

**Г.І.Волинка**



Витоки філософії, текстуальні пам'ятки якої з'явилися у VI -V ст. до н. е., зводяться, як правило, до міфу — ідеології кровно споріднених спільнот та до трансформації останніх у спільноти політичні. Саме ця трансформація начебто і призвела до деформації міфології та її перетворення на філософію. Проте дана схема не враховує принаймні двох важливих чинників, на які мені б хотілося звернути увагу у пропонованій статті.

По-перше, опосередковуючою ланкою між міфом і філософією не могла не стати релігія, що з'явилась у цивілізаційні часи задовго до появи філософії.

По-друге, життєдайним ґрунтом філософського дискурсу не могла не бути школа, сутнісно пов'язана як з цивілізацією, так і з релігією. Саме ці дві обставини спонукають більш пильно поглянути й на інформаційну та освітню функцію міфу, і на стародавню релігію та школу, і на їх засадничу впливовість щодо становлення суб'єктивності, здатної до філософствування.

Тож розглянемо спочатку міф з інформаційної точки зору, звернемо увагу на архітектоніку людського досвіду, акумульованого в ньому, проаналізуємо ритуал і магію як способи існування міфосвідомості і міфологічної освіти. Думаю, це не буде зайвим, оскільки в сучасних підручниках з історії педагогіки про міфоосвіту не йдеться взагалі, а про школу перших історичних часів — декілька абзаців загальних фраз.

Міфи, які прийшли до нас з доісторичних часів у вигляді епосів, переказів, казок, втратили дуже багато свого первісного буденно-корисного змісту. В часи цивілізації, коли вони ставали текстами, вже відбулося розшарування їх сакральних-світоглядних і утилітарно-прагматичних складових. Перша увійшла до первісних релігій, друга — до масиву позитивних знань. Відомо, що релігія виникає саме тоді, коли з'являється феномен знання. Віра у надприродне має сенс лише на тлі знань про цілком природні речі.

Міфи ж народів, які ще в минулому і по-заминулому століттях жили на рівні кам'яного віку, — живі міфи, занотовані дослідниками, — свідчать про їх дивовижну інформаційну насиченість. Буденно-корисна інформація в них ще змішана з фантастичними сюжетами. Викладаючи зміст «живих» міфів, головну увагу, як правило, приділяють останнім. Але у викладах усе ж проступає і перша. Ось, для прикладу, міф про походження Місяця з міфології маорі, тубільців Нової Зеландії. Спробуємо переказати його.

У давні часи, коли дорога у підземний світ (щось на зразок Тартара чи Аїда) була ще відкритою для смертних, двом жінкам закортіло дізнатися, що там робиться. Вони взяли з собою повні кошики сушеної кумари (картоплі) і рушили в далеку путь, в Реїнгу. Жінки спустились по корінню древньої похутукави і обережно продовжували спуск, дедалі глибше занурюючись під воду, тримаючись за морські водорості. Невдовзі вони опинились у темній печері, яка простиралася під землею. Обмацуючи шлях руками, жінки

спускалися щораз нижче, і зрештою помітили вдалині блимаючий вогник, неначе десь повзав жук-світлячок. Через деякий час світло стало яскравішим і вони побачили вогнище, навколо якого сиділи трое сивих дідів-духів. Одна з жінок наблизилась до них і ті, здивувавшись, підняли на неї очі. Раніше, ніж вони встигли отямитись, жінка поставила перед ними корзину з кумарою і вихопила з вогнища велике палаюче поліно. Подруги побігли назад, в Реїнгу, старці рушили навздогін. Жінкам здавалося, що вони вже врятувались, але, копи вони виринули з води, один з духів-демонів схопив за ногу ту, яка тримала головешку. Жінка сильно злякалася, жбурнула палаюче поліно, але все-таки зуміла вирватись із рук духа. Головешка злетіла високо в небо, вона летіла все вище і вище, доки не заплуталась у складках плаща Рангі. Відтоді вона горить на небі і горітиме вічно. Люди називають її Марама, що означає Місяць<sup>1</sup>.

Як бачимо, фантастично-сакральна складова міфу про Місяць демонструє випадковість, умовність, довільність, необов'язковість пропонованих й іншими міфами «пояснень» походження Місяця або тисяч інших предметів і явищ. Взагалі, сакральною фантастикою міфів про «походження» зовсім не передбачається виявлення якоїсь причинно-наслідкової послідовності подій і зовсім відсутнє прагнення у душі європейського раціоналізму встановити істину.

Схоже, первісну людину взагалі не хвилювало питання, «а як було насправді?». Первісній свідомості уявляється значно більш важливим ввести в обіг сакральної символіки принципово умовну послідовність подій — нехай це буде послідовність, взята зі стелі, — але послідовність, яка може бути піднесена в ранг сакральної, священної послідовності. Остання потрібна для того, щоб до неї могла бути долучена значно більш практично цінна, буденно-корисна інформація.

Остання дійсно проступає на тлі суто міфічних сюжетів. В щойно викладеному міфі окрім власне Місяця фігурує досить велика кількість інших реальних героїв. Тут і немотивовано-афективна жіноча допитливість, і кошик з сушеною картоплею, і морські водорості, і жук-світлячок, і корені похутукави, і поління, і вогнище, і багато іншого, що лишилося поза увагою оповідача. Міф, начебто цілком присвячений походженню нічного світила, виявляється вщерть наповненим різними предметами. І той факт, що всі ці речі виявились включеними у певний священний сюжет про походження Місяця, неминуче наповнює всі ці предмети у свідомості первісних людей особливим смисловим змістом. Інакше кажучи, всі буденно-корисні аксесуари даного міфу виявляються навантаженими особливим семантичним значенням, пов'язаним з місячним міфом<sup>2</sup>.

В напрочуд цікавій книзі, на яку я щойно посилався, міститься філігранний аналіз інших «живих» міфів. Скажімо, міф одного із австралійських племен про Юлану — фетишизований дітородний орган героя Ньїрани, який відділився і почав самостійне життя. Кого зацікавлять пригоди Юлани, нехай звернеться до першоджерела<sup>3</sup>. Значно важливішим для нас є те, що подорожі і пригоди фетиша також містять величезні масиви інформації, необхідної для виживання первісних людей.

Міф про Юлану відтворює напрочуд точну і детальну карту місцевості, де проживає дане плем'я. В ньому міститься найдетальніша класифікація предметів, рослин і тварин, характерних для даної місцевості. Причому і ця карта, і ця класифікація виявляються надзвичайно точними. Буквально вся інформація про місцевість, де розгортається сюжет міфу, нанизана на стрижень міфологічного сюжету. А в результаті безглуздий і фантасма-горичний за своїм сакральним змістом міф виявляється ефективним засобом систематизації відомостей про навколишнє середовище, а отже, і інструментом пізнання

природи. Міф стає справжнім охоронцем всієї культурної інформації, якою оперує первісна людина.

Такі специфічні риси міфосвітогляду, як анімізм, фетишизм, тотемізм і теїзм, попри всю свою екзотичність, виконують цілком прагматичну місію. Вони є своєрідною сіткою, вузли якої допомагають класифікувати, накопичувати, консервувати і відтворювати досвід первісних людей. Взв'язавши до уваги ту важливу обставину, що останній зберігався переважно в індивідуальній пам'яті, можна зрозуміти, яку важливу роль у його «кодуванні» і відтворенні мали індивідуально і соціально значимі осередки сакральних смислів — тотеми, фетиші тощо. Бо головний соціальний сенс полягав у тому, щоб родовий досвід до останньої крихти передавався новим індивідам і міг бути «розшифрований» у разі потреби.

Не можна не погодитись, що індивідуальна, міфологічно організована пам'ять, дуже схожа на пам'ять дитини дошкільного віку. Будь-хто з дошкільнят з вражаючою легкістю запам'ятовує величезні масиви випадкової інформації, яку він отримує з оточуючого світу, починаючи з моменту народження. Його пізнання світу є безсистемним, цьому процесу бракує послідовності. Дитина просто опиняється в культурно-інформаційному океані оточуючого світу. Але за перші роки свого життя вона поглинає таку масу інформації, яка набагато перевищує отриману протягом усього наступного життя. І найбільш вражає те, що «методологією» цього дитячого пізнання виявляється принципова безсистемність, абсурд, хаос, синкретизм і всеохопність. Дитина черпає інформацію невпорядковано, в суто довільній формі і, до того ж, у хаотичній послідовності. З точки зору обсягів засвоєної інформації цей шлях виявляється все ж більш ефективним, ніж будь-яка набута систематична освіта. І це є не що інше, як міфологічне пізнання у чистому вигляді<sup>4</sup>.

Механізми подібного способу запам'ятовування в наш час використовують професійні артисти-мнемотехніки. Щоб запам'ятати довгий ряд довільних чисел, за основу беруть образ довжелезної вулиці, кожен будинок якої має індивідуальні особливості. На них і «вішаються» числа-номери. Пригадування їх послідовності виглядає як прогулянка цією уявною вулицею.

Напевно роль такої мнемотехнічної вулиці у доісторичних міфах виконувала детальна топографія місцевості. Кожний предмет на ній мав сакральний, глибоко персоніфікований характер. Для первісного мислення взагалі не існує, скажімо, «каменя взагалі». У будь-якої з каменюк, розкиданих по території проживання, є свій міфологічний образ, своя міфічна історія. Як і у предметів двору, де пройшло наше дитинство, вулиці, якою колись ходили до школи, річки, де купались і ловили рибу. Всі вони несуть нашу персональну міфосемантику, скріплюючи нашу свідомість, роблячи її унікальною і неповторною.

Розглядаючи особливості міфологічного структурування світу природи, ми наголошували на великій значимості антропоморфізму, а згодом — родоморфізму. Спочатку схема тіла домінантного фетиша, потім — схема роду з домінантним ідолом-тотемом на чолі структурували навколишнє середовище, накладаючи на нього загальну просторову сітку координат, і площинну топологію. Фетиші і тотеми домінантного рівня підпорядковували собі культурно значиму множину предметів нижчого рівня смислоповненості. Подібно до гранично загальних понять, вони включали, впорядковували, субординували світ усіх інших речей. Інакше кажучи, вони конституювали впорядковану єдність зовнішнього світу, освоєного реально та ідеально.

Звичайно, своєю смисловою стороною домінантні фетиші (ідоли) не могли не зачіпати і структуру внутрішнього, духовного світу первісних людей. Тому вони виступали конституюючими засадами і його впорядкованості. Власне вони і зумовлювали архітектоніку міфологічного досвіду в індивідуальній пам'яті первісної людини. Ця архітектоніка просто не могла не відповідати просторовим топологічним побудовам, пов'язаним з міфо-логією зовнішньої природи.

Протягом багатьох тисячоліть існування первісних спільнот родоплемінного типу з їх тотемами і міфами кожен предмет довкілля акумулював величезну кількість значень і смислових асоціацій. Свого часу дієвим засобом позначення (мічення) предметів стало слово. Першими словами, якщо виходити з концепції первісного освоєння природи міченням її явищ, були імена. Останні цілком ототожнювалися з речами. Ім'я небезпечного і грізного явища сприймалось із таким самим страхом, як і це явище, про що свідчить феномен табу на вимовляння певних слів. Оскільки всі імена були персональними, тобто позначали той чи інший неповторно одиничний предмет, можна уявити, яким великим мав бути словарний запас первісних людей. Ця обставина також стосується проблеми архітектоніки міфологічного досвіду.

Мова носіїв міфосвітогляду «створює знак майже для кожного конкретного предмета і дозволяє примітивній людині з надзвичайною точністю фіксувати у своїй пам'яті немовби двійників усіх предметів, з якими вона має справу»<sup>5</sup>. Міфологічний досвід освоєння останніх вибудовувався, таким чином, з матеріалу слів, які стали тепер знаками смислів освоєних реалій, реалій особистісно знайомих, тобто індивідуалізованих. Тому «в мовах австралійських народів, наприклад, майже зовсім відсутні слова, які позначають узагальнені смисли (загальні поняття), але вони насичені величезною кількістю специфічних термінів, які точно розрізняють окремі ознаки та індивідуальність предметів.

У одного із північних народів первісного рівня культури, наприклад, є великий набір термінів (імен) на позначення різних порід оленів. Є спеціальні слова на позначення оленя одного року, а також двох, трьох, чотирьох, п'яти, шести і семи років, 20 слів на позначення льоду, 11 слів — холоду, 41 слово для характеристики снігу в його різноманітних формах, 26 дієслів на позначення замерзання і відтаювання тощо. Ось чому цей народ чинить відчайдушний опір спробам замінити його мову норвезькою, надто бідною і примітивною для нього з цієї точки зору. Цим же пояснюється велика кількість власних імен, які даються різним окремим предметам»<sup>6</sup>.

Подрібно-індивідуалізовані словесні цеглинки вимуровують архітектоніку суспільного досвіду й у інших примітивних народів. У Новій Зеландії у маорі кожна річ має своє власне ім'я. Їхні човни, їхні будинки, їхня зброя, навіть їхній одяг — кожен предмет отримує окрему назву. Всі їх землі і всі дороги мають власні назви, береги навколо островів, коні, свині, корови, навіть дерева, скелі, джерела... В районі Замбезі кожен пагорб, кожна гора, кожна вершина має свою назву, як і кожне джерело, як і кожна рівнина, кож-не пасовище. Таким чином, кожне місце в країні позначене окремим іменем. Кожен предмет чи природне явище, котре колись уособлював демон, ідол, наяда чи дріада, тепер отримало словесний знак колишнього носія — його власне ім'я. Демон чи дух явища тепер цілком злився зі смислом імені, яке його позначає. «Все це вимагало б цілого людського життя для того, щоби розшифрувати смисл і значення всіх цих словесних позначок», — зазначає Лівінгстон<sup>7</sup>.

Але величезні масиви життєво необхідної інформації, вибудовані за канонами

архітектоники міфу, все ж розшифровувались у будь-який момент життя її носія. Так, перебування первісних людей у звичних умовах тримало міфологічну інформацію, так би мовити, у застиглому стані. Буденне спілкування обмежувалося тоді декількома десятками слів, трудова діяльність — звичними алгоритмами. Екстремальні ж умови, які час від часу виникали, розбуджували міф, оживлювали його у повному обсязі змісту. Засобами такого пробудження були стереотипи магічно-ритуальної діяльності. Саме вони, як вже зазначалося, були ключами для актуалізації міфосвідомості в проблемно-практичних ситуаціях і в ситуаціях «освітніх», коли до неї треба було прилучити нащадків. Ритуал і магія — форми, в яких існує міфосвідомість.

До такого висновку привела дослідників міфу, на яких я вже посилався, одна дивна обставина. Так, збираючи і записуючи міфи папуасів марінь-анім, П. Вірц, який добре знав, що кожний дорослий член племені є носієм усіх міфів у повному обсязі, помітив, що «...лише деякі остров'яни вміють розповідати, знають багато міфів, але викласти їх зміст не можуть. Їх розповідь являє собою окремих фрагмент без початку і кінця... Зустріти остров'янина, який розповів би міф повністю, вдавалося дуже рідко. До того ж у багатьох міфів і немає початку. Вони є радше продовженням попередніх, з'єднуючись, переплітаючись, переходячи один у другий»<sup>8</sup>. Деякі міфи взагалі не промовляються.

Поясненням даної обставини, з яким ми маємо погодитись, є те, що міфи за своєю сутнісною природою не є оповіданнями, призначеними для розповідей. Міфи — перш за все особливий спосіб існування людської свідомості. У своїй висхідній іпостасі міф — це лише розмите смислове поле предмета. Кожна людина несе у собі безліч особистих асоціацій про значимі предмети, але чи кожний зуміє втілити ці асоціації у словах? У тому й справа, що тонкі душевні поривання, пов'язані зі споминами про значиме, ніколи не існують у систематично вербалізованому вигляді, а мають принципово фрагментарний характер. Потрібні значні інтелектуальні зусилля, щоб витягти на поверхню свідомості майже безкінечну сукупність смислових відтінків, які приховуються в переживаннях людиною значимих предметів та їх імен.

Ми повинні також враховувати дану обставину в нашому особистому житті, бо ми з вами — ще й носії унікально-персональних міфів, від яких нікуди подітись. Вони закладені у нашій підсвідомості, викликаючи наші радощі, і наші печалі, і навіть хвороби. Інколи вони ніби відгукуються на якісь слова-імена, частіше мовчать, змушуючи нас забувати імена значимого. Але ніколи не перестають на нас приховано впливати.

Ось чому знавці феномену міфу стверджують, що матеріальною реальністю його існування у первісному суспільстві було не слово-оповідь, а обряд-ритуал. В цьому вони вбачають ще один міфологічний парадокс. Хоча міф з самого початку існує у формі міток слів-імен, і є, за суттю своєю, носієм багатомірних культурно-семантичних відтінків мови первісної людини, він, разом з тим, існує на перших порах не у вигляді слів і навіть не з допомогою слів, а у вигляді певного дійства<sup>9</sup>. Колективно розігруване магічно-ритуальне дійство і є тією матеріальною формою, у якій переважно існує міфосвідомість та міфоосвіта.

Юнаку або дівчині, яким збираються передати міфологічний досвід за посередництвом ритуальної церемонії, нічого заздальгідь не пояснюють на словах, не дають ніяких по передніх словесних інструкцій, а просто за-нурюють в атмосферу ритуального дійства. Вже в дійстві відбувається навчання. Це принципово не схоже на те, як будується навчання в сучасній культурі, культурі слів. Первісна культура — це переважно культура мовчання. Не в тому сенсі, що слово тут не має ціни, або словник первісної людини є

надзвичайно бідним, він мав бути дивовижно багатим. Згадаймо чисельні філігранно тонкі розрізнення, хоча б стосовно тих самих сорока різновидів снігу, тисяч рослин, тварин, комах, плазунів.

Слово для первісної людини є річчю абсолютно суперцінною. Тому первісна культура і є культурою мовчання, що слово у ній воістину дорогоцінне. Слово тут радше мета, а не засіб, воно не використовується в інструментальній ролі. До того ж будь-яке — священне, самоцінне і самозначиме.

Таким чином, юнак або дівчина входять у той чи інший освітньо-міфологічний обряд без будь-яких попередніх словесних пояснень, їм даються «ролі», але вони заздалегідь не знають ані «тексту» цих ролей, ані мізансцен, у яких мають брати участь. Їх задача полягає у тому, щоб відразу включитись у певну ритуальну гру, правила якої їм спочатку невідомі. Осягнути їх належить у процесі дійства, за допомогою досвідчених учасників, які своїми діями постійно на них натякатимуть. До речі, саме так відбувається навчання правилам, предметам, позиціям гри у дітей. Новенький просто включається у неї; правил ніхто не пояснює, та й навряд чи це можливо, а якщо пояснює дорослий, то навряд чи вони можуть бути зрозумілі дітям без участі у процесі гри.

Міфологічні ритуали і обряди складніші, витонченіші, ніж знайомі з дитинства ігри. У всіх міфологічних ритуалах і обрядах існують дуже жорстокі і дуже складні негласні сценарії, де кожний порух і кожен звук має своє, строго визначене місце. Але, як і в народних дитячих іграх, ці «сценарії» не вимагають попереднього вивчення. Ознайомлення з ними відбувається у процесі спільного дійства. Освоєння цих сценаріїв (міф — консервативний) детально передається з покоління у покоління протягом десятків століть.

Зрозуміло, обряд не може здійснюватися без слів. Але якщо слово не оповідає міф, то воно живе у дійстві як повноправний учасник ритуально-магічного обряду. І не рядовий учасник, а своєрідний смисловий центр дійства. Слово — та ж річ. Слово — ім'я могутнього тотему, таке ж могутнє, як і він. Вимовляння слова у дійстві засвідчує присутність його носія. А це означає, що слова одухотворюють обряд, своїми священними звучаннями вони вводять в нього могутніх персонажів дійства, змушують їх вступати у певні стосунки з людьми. Слово є справжнім центром і смислом ритуалу, а ритуал — матеріальним носієм слова, невичерпний міфосмисл якого (згадаємо архітектоніку міфодосвіду) розшифровує дійство і відтворює його перед очима юних учнів.

Ми погоджуємось із судженням О. Фрейденберг стосовно розшифрування магічним обрядом «слави» слова, яке постало у його центрі. Про це ж говорить і В. Тернер<sup>10</sup>, за яким всі ритуали складаються із символів-слів і спрямовані на розшифровку їх семантики. Будь-який ритуал принципово символічний, а не пантомімічний: він свідчить, а не зображує. Він вказує на факт існування певного смислу; проте цей смисл існує як певна віртуальна реальність, про яку можна лише здогадуватись, яку треба враховувати, але яка не прочитується прямим і наочним способом із сукупності тих дій, які складають зовнішню оболонку ритуалу<sup>11</sup>.

Структура магічно-ритуального дійства задається архітектонікою міфу в його сакральних і прагматичних вимірах. Характеризуючи духовний Космос первісної людини, В. Тернер зазначає, що «в ньому існує ядро домінантних символів, які визначаються надзвичайною багатозначністю (мають безліч смислів) і центральним місцем в кожному ритуальному дійстві. З цим ядром пов'язане значно більше число енклітичних (залежних) символів. Домінантні символи створюють фіксовані точки всієї системи і повторюються в

багатьох ритуалах, що складають систему. Отже, кожен з цих символів має множину референтів. Процес «вибірковості» полягає у створенні навколо домінантного символу контексту символічних об'єктів, дій, жестів, словесно-звукової поведінки і соціальних взаємин між виконавцями ритуальних ролей (молитви, заклинання, пісні, речитативи, ска-зання, священні оповіді тощо), що одночасно групує і підкреслює ті з референтів, які є суттєвими в даній ситуації.

Таким чином, лише частина семантичного багатства домінантного символу реалізується в одному виді ритуалу або в одному з його епізодів. Домінантні символи являють собою набір фундаментальних тем. Символ є типовим для багатьох ритуалів, а його значення висвітлюється у багатьох епізодах. Оскільки обставини, за яких теми представлені ритуально, можуть бути різними і оскільки ці теми утворюють різні комбінації у кожній з ситуацій, представники культури (наші з вами учні міфологічної школи — Г. Б.), залучені у повний ритуальний цикл, поступово довідуються завдяки повторенням, варіаціям і контрасту символів і тем, якими є цінності, закони, зразки поведінки і пізнавальні постулати їх культури»<sup>12</sup>.

Розшифрована ритуальними діями і освоювана представниками нових поколінь міфоінформація робила цих представників своїми носіями. Вона залишалась глибоко особистісною, злиною і сплавленою з суб'єктивним світом індивіда. Невідчуженість такої інформації поєднувалась з відсутністю рефлексивно-відстороненого ставлення до неї. Вона сприймалась як свята і недоторканна. У цьому суть так званого консерватизму міфу, який захищав здобутки попередніх поколінь, не допускаючи щодо них жодних сумнівів. Тому і міфологічна освіта, з одного боку, була досить ефективною, оскільки створювала умови для освоєння учнями величезних масивів знань, з іншого — досить консервативною і авторитарною, оскільки відкидала будь-яке творче до них ставлення.

З настанням цивілізації ритуально-магічна передача родового досвіду доповнюється спочатку усною, а згодом писемною традицією. З'являються писемні тексти, в яких відображались і прадавні міфи, трансформовані усною передачею, і реальні історичні події, і великі масиви суто прагматичних знань, і родоводи богів, і священні історії світотворення тощо.

Клинописні шумерські тексти поем про Гільгамеша створювались у період 1850— 1750 рр. до н.е. Текст вавилонської поеми про створення світу «Енумаеліш» — у XI—XIV ст. до н.е. З IX—VIII ст. до н. е. існують тексти біблейських книг («Біблія» з грецької і означає «книга»)/«Буття», «Вихід», «Левіт», «Числа»<sup>1</sup>. В Ірані з'являється текст «Авести», в Індії тексти Вед, викладені на санскриті. Після п'ятисотлітнього «безписемного» періоду, спричиненого падінням Крито-Мікенської цивілізації, у 800 рр. до н.е. з'являється писемна еллінська (грецька) мова, якою написані епічні поеми Гомера «Одіссея» та «Іліада», Гесіодові «Теогонія» і «Труди і дні». Китайські епічні тексти, що увійшли до збірників «Шіцзін» (Книга пісень і гімнів), «Іцзін» (Книга перемін), «Шуцзін» (Книга історії) датуються XI—VII ст. до н.е.

Текстуальна форма зберігання інформації, як бачимо, винайдена давно. Можна стверджувати без зайвих перебільшень, що її поява стала справжньою культурною революцією. Якщо раніше кожен індивідуальний представник племені був носієм усієї родової міфічної інформації, то тепер її масиви могли зберігатись окремо від індивідів.

В містах стародавнього Єгипту, на Криті, в Мікенах тощо знайдені тисячі глиняних табличок, зібраних у своєрідні «бібліотеки». Вони несли на собі переважно утилітарно-практичну інформацію; в них вівся облік праці ремісників, фіксувалися

розподіл продуктів харчування, боргові зобов'язання, витрати і доходи<sup>15</sup>. Але існували і об'ємні «книги» — носії суто сакральної, релігійної інформації, відображеної, скажімо, у вищеназваних класичних текстах. Можна уявити те благоговійне ставлення до них численних поколінь, завдяки якому вони дійшли до нас.

Поява відчуженого від індивіда тексту — фундаментальна обставина тогочасної культурної революції. До тексту не можна повністю прилучитись, лише слухаючи того, хто його читає. Треба вміти читати текст самому. Треба вміти також його писати. І, звичайно, розуміти, розшифровуючи глибинні масиви смислів, приховані за матеріальними знаками слів і словосполучень. Тож саме відчужений текст породжує школу у її сучасному розумінні.

Перші школи були переважно релігійними. Так, в Індії саме для потреб ведичної релігії у точній і однозначній передачі священних текстів брахманами була створена мова санскрит, що означає «мова уквітчана і досконала»<sup>16</sup>. Вона і була покладена в основу релігійної шкільної освіти, пов'язаної із точним заучуванням культових текстів.

У індійських школах до VI ст. до н.е. вивчався також ряд власне наукових дисциплін. «Вже тоді, мабуть, існували наукові посібники..., в яких висвітлювалися питання: 1) фонетики — вчення про звуки, наголоси, вимови — словом, все те, що треба було знати для правильного читання священних гімнів Вед, кожен звук яких був священним і не допускалося найменшого його спотворення; 2) метрики — вчення про розміри, які у музично обдарованих індійців вже тоді характеризувалися великою складністю і багатоманітністю; 3) граматики...; 4) етимології...; 5) обрядових розпоряджень...; 6) астрономії... і начал математики»<sup>17</sup>. В Месопотамії, як доводить І. Дьяконов, шкільна освіта також базується на мовній підготовці, заснованій на зазубрюванні знаків, значень, вимови<sup>18</sup>. Те саме спостерігається і в інших осередках культури.

Величезна увага релігійної освіти до точності сприйняття і передачі текстів пояснюється граничною повагою до кожної букви і навіть до окремого звука, які вважалися священними. Але увага до букви затінювала дух або смисл. Схоже, стародавні релігійні освітяни справді мало опікувалися трансляцією смислів. Головне для них — передати текст у його первісній формі. Ефективним засобом у цій справі було переважно зубріння.

Відчуженість тексту справді породила школу, завданням якої стало мистецтво транслявання чужого тексту. Будь-які спроби дати своє тлумачення не допускались. За цим пильно стежив учитель, який був одночасно і жерцем — охоронцем священного канонічного знання. Якщо за панування міфу вчительську роль виконував батько та найближчі родичі («вчитель-отець»), то в цивілізації спостерігається розділення батьківських і вчительських ролей. Першим вчителем стає «батько духовний» — священнослужитель.

Батьківська школа міфу з погляду стороннього спостерігача, особливо сучасного, була досить дивною, а її методи жорсткими і жорстокими. Змалку різностатевих дітей виховували окремо, причому хлопчиків буквально ізолювали від дівчат, формуючи стійку відразу до протилежної статі. Перебування у чоловічій спільноті, пасивна, потім — активна участь у всіх її магічних ритуалах, у всіх заходах сприяла засвоєнню родового досвіду практичної життєдіяльності. Особливу увагу спільнота приділяла соціалізації майбутнього чоловіка, приборканню його агресивності, афективності, гіперсексуальності.

Окультурення тілесної природи підлітка здійснювалося у так званих ініціаційних



процедурах, які іноді тривали до декількох років. Упродовж цього періоду ініціаційних процедур підлітків (і хлопців, і дівчат) піддавали вкрай болючим операціям, які передбачали татуювання, нанесення глибоких різаних ран по всьому тілу, вибивання окремих зубів, висмикування волосся, виривання нігтів, просвердлювання носової перетинки тощо.

«...Новопосвячені зобов'язані пасивно підкорятись усьому, що з ними роблять, і переносити без будь-яких скарг біль. Випробування тривають довго і болісно, а часом перетворюються на справжні катування... Головна мета, яку при цьому ставлять, — містичний результат, абсолютно незалежний від їх волі: мова йде про те, щоб налагодити взаємо-проникні зв'язки між новопосвяченим і містичними реаліями, якими є сама сутність суспільної групи, тотеми, міфічні або людиноподібні предки...»<sup>19</sup>. Інакше кажучи, міфи санкціонують усі ці болючі і дикі «освітні» операції і пояснюють їх прихований смисл. Результатом такого фізичного насильства над індивідом є стійкий вишкіл його інформованості та соціальної відповідальності.

Якщо міфічний вишкіл пов'язується переважно з насиллям над тілом, то в релігійній школі цивілізаційних часів переважає насилля над духовним світом учня. Ще з II тисячоліття до н.е. дійшли слізливих скарг учнів «е-дуба» (вавилонських шкіл, що готували освічених людей з почесним званням «переписувач»). Повний курс е-дуби, судячи з його змісту, справді давався нелегко. Для його освоєння потрібні були не лише особисті зусилля, а й постійні силові втручання вчителів. Одне не скінченне переписування клинописних табличок породжувало яскраві спалахи відрази і ненависті до них, пов'язані з душевними стражданнями<sup>20</sup>.

Вишкіл переписувача справді передбачав значний зовнішній примус з боку жерця-вчителя. Судіть самі: переписувачі «повинні були вміти усно і письмово перекладати з шумерської на аккадську і навпаки, бути обізнаними з шумерськими граматичними термінами, відмінюванням дієслів, шумерською вимовою, шумерськими еквівалентами кожного аккадського слова, різними видами каліграфії і тайнопису, технічною мовою жерців та інших професійних груп, з усіма категоріями культових пісень, повинні були вміти керувати хором і грати на музичних інструментах, складати, загортати у глиняний конверт і опечатувати документ, знати математику, включаючи землемірну практику, вміти підраховувати і розподіляти раціони, обчислювати обсяг землекопних і будівельних робіт»<sup>21</sup>.

Такий великий набір непростих і різноманітних дисциплін був справді складним для освоєння. Але найбільшу складність становили ті з них, де учень залишався віч-на-віч з відчуженим текстом, котрий не лише проти-стояв, а й чинив опір спробам засвоєння, запам'ятовування, розуміння. Цей опір віддзеркалювався в душі учня, породжуючи в ній сумніви, подиви щодо власного безсилля, зрештою — агресивний протест. Відчужена відстороненість тексту викликає дистанціювання щодо нього. Душевні сумніви та болісні переживання власного безсилля призводять до дистанціювання відносно власної душі. Разом — до протесту, знайомого будь-кому, хто колись відповідально вчився.

Не заглиблюючись у тему протестного стану душі учня, що зіткнувся з відчужено неосвоєваними реаліями змісту навчання, наведу деякі судження з цього приводу А. М. Лобка<sup>22</sup>.

Первісне міфологізоване суспільство не знає феномену школи у двох смислах. З одного боку, там просто немає такої інституціональної структури, що спеціалізується на передачі якихось знань чи умінь, та й не було вчительства як окремого професійного угруповання.

Весь процес передачі культурних цінностей у цих суспільствах вплетений у світ повсякденних ритуалів, обрядів і церемоній, в яких рівною мірою беруть участь усі члени суспільства. З іншого боку, первісне суспільство не знає школи у тому сенсі, що тут не існувало спеціального навчання тим чи іншим навичкам — вишколу, що випереджав їх практичне застосування.

Тут не було школи як особливої ланки, котра передує життю. Тут немає школи як репетиції життя. Тут саме життя є школою через систему ритуально-обрядового включення у різні його сфери.

Навпаки, школа цивілізаційних часів виникає як особливий буфер між дитиною і суспільством. Одним із радикальних наслідків виникнення інституту школи є формування такого складного і загадкового механізму людської свідомості, як механізм рефлексії. І одна з причин виникнення цього механізму — феномен відчуження. Дистанціювання щодо текстів, які вивчаються, перетворює їх у знання — предмет вивчення і розуміння. Дистанціювання відносно власних душевних переживань закладає основу рефлексії — здатність самоусвідомлення, самоототожнення, самопізнання.

Наголошу, додаючи до викладеного, що рефлексія як різновид самосвідомості не може ґрунтуватись лише на відчуженості свого зовнішнього об'єкта — відчужених знань. Її підставою у ще більшій мірі є внутрішньо-духовне дистанціювання суб'єктивності школяра, її роздвоєння на Я, котре постає епіцентром духовного світу, і на «не-Я», звичайний духовний світ, який власне і опирається відчуженим «новаціям». Тож Я і постає тут суб'єктом, котрий зіставляє, порівнює відчужено-незрозуміле з присвоєно-зрозумілим не-Я. Дана обставина, яку окремо не висвітлив шановний колега, і на якій мені б хотілося наголосити, допомагає охопити не лише механізм рефлексії, такий важливий для становлення філософи, а й не менш важливий для появи філософствування механізм розуміння, герменевтичного тлумачення.

Рефлексія і розуміння — протилежні здатності духу, покладені школою і духовним вишколом. Рефлексія концентрує увагу на відчуженій предметній галузі, сигналізує душевними дискомфортами про наявність незасвоєних знань. Розуміння ж, завдяки більшим чи меншим зусиллям Я, зіставляє і порівнює останні з реаліями звичного світу не-Я. У разі необхідності воно перебудовує, обмежує, відкидає ті з них, які чинять спротив новаціям. Адже зрозуміти (освоїти) відчужені предметні сфери означає пов'язати їх зі світом освоєного і зрозумілого.

Сумнів, на думку Р. Декарта, є похідним від філософствування і філософії. Міф не міг бути джерелом цього витоку. Міф є надто консервативним, він відкидає всілякі сумніви. Як і релігія. Але, на відміну від міфу, релігія транслює свою віру і свій зміст через відчужені канонічні тексти, що стають предметом шкільного вивчення. До того ж вона, як ми бачили, була змушена на перших стадіях свого поступу транслювати і не власне релігійні масиви інформації, що ставали змістом освіти в релігійних школах. Нав'язування учневі великих масивів відчуженої інформації, яка до того ж може виявитися непридатною для застосовування, породжує закономірний протест і сумніви щодо неї.

Учень батьківської «школи» міфу, якого часто порівнюють з дитиною дошкільного віку, як губка всмоктує величезні масиви інформації, застосовуваної ним тут і тепер.

Міфічна школа, як і повсякденно-життєвська освіта дошкільника, збігається із самим життям. Така школа не є репетицією життя. Дитина засвоює усе підряд, часто приголомшуючи дорослих своєю поінформованістю. Вона накопичує знання, але, загалом, не вміє ефективно користуватися ними.

Дорослі, прислуховуючись до мови дитини, здатні вичленити в ній яскраві і неочікувані звороти, надзвичайно тонкі спостереження і описи, поетичні метафори тощо. Але сама дитина до такого вичленювання не готова. В неї немає внутрішніх масштабів для оцінки того, що вона спродукувала. Яскраве і самобутнє вона не здатна відрізнити від банального і сірого. У неї немає власного смаку, який би змусив засумніватись і особисто оцінити сказане, відібрати оригінальне і відсіяти банальне. Дитина знайома лише з однією стороною творчості — фантазійною. Проте справжня творчість — це ще й діалог, здатність включити витвори своїх фантазій у певний культурний контекст, співвіднести їх з культурною традицією і виокремити те, що насправді може мати певний культурний резонанс.

Всі діти — талановиті, всі здатні до творчості. Але ще раз наголошу, що творчість передбачає і певний рівень смаку, і оцінки, і відбору та відсіву. Вона принципово діалогічна, завжди тримає у полі зору позицію іншого, його думку (мнение). Творчість — це діалог-сумнів, у якому стикаються різні думки, живим життям живуть сумніви (со-мнения).

Здатність до сумніву, як і до редактури і саморедактури — це те, що дає школа. Завдяки їй дитина, яка пройшла школу, школу в широкому розумінні — скажімо, школу поетичного смаку, набуває здатності до дійсного творчого відбору, до творчості, яка у кожному своєму акті пройнята жорсткою редактурою. А тому часто трапляється так, що, зіткнувшись з необхідністю редагування, зіткнувшись з необхідністю жорсткої оцінки своїх опусів, дитина ламається і втрачає будь-який інтерес до творчого самовираження. І все ж цю необхідну сходинку, проти якої протестували і протестуватимуть стільки учнів, треба подолати. Щоб стати співучасником культурної творчості, потрібно вступити у діалог із наявною культурою і усвідомити свою обмеженість щодо неї, визначити себе, дистанціювавшись щодо неї.

Життєвий досвід багатьох поколінь тих, хто отримував освіту, свідчить, що освічена людина — це людина, яка так чи інакше зазнала травми через освіту і навчилася дистанціюватись по відношенню до тих знань, які вона отримала. Адже освіта є не просто передачею знань і не просто їх засвоєнням — знання отримують і засвоюють також неосвічені дошкільнята та дорослі.

Освіта — це освоєння духовного світу відчужених знань. Тому що школа як спеціалізований інститут пропонує учневі знання, відірвані від життєво-практичного контексту. Знання так званого підручника, або, більш широко, — книжні знання, і в цьому полягає найбільш глибока специфіка школи. Шкільне, книжне, нав'язане ззовні знання — це інформація, щодо якої учень неминуче дистанціюється, а отже, вступає в діалог. А тому об'єктивний, культурно-історичний смисл школи полягає... «зовсім не в навчанні як такому, а у формуванні в учня особливої позиції по відношенню до освоюваних ним знань»<sup>23</sup>.

Травмуюча примусовість шкільної освіти, тобто породжувані нею протести та сумніви, зумовлюються ще й підпорядкуванням молодої людини певним формам, нормам, правилам. У цьому розумінні освіченість є вишколом нормативної поведінки, лексики, правильного мислення тощо. Лише людина, що ясно усвідомлює межі правила і норми, здатна належним чином оцінити відхилення від них, відхід за рамки прийнятого, звичного.

Школа культивує в людині ідеали нормативності. Попри всі протести щодо них, попри всі душевні травми, результатом такого культивування є те, що людина починає жити і

мислити у відповідності з певними правилами і нормами, що характеризують дану культуру, дану цивілізацію. І тому я не можу не погодитись, що будь-який протест проти «методики зазубрювання» має, як мінімум, бути вираженим. Справді, істинна свобода, істинна творчість потребують відповідного вишколу.

Подив, як і сумнів, також є фундаментальним філософогенним фактором. Можливо, чи не найсуттєвішим. Принаймні задовго до Р. Декарта, який, як відомо, наголошував на сумніві, про феномен подиву говорив, повторюючи Платона, у своїй «Метафізиці» Аристотель. «І тепер, і раніше подив спонукає людей до філософствування», — говорить він<sup>24</sup>. Людина міфу лише вагалась, подиву вона не знала. До філософствування людей схилив подив, саме він породив науку про перші причини сущого, або — метафізику. Метафізика, яка уособлює філософію взагалі, виникла завдячуючи подивові.

Але сам подив, як і сумнів, має своє коріння в освіті, у феномені школи. Протестний простір особистості, що виник внаслідок дистанціювання по відношенню до відчужених книжних знань, до відчужених мотивів оволодіння ними, покладений жорстким нормативним вишколом, став полем розрізнення банального і дивного, беззаперечного і сумнівного. Цьому просторові і судилося стати полем смислопошукових метафізичних питань. Тобто стати власне простором філософствування.

Сумнів — зіткнення і суперечливе взаємодіювання протилежних думок (мнень). Міф старанно відгороджувався від будь-яких положень, котрі могли захитати його підвалини, зіткнувшись з ними. Релігія також протистоїть сумнівам, тобто думкам, що суперечать положенням її віри.

Наявність хоча б двох протилежних думок у ній породжує потреби вибору між ними. Від вибору (грецьке «аіресіс») походить відоме всім слово «єресь». Потреба вибирати між двома і більше варіантами тверджень з приводу одного предмета розхитує віру в його сакральну визначеність, оскільки збуджує думку, буквально інфікує носія сумніву роздумами. З власного досвіду знаємо, як сумніви забирають спокій, викликають роздуми і хвилюють душу.

Те ж саме маємо і у подивові. Нижче я пошлюся на свідчення Стефана Лейнера, що прожив багато років серед членів племені бу-кувак, яким був зовсім не відомий феномен подиву. Дивного для них не існувало, оскільки диво завжди корелюється з нормою. Нормальне ж для них не було конституційно виділеним, як і для вже згаданого дошкільника. Відчуття норми і правила формує школа. Саме норма і правило є масштабом розрізнення банального і дивного.

Для людини, яка не має чітко виробленого уявлення про нормальне і ненормальне, святе і профанне, прекрасне і потворне, добре і зле, всі протилежні цінності зливаються з антицінностями. Все постає як норма. І тоді нас, як тих же міфоносіїв, перестають хвилювати і потворні вчинки, і підлість ближніх, і наша власна недосконалість.

Вишколене ж знання нормального завжди збуджує принаймні подив (дивно, як ви могли...), частково відкриваючи за звичною нормальністю явища чи давно знайомої людини іншу, позанормальну, метафізичну площину її природи. І породжує метафізичні ж питання: а що ще криється за цією, тепер вже оманливою, нормальністю? І що нормальнішим, звичнішим, освоєнішим і зрозумілішим уявлявся предмет, котрий раптом розкрив свою несподівану позафізичну прірву, то більш вражається подивом наша душа. Сумніви, ревності, роздуми і хвилюючі пошуки відповідей не дають їй спокою. Знову вона у стані отого інфікованого тепер вже подивом філософствування.

Простір філософського мислення — це справді простір подиву. А ще він є простором

любві до мудрого, убезпечуючого від божевілля і самогубства, розв'язання смисложиттєвих метафізичних питань. Бо людей завжди щиро хвилювало не надто велике коло предметів метафізичного світу. Головні — віра, надія, любов. Любов названа останньою в цьому ряду. Порушення норм віри, надії, а особливо — любові — розверзають бездонні прірви абсурду, який голосами спокуси закликає кинутись в нього у смертельному захваті. А любов із вірою і надією закликають до мудрого протистояння абсурдові, до творчої, хоча і болісно-важкої, думки, спрямованої на віднайдення дивного виходу з подиву. Дивний вихід, знаходжуваний любовним потягом до мудрості, підтримуваний вірою і надією, знову приводить до норми стабільного метафізично врівноваженого спокою.

Сказане вище певною мірою пояснює природу отієї «любві до мудрості», яка по-грецьки звучить як «філософія». Виходить, що філософія — це «ненормальне», екстремальне мислення. Метафізично стабільний спосіб людського життя не потребує філософського дискурсивного роздуму. Сита, здорова, позбавлена болю і печалей світу людина не потребує філософії. Але хто з нас може бути впевненим у цілковитій убезпеченості від полону абсурду? То ж чи не мудріше дбати про готовність до ненормально-екстремальних ситуацій?

А вони, ці ситуації, здатні виникати «на рівному місці». Наприклад, норми і правила, закарбовувані школою в душах її вихованців, завжди і скрізь вступали і вступають у суперечність з нахилами і уподобаннями реального життя, до якого школа, начебто, мала готувати. Поставте себе, будь ласка, на місце молоді людини, котра наразилась на подібну суперечність. Ситуація, в яку вона потрапила, є явно екстремальною. Бо в ній вимагається вибір, підстави якого здебільшого знаходяться «за кадром» звичних реалій. І шкільні норми, начебто, є авторитетними, і правила реального життя — теж. Що обрати, як і чим умотивувати свій вибір?

З огляду на позірну рівнозначність варіантів вибору, подібну екстремальну ситуацію називають парадоксальною. Вона полягає у зіткненні двох докс (вірувань, думок, авторитетних норм чи принципів). Але саме у цьому парадоксальному зіткненні вони — ці докси — втрачають атрибут авторитетності. З одного боку, з'являється подив: а у що ж я вірив? З іншого — виникає потреба у пошукові підстав віри у одну з докс, підстав, що перебувають «за кадром», підстав метафізичних.

Подив і вважається першим філософським фактором, оскільки з ним поєднується відчуття і розпізнання парадоксу. Подив лише трохи відкриває завісу над метафізичним світом. Подив ініціює метафізичні питання щодо підстав будь-якого екстремального вибору. В цьому сенсі він і є виток філософствування. А виток цей, як ми бачили, ґрунтується на феномені освіти, на споконвічно нелегкій справі, вкоріненій і у міф, і у релігію. Цього не повинні забувати сьгоднішні «інженери людських душ» — і філософи, і педагоги.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Сказки и легенды маори. — М., 1981.
2. Лобок А. М. Антропология мифа. — Екатеринбург, 1997., С.16.
3. Берндт Р. М., Берндт К. Х. Мир первых австралийцев. — М.1983.
4. Лобок А. М. Указ. соч. — С. 279.
5. Выготский Л. С, Лурия А. В. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив.

Ребенок. - М., 1993.-С. 98.

6. Там же. — С. 97.
7. Там же.
8. Мифы и предания папуасов маринд-аним. — М., 1981. — С. 25—26.
9. Лобок А. М. Указ. соч. — С. 172.
10. Тэрнер В. Символ и ритуал. — М., 1983.
11. Лобок А. М. Указ. соч. — С. 182—183.
12. Тэрнер В. Указ. соч. — С. 36—37.
13. На ріках вавілонських: 3 найдавнішої літератури Шумеру, Вавилону, Палестини. — К., 1991. -С 5, 30.
14. Древнекитайская философия. Собрание текстов: В 2 т. — М., 1972. — Т.1. — С. 78.
15. История древнего мира. Ранняя древность. — М., 1983. — С. 289—290.
16. Ольденбург С. Ф. Культура Индии. — М., 1991. — С. 35.
17. Там же. — С. 129—130.
18. История лингвистических учений. Древний мир. — М., 1980. — С. 17.
19. Кобзев А. И. Парадоксы китайского эроса // Китайский эрос. — М., 1993. — С. 279.
20. Данмаев М. А. Вавилонские писцы. — М., 1983.
21. История древнего мира. Расцвет древних обществ. — М., 1983. — С. 97.
22. Лобок А. М. Указ. соч,
23. Там же. — С. 649.
24. Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4 т.— М., 1976. — Т.1. — С. 69.