

О.А. Береговая, Н.В. Палишева

НА СТЫКЕ ЗАПАДНОГО И ВОСТОЧНОГО: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛОНИАЛЬНОЙ ИНДИИ

Приводится анализ философских взглядов отдельных представителей индийской колониальной элиты на проблемы образования. Задолго до обретения независимости индийские интеллектуалы критиковали преобладающую философию образования и представляли альтернативные концепции. Прослежена эволюция того, как от проблемы оценки западной системы образования мыслители постепенно приходят к концепции «национального образования», предполагающей синтез как собственных, так и европейских просветительских традиций.

Ключевые слова: интеллектual; колониализм; Запад; Восток; философия образования.

Обсуждение проблем образования во многих обществах является актуальным и вызывает немало дискуссий. Дискуссии эти, как правило, не сводятся исключительно к обсуждению педагогических и методических приемов, а затрагивают гораздо более широкий спектр мировоззренческих, методологических и ценностных вопросов. Наиболее ожесточенные споры зачастую ведутся вокруг того, какие ментальные образцы и формы закладывает существующая система образования, формируя тем самым культурное и идеологическое пространство социума. Особенно острыми и даже болезненными эти вопросы оказываются для стран, имеющих собственную богатую интеллектуальную традицию и одновременно подвергнувшихся культурному и политическому влиянию Запада. Одним из ярких и наиболее интересных примеров является рефлексия проблем образования, проводившаяся отдельными представителями интеллектуальной элиты колониальной Индии.

Индийская цивилизация долгое время находилась под гнетом британского колониализма, повлиявшего и на развитие образования. Сформировалось «британско-ориентированная» колониальная система образования, нацеленная на служение интересам доминиона. Образование рассматривалось как средство получения средств к существованию, для которого должны быть разработаны определенные умения и навыки. Осмысление таких фундаментальных вопросов, как происхождение жизни, ее существование, Вселенная и реальность жизни и т.д., было подорвано, что привело к ценностному кризису в данной сфере. Задолго до обретения независимости индийские интеллектуалы критиковали преобладающую философию образования и представляли альтернативные концепции. Осмысление вопросов содержания и формы образования постепенно становилось одним из ключевых в индийской философской и общественной мысли.

В восприятии индийцами системы образования лежали две базовые вещи. Во-первых, общий колониальный контекст с соответствующим идейным содержанием. Известно, что англичане намеренно распространяли свое образование для утверждения власти. Одной из их основных целей было создание вестернизированной новой индийской элиты, которая, получив британское образование, служила бы опорой колониальной власти. Во многом благодаря этому в учреждениях британского образования в Индии трансли-

ровался широко распространенный в Европе тезис об отсталости современной Индии, диком и «варварском» характере ее культуры, религии и социальной жизни.

Во-вторых, с точки зрения британской колониальной идеологии, распространение образования в Индии было частью миссионерской деятельности в самом широком смысле. Поэтому те индийцы, которым посчастливилось обучаться в открытых англичанами учебных заведениях, непременно знакомились с современными достижениями западных наук, европейской литературой, общественной и политической мыслью. Естественно, содержание этого образования было строго рациональным.

Британское правительство использовало университетскую систему как инструмент культурной колонизации. Колониальные усилия в сфере высшего образования осуществлялись первоначально через Ост-Индскую компанию, затем британский парламент, а затем под прямым британским правлением. Первым высшим учебным заведением, созданным в 1830 г. Британской Ост-Индской компанией, было медресе Калькутты. В 1784 г. появились Бенгальское азиатское общество, в 1791 г. – Санскритский колледж Бенараса, в 1800 г. – колледж Форт-Уильяма. С принятием Закона о Хартии 1813 г. британский парламент официально объявил индийское образование одной из обязанностей государства [1. С. 14–15], положив начало колониальной политике в данной сфере. В 1857 г. в Бомбее (Мумбаи), Калькутте (Калькутта) и Мадрасе (Ченнаи) были открыты первые три официальных университета, смоделированных по образцу Лондонского университета, сосредоточенных на изучении английского языка и гуманитарных наук.

Создаваемая англичанами система во многом противоречила существовавшей веками индийской традиции, в которой фактически отсутствовало разделение религиозного и светского знания, сосредотачиваясь, главным образом, на изучении священных писаний индуизма. Кроме того, традиционно монополия на подобное знание была исключительно в руках брахманов, которые имели право на трактовку священных писаний. Создаваемая англичанами система была не менее элитарной (получать британское образование могли лишь единицы), однако она в существенной степени разрушала привилегии брахманов.

Как правило, в колониальной Индии осмыслением проблем образования занимались как раз представители новой колониальной элиты, на себе испытавшей британскую просветительскую систему. Первая подобная оценка значимости светского образования происходила в ходе процесса, традиционно обозначаемого как Бенгальское возрождение.

Необходимость развития просвещения рассматривалась в контексте вопросов социального реформирования. В частности, в созданном ранними просветителями обществе Брахмо Самадж проблема распространения образования увязывалась с необходимостью борьбы с социальными пережитками, казавшимися варварскими обычаями (например, сати – практикой самосожжения вдов на погребальном костре мужа) и идолопоклонничеством [2]. К британскому образованию относились в тот момент положительно, а зачастую и восторженно, как и к иным вещам, связанным с правлением «просвещенной нации». В частности, известный бенгальский просветитель Раммохан Рай (1772–1833) еще в первой половине XIX в. считал, что открытие англичанами учебных заведений – это безусловный плюс колониального правления. По его утверждению, по мере развития правления метрополии, из соображений бескорыстия и высших побуждений, англичане будут развивать образование в Индии. Это в свою очередь приведет к распространению английского языка, знакомству с европейскими достижениями науки и искусства [3. Р. 114].

Постепенно отдельные представители индийского общества переходили и к некоторой переоценке британской системы образования. Один из лидеров Брахмо Самаджа, современник Раммохана Рая Кешаб Чандер Сен (1838–1884), признавая, что лучи либерального образования освещают Индию и позволяют избавляться от идолопоклонства и суеверий, подвергал его и мягкой критике за абсолютный материализм. По мнению Кешаба, представители образованного класса Индии все больше становятся сторонниками утилитаристских и позитивистских взглядов, что, по мнению мыслителя, никак не могло привести страну к процветанию. Выход он видел во внедрении в образование религиозных знаний и ценностей [4. Р. 74].

Необходимо отметить, что социальную значимость образования отмечали не только жители Бенгалии и последователи индуизма. Например, принадлежавший к религиозной группе парсов, проживавших компактно в Бомбее, писатель Досабхаи Фрамджи Карака (1829–1902) с гордостью отмечал, что именно их группа по сравнению с индусами и мусульманами в наибольшей степени преуспела в вопросе развития женского образования [5. Р. XXVI–XXVII].

В целом же для первых индийских колониальных мыслителей метрополия была безусловным учителем в широком смысле слова. Европейская наука, общественное устройство, политическая и судебная системы считались неким эталоном, к которому следует стремиться, а сами англичане – теми, кому следует подражать и у кого учиться. Для существенной переоценки британской системы образования индийцам необходимо было хотя бы в небольшой степени переосмыслить свою позицию ученика.

Проблема образования затрагивалась в рамках широко распространенной в Индии последней трети XIX в. теории выкачки. Один из ее авторов Дадабхай Наороджи (1825–1917), не подвергая критике содержание британского образования, указывал на его социальную невостребованность. В частности, он утверждал, что множество выпускников открытых британцами учебных заведений остаются лишь украшенными «мишурой образования». В колониальных реалиях, где доступ на относительно высокие должности для представителей местного общества был закрыт, по мнению Дадабхая Наороджи, подобное положение могло привести к социальной катастрофе, ведущей силой которой стало бы туземное образованное население [6].

Индийскими мыслителями были высказаны идеи в контексте критики колониализма, переосмысления роли Запада в модернизации индийского общества, переосмысления исторического пути Индии, духовных традиций, месте человека в мире и его роли для этого мира. Интеллектуалы Индии стремились создать и реализовать на практике «проект духовного, социального, политического и культурного развития индийского общества в современном изменяющемся мире» [7. С. 13].

Впервые отчетливо данное переосмысление произошло во взглядах общественного деятеля Нарендранатха Датта (1863–1902), более известного как Свами Вивекананда, получившего образование европейского образца, знакомого с достижениями западной мысли. В течение некоторого времени Вивекананда был членом Брахмо Самаджа, однако встретив философа Рамакришну, он увлекся его учением и после смерти учителя стал саньясином. Приверженность к традиционным индийским учениям не стала препятствием к нарушению мыслителем строжайшего индусского запрета на заграничные поездки для брахманов, благодаря которым перед западным обществом он стал широко известен как «представитель индийской нации».

В основе концепции С. Вивекананды лежал тезис о том, что каждая нация имеет собственное предназначение, выраженное в форме национальной идеи, выполнение которого обеспечивает развитие мировой цивилизации и обеспечивает жизнеспособность самой нации. Причину того, что индийская нация до сих пор осталась живой, несмотря на сопровождающие всю ее историю внешние завоевания, разрушение и нищету, философ видел в наличии у нее национальной идеи. С призывами осознать это Вивекананда обращался не только к западной аудитории, но в первую очередь к своим европеизированным соотечественникам, «ноющим перед англичанами». Западная цивилизация, по мнению Вивекананды, тоже имеет собственную национальную идею, без которой невозможно было бы развитие мира. Но если в Европе такой национальной идеей является политика, то стержневая основа индийской цивилизации заключается в ее религии, несущей миру духовность. По выражению С. Вивекананды, пристальный взгляд мог увидеть, что огонь национальной индийской жизни тлеет за золой видимой смерти, и что ее жизнь – это религия, ее

язык – это религия, ее идея – это религия. Политические, общественные и иные преобразования могут проводиться в Индии только с помощью религии и языка религии [8. Р. 418].

С. Вивекананда признавал также необходимость обучения у западной цивилизации ее внешним формам жизни, искусству и науке. Вместе с тем он считал необходимым отбросить все иностранные идеи и элементы, мешающие национальному росту. Его призыв к вестернизированным соотечественникам также заключался в необходимости осознания себя «как учителей мира», у которых Запад должен учиться религии и духовному знанию [9].

С. Вивекананда считал, что у существующей системы образования существуют преимущества, но они ограничены. Основная проблема, по его мнению, заключалась в том, что оно не является национальным, что обуславливает его специфическое содержание. «Если каждый индийский ребенок, идущий в школу, сразу же слышит, что его отец и дед были дураками, то большого толка от такого образования не будет» [10]. Кроме того, С. Вивекананда считал, что в Индии необходимо совместить светское и религиозное образование в единое целое.

Непосредственно требование развития национального образования становится частью политической программы в ходе движения против раздела Бенгалии 1905–1906 гг. Принятая в ходе этих революционных представлений программа состояла из трех взаимосвязанных частей: бойкот, *свадеш* и национальное образование. Причем национальное образование было логическим продолжением первых двух лозунгов. Он предполагал создание системы образования на всей территории Индии, которые бы реализовывали национальное содержание образования, пропитанное духом самоуважения [11. Р. 98]. Основной формой протеста стало движение *свадеш*, призывающее к использованию собственных товаров и к бойкоту английских. В рамках *свадеш* звучали также лозунги, призывающие не принимать участие в работе созданных британскими властями школ, университетов, судов. Предполагалось, что в случае «игнорирования населением правительства, последнее становилось сломленным» [12. Р. 626].

Одним из индийских деятелей, активно рассуждавших на тему образования, был известный писатель, впоследствии лауреат Нобелевской премии Рабиндранат Тагор (1861–1941). Тагор происходил из очень известного рода брахманов, с самого детства был приобщен к брахманской культуре и получил разностороннее образование. Одно время он изучал юриспруденцию в одном из высших учебных заведений Лондона, однако предпочел этому занятию литературную деятельность, которая и принесла ему всемирную известность.

Поддерживая движение *свадеш*, Р. Тагор отошел от политических вопросов и начал заниматься, в том числе, вопросами образования. В частности, многие из его образовательных идей были реализованы в открытой им школе для мальчиков «Шантиникетан» в Болпуре. Тагор активно критиковал западную систему образования. Он утверждал, что школы в Европе ра-

ботают подобно заводам: в одно и то же время начинают и заканчивают работу, соблюдая строгое расписание. Это способно, по мнению, мыслителя, приучить молодых людей к дисциплине и порядку, но не более того. Главной проблемой западного школьного образования Р. Тагор считал, что его содержание оторвано от реальной жизни и социального опыта, в котором живет и воспитывается европейская молодежь. По его утверждению, в школе юноши изучают одно, а в реальном социуме, в частности от родителей, слышат совсем иное, зачастую никак не связанное со школьным образованием. По этой причине пример удачной для Индии образовательной системы следует искать не на Западе, а в собственной истории. В частности, он указывал, что в древней Индии была построена весьма удачная, по его мнению, просветительская модель. Образовательные функции всецело осуществляли так называемые гуру, которые были по сути домохозяевами, и ученики становились частью их семьи [13. Р. 115]. Это позволяло избежать раскола между содержанием образования и реальной практикой.

Рассматривая проблему раскола, Р. Тагор также подчеркивал, что в современной западной модели интеллектуальное развитие отделено от развития физического и духовного. И что современный подход уделяет внимание в лучшем случае первым двум компонентам, полностью игнорируя третье. Тагор, реализуя идею своей школы-ашрама, стремился преодолеть данные разрывы. Кроме того, он пытался не разделять знания о мире от реального опыта взаимодействия с ним. В частности, он разрешал своим ученикам лазить по деревьям, для того, чтобы они активно их исследовали, и утверждал, что теоретическое изучение ботаники ни в коей мере не может заменить живые деревья [13. Р. 97].

Р. Тагор высказал свои взгляды на образование с позиции пересмотра роли научного знания и культурного восприятия Запада, а именно: 1) «синтез западного научного знания с индийским наследием для формирования способности к критическому мышлению и практическому социотворчеству; 2) масштаб распространения образования и 3) воспитание нового человека-созидателя культуры» [7. С. 265]. В плане высшего образования Р. Тагор в своей лекции «Центр индийской культуры» отмечал, что «европейское образование остается для Индии школьной премудростью, а не культурой, коробкой спичек, а не зарей, в которой слиты во едино с необходимостью и красота, и все неуловимые тайны жизни» [14]. Он не отвергает западное в образовании, но предлагает конструктивный синтез с индийской культурой.

О роли высшего образования для Индии он писал: «Наше обучение должно быть тесно связано с нашей экономической, интеллектуальной, эстетической, социальной и духовной жизнью, а наши учебные заведения должны быть сердцем нашего общества» [15. С. 223–224]. Также в данной лекции им была высказана мысль о том, что университет способен стать духовным центром интеллектуальной активности, отвечающим на запросы изменяющегося общества с творчески

мыслящими преподавателями-исследователями. Тагор призывал объединиться и основать «собственные кафедры для напряженных поисков и исследований; вокруг них будут концентрироваться интеллектуальные силы страны и возникать центры высшего образования» [15. С. 232].

Одним из главных идеологов концепции национального образования был известный оппозиционный деятель Б.Г. Тилак. Он не сводил образование к получению навыков элементарной грамотности, а полагал, что оно является средством передачи знаний об опыте предков. Под развитием национального образования Тилак понимал, в первую очередь, расширение образования религиозного. Именно в недостатке такового он видел причину успеха христианских миссионеров в Индии. Также программа Тилака предполагала снижение нагрузки в изучении иностранных языков, развитие промышленного и политического образования [16. Р. 60–79].

Его единомышленник Ауробиндо Гхош указывал, что без развития национального образования невозможно прийти к национальному освобождению не только в политическом, но и в философском смысле. «В покоренных странах, – говорил он, достижение свободы от другой страны – это первая обязанность каждого, которая должна превосходить все остальное. Работа по национальному освобождению – это великая и священная *яджна*, в которой свадеши, бойкот, национальное образование и иные формы действий – только большие или малые ее части. Свобода – это плод, который мы хотим получить через жертву, а Родина-мать – это богиня, которой мы эту жертву преподносим» [17. Р. 265–269].

В национальной системе образования он призвал соединить индийские традиции с современными ему европейскими знаниями. В своих трудах «Индийский интеллект» (1909), «Система национального образования. Некоторые предварительные идеи» (1910) он отмечал, что в индийском обществе в результате длительного взаимодействия восточной и европейской культур стало возможным построить новую систему образования, сочетающую богатые местные традиции с достижениями Запада. Гхош выразил мысль о том, что совершенствование мира и человека в нем должно строиться на синтезе традиционных духовных ценностей Востока и современных видов знания Запада, что должно выразиться в преодолении разрыва между западными прагматистскими установками господства над внешним миром и восточными положениями о совершенствовании внутренней природы человека. Мыслитель делал ставку на возрождение духовных оснований образования, утраченных в период колониализма. Несмотря на то, что Гхош видел в британской системе образования положительные черты (доступность образования, научность, создание условий для свободного развития личности), он утверждал, что механическое перенесение западной модели на индийскую почву превращает ее в «искусную и совершенную машину уничтожения не только человеческого тела, но и человеческой души... неповторимой индивидуальности в человеке...» [18. Р. 47].

В дальнейшем требования о развитии национального образования сопутствовали почти всем крупным политическим требованиям и лозунгам. В частности, в 1906 г. Индийским национальным конгрессом на сессии в Калькутте был выдвинут лозунг *свараджа*, предполагавший требование независимости и предоставление прав доминиона в составе Британской империи. В рамках выдвижения требования *свараджа* Конгресс признал, то, что для всего населения Индии пришло время озаботиться вопросом национального образования – книжного, научного и технического, которое отвечало бы потребностям страны, соответствовало национальному развитию и находилось бы под национальным контролем [19. Р. 162–168].

Таким образом, в колониальный период в индийской интеллектуальной и философской мысли отчетливо сформировалось отношение к образованию как к одному из основополагающих механизмов, во многом определявшим вектор общественного развития. Мировоззрение практически всех представителей колониальной элиты складывалось под прямым воздействием западного образования и европейских интеллектуальных форм. В то же время глубокое знание и изучение собственных интеллектуальных традиций приводило отдельных представителей к идее о необходимости развития своей уникальной системы образования. При этом индийские интеллектуалы были далеки от повальной критики и полного неприятия западных моделей. Признавая множество европейских достижений в области просвещения, они оспаривали исключительно идею универсальности западного образования. Индийские интеллектуалы предпринимали попытку реконструировать ценности, идеалы и системы образования, соответствующей ее культурным и философским основам. Индийские интеллектуалы подвергли критике насаждавшуюся философию образования и предложили альтернативные ее варианты, считали образование оплотом сохранения самых ценных элементов культуры. Они интерпретировали старые знания и принципы в свете новых знаний, в контексте современных обстоятельств. Индийские интеллектуалы представили весьма прагматичную и практичную схему образования, хотя и основанную на идеализме Веданты [20. Р. 154].

Постепенно в индийском обществе формируется и начинает наполняться разными смыслами понятие «национальное образование», которое в полной мере будет реализовано в независимой Индии. Причем это происходило в рамках общего выстраивания идеи нации. Как показывают результаты исследований в формировании концепта «нации», во многих школах ключевую роль играли отдельные мыслители [21. С. 74]. Основная идея национального образования, заключающаяся в необходимости интеграции собственных интеллектуальных и религиозных традиций с западными рациональными идеями в образовании, была сформирована именно в колониальный период. Национализм колониальных интеллектуалов носит не узкое понимание, а связан с интернационализмом и всеобщим братством (Ауробиндо Гхош – субъективный интернационализм). Он свободен от недостатков западного национализма, который носит агрессивный характер. Данная идея ос-

нована на древних идеалах *свадхармы*. Согласно данному идеалу, каждый народ и каждый человек имеют определенный статус и роль в жизни. Она включает в себя уважение к другим дхармам и понимание того, что для каждого своя дхарма – это самое святое.

Современная культура Индии – синтез (далеко не завершённый) разнообразных местных традиций и культуры, привнесённой с Запада. Успех модернизации в большей мере определяется тем, насколько в образовательной стратегии учитывается традицион-

ный культурный опыт и ценности. Несмотря на то, что интеллектуалы Индии получали образование на Западе, они не до конца разделяли ценности западного общества, а призывали к обратному: ориентации на национальное. Становление национальной системы образования Индии происходило параллельно с процессами переосмысления процессов колонизации, модернизации образования, обширным, иногда болезненным восприятием нового, сохранения традиций, собственной культурной идентификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Супрунова Л.Л. Опыт модернизации образования в современной Индии. М. : Прогресс-Традиция, 2008. 248 с.
2. Kaviraj S. Ideas of Freedom in Modern India // The Idea of Freedom in Asia and Africa (The Making of Modern Freedom). Ed. by R.N. Taylor Stanford : Stanford University Press, 2002. P. 120–196.
3. The English works of Raja Rammohun Roy: Vol. 2 / Ed. by J.C. Ghose. New Delhi : Cosmo Publications, 1982. 358 p.
4. Sen Keshub Chander. A Selection / Ed. by D.C. Scott. Madras : The Diocesan Press, 1979. 361 p.
5. Karaka Dosabhai Framji. History of the Parsis Including Their Manners, Customs, Religion and Present Position. London : MacmillanandCo, 1884. Vol. 1. 361 p.
6. Палишева Н.В. К вопросу о влиянии политических взглядов Дадабхаи Наоруджи на формирование индийской националистической идеологии // Вестник Томского государственного университета. История. 2012. № 2. С.119–123.
7. Скороходова Т.Г. Бенгальское Возрождение. Очерки истории социокультурного синтеза в индийской философской мысли Нового времени. СПб. : Петербургское востоковедение, 2008. 320 с.
8. The complete works of Swami Vivekananda. New Delhi, 1947. Vol. 4. 431 p.
9. The complete works of Swami Vivekananda. Vol 1. URL: <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/SWAMI-VIVEKANANDA-COMLETE-WORKS-Vol-1.pdf>
10. Speeches and writings of Swami Vivekananda: A Comprehensive Collection (Classic Reprint). London: Forgotten Books, 2012. 648 p.
11. Shay T.L. The legacy of the Lokamanya: The political philosophy of Bal Gangadhar Tilak. Bombay : Indian Branch ; Oxford University Press, 1956. 215 p.
12. Source material for a history of the freedom movement in India. Bombay Government Records, 1958. Vol. 2. 1017 p.
13. Tagore R. Selected writings on education and nationalism. Oxford : Oxford University Press, 2009. 450 p.
14. Тагор Р. Центр индийской культуры. URL: http://www.udculture.info/ru/cul_7.html
15. Тагор Рабиндранат. Сочинения в 8 томах / пер. с бенг. и англ. М. : Гос. изд-во худож. лит., 1955–1957. 2270 с.
16. Tilak B.G. His writings and speeches. Nabu Press, 2010. P. 70–99.
17. The complete works of Sri Aurobindo. Vol. 6–7: Bande Materam. Pondicherry : Sri Aurobindo Ashram, 2002. 1182 p.
18. Sri Aurobindo and the Mother. On education. Pondicherry : Sri Aurobindo Ashram, 1973. 168 p.
19. The Indian National Congress, Containing an account of its full texts of all the Presidential addresses, reprint of all the Congress Resolutions, Extracts from all the Welcome Addresses, Notable Utterances on the Movement, Portraits of All the Congress Presidents. Madras, G.A. Natesan. 1226 p.
20. Sharma G.R. Trends in Contemporary Indian Philosophy of Education. A Critical Evaluation. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2003. 250 p.
21. Михайлов Д.А. Роль интеллектуалов в национальном процессе: подходы и интерпретации // Федерализм. 2014. № 4. С. 61–74.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 5 января 2020 г.

At the Crossroads of the West and the East: A Philosophical Understanding of Education in Colonial India

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2020, 455, 157–162.

DOI: 10.17223/15617793/455/22

Oksana A. Beregovaya, Siberian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: zaroza@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8357-0583>

Natalia V. Palisheva, Siberian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: palisheva17@yandex.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5759-4562>

Keywords: intellectual; colonialism; West; East; philosophy of education.

This article analyzes the philosophical understanding of the problems of education in colonial India. During this period, India was deeply influenced by the Western education system, and the patterns introduced by the metropolis were a direct consequence of its political influence. Intellectuals comprehending the problems of education were educated in the framework of the system created by the British. Therefore, the philosophical problems of education were discussed around the attitude to the West and the Western education system as a whole. Initially, Indian intellectuals treated the European education system positively. Subsequently, within the framework of Indian intellectual thought, criticism of the British education system was developed. Indian intellectuals pointed to the problem of the lack of demand for Indians who received Western education and their lack of prospects for development. Swami Vivekananda criticized the content of the spread of education, representing the history and culture of India not in the best light. In his opinion, it was necessary to look at the history of India with its own, not British, eyes. Subsequently, the requirement to establish its own education system became part of the Swadeshi political movement, which involved a boycott of schools and universities established by the British authorities. Rabindranath Tagore criticized Western education for the overly clear regulation of the process and for its isolation from real life. The concept of national education was actively developed by the participants of the national liberation movement. Tilak insisted on increasing the religious component in education and reducing the share of learning foreign languages. He pointed out that the true national liberation is impossible without the creation of its own system of education, involving a combi-

nation of Western forms and Indian content. As a result, India has developed not only its own philosophy of education, but also a clear idea that without a national education system there can be no true independence. The authors trace the evolution of how thinkers gradually go from the problem of assessing the Western system of education to the concept of “national education”, involving the synthesis of both their own and European educational traditions.

REFERENCES

1. Suprunova, L.L. (2008) *Opyt modernizatsii obrazovaniya v sovremennoy Indii* [Experience in the modernization of education in modern India]. Moscow: Progress-Traditsiya.
2. Kaviraj, S. (2002) Ideas of Freedom in Modern India. In: Taylor, R.N. (ed.) *The Idea of Freedom in Asia and Africa (The Making of Modern Freedom)*. Stanford: Stanford University Press. pp. 120–196.
3. Ghose, J.C. (ed.) (1982) *The English works of Raja Rammohun Roy*. Vol. 2. New Delhi: Cosmo Publications.
4. Sen Keshub Chander (1979) *A Selection*. Madras: The Diocesan Press.
5. Karaka Dosabhai Framji (1884) *History of the Parsis Including Their Manners, Customs, Religion and Present Position*. Vol. 1. London: MacmillanandCo.
6. Palisheva, N.V. (2012) The Question the Influence of the Dadabhai Naorojis Political Views on the Formation of the Indian Nationalist Ideology. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya – Tomsk State University Journal of History*. 2. pp. 119–123. (In Russian).
7. Skorokhodova, T.G. (2008) *Bengal'skoe Vozrozhdenie. Ocherki istorii sotsiokul'turnogo sinteza v indiysskoy filosofskoy mysli Novogovremeni* [Bengal Renaissance. Essays on the history of sociocultural synthesis in Indian philosophical thought of the New Age]. St. Petersburg: Peterburgskoe vostokovedenie.
8. Vivekananda, S. (1947) *The complete works of Swami Vivekananda*. Vol. 4. New Delhi: Vedanta Pr.
9. Vivekananda, S. (1947) *The complete works of Swami Vivekananda*. Vol. 1. New Delhi: Vedanta Pr. [Online] Available from: <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/SWAMI-VIVEKANANDA-COMPLETE-WORKS-Vol-1.pdf>.
10. Vivekananda, S. (2012) *Speeches and writings of Swami Vivekananda: A Comprehensive Collection*. Classic Reprint. London: Forgotten Books.
11. Shay, T.L. (1956) *The legacy of the Lokamanya: The political philosophy of Bal Gangadhar Tilak*. Bombay: Indian Branch; Oxford University Press.
12. *Bombay Government Records*. (1958) Source material for a history of the freedom movement in India. 2.
13. Tagore, R. (2009) *Selected writings on education and nationalism*. Oxford: Oxford University Press.
14. Tagore, R. (n.d.) *Tsentr indiysskoy kul'tury* [The Center of Indian Culture]. Translated from English. [Online] Available from: http://www.udculture.info/ru/cul_7.html.
15. Tagore, R. (1955–1957) *Sochineniya v 8 tomakh* [Works in 8 volumes]. Translated from Bengali and English. Moscow: Gos. izd-vo khudozh. literatury.
16. Tilak, B.G. (2010) *His writings and speeches*. Nabu Press. pp. 70–99.
17. Aurobindo, S. (2002) *The complete works of Sri Aurobindo*. Vols 6–7. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram.
18. Sri Aurobindo and the Mother. (1973) *On education*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram.
19. Indian National Congress. (1909) *The Indian National Congress, Containing an account of its full texts of all the Presidential addresses, reprint of all the Congress Resolutions, Extracts from all the Welcome Addresses, Notable Utterances on the Movement, Portraits of All the Congress Presidents*. Madras: G.A. Natesan.
20. Trends in Contemporary Indian Philosophy of Education. A Critical Evaluation. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.
21. Mikhaylov, D.A. (2014) The Role of Intellectuals in the National Process: Approaches and Interpretations. *Federalizm – Federalism*. 4. pp. 61–74. (In Russian).

Received: 05 January 2020