские школьники становятся более конкурентоспособными (т.е. дословно — способными конкурировать), хотя, возможно, и менее конкурентными (т.е. желающими конкурировать всегда и везде и использовать для конкуренции любые средства), чем их американские сверстники. Вопрос о долгосрочных последствиях указанных различий остается открытым.

Непонимание культурных различий, лежащих в основе образования, приводит западных специалистов к необходимости заново изобретать концепции и открывать явления, которые

имманентно присущи восточным культурам. Возьмем для примера чрезвычайно популярную в наши дни концепцию эмоционального интеллекта, вокруг которой ведутся бесконечные споры о приоритете. Внимательный читатель книги Ли не может не заметить, что идея о «принятии мира на себя» (т.е. личной ответственности за свой Путь) и представление о том, что достойный человек «посвящает свое сердце и ум пути самовоспитания длиною в жизнь», представляют собой описание концепции «эмоционального интеллекта» с помощью несколько непривычной лексики. Фактически носитель конфуцианской культуры не нуждается в отдельной концепции эмоционального интеллекта, она уже «встроена» в его личность. Представляется, что здесь мы имеем дело с феноменом, напоминающим изобретение американцами метода *team building* на основе изучения японской практики менеджмента: японцев нет необходимости учить работе в команде, поскольку японец с детства усваивает как ценность необходимость быть эффективным членом социальной группы, в которую включен.

Чтение книги Ли заставляет вспомнить относительно недавние события в жизни образовательного сообщества США. Речь идет об учреждении и вручении первой премии «Минерва» за выдающийся вклад в развитие образования (2014 г.). Премия была вручена профессору физики Гарвардского университета Эрику Мазуру за разработку метода, получившего название *peer instruction*, что можно перевести как «взаимное обучение сверстников». Мазур обнаружил, что сверстники гораздо быстрее объясняют друг другу трудные вопросы физики, чем это делают профессора. Он объяснил это тем, что при общении сверстников отсутствует эффект «проклятия знания». Иными словами, преподаватель, давно сформировавший собственную систему знания, не помнит, с какими ментальными или психологическими трудностями сталкивается человек, впервые знакомящийся, например, с третьим законом Ньютона. Поэтому помочь ученику преодолеть эти трудности учитель часто оказывается не в состоянии. А вот сверстник, сам недавно что-то понявший, делает это с неожиданной легкостью. Конечно, люди, знакомые с историей педагогики, не могут не вспомнить о Белл-Ланкастерской системе взаимного обучения, родившейся в Великобритании еще в XVIII в. Но речь не о том, в чем состоит отличие этой системы от метода *peer instruction*. Дело в том, что китайские школьники приучены выполнять домашнее задание вместе, разяснять друг другу трудные моменты. Оказывается, в китайской образовательной системе давно осознана значимость совместной учебной деятельности для повышения эффективности усвоения знаний. Западному миру опять при-

ходится «переоткрывать» образовательные практики, характерные для восточной традиции.

Подобные примеры можно было бы умножить. Приведем лишь еще один. В своем анализе бесед матерей и детей, принадлежащих разным культурам, Ли обнаруживает, что матери — носители разных культур — делают разные акценты в похвале, стремясь мотивировать детей к дальнейшим успехам в учебе. Полученные Ли результаты непосредственно перекликаются с выводами известной работы Мюллера и Двека (1998 г.) относительно различия в эффектах, возникающих в мотивации детей вследствие похвалы интеллекта и упорства в достижении цели. Многовековая практика воспитания на основе конфуцианских ценностей показала, что с точки зрения итогового результата акцент на упорстве и настойчивости в достижении цели дает много больше, чем похвала интеллекту, часто приводящая к завышенной самооценке.

Книга Ли заставляет задуматься и над весьма общим вопросом о том, что такое «хорошее» образование. Слово «хорошее» поставлено в кавычки не случайно. Ли с некоторым недоумением констатирует следующий факт. Китайские школьники и школьницы, принадлежащие другим восточно-азиатским культурам, в международных сопоставительных образовательных исследованиях неизменно оказываются среди лидеров, в то время как американские школьники выдающихся успехов не демонстрируют. При этом китайская система образования характеризуется представителями американского образовательного сообщества как устаревшая, не соответствующая потребностям сегодняшнего дня. По каким же критериям следует оценивать систему образования? На основе сравнения образовательных достижений учащихся или руководствуясь абстрактными декларациями о том, «что такое хорошо, а что такое плохо»?

Неоднозначность таких деклараций замечательно иллюстрируется автором на примере ценности ораторского мастерства. В западной культуре ораторское искусство со времен Древней Греции считается одним из важнейших навыков успешного человека. Этому искусству учили и учат, людьми, им владеющими, восхищаются. Поэтому носителю западной культуры трудно понять, что может существовать и другое отношение к устной речи, что она, с точки зрения носителя другой культуры, вызывает подозрение, поскольку за красивыми словами зачастую прячутся неприглядные дела. А в конфуцианской культуре критерием оценки человека являются его поступки, а не слова. Поэтому в истории этой культуры нет великих ораторов, поэтому детей в школах не учат ораторскому мастерству, а китайские школьники не блистают своими устными выступлениями. Можно ли на

этом основании говорить, что американская система образования превосходит китайскую?

Впрочем, достаточно примеров. Я очень рекомендую книгу Цзинь Ли всем, кто ориентирован на серьезное чтение, критически воспринимает происходящее в современном образовании и хочет выйти за пределы ограничений, которые накладывает на нас национальная культура.

*Сергей Филонович,  
профессор НИУ ВШЭ*

## *Предисловие к русскому изданию*

Во время своего путешествия с Востока на Запад я часто задумывалась о том, чтобы написать книгу на китайском, немецком или английском языках, но я и представить себе не могла, что однажды мою книгу переведут на русский язык. Я очень рада.

Уже в детстве я кое-что знала о России, в основном о героизме и жертве ее народа во время Второй мировой войны. Однако мы, китайские дети, также восхищались изысканным русским балетом, гимнастикой и фигурным катанием — тем, что китайцы могли только оценить, но не повторить. Русские композиторы и писатели были для китайских учащихся великими, глубокими, но сложными для понимания авторами. Я всегда удивлялась, откуда в России столько художественных талантов. Я считала, что России просто повезло.

После моего переезда в Соединенные Штаты в 1980-х годах мое почтительное отношение к русскому искусству продолжало сохраняться благодаря тому, что я теперь могла смотреть телевизионные передачи и не пропускала ни одного важного события. Однако основные впечатления о России, полученные мною в Соединенных Штатах, были отягощены политическими дискуссиями, которые зачастую, казалось, затмевали великое искусство. Контраст между образом России в Китае моего детства и тем ее образом, который я наблюдала в США на протяжении более 30 лет, что я прожила там, был ошеломляющим.

Должно было произойти одно интересное и примечательное событие личного характера, чтобы я смогла увидеть некоторые глубинные ценности русской культуры, которые я не воспринимала раньше. Лет двадцать назад из Канады приехал мой брат-художник. Он собрал из запчастей несколько настольных компьютеров и дал на местной радиостанции объявление об их продаже: он надеялся выручить немного денег для продолжения своего художественного образования в Канаде. Ему позвонили двое русских молодых людей, которые хотели купить недорогие, но надежные компьютеры. Когда я сказала им, что мой брат — художник, эти русские сразу же прекратили торговаться и захотели посмотреть его работы. Мой брат показал им несколько своих работ. Эти люди разглядывали каждую с немалым интересом, переговариваясь друг с другом и явно наслаждаясь искусством. Затем они сказали моему брату, указывая на картины: «Это для Вашей души!», а затем, указывая на компьютеры: «А это для тела. Заботьтесь не только о своем теле, Вы должны еще заботиться и о душе!». Они купили компьютеры и ушли. Мы с братом были потрясены. Под впечатлением от этой встречи мы решили для себя: «Теперь понятно, почему у них та-

кой изысканный балет, а их писатели признаются истинными мастерами во всем мире!».

Позже, когда я уже преподавала в Университете Брауна, мои семинары посещала студентка русского происхождения по имени Анна. Предполагалось, что учащиеся напишут итоговую работу в виде исследовательского проекта на избранную тему в области детского развития, но по материалам культуры, отличной от их собственной. Поскольку Анна идентифицировала себя с американской культурой, она решила провести исследование о роли искусства в развитии ребенка в русской культуре. Она пришла к выводу, что русские рассматривают искусство как необходимый элемент человеческой жизни, и подчеркнула, что занятие искусством необходимо для души, а не для практических целей.

Душа воспринимается настолько серьезно, что родители Анны, русские иммигранты, прикладывали все возможные усилия, чтобы записать ее на курсы танца, живописи или игры на классических музыкальных инструментах. Будучи обычным американским подростком, который предпочитает гулять с друзьями, а не заниматься танцами или игрой на музыкальных инструментах, Анна конфликтовала с родителями. Однако, несмотря на все конфликты и споры, родители не отступали. К тому времени, когда Анна писала семестровую работу на моем курсе, она уже понимала своих родителей и соглашалась с тем, что занятия искусством сформировали из нее полноценную человеческую личность. Она была горда собой и благодарна родителям. Она настоятельно просила исследователей изучить этот вопрос, поскольку на английском языке имеется мало научных публикаций, посвященных этой важной российской проблематике.

Несколько позже я познакомилась с двумя британскими учеными, Джулианом Эллиоттом и Нейлом Хафтоном из Университета Сандерленда, и стала их соавтором в исследовательском проекте, посвященном культуре и смыслообразованию у школьников. Этот проект включал в себя исследование учащихся старших классов в России. Я была очень увлечена возможностью изучить российских школьников. Эллиотт и Хафтон проводили сравнительное исследование мотивации достижений британских и российских учащихся. Они много раз посещали Россию, проводили наблюдения учащихся и учителей и интервьюировали их. Результаты исследований этих авторов подтвердили ту разрозненную информацию, которую удалось получить мне. Наше сотрудничество вылилось также в значительное число журнальных публикаций, посвященных ориентации современных российских учащихся на очень высокие академические стандарты и их стремлению к тому, чтобы соответствовать этим стандартам. В это же время другой широко известный британский этнограф,

Робин Александер, опубликовал свое сравнительное исследование начального школьного образования в пяти странах. В этом объемном исследовании Александер в мельчайших подробностях описал, как учителя в России демонстрируют уникальный преподавательский этос, не только стимулируя интеллектуальное развитие детей, но и, что более важно, воспитывая у них эстетическое чувство. В своей удостоенной наград книге Александер так явственно восхищается этим душевным стилем обучения и так детально описывает его, что едва ли найдется читатель, не осознавший силу его воздействия. Исследовательские статьи Эллиота и Хафтона и глава о преподавании в российских школах из книги Александера вошли в список обязательной литературы по моему курсу.

В своей книге я занималась — с учетом того, что я прожила одинаково долгое время в Китае и в США, — исследованием того, как основополагающие воззрения двух крупных культурных систем, Запада и Востока, влияют на образовательные установки детей. Изучая этот вопрос, я просмотрела философские труды, посвященные стремлению людей к лучшей жизни, — от греческой Античности и эпохи Лао-цзы и Конфуция в Китае до настоящего времени. Я ознакомилась с эмпирическими исследованиями последних десятилетий и утверждаю, что существует важное теоретическое различие в подходе к образованию — между западной ориентацией на разум и восточной ориентацией на добродетель. Эти ориентации оказывают различное воздействие на то, как дети формируют свои культурно обусловленные учебные установки, как родители социализируют детей в этом процессе, как дети реагируют на успехи и трудности в своей учебе, на то, как они воспринимают друг друга в качестве одноклассников и сверстников, и на то, как они выражают себя в учебном процессе и демонстрируют свои достижения. Эти аспекты характеризуют основную часть сферы образования в обеих культурных системах. В процессе своих исследований я подтвердила некоторые из существующих на данный момент концепций, но также мне удалось сформулировать и новые подходы. Иногда я испытывала радость, а иногда — колебания и затруднения. Но, надо сказать, весь процесс того стоил. Несомненно, если бы можно было повернуть время вспять, я снова пустилась бы в это интеллектуальное путешествие.

Я надеюсь, что публикация этой книги на русском языке вызовет интерес не только к западной и восточной, но и к другим культурам, прежде всего — к самой русской культуре. Если убрать «западную» часть книги и поместить туда Россию, что бы изменилось? Как могло бы выглядеть сравнение России и Восточной Азии? Или, если убрать «восточную» часть и поместить Россию

на ее место, то что было бы тогда? Будет ли сравнение между Россией и Западом таким же, как сравнение между Россией и Восточной Азией? И если нет, то в чем будет разница?

Для меня и для множества людей в мире Россия — уникальная культура, которая заслуживает гораздо большего признания и осмысления. До сих пор, по крайней мере в англоязычной литературе, сохраняется дефицит информативных исследований русских интеллектуальных, учебных и образовательных традиций. Возвращаясь к теме «искусство для души», я хочу сказать, что мне крайне интересно, что это такое, почему оно так важно, как именно организованы занятия детей в этой сфере, как эти занятия протекают в сочетании с формальным и неформальным образованием, какую роль в этом процессе играют родители, учителя и сообщества, как определяются выдающиеся успехи и как их достигают. Что происходит, когда конкретный ребенок достигает своей цели или, напротив, добивается весьма скромных результатов, терпит неудачу или даже устраивает открытый бунт? Список вопросов можно продолжить, и вопросы, касающиеся других, не менее важных, аспектов, таких как когнитивное и образовательное развитие, также заслуживают куда большего внимания исследователей. Мне было бы очень приятно, если бы моя книга пробудила желание как у российской общественности, так и у российских ученых найти ответы на эти и другие вопросы, а также, возможно, поставить еще больше вопросов самостоятельно.

*Цзинь Ли,  
Норт-Этлборо, Массачусетс,  
15 июня 2015 г.*



## Предисловие

«Затачиваю меч уже десять лет, но лезвие еще только предстоит опробовать» — на эти строки китайского поэта Цзя Дао (779–843) ссылаются, когда говорят о работе, которую человек делает в течение длительного времени, надеясь, что время и труд в совокупности дадут хороший результат. Написание этой книги потребовало от меня не десяти лет подготовки, а гораздо больше. Однако я не возражала против того, чтобы оттачивать ее медленно, даже если то, что получалось в итоге, не всегда приходилось мне по душе. Как покажут нижеследующие страницы, для меня был важен и сам процесс оттачивания, который доставил мне немало радости.

Идея написать такого рода книгу впервые посетила меня, когда я заканчивала свою докторскую диссертацию в конце 1990-х годов. Предварительное название книги включало выражение «сердце и разум, жаждущие учебы» (hao-xue-xin, 好學心) как исследовательскую тему моей диссертации. Эта фраза — специфически китайская учебная концепция, использовать которую предложила мне моя мать. Когда я раздумывала над темой диссертации, я сначала (как я всегда делала) обратилась к своей матери, чтобы рассказать ей о ходе своей учебы и услышать, что она скажет по поводу переводного термина «мотивация достижений» (成就動機), взятого из западной психологии. Она была озадачена этой западной концепцией, не смогла найти ни одной аналогии в китайском языке и на некоторое время потеряла дар речи. Наконец она пробормотала: «Мотив для убийства — это еще понятно, но какое отношение мотивация может иметь к учебе?» (в китайском языке для «мотивации» и «мотива» есть только один термин 動機; после некоторого раздумья я пришла к выводу, что между английскими «motivation» и «motive» также нет сколь-нибудь значительного различия). Мне стало ясно, что если моя мать, которая получила образование в колледже (а благодаря мне, если можно так выразиться, еще и докторскую степень из вторых рук), не поняла смысл словосочетания «мотивация достижений», то куда менее вероятно, что его поймут те люди, которых я собиралась изучать в Китае. Тогда я спросила ее, какая китайская концепция может выразить желание человека учиться, и она без промедления ответила: «hao-xue-xin». «Да, ты права! Как же я сама не подумала об этом», — воскликнула я, чувствуя себя так, как будто сорвала банк. Когда я переговорила со своими сверстниками в Гарвардской высшей школе педагогических наук, они, к моему удовольствию, единодушно приняли эту концепцию. Вместе с ними я настоятельно пыталась найти ее адекватный перевод, но нам это не удалось.

В конце концов, мы решили остановиться на несколько неуклюжем переводе «сердце и разум, жаждущие учебы», поскольку решили, что он правильно передает смысл. Впоследствии я стала в своих исследованиях и работах отождествлять это оригинальное выражение с китайской моделью образования.

То, что китайская образовательная модель отражает оригинальные китайские идеи, установки, увлечения и подходы, меня не удивило, учитывая то, что я выросла на них. Однако мои дальнейшие сравнительные исследования европейско-американских студентов элитных колледжей, избранных в качестве образцовых западных учащихся, меня все-таки удивили. Я была поражена самим фактом, что, с одной стороны, обе культуры ценят образование, имеют сравнительно долгую интеллектуальную историю, обладают одинаково большим набором концепций обучения, поддерживают одинаковые образовательные системы (предполагающие наличие детских садов, начальных и средних школ, а также колледжей) и, что самое главное, преподают практически одни и те же предметы (математика, естественные науки и даже английский — в китайскоговорящих регионах). С другой стороны, значения обнаруженных мною концепций обучения различались столь сильно, что пересечений между ними практически не было. Я не думала, что исследования дадут такие поразительные результаты, и была поражена тем, что подобные культурные различия до сих пор не привлекали внимания исследователей. Однако, надо признаться, что к тому моменту, когда я осознала результаты исследования, я уже более пятнадцати лет училась в рамках западной системы. Лишь проведя исследования, связанные с моей докторской диссертацией, я полностью осознала, сколь велики эти различия. Мои более поздние исследования, посвященные теме развития детских убеждений, также продемонстрировали колоссальное формирующее влияние культуры. Я рассудила, что если я, продвинутый исследователь, знакомый и с западной, и с китайской традициями, не сумела полностью постичь глубину различий в культурных моделях образования, то и другие также прошли мимо них. Поэтому потенциальным читателям могло бы быть интересно ознакомиться с данными различиями вне технической сферы журнальных статей и специализированных академических кругов. Эта мысль укрепила мою решимость заняться написанием данной книги. Я хотела собрать воедино разрозненные исследования, чтобы ответить на два фундаментальных вопроса: 1) что представляют собой две различные культурные образовательные модели? 2) почему они так различаются между собой?

Мои устремления при написании книги носили скорее дескриптивный и интерпретативный, нежели прескриптивный

характер. Цель заключалась в том, чтобы разметить базовые культурные модели, отследив соответствующие интеллектуальные традиции, и показав, как культурные образовательные модели влияют на убеждения детей и как эти убеждения проявляются в учебных процессах. Описав паттерны культурных образовательных моделей и образовательные убеждения детей, я надеюсь обосновать идею, что культурные модели — это своего рода всепроникающий свет, в лучах которого развиваются дети и осуществляют свою деятельность взрослые. Однако свет разных культур различается, и способы отклика на него различаются. Задача исследования — заставить эти виды света сиять, а затем задокументировать их влияние.

Много лет назад, когда я изучала немецкую литературу, китайский литературный критик, занимавшийся немецкой драмой, жаловался, что у китайцев есть великое искусство и много живого опыта, и, тем не менее, у них плохо получается обратить свой опыт и формы искусства в теории. Свое провокационное утверждение он основывал на том, что знаменитого немецкого драматурга Бертольта Брехта (1898–1956) посетила идея «эффекта остранения» после того, как он увидел в Москве представление певца пекинской оперы Мэя Ланьфана. Тот факт, что Брехт сумел постичь абстрактную, но при том обычную технику пекинской оперы, а затем «открыть» свой уникальный эффект, навел этого китайского критика на мысль, что китайцы могли — и должны были — создать теорию своего собственного искусства. Но вместо этого они вынуждены были пользоваться помощью Запада, чтобы «возвысить» свою форму искусства. Исследователи делают то же самое, что сделал Брехт: выводят понимание живого культурного опыта на уровень теории. Эта теоретическая перспектива не подменяет собой мысли и чувства на уровне интуиции, но она помогает воспринимать нашу собственную культуру так, как ее невозможно воспринимать на основе лишь одного чистого опыта (без рефлексии). Я надеюсь, что эта книга станет для читателя поводом поразмыслить над образованием и развитием на теоретическом уровне в свете культуры.

Я хотела бы сразу сказать о том, что эта книга концентрируется на общих культурных ориентациях образования, а не на индивидуальных различиях в пределах Восточной Азии и Запада. В мои намерения не входит распространение культурных ориентаций на каждого индивида в этих культурах. Даже при наличии эмпирических исследований, претендующих на то, что они опираются на репрезентативную в культурном отношении выборку, сила обобщения ограничена. Тем не менее исследователи в целом согласны, что если один и тот же феномен изучается многими людьми с разных углов и с использованием разных

методов в течение долгого времени и если при этом делаются сходные заключения, то имеются шансы на то, что этот феномен существует. Никто из культурно-ориентированных специалистов в области социальных наук не стремится получить безусловное обобщение, которое распространялось бы на всех индивидов. Мое собственное исследование и исследования других ученых страдают от этих же внутренних ограничений. Равным образом эта книга не пытается рассмотреть противоречия и противодействия, которые работают против базовых культурных ориентаций. Несомненно, таких сил много. Индивиды, которые не согласны с культурными системами или плохо в них функционируют, заслуживают того, чтобы быть понятыми, но они не попадают в фокус этой книги. Мой выбор заключается в исследовании общих культурных ориентаций, а не атипичных тенденций или расхождений в рамках каждой культуры, поскольку я интересуюсь функционированием культур, а не аномалиями и сбоями внутри них.

Наконец, то обстоятельство, что эта книга писалась медленно, позволило мне рассмотреть свободно, широко и глубоко те разнообразные темы, о которых я в ней повествую. «Медленное оттачивание» дало мне возможность изменить свою позицию: от безоговорочной веры всему, что встречалось на пути, до более внимательного и критического отношения; от беспрестанной критики своей культуры до обнаружения ее достоинств. Эта смена интеллектуальных позиций помогла мне не только учиться у западных мастеров, но и вновь освоить то, чему я уже научилась у своей культуры. Такой тип кросскультурного обучения и его выгоды заключаются, во-первых, в процессе превращения чужого в свое («западное»), а своего в чужое («китайское»), а во-вторых, в усвоении и того, и другого — так, чтобы при этом не переставать относиться к ним как к объектам непрерывного исследования.

Я крайне признательна Фонду Уильяма Т. Гранта за финансирование нашей совместной с Джанин Бемперчат и Сьюзан Холлоуэй работы, посвященной исследованию китайских подростков из семей иммигрантов и их сверстников из других этнических групп; Фонду детского развития (FCD) за финансирование моего исследования дошкольников из семей китайских иммигрантов; Фонду Цзяна Цзинго за поддержку моего совместного с доктором Хейди Фун исследования; и наконец, Фонду Спенсера за поддержку моих ранних работ об установках дошкольников, а также за возможность продолжить мой многолетний проект, начатый с FCD. Любое утверждение, которое может показаться неортодоксальным или необычным, или какие-либо ошибки в этой книге следует относить на мой, а не на их счет.

Я также выражаю благодарность своим ассистентам, с которыми мне повезло работать в Университете Брауна, на Тайване и в Китае. Я благодарна сотням детей, учащимся колледжей и семьям из этих стран за их участие в моих исследованиях. С их позволения я смогла исследовать их культурные образовательные модели и их индивидуальные учебные установки; они великодушно поделились со мной своими мыслями и чувствами и вместе с родителями рассказали о своем воспитании, что позволило мне «открыть» то, что происходит уже в течение тысячелетий. Чтение каждого родительского интервью, каждой детской истории, каждого описания процесса обучения, сделанного учащимся колледжа, позволило мне понять, какая это честь — быть исследователем. Вся моя работа, которой я была поглощена день и ночь, без сомнения, полностью стоила того.

В создании этой книги мне помог квалифицированный и профессиональный персонал издательства «Cambridge University Press». Я выражаю благодарность Симине Кэлин, редактору кембриджской серии книг по психологии, за ее согласие принять мою книгу, а также за то, что она снисходительно отнеслась к тому, что я писала ее так долго. Ее преемник, Эмили Спэнглер, помогала мне при представлении рукописи. Мои благодарности распространяются также на нынешнего издателя кембриджской серии книг по психологии и когнитивной науке Адину Берк, заместителя редактора Аманду О’Коннор и технического директора Джошуа Пенни, а также многих других оставшихся в тени членов коллектива, которые сделали возможным появление этой книги. Также я благодарю Джаяшри Прабху, менеджера по проектам индийской компании Newgen Knowledge Works, которая проработала все версии рукописи эффективно и со знанием дела. Наконец, я хочу поблагодарить профессиональную команду PETF Fox, Inc., которая осуществила прекрасную редактуру. Без сомнения, эта книга стала значительно лучше в результате их работы.

Обращаясь мыслями в прошлое, я понимаю, что совершу ошибку, если не упомяну тех, кто сыграл решающую роль в появлении этой книги. Я выражаю благодарность всем своим немецким учителям: во-первых, господину и госпоже Биг, за то, что они открыли мне немецкий язык и культуру, Элизабет Курц за ее интерес к китайской культуре, Урсуле Мюллер за ее уроки немецкой литературы и истории западного искусства, а также Ренете Бернер-Котцам и Сюзанне Гюнтер за то, что они пробудили во мне энтузиазм и поддержали мои последующие занятия.

Я благодарю профессоров Дональда Машалко и Барбару Фредетт из Университета Питтсбурга за их лекции по развитию

детской креативности, а также за поддержку моей заявки на поступление в Гарвардскую высшую школу педагогических наук. Я была счастлива работать с моим научным руководителем Куртом Фишером, который побудил меня к изучению эмоций самосознания, в частности, эмоции стыда и ее существенных вариаций в разных культурах. Это интеллектуальное приключение позволило мне написать большую часть главы об учебных аффектах.

Говарду Гарднеру, другому моему научному руководителю, я обязана до конца моей жизни. Он принял на себя риск пригласить меня в докторантуру, хотя были опасения, что мой английский недостаточно хорош для того, чтобы освоить всю программу. Он совершенно справедливо предположил, что в колледже я изучала не английский, а немецкий язык. Упоминая об этом начале бесценных отношений между учителем и учеником, я подчеркиваю, как много европейско-американский наставник сделал для того, чтобы превратить жадную до знаний, но растерянную иностранную студентку в исследователя, способного трансформировать свою страсть в результат. Здесь нет места для перечисления всех тех многообразных и незабываемых способов, посредством которых Гарднер обучал меня, студентку из иной культуры и иного окружения. Достаточно сказать, что для меня он был и остается образцовым представителем западного образования. Его сочинения вдохновляли меня, а его наставления, как в ходе лекций, так и помимо них, давали постоянную пищу для ума. Говард Гарднер продолжает быть моим наставником и сейчас, уже не по долгу службы: его ценнейшие прозрения, касающиеся исследований, науки и нашего мира, а также его житейская мудрость не перестают удивлять меня. Я уверена, что не смогла бы написать эту книгу, если бы мне не повезло с Говардом.

Мне хотелось бы поблагодарить мою дорогую подругу Хейди Фун за ее прекрасную и вдохновляющую работу о чувстве стыда у китайцев как о моральном концепте, а также за то, что она согласилась работать со мной над исследованием учебных установок тайваньских детей и наставнических приемов их родителей. То, как она делает свою работу, как пишет о людях, которых изучает, — беспрецедентный пример того, как исследователь может проникнуть в самую суть своего объекта. Ни один жест, ни одно слово не ускользают от ее внимания. Ее глубокие высококлассные исследования настолько точны и достоверны, что вызывают одобрение у людей, чьи культуры она изучает. Именно пример Хейди побудил меня провести дискурс-анализ того, как матери из обеих культур разговаривают со своими детьми об учебе. Кроме того, Хейди была столь вдохновляюще любезна, что снабдила

меня ссылками на первоклассных тайваньских ученых и писателей, а также дала мне разрешение на использование фотографии, на которой дедушка показывает своему внуку, что значит для китайца концентрация в учебе.

Я хочу выразить восхищение своему сыну, Кайли Хенчу, который прочел черновики глав моей книги, сделал сыновние замечания и оценки, а также тщательно выправил неудачные выражения и некорректную грамматику. Его любовь и помощь неизменно способствуют улучшению моих навыков мышления и письма. Наконец, я благодарю своего супруга Майкла Хенча, моего спутника по жизни и неутомимого редактора моих работ. Его любовь к театру, а также к непринужденной декламации великих западных писателей и поэтов красной нитью проходят через мою жизнь. Впрочем, он любит также и азиатских писателей и поэтов, иногда даже больше, чем люблю их я. Мне было бы трудно достичь сколь-нибудь заметного успеха в литературной работе, не говоря уже о написании этой книги, если бы не постоянная любовь и поддержка со стороны Майкла, а также его пристрастие к литературе. Моя работа многим обязана ему.

# 1. ФАУСТ И РОЖДЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ

---

## ВСТРЕЧА С ФАУСТОМ

Несколько художественных произведений, в основе которых лежит жизнь реального человека, доктора Фауста, европейца начала XVI в., создали легенду о Фаусте и его сделке с дьяволом. Таким образом, Фауст стал известен как человек, который искал запретного знания и заключил договор с дьяволом. В обмен на свою бессмертную душу Фауст получил силу знания. Две наиболее известные и признанные интерпретации истории Фауста были созданы английским драматургом Кристофером Марло и немецким поэтом Иоганном Вольфгангом фон Гете. Марло описал невозможность расторжения подписанного кровью договора с дьяволом, ничтожность и суетность целей, для достижения которых использовалось знание, и, как результат, ужасное и гибельное проклятие, которым завершились поиски Фаустом «недозволенной власти через познание»<sup>1</sup>. Гете в соответствии с *Geist* (духом) середины XIX в. дал иное толкование сделки, поставив ее в зависимость от достижения Фаустом момента полного удовлетворения. Он позволил ангелам спасти Фауста, потому что его поиски и стремление к знанию никогда не прекращались. В финале Фауст торжествует. Несмотря на то что эти два литературных произведения различаются по форме и по-разному расставляют акценты, оба они взяли за основу своего художественного видения сделку Фауста.

Как ни странно, «Фауст» Гете был переведен на китайский язык наряду с другими важными западными произведениями и таким образом в начале XX в. оказал влияние на становление китайского Нового культурного движения<sup>2</sup>. Моя покойная мать вспоминала, что в 1930-х годах, будучи школьницей средних

<sup>1</sup> Цит. по: Knox M.M., McGalliard J.C., Pasinetti P.M. et al. The Norton Anthology of World Masterpieces. Vol. 2. N.Y.: Norton, 1992. P. 462.

<sup>2</sup> Новое культурное движение (1915–1923) было частью сложной, исполненной крайностей, современной истории Китая. Движение было начато интеллектуалами с целью преобразования политических, экономических, образовательных, лингвистических, литературных и художественных традиций, чтобы перенять дух западной демократии и науки. Например, грамматика китайского письменного языка во всех школьных учебных материалах была изменена с традиционной на близкую к разговорной. Всестороннее исследование этого движения представлено в Yu Y.-S. 中國文化與現代變遷 [Китайская культура и современная эволюция]. Sanmin Publishing House, 1992.



классов, она видела книгу Гете в библиотеке сельской школы — библиотеку могли посещать лишь несколько привилегированных детей. Она осмелилась открыть эту книгу со странным названием, но желание читать ее быстро улетучилось, поскольку она ничего не могла понять.

Позже, в 1970-х годах, после десяти лет закрытия школ и осуждения образованности, в колледжи поступила первая группа китайских студентов, освобождавшихся от сельскохозяйственных работ Программы переквалификации Мао Цзэдуна<sup>3</sup>. Мы очнулись после глубокого забвения и с потрясением обнаружили, что Китай оставлен позади. «Экономическая бедность и культурная пустота» (一窮二白) — таково было общее ощущение. Все испытывали невыразимую печаль — ведь народ континентального Китая считал, что был прав, сражаясь за благородное дело с целью устранения чудовищного социального зла, неутомимо стремясь к равенству и справедливости, к освобождению от тысячелетнего культурного ига ради достижения некоего неопределенного высшего счастья. Но мы заблуждались (и даже были злом в глазах остального мира), а особенно тяжело было из-за того, что мы выглядели даже более жалко, чем Дон Кихот, путавший мельницы с великанами. Людей охватили невиданное ранее чувство коллективного стыда и гнев на своих вождей. Вполне закономерно немедленной реакцией стало восстановление образования. Как-то внезапно снова открылись школы и знание, особенно научное, стало высоко цениться.

После потерянного десятилетия миллионам молодых людей, все еще разбросанным по деревням и ожидавшим своей очереди на получение высшего образования, пришлось спешно освежать свои теоретические знания, чтобы принять участие в первом

<sup>3</sup> Программа переквалификации Мао Цзэдуна (1968–1978). На пике своей абсолютной политической власти Мао запустил программу, в соответствии с которой так называемая «образованная молодежь» из средней и старшей школ направлялась на село учиться у крестьян. В поддерживаемой Мао радикальной теории книжное знание рассматривалось как оторванное от жизни и потому бесполезное для революции. Однако, как показывают научные исследования, на практике эта теория была стратегией перекладывания бремени масштабной безработицы и, таким образом, надвигающейся угрозы молодежных волнений, на уже опустошенные, но обширные сельскохозяйственные районы. Около 16 млн молодых людей были временно отчислены из учебных заведений и разлучены с семьями, для того чтобы работать в поле. Это привело не только к ухудшению жизни крестьян, но и к тому, что множество молодых людей претерпевало социальную изоляцию, перемещение, дурное обхождение и эмоциональные травмы в условиях этих огромных трудовых лагерей. Подробнее об этом см.: *Meisner M.* Mao's China and after: A History of the People's Republic. 3rd ed. N.Y.: Free Press, 1999; *Chang T.H.* China during the Cultural Revolution, 1966–1976: A Selected Bibliography of English Language Works. Westport, CT: Greenwood, 1999.

вступительном экзамене. Многие просто сдались, потому что после средней школы выбросили или сожгли свои книги, чтобы показать твердость своей антибуржуазной позиции, или же просто отложили их в сторону, чтобы уже никогда не взять в руки. Но многие воспользовались открывшейся возможностью и приложили максимум старания. Мне посчастливилось успешно выдержать экзамен, при том что официально было объявлено, что в колледжи поступило 4,7% из тех, кто его сдавал<sup>4</sup>. Хотя у нас не было большого выбора колледжей и изучаемых предметов (мало с чего можно было начать), большинство предпочло колледжи и программы, которые считались связанными с западными дисциплинами, такими как естественные и прикладные науки. Однако наибольшей популярностью пользовались, пожалуй, европейские языки, среди которых на первом месте стоял английский, а следом шли французский и немецкий. Эти языки были особенно востребованы теми, кто ощущал в себе больше желания, чем готовности заниматься научными исследованиями. С момента разрушения императорской системы в начале XX в. как китайскому правительству, так и народу в целом было ясно, что добиться успеха в современном мире можно, лишь повысив уровень знания населением западных языков. В конце концов, как утверждал Маркс, иностранный язык является инструментом общественной борьбы — лозунг, который должен был если не понять, то хотя бы заучить каждый школьник. Стремление изучать иностранные (фактически — западные) языки становилось все более сильным, даже когда слава Маркса начала тускнеть.

Идея о том, что можно выбраться из руин разрушенной страны и научиться чему-то новому у прогрессивного человечества, была сродни попыткам утопающего схватиться за соломинку. На выдержавших экзамен возлагали великие надежды не только они сами, но и правительство, которое тоже считало их своим последним шансом, новой кровью, определяющей эпоху. Этих студентов приняли в колледжи, освободив от платы за учебу и иных сопутствующих расходов. Более того, им не надо было тратить силы, совмещая учебу и работу ради дополнительного заработка. Иначе говоря, их обеспечили всем необходимым с

<sup>4</sup> Процент поступивших в колледжи в 1977 г., после десяти лет Культурной революции, был равен 4,7 (27 тыс. из 5 млн 700 тыс. тех, кто сдавал экзамен; однако миллионы молодых людей, прошедших через эти десять лет Культурной революции, его не сдавали. Процент студентов, поступивших в колледжи в тот год, должен быть гораздо ниже, если включить всех потенциальных кандидатов). См. SSB (State Statistics Bureau). 新中國55年統計資料匯編 [China's fifty-five years of statistical data]. Beijing, China: China Statistical Press for related statistics, 2005.

одной целью: они должны были отдать учебе все свои силы и все свое время, чтобы овладеть тем, чем Китай, к сожалению, пренебрегал в течение десяти лет.

Таково было настроение, с которым я начинала свою университетскую карьеру. Мы были элитарной группой, но не по рождению или по социально-экономическому статусу: классовых или экономических различий не было. Мы выдержали экзамен и были избраны — в этом заключалась наша общность. Перед экзаменом все экзаменуемые должны были заявить в качестве своих предпочтений три колледжа и три предмета в каждом из них. Для всех трех колледжей как первый предмет я заявила английский, а затем — немецкий и французский. Меня приняли во второй из заявленных мною колледжей, где была одна из лучших школ иностранных языков в стране. Один из членов приемной комиссии сказал мне потом, что выбрал меня среди всех остальных соискателей для зачисления в немецкую группу потому, что только я имела подготовку в английском и при этом желала изучать немецкий. Без всяких сожалений, исключительно с благодарностью я восприняла это распределение и окунулась в изучение немецкого языка.

Для того чтобы студенты добились наилучших результатов, китайское правительство договорилось с Западной Германией, чтобы к нам присылали учителей из гимназий и университетов. Благодаря этому мои первые четыре года учебы в колледже протекали весьма необычно: занятия вели преимущественно немецкие преподаватели, а курс бы построен в основном сообразно их педагогическим теориям и разработкам. Хотя у нас были также и китайские профессора, которые вели некоторые занятия по немецкому языку и другие предметы (например, историю, китайскую литературу, экономику и английский), ответственными за то, что мы изучали, были, главным образом, немецкие преподаватели. Таким образом, на мой взгляд, студенты моего отделения близко познакомились с западным гуманитарным образованием, имевшим, по понятным причинам, немецкий уклон (то же самое верно для французского и английского отделений, где работали соответствующие иностранные преподаватели).

По любым стандартам студенты демонстрировали в учебе высокую мотивацию и прилежание. Мы вставали ранним утром и читали вслух свои тексты. Все старались заучивать наизусть свои вокабулярии и соответствующие фрагменты. Все работали в библиотеке, и все читали перед сном, лежа под противомоскитными сетками, пока не выключался свет. Занятия никто не пропускал иначе как по болезни или в силу крайней необходимости. Мы занимались спортом и внеклассной работой, но каждого из нас ежедневно можно было увидеть читающим книгу на

ходу или в переполненной библиотеке. Мой муж, американец европейского происхождения, учился в том же самом колледже, и он утверждает, что никогда не видел — и не видит сейчас — ничего подобного ни в одном кампусе ни одного из двенадцати американских колледжей и университетов, где он преподавал. Он до сих пор не может поверить в ту самоотдачу, с которой эти китайские студенты подходили к учебе.

Немецкий — непростой язык для любого европейца (кроме, конечно, немецкоговорящих), но для китайцев, чей родной язык не имеет спряжений (не говоря уже о трех артиклях, четырех падежах и бесконечном числе комбинаторных вариантов), он был крайне сложен. Но мы овладели всеми этими механическими сложностями языка. Мы научились произношению, построению предложений, пониманию смысла, грамматике, даже некоторым средневековым словам и их употреблению. Мы изучали немецкую историю и читали Гете, Генриха Гейне, Георга Бюхнера, Герхарта Гауптмана, Томаса Манна, Франца Кафку, Бертольта Брехта и послевоенных писателей. Мы слушали Моцарта, Бетховена, Шуберта, Шумана, Малера и даже Вагнера. Мне нравилось изучать эту важную европейскую культуру. По мере углубления этих занятий китайская культура становилась все более далеким и исчезающим воспоминанием. Все китайское вызывало презрение. Мы даже стали редко разговаривать по-китайски в кампусе, поскольку постоянно практиковались в немецком. Кроме того, когда наши немецкие учителя проявляли интерес к китайской культуре, мы часто разочаровывали их, утверждая (как я теперь понимаю, ошибочно), что в китайской культуре нет ничего хорошего, ибо именно она привела нашу страну к катастрофе.

А потом был «Фауст» Гете, памятник немецкой литературы. К тому времени томимые жаждой знаний студенты приобрели определенный кругозор, а их пылкий энтузиазм, взлеянный годами революции, несколько поостыл. Из Гонконга контрабандой ввозились печатные материалы, открывавшие невиданные вещи, а одна моя однокурсница даже познакомилась с буддистским монахом, который присылал ей рукописные материалы по буддизму. Мы читали эту литературу ночью, лежа в постелях с фонариками. Такое влияние и постепенные перемены подготовили студентов к тому, что можно назвать «очарованностью вопрошанием». Мы начали задавать вопросы обо всем, не столько в открытых дискуссиях, сколько в беседах со сверстниками, во время прогулок и романтических встреч. Мы размышляли о нашем бытии, нашем «*Sein*», нашем опыте, нашем обществе, немецкой культуре и немецком народе, Америке, жизни, смерти, любви — практически обо всем. Это был

как бы мини-ренессанс, где за стенами аудиторий бродил дух свободы. Я помню стихотворение, которое я написала на китайском для своих друзей:

*Прогресс и регресс*

*Поезд мчится по Лёссовой равнине,  
и я считаю гробницы древних императоров...  
Кто сказал, что гробницы  
Символизируют только смерть?  
Я скажу — они символизируют бессмертие и вечность  
Кто сказал, что бегущий поезд —  
Прогресс нашего времени?  
Я скажу, что это слепое любопытство,  
Как у детей, что рвут на части гриб,  
Чтоб узнать, что спрятано внутри.  
Люди в поезде обмануты этим.  
Модернизации не видно в конце пути,  
А гробницы видны прямо сейчас,  
Они словно напоминают нам  
Сравнивать, рассуждать и думать.  
Поезд искушает нас  
Следовать за ним, спешить и совершать ошибки.*

Но, несмотря на этот живой процесс познания, своя собственная культура нас практически не интересовала.

«Фауст», особенно его первая часть, в которой описывается сделка, был вдумчиво прочитан и построчно обсужден. Хотя поэтическая форма больше не пугала, мы испытывали затруднения с религиозной традицией и аллегориями. Я помню, как я размышляла, как подбрасывала идеи друзьям, и как они вторили мне: почему Фауст должен был потерять свою душу, свою жизнь из-за желания знать как можно больше? Невежество было именно тем, от чего страдал Китай. Что же неправильного было в желании Фауста обрести как можно более полное знание и опыт? Почему Гете, литературный гений, написал поэму о том, что поиск знания в некотором смысле подобен совершению преступления? Более того, разве мы не такие, как этот Фауст? Мы обращали всю свою энергию, всю свою страсть на поиск знания, отчасти, если не целиком, воспроизводя его дух. Мы были озадачены. Но ни я, ни мои товарищи не задавали эти вопросы нашему немецкому преподавателю, опасаясь, что выставим себя дураками, подвергая сомнению Гете. Однако я не забывала об этих вопросах до тех пор, пока не нашла удовлетворительные ответы на них. Но до того, как это произошло, мне надо было

пожить в Америке, чтобы столкнуться с еще большими потрясениями и духовными поисками.

## АМЕРИКАНСКИЙ ШОК

Через несколько лет после окончания колледжа я оставила свою должность преподавателя немецкого и иммигрировала в Америку. Моим первым желанием было стать полезной в новой мужней жизни: найти работу. Но мой английский был чудовищен. Эта оценка не является случаем так называемого азиатского самоуничтожения. Мой английский был действительно очень плох, поскольку я постоянно совершенствовала свой немецкий и просто не уделяла изучению английского достаточно времени. Честно говоря, английский язык мне не очень нравился, потому что в нем нет сложных артиклей и падежей, элегантности логических комбинаций синтаксической вариативности. Мне удалось научиться читать и писать по-английски на определенном уровне, но говорить и понимать речь было за пределами моих возможностей. Я не думала жить в Америке, но полюбила американца. И хотя я счастлива в браке, *Gott sei Dank*, тем не менее, оказавшись в США вместо Германии, я испытала серьезный шок.

С помощью мужа я зарегистрировалась как внештатный преподаватель немецкого языка в Берлингтоне, Вермонт, где осела после иммиграции. Причина такого выбора была простой: это было единственное, что я могла делать (помимо работы на кухне в китайском ресторане). Эта должность не требовала сертификата преподавателя, и некоторое время я полагала, что смогу, по крайней мере, учить американских школьников интересному немецкому языку.

К сожалению, моя первая должность в местной школе предполагала обучение не столько немецкому, сколько английскому, на котором, как я уже призналась, я с трудом говорила — куда уж тут преподавать. Мне пришлось сообщить об этом школьному администратору, на случай если она ошиблась. Но вопреки моей честности и настоятельным заявлениям о том, что я недостаточно квалифицирована для обучения английскому языку, мне сказали, что школа нуждается во мне и что я должна там работать. Итак, испуганная, в холодном поту я отправилась в школу, ожидая столкнуться там с чем-нибудь вроде английского эквивалента «Фауста» — с Шекспиром или тому подобной литературой! Мне хотелось провалиться сквозь землю.

Кто-то проводил меня в офис и сказал, пытаюсь успокоить, что это простая работа и что единственная вещь, которую мне надо будет делать, — следовать плану урока, составленному за-

болевшим учителем и «помочь детям избежать проблем». «Каких проблем?» — подумала я, оглядываясь вокруг. Я никогда, даже во сне, не видела такой школы: со светлыми классными комнатами, вестибюлями и массой книг в библиотеке. Ученики, вне всякого сомнения, хорошо питались, были прекрасно одеты и демонстрировали больше благополучия и уверенности в себе, чем я или любой студент, которого я видела на своей родине. Это же райское место для учебы! Какие могут быть проблемы в этом благословенном сообществе?

К моему великому удивлению, эти учащиеся не заботились о поддержании нормальной учебной атмосферы: они непринужденно болтали, хихикали и кидали друг в друга разные предметы, словно меня, учителя, нет. Больше всего меня поразило то, что они нисколько не были заинтересованы в работе по выполнению и так уже минимальных заданий по английскому языку. Однако мое удивление не привело меня к осуждению учащихся. Наоборот, я винила себя и свой скверный английский. Именно тогда я поклялась изучить английский достаточно хорошо, чтобы не допустить больше этой досадной ситуации в классе, где я замещаю преподавателя.

Когда мой английский улучшился и я стала более уверенной в себе, мне тем не менее пришлось пережить повторение этого сценария, причем в варианте похуже, в Пенсильвании. Всего через год меня назначили проверяющим инспектором у преподавателей-практикантов в Университете Питсбурга. Поскольку я знала об американском образовании очень мало, мне казалось весьма странным, что на меня возложили такую ответственность. Еще большее удивление вызывало то, что мне поручили инспектировать преподавателей-практикантов, хотя я сама прилагала все силы, чтобы пройти свою преподавательскую практику (наконец — по немецкому языку) в средней школе городка в глубинке, будучи там единственным примером этнического разнообразия. Возможно, для университета это был способ убить двух зайцев одним выстрелом. В любом случае, я была вынуждена действовать как существо с двумя головами или человек с раздвоением личности, одновременно стараясь улучшить свой английский.

Мои постоянные визиты в пять школ в четырех округах и ежедневный труд в классных комнатах предоставили мне хорошие возможности для того, чтобы увидеть отсутствие у школьников интереса к учебе. На сей раз я не могла возложить ответственность на себя, поскольку в большинстве случаев преподавали другие. Там же, где учителем была я, мне удавалось время от времени пробуждать у школьников желание учиться, но обычно это было подобно капле в океане равнодушия. На самом деле имен-

но эта проблема раз и навсегда отбила у меня охоту к получению сертификата, дающего право преподавать в американских средних школах. Тем не менее, оглядываясь назад, я должна сказать, что эти пенсильванские школьники были просто ангелами. Ни у кого из них не было «проблем», по крайней мере того типа, о которых я знала (прогулы, наркотики, подростковая беременность и насилие), исключение составляли, пожалуй, курение и другие мелочи. В большинстве своем эти школьники вовремя приходили на занятия, оставались в школе в течение дня и выполняли порученные им задания. Не все старались так, как я хотела бы, — это определенно не было похоже на мои, к тому моменту уже архаичные, фантазии об усилиях, достойных фаустовского духа. Но по сравнению с тем, что я позже видела в больших городах, эти школьники были мечтой любого учителя.

Массачусетские школьники были не лучше, даже в «хороших» районах, находящихся вдалеке от действительно проблемных гетто. Когда я вновь попыталась работать в школе, я столкнулась с тем же самым шокирующим отсутствием энтузиазма в учебе. Конечно, образовательная реформа, вкупе с еженедельными новостями, обращающими внимание общества на скудные академические познания американских учащихся, дали мне ясное понимание того, что наблюдаемое мною явление не было чем-то необычным. Мое недоумение усилилось; мысль о том, что богатейшая на Земле страна населена молодыми людьми, которые не желают учиться, приводила меня в полное замешательство.

## РЫБА НАХОДИТ ВОДУ

В Университете Питтсбурга я посещала несколько курсов педагогической психологии и детского развития, которые требовались для моего сертификата преподавателя. Наиболее захватывающими из всех были курсы, посвященные тому, как развить детскую креативность. Я никогда не изучала креативность, и даже не предполагала, что ее можно изучать, не говоря уже об обучении креативности. Современные китайцы унаследовали давнее (более чем вековое) представление о том, что древняя конфуцианская традиция — источник политических, социальных и экономических невзгод Китая. Радикальные мыслители, такие как Лу Синь (1881–1935)<sup>5</sup>, даже назвали конфуцианство культурой, которая «поедает людей». Что касается образования, то наиболее трудными для

<sup>5</sup> Писатель Лу Синь был самым прямолинейным критиком традиционной китайской культуры. В своих романах и рассказах он яростно атаковал конфуцианство. В примечании 2 к этой главе дана ссылка на исследование, в котором представлены исторические дискуссии и переоценка тех писателей и интеллектуалов Китая начала XX в., которые выступали против традиции.



обучения считались дети, лишённые творческой жилки, — убеждение, которого твердо придерживаются до сих пор. Но, к ужасу китайского народа, марксистские догмы и смелые эксперименты не только не смогли дать ему свободу и творческие силы, но более того, высосали жизненные соки из его детей. Отчасти мое решение продолжать свое образование в Америке было обусловлено желанием найти что-нибудь, что помогло бы решить китайские образовательные проблемы (а отчасти — моей таявшей на глазах уверенностью, что я когда-либо смогу преподавать в американской школе). Когда я узнала о том, что креативности можно научить, это снова зажгло во мне надежду.

Когда я заинтересовалась вопросом, где я могу заняться изучением креативности и защитить по ней диссертацию, мои преподаватели порекомендовали мне Гарвардскую высшую школу педагогических наук<sup>6</sup>, где тогда работал Говард Гарднер, привлекавший множество студентов. Мне дали его книгу «Структура разума», и чтение этой работы обусловило мое решение изучать не только креативность, но и весь человеческий потенциал как таковой. Мне снова повезло с зачислением, и я начала марафон по работе над диссертацией в области человеческого развития и психологии. Но мое желание постичь человеческую креативность и потенциал не могло осуществиться без изучения других важных процессов, которые влияют на развитие ребенка. И в конце концов я неизбежно столкнулась с *культурой* как с понятием, относящимся к развитию. По мере того как я погружалась в свои исследования, я понимала, к своему удивлению, что была слепа в отношении культуры. Я была рыбой, которая последней обнаружила воду.

И обнаружив ее, я уже не могла видеть мир без воды. Скоро культура стала для меня зеркалом, которое я уже не могла отбросить, хотя годами не подозревала о его наличии. Культура как величайшая система, созданная человеком (в отличие от нашей биологии), проникает во все сферы человеческой жизни настолько глубоко, что меняет человеческое восприятие, эмоции и поведение, отделяя нас от других высокоразвитых представителей животного царства<sup>7</sup>. Культура подобна воздуху, которым мы дышим; мы полностью зависим от нее. Вместе с нашей биологи-

<sup>6</sup> Наконец у меня есть возможность выразить свою огромную, хоть и запоздалую, признательность профессорам Машалко и Фредетт из Университета Питтсбурга за то, что они дали мне представление о детской креативности и рассказали о Гарвардской высшей школе педагогических наук. Я понятия не имела, что у меня может не хватать квалификации для поступления. Я в вечном долгу перед ними за их поддержку и доверие.

<sup>7</sup> Исследование того, как человеческая культура в целом является частью нашего наследия и как человеческое познание и социальное восприятие необратимо

ей культура создает нас, но и мы в свою очередь непрерывно изменяем культуру. Этот процесс взаимодействия — неустраняемая сила, лежащая в основе развития ребенка.

Мое личное пробуждение, впрочем, касалось не человеческой культуры в целом, но лишь одной культуры — моей собственной. Так что же с моей культурой? Поскольку я родилась в мире, который существовал и до меня, то не могла ли моя культура запечатлеться во мне некоторым особенным образом? Если да, то как именно? Я жила в своей собственной культуре, как подтвердит любой антрополог, но почему я не подозревала об этом так долго? Вытеснил ли во мне марксизм мою культуру, или, возможно, он похоронил мою культуру и привнес в меня нечто другое? Моим вопросам не было конца, и этот процесс был не из приятных. Мои сверстники из Китая, судя по всему, переживали сходный болезненный процесс. У нас были сходные кризисы самоидентификации, нас одолевали растерянность и раздумья. Одна моя знакомая, которая уже писала свою диссертацию, познакомила меня с работами профессора Ту Вэймина (杜維明), признанного знатока конфуцианства в Гарвард-Яньцзинь\*. Я взяла его книги в библиотеке Фонда, и они привели меня к сопутствующей литературе. Теперь впервые, можно сказать, «на старости лет», я читала слово за словом «Лунь юй» Конфуция, «Мэн-цзы» и другие оригинальные трактаты. Я переживала сильные чувства, схожие с теми, которые испытывала тогда, когда впервые соприкоснулась с западной культурой через распахнутые в колледже немецкие двери; разница была в том, что теперь я вглядывалась в свою собственную душу.

Я не могла поверить словам и фразам, которые я обнаружила в этих книгах. То, что нам, детям, выросшим в Китае, рассказывали<sup>8</sup> (не разрешая, однако, читать источники) о Конфуции и

изменяются, представлено в работе: *Tomasello M. The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.*

\* Harvard-Yenching Institute — независимый фонд, занимающийся развитием среднего образования в Азии в области гуманитарных и социальных наук, акцентирующий внимание на изучении азиатской культуры. — *Примеч. науч. ред. перевода.*

<sup>8</sup> Когда я училась в Китае, мы не читали ничего, написанного конфуцианскими учеными. Но поскольку Мао Цзэдуну нравились некоторые сочинения Сюнь-цзы (荀子, 325–235 до н.э.), то неким удивительным образом единый учебник для средних школ, издававшийся в 1970-х годах, содержал одну из наиболее известных работ Сюнь-цзы «Советы об учебе» (勸學篇), которую требовалось заучить наизусть. Наряду с Конфуцием и Мэн-цзы, Сюнь-цзы был одним из трех первых конфуцианцев. Однако, если забыть об этом приятном исключении, то школьников учили, что Конфуций и его последователи были контрреволюционерами: они презирали трудовой народ, они ценили только книжные знания и воспроизводили установки правящего класса. Эти грубые искажения

его идеях, и то, что на самом деле писали Конфуций и Мэн-цзы, было как день и ночь. Я понимала, что если у нас нет причин считать китайцев глупее любого другого народа планеты, то где-то произошла чудовищная ошибка. Почему китайцы две с половиной тысячи лет восхищались Конфуцием? Почему его называли мудрецом и «образцовым учителем на все времена» (萬世師表) даже могущественные (например, императоры) и мудрые (т.е. ученые) люди, и почему на протяжении тысячелетий от школьников требовали читать «Лунь юй»?<sup>9</sup> Неужели все китайцы, жившие раньше, ошибались — даже *глупо* ошибались? Эти вопросы просто-таки изводили меня.

Дальнейшее чтение и размышление над прочитанным привели меня к пониманию того, что китайцы занимались переоценкой ценностей на протяжении целого столетия потому, что не смогли защитить себя от нарастающей мощи Запада. Китай переживал всеобъемлющий непрерывный спад, пока не потерпел окончательное поражение, за которым последовал хаос, и страдал от небывалого унижения, теряя уверенность в своих си-

и макиавеллиевские нападки на Конфуция были причиной того, что многие представители моего поколения чувствовали себя обманутыми в том, что касается их собственной культуры. Эта ложь становится очевидной, когда открываешь и читаешь «Лунь юй» и «Мэн-цзы». Какие же изменения мы наблюдаем теперь, когда Олимпийские игры в Пекине 2008 г. открылись второй фразой «Лунь юй»: «Встретить друга [разделяющего цель самосовершенствования], прибывшего издалека, разве это не радостно?» (обтекаемо переведенной на английский язык как «Добро пожаловать, друзья!»), и это видели миллиард и триста миллионов китайцев — не только жители материкового Китая, но все китайцы в мире! Какой же резкий контраст являет собой нынешнее китайское руководство, которое возрождает фундаментальную конфуцианскую ценность гармонии и возносит ее на уровень национальной программы построения гармоничного общества (хотя никто из лидеров открыто не признает ее конфуцианское происхождение)! Для меня все это является признаками культурного пробуждения, во всяком случае в отношении конфуцианства, несмотря на быстрый процесс вестернизации и глобализации.

<sup>9</sup> От школьников требовали чтения «Лунь юй», начиная с периода династии Хань (206 до н.э. — 22 н.э.) и вплоть до начала XX в., когда государственная экзаменационная система была упразднена. Однако «Четверокнижие» и «Пятикнижие» продолжали изучаться школьниками, пока коммунисты не взяли власть в 1945 г. При этом Тайвань, Гонконг и Сингапур продолжали требовать чтения этих конфуцианских книг в школах. См. обзор: Yang C.-L. 論兒童讀經的淵源及從理想層面探討兩種讀經法的功能 [Reciting or listening to the origin and ideal of children's classics training] // 高雄國文學報 [Bulletin of Chinese] (National Kaohsiung Normal University). 1995. Vol. 8. P. 1–50. Соответственно моя мать в 1930 г., в возрасте девяти лет, начала свое обучение в школе с формального признания Конфуция «учителем всех времен» и своим личным наставником и с изучения, в первую очередь, книги «Лунь юй». В конце 1980-х она все еще могла цитировать по памяти многие ее фрагменты. Мой отец в 1920-х годах в возрасте 10 лет также начал свое обучение с «Лунь юй» в сельской частной школе (私塾).

лах. Интеллектуалы первыми обратились к самоанализу и пришли к шокирующему выводу: корень зла — конфуцианская идеология, которой придерживались все правящие династии<sup>10</sup>. Она полагается на личное нравственное самовоспитание правителя, проявляющего милосердие по отношению к своим подданным. Если правитель преуспевал в самовоспитании, он привлекал хороших и способных министров для управления своей династией, и народ в результате наслаждался миром и процветанием. А если правитель был немилосерден и деспотичен, как император Цинь, который построил Великую китайскую стену, но причинил народу огромные страдания, тогда народ восставал против империи, иногда успешно, иногда нет. И всякий раз, когда такое крестьянское восстание одерживало победу, появлялся другой правитель и восстанавливал ту же самую старую систему с той же самой конфуцианской идеологией<sup>11</sup>. И хотя Китаю посчастливилось иметь несколько хороших правителей, плохие и некомпетентные численно превышали более добродетельных и способных.

Этот цикл политических процессов и правящих династий продолжался тысячелетиями, но его жизненные силы исчерпались, когда западные державы пинком распахнули двери Китая<sup>12</sup>. Согласно общему мнению политиков и интеллектуалов, китайскую систему на рубеже XX в. разрушили не столько западные войска, сколько западная наука, которой в конфуцианской идеологии явно не хватало. Преклонялись прежде всего перед западной наукой, поскольку она производила «прочные корабли и мощные пушки» (船堅炮利), тогда как китайцы в схватках на суше и на море все еще полагались на копья, мечи и даже боевые искусства. Этот вывод привел к целому ряду образовательных и политических реформ. Буквально волнами китайские студенты отправлялись на Запад изучать науку и технологии. Более того, многие политики и ученые приписывали мощь Запада его более совершенным демократическим системам управления. Китай, как и другие страны Восточной Азии, на долю которых выпала схожая судьба, начал долгосрочный проект по обучению у Запа-

<sup>10</sup> См. абзац, посвященный государственной экзаменационной системе в разделе «Принять мир на себя» в гл. 2.

<sup>11</sup> Для ознакомления с династическим циклом китайской истории см.: *Han X.-R. Chinese Discourses on the Peasant, 1900–1949*. Albany, NY: State University of New York Press, 2006; *Gernet J., Foster J.R., Hartman C. A History of Chinese Civilization*. N.Y.: Cambridge University Press, 1996.

<sup>12</sup> Западные державы распахнули двери в Китай. Опиумные войны и события, которые привели впоследствии к революции Сунь Ятсена в 1911 г., положили конец тысячелетней системе династического правления. В последующий период Китаем управляло правительство националистов, пока в 1945 г. ему на смену не пришли коммунисты.

да — процесс, который пока еще не достиг своего апогея и который прервался лишь на короткое время непосредственно после коммунистического переворота. И надо признать, что я сама являюсь малым элементом этого масштабного межкультурного процесса обучения.

## КИТАЙСКАЯ КУЛЬТУРА — И СНОВА ФАУСТ

Такое понимание общей исторической перспективы отчасти облегчало мои страдания, но не убеждало в том, что Конфуций и его идеи были корнем зла и, следовательно, их можно обвинить во всех политических и экономических невзгодах Китая. Конфуций жил две с половиной тысячи лет назад и не обладал политической властью. Он был мыслителем, философом и прежде всего учителем. Ученики по своей собственной воле приходили к нему и просили обучить их. Нет оснований винить его или даже его идеи в последующих проблемах Китая. Если кого и можно обвинить, так это тех, кто под знаменем конфуцианства вел несправедливые войны, захватывал земли и основывал нелегитимные династии, не говоря уж о тех, кто заживо закапывал последователей Конфуция и жег их книги<sup>15</sup>, тех, кто безжалостно притеснял других людей и пренебрегал своими гражданскими обязанностями, и тех, кто действовал более силой, нежели благой волей и добродетелью. Иначе говоря — тех, кто не смог достичь конфуцианского идеала самосовершенствования, но, к несчастью, находился у власти. Обвинять Конфуция — все равно что обвинять Иисуса Христа в средневековой инквизиции и прочих аморальных действиях, совершенных во имя христианства.

Благодаря этим новым идеям я наконец поняла, что мое замешательство возникло отчасти из-за отождествления политической системы страны с ее культурой. И именно это замешательство было причиной, почему мы, будучи студентами, считали все китайское плохим. Но затем, в ходе получения послевузовского образования, я обнаружила и начала понимать грандиозность культуры — благодаря антропологии, трудам Конфуция и объемному корпусу научных комментариев (среди прочих — Эймса, де Бари, Фингаретта, К.К. Хван, Ф. Айвенго, Манро, Роузмонта, Ту Вэймина, С.Ф. Ян, К.С. Ян и Инь-ши Ю). Культура шире и долговечней, чем любая политическая система. Культура даже шире, чем само бытие общества или страны: в то время как последние обычно ограничены территорией, управляющейся определенной политической системой в конкретный

<sup>15</sup> Император Цинь (259–210 до н.э.) убивал ученых-конфуцианцев, закапывая их заживо, и сжигал их книги (213–212 до н.э.).

момент времени, первая объединяет людей вне зависимости от национальных границ, что можно видеть на примере еврейской культуры. Некое общество или страна могут, даже за короткий промежуток времени, стать свидетелями многих политических систем, которые появляются и исчезают, как это было с Китаем<sup>14</sup>. Но люди, живущие в различных системах, как последовательно, так и одновременно, например китайцы, живущие в материковом Китае, Гонконге, Сингапуре, Тайване, Соединенных Штатах, Европе и других регионах планеты, вне зависимости от конкретной политической системы или отдельного общества по-прежнему однозначно идентифицируют себя как китайцев.

Это замысловатое интеллектуальное путешествие поставило предо мной неизбежный вопрос: я, несомненно, китайка сообразно моему культурному наследию, но что определяет меня как культурного субъекта, если я больше не являюсь гражданкой КНР? Как оказалось, таким вопросом часто задаются не только китайцы, но и все те, кто переживает ситуацию межкультурного общения и процесс инкультурации. И хотя этот вопрос интересует многих, получить ответ на него непросто. Нередко человек чувствует свое отличие, но сформулировать суть этого отличия для него чрезвычайно затруднительно. Можно сказать, что психологи и антропологи культуры именно этим и занимаются — пытаются понять и артикулировать эти различия между народами мира.

Размышляя о проделанном мною интеллектуальном пути, на котором мне встретились две западные культуры — немецкая и европейско-американская, я не могла обойти тему познания и образования. Тень фаустовской сделки все еще окутывала меня, и безразличие американских студентов к учебе продолжало беспокоить. Но после того как я начала задавать вопросы культурологического характера о самой себе, мне стало ясно, что причиной моего замешательства и моих проблем была именно я, а не Фауст и не американские студенты. Я выросла в культуре, взгляды которой на образование и познание, несмотря на очевидные политические и социальные сдвиги, серьезно отличались. То, что я унаследовала эти взгляды (вопреки особенностям моего характера), — скорее результат того, что антропологи называют процессом инкультурации<sup>15</sup>, нежели влияния марксистской бури.

<sup>14</sup> За последнее столетие в Китае сменили друг друга имперское правление, полуколониальный режим, республика, военная диктатура, правление коммунистов, плановая, а теперь — рыночная экономики. Взгляд на культуру сохранялся дольше, чем все эти недолговечные формы правления.

<sup>15</sup> О понятии «инкультурация» см.: *LeVine R.A. Enculturation: A biosocial perspective on the development of self // The Self in Transition: Infancy to Childhood / D. Cicchetti, M. Beeghly (eds). Chicago: University of Chicago Press, 1990. P. 99–117.*

С точки зрения развития человека причина заключается в том, что о ребенке день за днем заботятся, любят его и опекают те, кто его воспитывает. Но, если говорить о семьях материкового Китая, то мало кто (как в периоды политических смут, так и в спокойные времена) ставил перед собой задачу привить своим малолетним детям какие-либо политические взгляды (это было бы абсурдно). Даже если бы родители и делали нечто подобное, то весьма сомнительно, чтобы их действия произвели какой-либо эффект на ребенка в его младенческие и детские годы. Согласно антропологической психологии преобладающий политический и экономический климат влияет на развитие ребенка лишь косвенным образом. Напротив, местные культурные обычаи, психологические характеристики воспитателей и реальное каждодневное взаимодействие оказывают на ребенка более непосредственное формирующее влияние<sup>16</sup>. Результаты этого влияния наиболее заметны в периоды младенчества и раннего детства, когда закладывается основа для дальнейшего развития личности. Мои родители и няни, унаследовав от своих родителей давнишние культурные ценности и практики, использовали для воспитания, наставления и обучения своих детей именно эти глубинные культурные структуры, а не применяли учение Маркса, чтобы готовить пищу, кормить или любить ребенка (насколько мне известно, марксизм ничего не говорил о человеческой психологии и тем более о рутине воспитания детей)<sup>17</sup>.

Таким образом, я росла всецело китайкой. Что касается учения и образования, то голоса моих родителей, наверное, будут всегда звучать в моих ушах. Я вспоминаю некоторые их слова, которые слышала всякий раз, когда они пытались поощрить и наставить меня и моих братьев и сестер в отношении учебы:

- Учиться и всякое время прикладывать выученное к делу — разве это не удовольствие? 學而時習之, 不亦說乎? (когда мы не хотели использовать на практике то, чему научились).
- Прогуливаясь в компании двух человек, я все равно найду, чему научиться у них. Определив их сильные стороны, я буду при-

<sup>16</sup> О понятии «ниша развития» см.: *Harkness S., Super C.* The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health // *Social Science and Medicine*. 1992. Vol. 38. P. 217–226; Обзор исследований об интерсубъективности «ребенок-воспитатель» см. в: *Trevarthen C.* The concept and foundation of infant inter-subjectivity // *Intersubject Communication and Emotion in Early Ontogeny* / S. Braten (ed.). N.Y.: Cambridge University Press, 1998. P. 15–46.

<sup>17</sup> Этот абзац написан со вполне определенной целью, как ответ тем, кто необоснованно полагает, что, поскольку материковый Китай живет при особом политическом строе, постольку люди там не вполне нормальны, то их родительская любовь и забота в каком-то смысле ущербна, так как они не обладают никаким культурным наследием.

держиваться их, а определив их слабости, я исправлю их в себе 三人行，必有我師焉，擇其善者而從之，其不善者而改之 (когда мы не могли увидеть, чему можно научиться у других).

- Учиться ненасытно и наставлять других без усталости 學而不厭，誨人不倦 (когда в нас нарастало утомление от учебы и помощи другим в школе).
- Относись к учебе с любовью 好學 (когда мы говорили о том, что выполняем задания механически).
- Мудрость в том, чтобы знать, что ты знаешь, а что — нет 知之為知之，不知為不知，是知也 (когда мы делали вид, что знаем).
- Учись, и тогда ты познаешь свое несовершенство 學然后知不足 (когда мы решали, что знаем достаточно).
- Не возлагай на других то, чего не хочешь делать сам 己所不欲勿施於人 (когда мы перекладывали друг на друга вещи, которые нам не нравились).

Как выяснилось потом, эти слова принадлежат Конфуцию, но я росла, не зная об этом. Мои родители начинали цитату с «древние говорили» (古人說), а не с «Конфуций сказал», потому что опасались, что произнесение вслух имени Конфуция может привести к политическим преследованиям в эпоху, когда Конфуций (и конфуцианство) были мишенью для критики.

Школьное образование прививало мне в основном те же самые ценности, нормы и предпочтения, несмотря на то что на школы оказывалось колоссальное давление, чтобы они пропагандировали марксистскую идеологию. Подумайте о том, что все классные комнаты в Китае как тогда, так и сейчас украшает лозунг «Хорошо учиться и совершенствоваться каждый день» (好好學習，天天向上) — цитата из Мао Цзэдуна. Мне всегда казалось интересным, что, несмотря на все его яростные атаки на традиционную образовательную философию и педагогику, именно это изречение Мао было выбрано для того, чтобы вдохновлять школьников на учебу в каждой классной комнате. В самой своей формулировке данное изречение полностью согласуется с традиционной китайской философией образования. Классы в средних школах в Пекине, Нанкине, Шанхае, Шаньдуне, Сычуани и Гуаньдуне, которые мне довелось посетить в 1990-х и начале 2000-х годов, помимо прочих схожих мотивирующих афоризмов, были единообразно украшены следующими поэтическими строками:

Долгое усердие — путь к вершинам знаний; стойкость перед невзгодами — корабль в бескрайнем море познания 書山有路勤為徑，學海無涯苦作舟<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Ничего удивительного, что эти строки попали в первую двадцатку выражений в моем исследовании образовательного лексикона (подробнее об этом см. гл. 3).



На протяжении всех моих школьных лет, когда мы писали контрольную или сдавали экзамен, учитель часто просил самых трудолюбивых (но не самых лучших) учащихся подняться, чтобы остальные аплодировали им за их выдающееся стремление к знаниям. Всякий раз, когда тот или иной ученик добивался успеха в своих занятиях, учителя говорили ему: «Не слишком гордись, а продолжай стремиться к большему. Учеба еще не закончена». И всякий раз, когда ученик не успевал, первыми словами наставления и порицания были: «Ты работал недостаточно усердно, не сосредоточивался, плохо слушал в классе и недостаточно упражнялся». Иногда учитель замечал, что ученик мыслит гибко (腦筋靈活), но я никогда не слышала, чтобы кто-то из учителей (или даже сверстников, если на то пошло) приписывал высокие достижения учащегося его (или ее) врожденному уму; равным образом плохая успеваемость никогда не приписывалась исключительно нехватке природного потенциала у учащегося.

Постепенно мой детский опыт развернулся передо мной в виде интеллектуальной традиции, включавшей следующие представления об обучении.

1. Учеба — наиболее важная вещь в жизни; она — ее цель.
2. Учеба позволяет человеку стать лучше, а не только умней. Конечная ее цель — самосовершенствование и в то же время помощь другим.
3. Учение — процесс длиною в жизнь. Оно начинается в первые годы после рождения и продолжается всю жизнь.
4. То знание, которое отличает одного человека от другого, не приходит само по себе. Его нужно искать. Поиск знания требует решительности, прилежания, способности усердно работать, упорства, концентрации и скромности. Человек должен обладать тем, что китайцы называют «сердце и разум, открытые учебе» (好學心), — страстью к учебе.
5. Учение не является чей-то привилегией, и оно никого не дискриминирует. Каждый способен искать и приобретать знания, независимо от врожденных способностей и общественного положения.
6. Человек начинает процесс обучения как тот, кто получает от других специальные наставления. Но затем, повзрослев, он сам вносит вклад в обучение и самосовершенствование других людей, создавая гармонию с миром<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Идея о том, что обучение и приобретение желательного с точки зрения культуры навыка должны приносить и практическую пользу (например, в виде получения работы или помощи себе и своей семье), является не только китай-

Эти идеи передавались (и в значительной степени до сих пор передаются) детям при помощи скрытого и явного процесса инкультурации. Как и в случае любого другого культурного процесса, глубинные убеждения усваиваются и интернализируются столь успешно, что практически ни один ребенок не сомневается в них и в связанных с ними ценностях, предпочтениях и нормах<sup>20</sup>.

Как только я вернулась к своей культуре, мое понимание западных традиций стало более глубоким. Очевидно, Фауст символизирует совершенно иной путь учения и познания. Унаследовавший давнишнюю интеллектуальную традицию, которая

ской ценностью. Это — ценность, общая для всех людей. Естественно, китайцы также обучаются с практическими целями. В гл. 2 и 3 описывается, как этот аспект интегрируется в более высокие цели конфуцианской образовательной традиции.

<sup>20</sup> Действительно, император Цинь закапывал ученых-конфуцианцев в землю живо и жег их книги; были и другие периоды гонений на образование, в том числе цензура образования в недавней истории. Но эти события демонстрируют только жестокость императора и бесчеловечность последующих времен, которые постоянно осуждаются. Эти эпизоды истории, особенно тирания императора Циня, легли позорным пятном на совесть Китая. Ученые же были и остаются культурными героями. Интеллектуалы эпохи Нового культурного движения (и в более резкой форме — в современный период китайской истории) также оспаривали, атаковали и отвергали эту образовательную традицию. Однако, как мы увидим в последующих главах, с ней не так легко покончить. Ее силу и устойчивость еще только предстоит понять. Тот факт, что из многочисленных работ Мао Цзэдуна только один лозунг, «Хорошо учиться и совершенствоваться каждый день», был избран для размещения в *каждом* классе и что никакая другая цитата из трудов Мао не пользовалась такой непреходящей популярностью, является доказательством устойчивости этой образовательной традиции. Когда дети видят эту цитату, они не задумываются о том специфическом контексте, в котором Мао произнес эти слова; равным образом учителя не стремятся разъяснить детям, что эта цитата отвечала исключительно задачам коммунистов. Эти слова просто помещаются над классной доской, чтобы входящие в класс сразу видели их. Они находятся там, навсегда лишенные контекста, как некая самостоятельная и вечная истина, настолько мощная и стойкая, что школьники продолжают созерцать ее вплоть до сего дня в каждой классной комнате. Все 25 лет моего пребывания в китайских учебных заведениях мне твердили: «Прилежно учиться, чтобы принести пользу обществу». Таким образом, идея, которую воспринимают и ученики, и учителя, — это простой смысл этих слов, который, как уже отмечено, прекрасно согласуется с давнишней конфуцианской образовательной традицией. Дети учатся усердно независимо от политической системы. Удивительным образом те самые политические силы, которые видели себя разрушителями традиций, вдруг начинают поддерживать и сохранять их. Для меня (как и для любого антрополога) все это является всего лишь обычным проявлением устойчивой силы культуры. В этой перспективе данная образовательная традиция выходит за рамки времени, пространства и, соответственно, любой политической системы. Притязания этой образовательной традиции получают достаточную эмпирическую поддержку как в Китае, так и за его пределами, везде, где имеются значительные китайские диаспоры.

зародилась в Древней Греции, и воспринявший христианскую ученость, достигший, наконец, порога современной науки, Фауст (реальное лицо, или, что более вероятно, собирательный образ, созданный Марло и Гете) воплощает подход к учению и познанию, который был неотъемлемой частью западного мира; этот подход по-прежнему процветает и, вполне возможно, существует еще долго. Данная традиция уделяет основное внимание следующим ключевым темам.

1. Познание вдохновляется человеческим любопытством относительно устройства внешнего мира.
2. К знанию ведет неутомимый дух исследования вселенной<sup>21</sup>.
3. Разум — наивысшая человеческая способность, которая делает возможным такое исследование.
4. Рассудок (а не сердце) осуществляет процесс, посредством которого мы познаем мир.
5. Образование — привилегия тех, кто обладает наилучшими способностями.
6. Индивид — единственная реальность для исследования, открытия и окончательного триумфа.

При сопоставлении этих двух традиций получения знания становится понятной причина, по которой моей матери, моим сверстникам и мне самой так трудно было понять смысл сделки Фауста: в конфуцианском мире учение и познание *определяются* принципиально иным образом. Учение и познание обращены не на внешний мир, но на самого человека как на цель его собственного стремления. Обучение ради самосовершенствования и улучшения себя в нравственном и социальном отношении никогда не толковалось как издержки или обязанность перед собой или кем-либо другим. Как таковое, оно рассматривается не просто позитивно, но как предельное благо.

Очевидно, мое потрясение, вызванное отсутствием у американских школьников интереса к учебе, также проистекало из этих различий во взглядах на обучение. Моя реакция может по-

<sup>21</sup> Однако это была определенная вселенная. Фауст попал в скверную ситуацию из-за того, что в то время вселенная представлялась созданной сообразно воле и плану Бога таким образом, что человеку невозможно постичь ее целиком; людям было запрещено стремиться к такому знанию. Хотя современная философия и наука больше не считают божественную природу онтологической данностью мира, и современным Фаустам уже не нужно жертвовать жизнью ради своих поисков, тем не менее вопросы о том, насколько познаваем внешний мир или насколько достоверно его познание человеком, продолжают рождать эпистемологические споры в этих областях.

казаться субъективной, жесткой и, оглядываясь назад, достойной сожаления. Мотивация американских школьников к учебе сама по себе оказалась довольно запутанной областью исследования, однако можно сказать, что она связана с западной интеллектуальной традицией, как будет показано в гл. 2–8. Как бы то ни было, именно мои первые встречи со школьниками в Вермонте и Пенсильвании побудили меня всмотреться в себя, обнаружить свою собственную культуру и проникнуть по ту сторону зеркала, которое и обеспечивало, и ограничивало мое собственное образование.

Этот трудный, но в конце концов принесший плоды поиск обусловил появление исследовательской программы. Теперь, после путешествия, в ходе которого я сама в определенной мере переняла дух западной учености, меня ничто не могло удержать от возвращения к вопросу Фауста, но уже с более основательной подготовкой и лучшим пониманием проблемы. Я хотела знать, живы ли сейчас в обоих культурных мирах эти базовые образовательные концепции. Мое естественное любопытство исследователя человеческого развития направлено на детей. Допустим, что эмпирические результаты будут положительными; как тогда эти убеждения передаются детям из поколения в поколение? И вообще: как различные убеждения, касающиеся образования, влияют на обучение детей?

Как будет ясно из следующих глав, я просмотрела и собрала достаточное количество эмпирического материала, подтверждающего, что, несмотря на значительные политические, социальные и экономические изменения и обмены последних десятилетий, базовые образовательные модели до сих пор сохраняются в соответствующих культурах. Они в значительной степени определяют мышление, чувственное восприятие и поведение учащихся, равно как и функционирование их социального мира, и оказывают сильное влияние на детей.

**Ли, Ц.**

Л55      Культурные основы обучения: Восток и Запад [Текст] / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 464 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-1544-0 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-1611-9 (e-book).

Восток и Запад имеют принципиально различные представления об обучении, которые влияют на отношение к детям и образованию. Рассматривая результаты многих лет исследований, Цзинь Ли показывает важное концептуальное различие между западной моделью образовательного процесса, ориентированной на разум, и восточной моделью, ориентированной на добродетель. Первая ставит перед собой целью воспитание разума для понимания мира, а последняя уделяет внимание прежде всего нравственному и социальному самосовершенствованию. Прослеживая культурные истоки этих двух крупных интеллектуальных традиций, автор подробно показывает, как эти модели проявляются в психологии образовательного процесса, сказываются на результате обучения, отношении к другим обучающимся, выражении того, что знает человек, направляющих усилиях родителей и т.д. Несмотря на ускорение в наши дни культурного обмена, эти модели образовательного процесса не ослабевают, но выдерживают проверку временем.

УДК 378  
ББК 74.6

*Научное издание*

*Библиотека журнала «Вопросы образования»*

ЦЗИНЬ ЛИ

## КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ: ВОСТОК И ЗАПАД

Второе издание

*Главный редактор*

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

*Заведующая книжной редакцией*

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

*Редактор*

АНАСТАСИЯ АРХИПОВА

*Художник*

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

*Верстка*

ОЛЬГА БЫСТРОВА

*Корректор*

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 01.12.2016. Формат 70×100/16

Гарнитура PT Serif. Усл. печ. л. 37,7.

Уч.-изд. л. 29,5. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Изд. № 2086. Заказ №

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская обл., г. Чехов,

ул. Полиграфистов, д. 1

www.chpd.ru, e-mail: sales@chpd.ru,

тел.: 8 (499) 270-73-59