

УДК 10(09)1:291.1

Доктринальные основания формирования личности в образовательной системе буддийских монастырей¹

Нестеркин Сергей Петрович

Доктор философских наук, ведущий научный сотрудник
Отдела философии, культурологии и религиоведения,
Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН,
670042, Российская Федерация, Улан-Удэ, ул. Сахьяновой, 6;
e-mail: sn3716@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается образование как процесс передачи традиции и обсуждается вопрос, при какой доктринальной позиции буддийская традиция передается в аутентичной форме. Опираясь на классическую формулу «четырех полаганий», принятую за нормативную в центрально-азиатском буддизме, выделяют два подхода к обоснованию легитимности переданных знаний. Первый обосновывает легитимность аутентичностью передаваемых текстов, второй – непрерывностью линии передачи реализовавших традиционное знание Учителей. Эти подходы были концептуализированы в диспуте Камалашилы и Махаянадевы, состоявшемся в Самье, и в своей исторической форме реализовались в наиболее радикальных формах в школе Гелук тибетского буддизма и Чань китайского. Соответственно, в обеих этих школах были выработаны собственные, кардинальным образом отличающиеся друг от друга образовательные системы. Если в Чань акцент делался на психотехниках, ведущих к внезапному просветлению, то в Гелук – на последовательной интериоризации знаний.

Для цитирования в научных исследованиях

Нестеркин С.П. Доктринальные основания формирования личности в образовательной системе буддийских монастырей // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. Том 5. № 5А. С. 178-187.

Ключевые слова

Буддизм, образование, Чань, Гелук, личность, традиция, махаяна.

¹ Работа выполнена по проекту Российского научного фонда «Буддизм в социально-политических и культурных процессах России, Внутренней и Восточной Азии: трансформация и перспективы» (соглашение № 14-18-00444).

Введение

Буддизм выработал детально разработанную персонологическую доктрину [Нестеркин, 2011; Донец, Нестеркин, 2014], которая рассматривала личность с разных углов зрения [Нестеркин, Донец, 2015, www; Пупышева, Система ценностей..., 2015; Пупышева, Природный и социальный аспекты..., 2015], и важной ее составляющей было исследование процесса социализации личности. Теоретические положения буддизма о том, что представляет собой личность, каким образом осуществляется ее социализация и в чем состоит ее конечный результат, реализовывались в буддийской культуре в различных формах. Эти формы определялись, главным образом, спецификой сотериологических и персонологических воззрений того или другого направления буддизма и, кроме того, особенностями социокультурного окружения, в котором вырабатывались эти формы.

Общим в разнообразии этих форм было понимание, что в результате социализации личность должна интериоризировать инвариантное ядро буддийской культуры, необходимое и достаточное для того, чтобы трансляция этой культуры в последующих поколениях стала возможной.

Взгляды традиций Гелук и Чань на вопрос о роли текста в социализации личности и передаче традиции

В определение главного в религиозной традиции, без чего потерялась бы ее идентичность, буддизмом были привнесены существенные инновации в сравнении с индийскими традициями, ему предшествующими. В частности, говоря о традиции ведийской, В.С. Семенцов отмечал, что главной целью ее было «воспроизводство не текста, а личности учителя – новое, духовное рождение от него ученика» [Семенцов, 1988, 8]. «Именно это, – отмечал он, – живая личность учителя как духовного существа – и было тем содержанием, которое при помощи священного текста передавалось от поколения к поколению в процессе трансляции ведийской культуры» [там же]. Основным объектом трансляции в буддизме стала Дхарма. Все буддийские традиции сходились во мнении, что Дхарму практику необходимо не только воспринять, но и реализовать в собственном потоке бытия. Только в этом случае процесс социализации индивида мог считаться завершенным.

Традиция транслировалась от Учителя, который воплощал идеальный тип личности, к ученику как ее реципиенту путем усвоения текстов, излагающих Учение (Дхарму), с последующей их интериоризацией. Результатом этого процесса должно было стать порождение у реципиента принципиально нового состояния сознания, определявшегося как «просветление». Представление о том, как должны в этом процессе расставляться приоритеты, выражено в строках так называемых «четырёх полаганий», которые встречаются в ряде сутр. Так, в «Вималакиртинирдеша-сутре» они формулируются следующим образом: «По-

лагаться на смысл, но не полагаться на слово. Полагаться на мудрость, но не полагаться на эмпирическое познание. Полагаться на разделы сутр «установленного» смысла, но не полагаться на разделы сутр «подлежащего установлению» смысла. Полагаться на Учение, но не полагаться на личность» [Сутра, 2005, 127]. Однако тибетские философы чаще приводят их в обратном порядке: «Не полагайся на личность (тиб. gang zag), полагайся на Дхарму (тиб. chos). Не полагайся на слово (тиб. tshig), полагайся на смысл (тиб. don). Не полагайся на «подлежащий установлению» смысл (тиб. drang ba'i don), полагайся на «установленный» смысл (тиб. nges pa'i don). Не полагайся на эмпирическое познание (тиб. nam shes), полагайся на мудрость (тиб. ye shes)» [Jam dbyangs bzhad pa'i..., 2A].

Эта последовательность соответствует этапам освоения Дхармы в процессе социализации – «слушанию, обдумыванию и созерцанию», которые принимаются во многих школах буддизма, в частности в Гелук. Согласно гелукпинской традиции, два первых положения предписывается соблюдать в период «слушания» (то есть усвоения текста учения), третье – в период обдумывания его смысла, а четвертое – когда понятый смысл созерцается.

В комментариях традиции тибетского буддизма необходимость опираться на учение, а не личность обосновывается тем, что особенности учителей могут и не иметь большой привлекательности (например, ценность их личных качеств по шкале оценок, принятых в социуме, может быть ниже по сравнению с ценностью того, что ими проповедуется). Далее, опираться на смысл текста, а не его буквальное прочтение, предписывается потому, что слова могут быть не всегда стилистически безупречны, благозвучны и т. д. Опирайтесь на смысл «установленный», а не «подлежащий установлению» надо в силу того, что истину излагают прямо, непосредственно не все тексты, многие подразумевают необходимость дополнительного истолкования. Наконец – и это самый важный пункт – необходимо опираться не на дихотомирующую мысль, а на недвойственную мудрость, поскольку именно она способна привести к просветлению [Лепехов, Донец, Нестеркин, 2006, 86-91].

Каким именно образом возможно реализовать переход от дихотомической мысли к осознанию посредством недвойственной мудрости, от познания на уровне слов к непосредственному видению истины, было предметом полемики между различными школами буддизма. В зависимости от того, как решался этот вопрос, создавались те или иные сотерологические и персонологические учения, служащие для обоснования систем обучения, принятых в этих школах.

Традиции, следующие положению, что необходимо отдавать предпочтение полаганию на учение, а не на Учителя, уделяли огромное внимание тому, чтобы текст передавался, сохраняя свою аутентичность. Верификация актуально практикуемых текстов учения осуществлялась в этих традициях путем сравнением с «коренными текстами» (учением сутр «установленного смысла») и теми шастрами, которые традиция признавала содержащими достоверную интерпретацию учения.

В то же время существовали традиции, где приоритет отдавался полаганию на Учителя в большей степени, чем на текст учения. Для них было важно проследить линию передачи

Учения поименно, вплоть до его начального признанного источника, например до Будды Шакьямуни. Именно непрерывность передачи служила критерием для установления подлинности учения. Учитель в этом случае рассматривался не как обычная личность, суть которой исчерпывается совокупностью ее эмпирических черт, но как Будда, который воплотил в своей Дхармаке (Теле Дхармы) недвойственную высшую мудрость и стал тождественен с ней. Видимые же формы бытования Учителя проявляются им в зависимости от потребностей реципиентов его проповеди. В этом случае текстовая форма передачи учения являлась лишь одной из возможных форм (в предельном случае учение могло быть передано и без слов). При таком подходе учением является текст, порожденный всякой просветленной личностью (а не только Буддой Шакьямуни). Для ученика тот текст, авторство которого принадлежит его Учителю – просветленному существу, – становится тогда даже наиболее значимым, чем традиционно передаваемый текст, поскольку в этом случае он в наибольшей степени отражает особенности его экзистенциальной ситуации и, как следствие, в большей степени контекстуально понятен и применим (как говорит тибетская поговорка: «Что сказано мудрым – истина»).

Между этими подходами, тем не менее, нет непреодолимого противоречия: приведенная выше цитата говорит о необходимости интерпретировать текст – определить буквальный смысл слов и далее – их конечный смысл, опираясь в этом процессе на мудрость. Однако мудрость воплощается в людях, так что если ее воплощает в себе Учитель – круг замыкается.

Мудрость (тиб. *ye shes*), таким образом, в одном случае может возникать вследствие опоры на тексты «установленного смысла», а в другом – в результате опоры на Учителя.

При всей грубости этой схемы и определенной условности подобного разделения можно констатировать, что в разных традициях, в различные исторические периоды один из подходов мог выдвигаться на первый план и определять доминирующую тенденцию. Так, в учении тантр нингмапинской традиции доминировал первый подход, и это в период упадка буддизма в результате гонений Ландармы нередко приводило к тому, что (по мнению Учителей традиции Кадам) в процессе передачи учения происходили искажения. По этой причине Атиша (основатель Кадам), обнаружив, что некоторые учителя школы Нингма за истинное учение выдавали собственные произвольные его толкования, призвал своих последователей опираться на тексты Писания и признавать в качестве авторитета только проповеданное Буддой Шакьямуни. Школа Гелук впоследствии поддержала этот подход (при всем огромном значении, которое в ней придавалось личному ведению ученика Учителем).

Чань-буддизм – весьма характерный пример традиции, где основное значение придавалось прямой передаче «от сердца к сердцу», от Учителя к ученику (при этом возможность прямого, непосредственного изложения истины в тексте отрицалась). Это постулировалось как основной принцип традиции: «Особая передача вне учения без опоры на слова и писания».

Эти две традиции (Гелук и Чань) занимают, на наш взгляд, крайние позиции в вопросе о роли текста в социализации личности и передаче традиции. Вопрос о том, каким образом должен строиться процесс социализации и какое место в нем необходимо отводить изучению текстов и основанной на них практической деятельности, в Тибете был остро, даже драматично концептуализирован в диспуте китайского наставника Махаянадэвы с индийским учителем Камалашилой (диспут состоялся, по данным различных источников, в период между 792 и 797 годами). Его центральной темой стали вопросы о том, каким должен быть путь достижения освобождения, и каким образом личность, продвигаясь по этому пути, может достичь своей конечной цели – становления Буддой. По мнению Махаянадэвы, просветление достигается внезапно (тиб. *cig car*), а согласно Камалашиле его обретают в результате практики последовательного (тиб. *rim gyis*) развития мудрости (тиб. *shes rab*), необходимой основой которой является «собрание добродетелей».

Последовательная практика включает в себя последовательное овладение текстом. Это объясняется их непосредственной связью: «В буддийских традициях знаковость текста (письменного или устного) и знаковость поведенческих актов переходят одна в другую и продолжают одна другую. Наличие общепризнанных «личностных» образцов, поведенческих паттернов в классически значимых ситуациях позволило использовать конкретные поведенческие акты и психические состояния как знаки и знаковые структуры, не только соотносимые со знаковой структурой классического буддийского текста, но и как непосредственное продолжение самого текста... Чтение буддийского текста предполагает не просто создание некой *концептуальной модели*, которая существует в дальнейшем как некая объективная данность (например, как философская система, зафиксированная в некотором тексте), а непосредственное «*встраивание*» в идеальную психологическую структуру, репрезентируемую текстом и предусматривающую синхронное с усвоением текста изменение собственных психических состояний» [там же, 16].

Согласно Будону (Bu ston, 1290-1364), Махаянадэва аргументировал свою позицию следующим образом: «Если совершают добродетельные или греховные деяния, то приходят или к блаженным, или к плохим рождениям (соответственно). Таким образом, освобождение от сансары невозможно и всегда будут препятствия к достижению буддства. Добродетельные и греховные деяния подобны белым и черным облакам, которые одинаково закрывают небо. Но тот, кто совсем не имеет мыслей и привязанностей, может полностью освободиться от феноменальной жизни. Отсутствие любой мысли, поиска или исследования вызывает невосприятие (*анупаламбха*) реальности отдельных сущностей. Таким образом, можно достичь (буддства) сразу, как (бодхисаттва), который достиг десятой стадии» [Будон, 1999, 254].

Камалашила, отвечая ему, утверждал, что отказываться от мышления равносильно тому, чтобы отрицать аналитическое проникновение в реальность (тиб. *lhag mthong*), а без проникновения невозможно породить неконцептуальную мудрость (тиб. *shes rab*) и достичь

освобождения от сансары. Только лишь прекращением всякой умственной активности, согласно Камалашиле, не может быть достигнуто просветление, оно не обретается в один момент: «Вы таким образом говорите, что не нужно размышлять о чем бы то ни было. Но это означает также отрицание (или отвержение) высшей аналитической мудрости. Так как последняя представляет основание божественной мудрости Святого, то отрицание ее необходимо ведет к отрицанию этой возвышенной трансцендентальной мудрости. Если аналитическая мудрость отсутствует, то какой созерцатель может прийти к пребыванию в состоянии, где нет конструктивной мысли? Если не имеют мыслей, касающихся каких-либо элементов существования, и не направляют свой ум на них, то это не значит, что могут прекратить вспоминать все, что перенесли, и думать об этом. Если я думаю, что не должен вспоминать в своем уме какой-либо элемент существования, то такая мысль сама будет интенсивным воспоминанием и деятельностью ума. Если к простому отсутствию (сознания и) воспоминания относиться как к достаточному, то из этого следует, что при обмороке или во время опьянения приходят в состояние, где нет конструктивной мысли. (В действительности) без правильного анализа нет способа достижения освобождения от конструктивной мысли. Если мы просто прекратим обдумывать и не будем иметь различения, то как же мы придем к познанию несубстанциональности всех элементов? И без познания несубстанциональности невозможно устранить помрачений. Поэтому неправильное представление может быть отброшено только посредством правильной аналитической мудрости. По этой причине будет неправильным говорить, что не обдумывают, ибо в действительности имеется обратное. Без воспоминания и правильной деятельности ума как можно прийти к воспоминанию места прежнего рождения и достичь Всеведения? И как можно искоренить страсти? Но йогин, который размышляет над объектом посредством правильной аналитической мудрости, познает все внешние и внутренние элементы в настоящем, прошлом и будущем как несубстанциональные, в нем успокаивается все мыслетворчество, и (он) отвергает все плохие Учения. На этом основании он становится искусным в средствах и в проявлении Высшей Мудрости. И, очистив через это все помрачения, он может достичь состояния Будды» [там же, 254-255].

Согласно источнику, Махаянадэва и его последователи не сумели опровергнуть аргументы Камалашилы, и последний был признан победителем. Махаянадэва, представлявший китайский буддизм, вместе со своими учениками был изгнан из страны, и индийский буддизм был объявлен государственной религией.

Таким образом, диспут определил, какой из двух предложенных диспутантами стилей социализации личности и, соответственно, образовательной системы как его важнейшей составляющей, был более приемлем в качестве универсальной модели для тибетского общества.

Возможность описания опыта переживания реальности вербальными средствами и, далее, возможность использовать это описание в качестве средства, посредством которого

можно воспроизвести подобный опыт в личной практике, основывается на том понимании роли знаковых структур в процессе социализации, которое было выработано в школе Гелук и является ее особенностью. Согласно гносеологическому учению этой школы, из двух познавательных процессов – непосредственного восприятия и мышления – только первый способен адекватно отражать реальность во всех ее уникальных чертах (тиб. rang mtshan). Мышление и речь, его выражающая, отражают только общие (тиб. spyi) свойства объектов. Поэтому мышление не в состоянии отразить, а речь – выразить реальность в ее конкретности. Принимая это положение, общее для всех философских школ буддизма, Гелук (в отличие от Чань, в которой на этом основании вербальные структуры рассматривались как помеха в просветлении, которую необходимо преодолеть) утверждает, что язык может играть в познании абсолютного позитивную роль. С точки зрения этой школы, важным различием концептуального опосредованного и непосредственного познания является то, что первое *входит* в свой объект, *исключая* (тиб. sel 'jug) все, что этим объектом не является, а второе познает объект в силу явления самого объекта (тиб. sgrub 'jug), для чего не требуется процесса *исключения*. При концептуальном восприятии объекта (например, кувшина) в уме возникает общее представление (тиб. don spyi) о кувшине. Оно проецируется умом на кувшин и отождествляется с ним, формируя *признаваемый объект* (тиб. shen yul). Соотношение между кувшином как «признаваемым объектом» и кувшином как *реальным объектом* описывается категорией «тождества по обратному тождественному» (тиб. ldog pa gcig), поскольку оба эти объекта не являются ничем иным, чем кувшинами. Введение этого вида тождества (заимствованного философами Гелук из эпистемологии саутрантиков) позволило им обосновать положение о возможности адекватного концептуального познания реальности и, соответственно, ее описания. Это положение лежит в основании доказательства необходимости изучения такого описания в целях дальнейшего прямого постижения реальности.

Заключение

Таким образом, образование в школе Гелук – необходимая составляющая сотериологического проекта. Именно его рамки определяли задачи образования, программу и стандарты. Оно было призвано решить двуединую задачу – воспитание нравственности и достижение доказательной убежденности в истинности Учения.

Библиография

1. Будон Ринчендуб. История буддизма: пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 336 с.
2. Донец А.М., Нестеркин С.П. Онтология личности в тибетском буддизме // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. 2014. № 3. С. 173-183.

3. Донец А.М. Структура дхармы в свете принципа срединности. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2010. 294 с.
4. Лепехов С.Ю., Донец А.М., Нестеркин С.П. Герменевтика буддизма. Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2006. 264 с.
5. Нестеркин С.П., Донец А.М. Персонологические доктрины религиозно-философских школ индийского буддизма (по материалам тибетской доксографии) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23399>
6. Нестеркин С.П. Личность в буддизме махаяны. Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2011. 242 с.
7. Пупышева Н.В. Природный и социальный аспекты развития личности в терминах «великих элементов» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/129-22334>
8. Пупышева Н.В. Система ценностей в буддизме: источники ценностей и уровни развития личности // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. 2015. № 3 (19). С. 187-199.
9. Семенцов В.С. Проблемы трансляции религиозной культуры на примере судьбы Бхагаватгиты // Восток – Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1988. С. 5-32.
10. Сутра «Поучения Вималакирти». Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2005. 144 с.
11. 'Jam dbyangs bzhad pa'i rdo rjes mdzad pa'i drang nges nam 'byed kyi zin bris bzhugs so (Жамьян Шадба. Записки по герменевтике). XI., 221 л. Б/м. Б/г. Л. 2Б-3А

Conceptual foundations of personality formation in the educational system of Buddhist monasteries

Sergei P. Nesterkin

Doctor of Philosophy, Leading Researcher,
Department of philosophy, cultural studies and religion,
Institute of Mongolian, Buddhological and Tibetan Studies of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences,
670042, 6 Sakh'yanovoi st., Ulan-Ude, Russian Federation;
e-mail: sn3716@gmail.com

Abstract

The paper views education as a process of transition of the tradition. A problem of authenticity of the tradition in different conceptual positions is being discussed. On the basis of "the four

relies formula" that is taken as the norm in the Central-Asian Buddhism, two approaches to the substantiation of the legitimacy of the transferred knowledge have been developed. The first one bases it on the authenticity of the texts and their truthful interpretation; the second one bases it on the continuity of the transition lineage of the traditional knowledge actualized by the Teachers. These approaches were conceptualized in the dispute between Kamalashila and Mahayanadeva that took place in Samye. Historically, this dispute diverged Buddhism into the most radical forms of Geluk in Tibetan Buddhism and of in the Chan Buddhism in China. Consequently, both these schools developed their own educational systems radically different from each other. Whereas Chan laid stress on the psychological techniques that lead to a sudden enlightenment, the Geluk tradition has been working with the consequent interiorization of knowledge.

For citation

Nesterkin S.P. (2016) Doktrinal'nye osnovaniya formirovaniya lichnosti v obrazovatel'noi sisteme buddiiskikh monastyrei [Conceptual foundations of personality formation in the educational system of Buddhist monasteries]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 5 (5A), pp. 178-187.

Keywords

Buddhism, education, Chan, Geluk, personality, tradition, Mahayana.

References

1. Butön Rinchen Drup. (1999) *History of Buddhism in India and Tibet*. (Russ. ed.: Budon Rinchendub. *Istoriya buddizma*. Saint Petersburg: Evraziya Publ.).
2. Donets A.M., Nesterkin S.P. (2014) Ontologiya lichnosti v tibetskom buddizme [Ontology of personality in Tibetan Buddhism]. *The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Journal*, 3, pp. 173-183.
3. Donets A.M. (2010) *Struktura dkharmy v svete printsipa sredinnosti* [The structure of Dharma according to the median principle]. Ulan-Ude: The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ.
4. Lepekhov S.Yu., Donets A.M., Nesterkin S.P. (2006) *Germenevtika buddizma* [Buddhist Hermeneutics]. Ulan-Ude: The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ.
5. Nesterkin S.P., Donets A.M. (2015) Personologicheskie doktriny religiozno-filosofskikh shkol indiiskogo buddizma (po materialam tibetskoi doksografii) [Personology doctrines of Indian Buddhist schools: on the basis of Tibetan doxography]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern science and education], 2-3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23399> [Accessed 27/09/16].

6. Nesterkin S.P. (2011) *Lichnost' v buddizme makhayany* [Personality in Mahāyāna]. Ulan-Ude: The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ.
7. Pupysheva N.V. (2015) Prirodnyi i sotsial'nyi aspekty razvitiya lichnosti v terminakh "velikikh elementov" [Natural and social aspects of personal development in the terms of "main elements"]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern science and education], 2-2. Available at: <http://www.science-education.ru/129-22334> [Accessed 27/09/16].
8. Pupysheva N.V. (2015) Sistema tsennostei v buddizme: istochniki tsennostei i urovni razvitiya lichnosti [The values system of Buddhism: the sources of values and the levels of personal development]. *The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Journal*, 3 (19), pp. 187-199.
9. Sementsov V.S. (1988) Problemy translyatsii religioznoi kul'tury na primere sud'by Bkhagavatgity [The barriers between cultures: an example of Bhagavad Gita reception]. *Vostok – Zapad. Issledovaniya. Perevody. Publikatsii* [East and West Researches. Translations. Publications]. Moscow, pp. 5-32.
10. *Vimalakirti Sutra* (2005) (Russ. ed.: *Poucheniya Vimalakirti*, Ulan-Ude: The Buryat Research Centre of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ.).
11. Zham'yan Shadba. *Zapiski po germenevtike* [Hermeneutic notes].