

«И вместе им не сойтись?»

Рецензия на книгу:

*Цзинь Ли. Культурные основы обучения.
Восток и Запад*

А. И. Любжин

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2015 г.

Любжин Алексей Игоревич

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: Москва, 103073, ул. Моховая, 9. E-mail: vulture@mail.ru

Аннотация. Автор полностью солидарен с выводами исследовательницы о том, что при организации школьного дела в многонациональном сообществе необходимо учитывать особенности восточноазиатского менталитета и учебные установки восточноазиатских детей. При этом он полагает, что проведенное исследование отвечает фактически на вопрос более конкретный, чем сформулирован в заглавии книги: оно сравнивает культурные основы обучения не на Востоке и Западе, а в традиционной конфуцианской школе и совре-

менной американской, и к тому же отвлекаясь от содержания образования и его предметной структуры. В течение ближайших десятилетий у нас будет возможность оценить последствия соревнования этих двух моделей школьного обучения и выяснить, найдут ли подтверждение в реальности подспудная мысль Цзинь Ли о преимуществах конфуцианского подхода и ее прогноз о снижении творческого потенциала европейцев и американцев и притуплении их исследовательских способностей в связи со школьным старанием развить и то и другое.

Ключевые слова: школьное обучение, национальные культурно-образовательные традиции, конфуцианство, способности, исследование, креативность, нравственность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-274-285

Для автора этой книги процесс открытия собственной культуры в ее первоисточниках пришелся уже на зрелый возраст, после того как была усвоена в первоисточниках — в соответствующем объеме — культура западная. Этот процесс наложился на более ранний, связанный с личным педагогическим опытом: насколько были ревностны и усердны в учебе однокурсники-китайцы, настолько же равнодушны и ленивы школьники-американцы, с которыми автору пришлось иметь дело в качестве педагога (сначала она приписывала это собственному неискусству, а потом усмотрела в этом равнодушии и этой лени куда более широкое явление). У нее звучали в ушах родительские наставления, например такое: «Учись, и тогда ты познаешь свое несовершенство». Это

были слова Конфуция, как она узнала позднее, и они — как и вообще культурные влияния — были более значимыми, долговечными и прочными, нежели влияния политических систем и скоропортящихся, как выяснялось по ходу дела, идеологий.

Интеллектуальная традиция развернулась перед Цзинь Ли в следующем виде: «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... 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“, — страстью к учебе. 5. Учение не является чьей-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». И эта традиция была настолько сильна, что из всех мыслей Мао для помещения в китайских школах выбрали ту, которая ей соответствовала, — «Хорошо учиться и совершенствоваться каждый день», — скрыв от детей обесценивающий контекст.

Этой культуре противостоит западная, культура Фауста: «1. Познание вдохновляется человеческим любопытством относительно устройства внешнего мира. 2. К знанию ведет неутомимый дух исследования вселенной. 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». По-видимому, чтобы была возможность понимать этот набор тезисов непротиворечиво, шестой пункт приравнивает реальность и субъекта: иначе не шла бы речь о внешней вселенной, не было бы противоречия этого мира конфуцианскому с его обращением к внутреннему миру человека. И отметим: Цзинь Ли старалась объективировать свои тезисы, но это ей не вполне удалось. В отличие от тезисов, рисующих западный образовательно-культурный подход, в китайских нет отрицательных формулировок, таких, как исключаящая сердце из процесса познания. Китайская традиция предстает в этом случае как более высокая.

Мы можем не рассматривать анализ западной философско-образовательной традиции с его рефреном «чудеса разума» — он основан прежде всего на расселовских идеях. Возможно и более

чем вероятно, что это не самый плодотворный подход, но его обсуждение завело бы нас слишком далеко в сторону. Исследовательница — для нас будет важно в первую очередь это — отмечает, что для западной традиции важно обеспечение образования детей в ущерб кругу вопросов, связанных с самим учащимся. Она выделяет четыре характеристики образования: ум, от природы не равный у всех и нуждающийся в развитии, любознательность (также природная, но и подлежащая культивированию), исследование окружающего мира («открытость разума и дух свободного исследования») и понимание мира и управление им как конечная цель образования. Попутно Цзинь Ли отмечает влияние ликурговских концепций воспитания в воспроизведении Плутарха на европейскую традицию с ее суровой дисциплиной (возможно, не замечая того, что «спартанская» концепция разительно противоречит ее собственному опыту в западной школе; к Спарте нам предстоит обратиться в конце). Однако суровость дисциплины в Европе была разной во все эпохи: Греция суровее Рима, Англия — континента.

Конфуцианская традиция представлена вне своей эволюции. Мы не стали бы приветствовать такой подход: книга ориентирована в первую очередь на читателя западной культуры, и характеристикой своей собственной традиции он мог бы довольствоваться и самой лаконичной, в то время как конфуцианство ему, как правило, незнакомо. Идея, выставленная на первый план, — «образование может получить каждый, невзирая на социальное положение и личные особенности». Взаимоотношения с разными людьми и «связанные с ними общественные и нравственные смыслы» — то, что определяет «нашу личную человечность». (Используется ли это словосочетание для того, чтобы не сказать «индивидуум»?) В этом контексте прежде всего и реализуется идея самосовершенствования, в то время как западный индивид воспринимается в контексте своей биологической или юридической природы. Когда Цзинь Ли писала о том, что Конфуций рассматривал человека, неспособного выстроить нормально свои родственные взаимоотношения, как неспособного нести и более ответственное бремя «в своей общине или в обществе в целом» — интересно, знала ли она, что эти идеи вдохновляли Афинскую республику? И когда, несколько ниже, она описывала конфуцианские добродетели и нравственные принципы, — отождествляя обладание стыдом и обладание придиричивой совестью (в европейской традиции, скорее, противостоящие друг другу концепты), обратила ли она внимание на то, что это отождествление выводит нас за рамки изначально заданного социального контекста: ведь совесть, по крайней мере для европейцев, — тот разговор, который осуществляется наедине?

В попытках воспроизведения китайской мудрости на европейских языках прежде всего и сказывается культурный барьер.

«Обучение с целью обрести мудрость — не просто следование нравственному началу, но развитие того, чем каждый обладает уже с рождения». Современный европейский ум не увидел бы здесь противопоставления и счел бы «не просто... но» неуместным — даже узнав из следующего абзаца, что речь идет о совести, «врожденном моральном знании». Когда читаешь такие отрывки, иногда охватывает чувство отчаяния: разница между культурами заключается даже не столько в словах, сколько в зазорах между словами, в необходимости длинных объяснений для каждого понятия — что заведомо лишает энергии любое переложение и превращает то, что способно вдохновить великую цивилизацию, в скучную канцелярскую прозу. Но вернемся назад. Для достижения мудрости полученные знания должны применяться: этот принцип позволяет преодолеть социальные ограничения и уровень образования. Предельная задача, известная как «принятие мира на себя», — «поддерживание моральных принципов отдельным индивидом, отважно противостоящим злоупотреблениям политической властью и требующим от правителей преобразований в поисках *ren*»¹.

Конфуцианский путь образования не имеет целью личное удовлетворение, самореализацию или практическую выгоду. (Впрочем, ниже мы прочтем, что «выходцы из низших слоев — по крайней мере теоретически — могли достигать высших должностей», «и невозможно переоценить силу этого мотива для отдельных учащихся».) Его исходная точка — индивид; затем он охватывает все более широкие и универсальные области. Первая задача — познание вещей в мире; но это социальный, а не физический мир.

Цзинь Ли пишет: «Это беспрецедентное сочетание нравственных достижений, академической учености, политической власти, социального статуса и экономического успеха привело к тому, что образование заняло господствующие позиции в китайской культуре. Такое образование стало рассматриваться как неоспоримая и не подлежащая обсуждению ценность». Но наши недоумения между тем растут: если первой учебной добродетелью является искренность², а большинство остальных — стойкость и упорство в различных ситуациях, то почему искренность характеризуется таким эпизодом: ученик не желает тревожить отдыхающего учителя и ждет на холоде вместе с другом, пока тот проснется? Совершенно очевидно, что значения слов смещены, и лишь впоследствии нам дадут понять, что значит искренность для китайцев, «апофатическим» путем: «слова, сказанные без намерения

¹ «*Ren* переводилось как „человеколюбие“, „благожелательность“, „человечность“, „великодушие“; недавний вариант — „санкционированное поведение“».

² Ниже она будет характеризоваться двояко: искренность/серьезность.

поддержать их действием, — неискренность»³. И потому статус слова в китайской культуре несамостоятелен: «Устная речь <...> имеет тенденцию опираться на нравственное намерение и суждение в общем. Вот почему образцовый человек медлен в речах, но быстр в деле. Когда он говорит, то делает это с чистосердечными намерениями и осторожно подбирает слова». Можно ли считать, что Восток здесь противопоставит Западу? Для европейской культуры здесь кроется, очевидно, тяжелая проблема. Известный анекдот о спартанцах, которые, выслушав в народном собрании дельную мысль от негодного человека, заставили его сесть, а затем предложили встать дельному человеку и повторить высказанную мысль, должно быть, пришелся бы китайцам по вкусу, если бы они рассматривали сам такой случай — хорошую мысль у негодного человека — как возможный. Но разве то, что уста говорят от избытка сердца и что человек словами выносит наружу сокровище своей души, не было сказано в Книге, определяющей для европейского сознания? Требование и потребность отделить сказанное от говорящего для европейца и актуально, и мучительно. В дальнейшем не раз мы столкнемся с тем, что ключ к западной образовательной традиции — способности⁴, а к восточноазиатской — усердие.

«Парадокс китайского учащегося» заключается в том, что у западного человека вызывает возмущение авторитарная восточная педагогика — но при этом восхищают ее результаты. На академических результатах восточноазиатских студентов меньше сказываются социальные факторы: специфические помехи, создаваемые для молодых европейцев и американцев как бедностью, так и богатством, на них не влияют. «Китайские учащиеся уверены, что им необходимо прилагать усилия постоянно и при решении любых учебных задач». Выше в восточноазиатских семьях и родительские ожидания, и степень родительского контроля. Там, где британские педагоги довольны своими школьниками-китайцами, родители возмущаются чрезмерной простотой программ и требуют от своих детей морального самосовершенствования. «По мнению британских учащихся, хороший учитель — это тот, кто способен пробуждать в ученике интерес, ясно объяснять, использовать

³ Чуть ниже мы не без удивления ознакомимся с переводами латинских девизов. Гонконгский университет взял себе девизом *Sapientia et virtus* — мы бы вполне удовлетворились дословным переводом «Мудрость и добродетель», но четыре непонятных нам иероглифа, прошедшие через английский, по-русски звучат так: «Взрачивать добродетель и постигать вещи». *Per ardua ad alta* Национального университета Сингапура — «По крутизне к вершинам» — переводится как «Великие вещи достигаются тяжелым трудом».

⁴ Сводить к культивированию способностей западную традицию тоже не стоило бы. Такая мощная образовательная система, как иезуитская, сознательно делала ставку на средние способности.

эффективную образовательную методику и хорошо организовывать работу. Между тем их китайские ровесники полагают, что хороший учитель — тот, кто имеет глубокие познания, способен дать ответы на вопросы и является нравственным примером». Сравнительные исследования установок австралийских и гонконгских учителей показывают: первые не считают своей обязанностью учить детей нравственности, относя это к функциям семьи, в то время как последние не щадят времени и сил для того, чтобы исправить недостойное поведение и наставлять учеников следовать по верному пути. Заучивание наизусть китайцы используют как первый шаг для глубокого понимания, а само понимание для них — не озарение, как для западных сверстников, а долгий и трудоемкий процесс. Об этом свидетельствует и связанная с учебой терминология: важнейшие для американцев и китайцев понятия разительно не совпадают. У американцев первую и вторую позиции занимают «учеба» и «размышление», у китайцев — «учение длиною в жизнь» и «много читать». У американцев — преобладание мышления и ментальных процессов; у китайцев — сильные эмоции и усердный труд. Очень важное место в структуре китайских ценностей занимает скромность. Признание своего несовершенства свидетельствует о личной силе; «человек всегда может самосовершенствоваться, пока он скромно и почтительно учится у других», — и потому личные провалы оказывают на китайских учащихся не столь сильное воздействие и несут им меньшую потенциальную угрозу. Среди китайских образовательных ценностей нет места ни самовыражению, ни коммуникации. Скромность вполне свойственна и русской образовательной традиции — или по крайней мере русскому образовательному идеалу.

Описание западного образовательного идеала с его акцентом на рациональности, исследовании и способностях дано весьма подробно. Мы еще обратимся к нему ниже, в аналитической части. Здесь мы бегло перечислим учебные добродетели конфуцианской традиции: кроме искренности/серьезности, это усердие/самоотдача, создающая своеобразную последовательность шагов при овладении материалом (знакомство, часто предполагающее заучивание; практика; достижение совершенного мастерства), стойкость перед лицом трудностей, упорство, концентрация. И сфокусируем внимание на одной важной детали: поскольку учеба для китайских детей — «суровый личный подвиг» и «реализуется как тяжелое испытание», современные методические приемы развлекательного толка не находят у них отклика. Это исключительно симпатичная черта — нет лучшего подтверждения современного кризиса образования для западной цивилизации.

Далее автор сравнивает эмоции, сопровождающие европейско-американскую и восточноазиатскую молодежь в учебе. Обнаруженные различия вполне вписываются в уже сложившуюся

картину. Ресурс восточноазиатского ученика заключается в том, что он воспринимает свой учебный провал как стимул больше и лучше трудиться — точно так же он в идеале должен относиться и к своему учебному успеху: в китайском языке нет такого слова, которое бы соответствовало английскому *pride* и не имело бы отрицательных коннотаций⁵. Зато скромность — очень высоко ценимая добродетель. Ни слишком сильного огорчения от провалов, ни слишком бурной радости от успехов здесь испытывать не принято. Учащиеся предпочитают долгосрочные цели, что гасит амплитуду эмоциональной реакции на события, не имеющие в рамках этой перспективы большого значения. Автор рассматривает эти свойства, и особенно скромность, как сильные стороны восточноазиатских учеников, позволяющие им достигать более высоких результатов.

Ключевая шестая глава называется «Ад и прибежище умника». Западная культура, как показывают исследования, отводит усердному ученику — еще в большей степени, чем способному, который учится легко и непринужденно, — не слишком завидную роль. Для подростков важно быть популярными среди сверстников, а это благо зарезервировано для тех, кто учится спустя рукава. «На Западе существует мощная „культура сверстников“ (по крайней мере в государственных школах), которая противопоставляет академическую успешность одобрению сверстников, т. е. за высокие академические успехи приходится платить высокую социальную цену». Так устанавливается «тирания посредственности». Цзинь Ли не без ехидства отмечает, что соответствующий тип поведения — угнетение «умников» сверстниками — западные исследователи считают универсальным на биологических основаниях, усматривая параллели в поведении животных, но за рамками западной цивилизации этот принцип не действует. Но и на Западе эта норма не универсальна: автору книги удалось найти школу, где ее сына-умника никто не травил. Причину такого рода травли и преследований она усматривает в противоречии между уникальным и неповторимым характером каждой личности — как она воспринимается в рамках западной культуры — и оценкой академических результатов со стороны школы, посягающей на эту уникальность и неповторимость и разрушающей их. С другой стороны, сказывается жесткость конкуренции (для нас это сомнительно: в СССР отличников преследовали, но академические успехи были мало связаны с жизненными). Исследование, на которое опирается автор книги, показывает, что американские дети рассматривают конкуренцию как игру с нулевой суммой, япон-

⁵ Зато такими коннотациями в обилии обладают французское *orgueil*, итальянское *orgoglio* и испанское *orgullo*; франко-итальянское *fierté-fierezza* восходит к латинскому *ferus* — «дикий».

ские — как общий шанс на продвижение вперед, а венгерские занимают промежуточную позицию.

В следующей главе с использованием моделей дискурсивного анализа и многочисленных графиков рассматривается роль родителей, и прежде всего мам, как носителей традиционных образовательных ценностей. Статистические различия не столь велики, но они есть: восточноазиатские матери и дети значительно чаще говорят друг с другом об учебных добродетелях (особенно часто при обсуждении плохой учебы). «Мать не в одиночку борется за осмысление учебы своего ребенка. За ней стоит идейное богатство, на которое она опирается. Этим идейным богатством является та культурная поддержка, которая обеспечивает ее и когнитивными источниками, и ресурсами». И для нас не будет новостью, что европейско-американские матери делают акцент на ментальных аспектах, а восточноазиатские (в данном случае тайваньские) — на добродетелях.

Исследовательница полагает: «Если заняться сравнением, то способ, при помощи которого матери социализируют не слишком компетентных представителей своей культуры — своих детей, не особенно отличается от способа, которым пользовался сам учитель Сократ, когда он наставлял мальчика-раба в геометрии и удачно расширил горизонт молодого, но способного разума». Трудно согласиться с этим положением: из приведенных разговоров видна разница между ценностями и установками восточноазиатских и европейско-американских матерей, но никак не между способами их трансляции.

Предпоследняя глава противопоставляет западную устную речь и восточную молчаливость. Четыре ценности западного ораторского искусства: максима количества («говорить не больше, но и не меньше»), качества («говорить правду и избегать обмана»), релевантности («говорить по существу») и ясности («говорить прямо»). Недоверие к устной речи в восточноазиатской культуре, лишенной своих Демосфенов и Цицеронов, противопоставляет этим западным максимам свои: скудости («говорить мало»), неоднозначности («говорить неопределенно»), уклончивости («говорить дружелюбно») и слушания («сначала выслушать, потом говорить»). Это приводит к интериоризации образовательного процесса: стороннему наблюдателю может показаться, что вообще ничего не происходит.

Последняя глава — «Выводы для меняющегося образовательного ландшафта», — возможно, намекает на то, ради чего написана книга: восточноазиатские дети — другие, они остаются другими и в чужеродной среде, и нет никаких оснований утверждать, что конфуцианские образовательные установки хуже сократических. Восточноазиатские дети страдают в школах, если предъявлять к ним те же требования, что и к их европейским и американским сверстникам (при том что по академическим успехам у них

нет проблем). Цзинь Ли находит даже действенный негатив в отношении к этим детям, который «изливается на них под ложным обличем позитива со стороны любящей и заботливой подготовительной школы» и вообще не был обнаружен, пока не провели соответствующие исследования. С другой стороны, китайские учителя отвергают западные приемы воспитания в духе исследования и креативности: на свободное исследование нет времени, поскольку нужно готовиться к экзаменам, и метод не предполагает достаточно эффективного контроля со стороны наставника, который отвечает за то, чтобы «каждый ребенок получил одинаковое образование»⁶. Если на уровне утверждений автор отстаивает равенство конфуцианской и сократической установок, то в подтексте сквозит предпочтение, оказываемое первой. Но, как бы то ни было, призыв учитывать в школьном деле особенности восточноазиатского менталитета и учебные установки восточноазиатских детей заслуживает полного сочувствия, равным образом как нельзя считать допустимым преследование этих детей со стороны европейско-американских, латиноамериканских и афроамериканских сверстников.

Мы насколько могли кратко и точно изложили сумму идей, содержащихся в исследовании. Теперь нам нужно попытаться понять, отвечает ли книга на поставленный в заглавии вопрос. Попробуем сформулировать его в другой сфере: можно ли сделать выводы о взаимоотношениях китайской и западной архитектуры, сравнив Запретный город с аркой Дефанс и центром Помпиду? На фоне изощренных социологических методик исследования умонастроений живых школьников и студентов особенно бросается в глаза легкость обоснования тождества как китайской, так и западной школы на протяжении тысячелетий⁷. Относительно китайской ничего не можем сказать — для наших соотечественников позапрошлого века Китай был символом неподвижности. Возможно, так оно и есть. Но примеры, приводимые для иллю-

⁶ Этот подход сближает восточноазиатскую школу с советским всеобучем. Известный специалист по историческим фальсификациям С. Кара-Мурза отмечал популярность и применимость советской образовательной модели в азиатских странах. Полагаем, что размышление над этой проблематикой может оказаться плодотворным с учетом того, что будет сказано ниже о пропорции своего и чужого — вынужденной в восточноазиатской школе и добровольно принятой в советской.

⁷ Интересно, что библиография начинается с «Орестей» Эсхила. Еще интересно, что в книге, посвященной учебным установкам детей, нет ни одного упоминания телесных наказаний. У нас нет возможности выяснить, знакома ли с ними восточноазиатская образовательная традиция и если да, то как они повлияли на учебные установки; но что никак нельзя игнорировать, так это различие в подходе к ним европейской современности и еще относительно недавнего прошлого, а также двух великих ветвей англосаксонской традиции.

страции единства западных подходов, ничего не доказывают. Им можно противопоставить ряд других, ничуть не менее многочисленных и убедительных. Афинской болтливости — спартанскую лаконичность, но и не только: пифагорейские студенты должны были хранить молчание в течение пяти лет — а это одна из самых влиятельных философских школ Античности! Если сдержанность является достоинством восточноазиатского ребенка и юноши, то разве знаменитые слова Архилоха — «В меру радуйся удаче, в меру в бедствиях горюй» — не являются одной из самых значимых самохарактеристик Эллады? Само же воспитание креативности и исследовательского духа в том стиле, какой исследовательница обнаружила в американских школах, — явление достаточно новое и вовсе не свойственное традиционной европейской школе. Наконец, предпочтение добродетели разуму — одна из констант русской педагогической мысли, которой нельзя отказать в европейском характере⁸. Есть все основания предполагать, что вообще европейская школа, рассмотренная во всей совокупности своего развития, меньше (хотя и значительно) отличается от китайской, нежели современная американская (или, если угодно, европейско-американская). Учитывая же, что между образовательными новшествами и их ощутимым культурным эффектом проходит определенное время, и не всегда незначительное, мы не можем сказать, что современная западная цивилизация создана современной западной школой, и еще менее того можем судить о том, какой культурный ландшафт создаст описываемая Цзинь Ли американская школа. Ее китайские коллеги точно отметили временной фактор: для новомодных исследовательских методик у нынешних детей должно быть слишком много досуга. Старая европейская школа такого досуга им не оставляла. В этой связи прогноз о снижении творческого потенциала европейцев и американцев и притуплении их исследовательских способностей в связи со школьным старанием развить и то и другое — ничуть не хуже других.

Еще одна особенность исследовательского подхода Цзинь Ли — полное отсутствие внимания к содержательному аспекту. А между тем иероглифическая письменность требует гораздо больше труда для освоения — с серьезными последствиями для необходимых учебных добродетелей и с самыми драматическими для возможной пропорции своего и чужого в образовательной программе. Таким образом, книга отвечает на вопрос более скромный, нежели сформулированный в заглавии, а именно

⁸ Сравните, например: «Все возможные знания делают человека, приобретшего их, только сожаления достойным, если не могли они облегчить ему пути к добродетели. Истина простонародная, но которая должна быть неизмеримо напечатлена в сердцах юных любителей мудрости» (М. Н. Муравьев. Сочинения. СПб., 1856. Т. II. С. 329–330).

на вопрос, чем отличаются культурные основы обучения в традиционной конфуцианской школе и современной американской, отвлекаясь от содержания образования и его предметной структуры. Это тоже немало и очень важно. И как раз сужение вопроса, полностью лишаящее нас права прибегать к такому аргументу, как западное техническое превосходство, делает более плодотворной подспудную мысль автора о преимуществах конфуцианского подхода⁹. В течение ближайших десятилетий у нас будет возможность более адекватно оценить последствия такого соревнования.

⁹ Нам кажется, что весьма плодотворным для исследования различий в культурных установках было бы лингвистическое исследование основных концептов (на их несоответствие в двух традициях мы уже обращали внимание). Китайские максимы, как мы уже отмечали, несомненно вдохновляющие в собственной среде, в переводах на русский язык звучат тяжеловесно и вряд ли способны подвигнуть кого-либо на образовательное усилие.

“And Never the Twain Shall Meet?”

Review of the book: Jin Li (2015) Kulturnye osnovy obucheniya. Vostok i Zapad [Cultural Foundations of Learning. East and West], Moscow: National Research University—Higher School of Economics].

Aleksey Lyubzhin

Author

Doctor of Sciences in Philology, Research Fellow, The Rare Books and Manuscripts Section of the Moscow State University Research Library. Address: 9 Mokhovaya str., 103073 Moscow, Russian Federation. E-mail: vulture@mail.ru

We fully support the researcher’s conclusion that specific features of Eastern Asian mindset and learning attitudes should be taken into account when organizing schooling in a multinational community. Meanwhile, we believe the study actually answers a more specific question than stated in the title: namely, it compares the cultural foundations of learning not between the East and the West but between the traditional Confucian school and modern American school, being distracted from the content and course structure of education. In the decades to come, we will have a chance to see the results of the competition between these two schooling models and find out whether Jin Li was right with her underlying idea of advantages of the Confucian approach and her forecast that the creative potential of Europeans and Americans would reduce and their research capabilities shrink due to schools attempting to develop both.

Abstract

school education, national cultural and educational traditions, Confucianism, capabilities, study, creativity, morality.

Keywords