

А.А. Пископтель

Этика и воспитание в процессе формирования личного этоса

Лев Николаевич Толстой, размышляя о состоянии современной ему педагогики, как-то отметил: «Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова: воспитание, образование и даже обучение. Педагоги никогда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выразить своих мыслей иначе, как употребляя слово: образование, воспитание, обучение или преподавание. Необходимо должны быть отдельные понятия, соответствующие этим словам. Может быть, есть причина, почему мы инстинктивно не хотим употреблять эти понятия в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать отдельно» (Толстой 2008).

С тех пор минуло больше столетия, но существуют ли эти понятия, «имеющие право существовать отдельно», в таком качестве в современном педагогическом дискурсе? Увы, на подобный вопрос до сих пор нельзя дать однозначного ответа.

В педагогике так до сих пор и не сложилось общезначимого представления о взаимоотношении содержания ее базовых концептов — образование, обучение, воспитание. Можно лишь полагать, что более-менее распространенным является употребление понятия «образование» в качестве родового для «обучения» и «воспитания». Что же касается их самих, то не трудно обнаружить три варианта трактовки соотношения понятий «обучение — воспитание»:

- существует один процесс воспитания, где обучение — средство воспитания,
- существует единый процесс обучения-воспитания,
- существуют два разных процесса: обучение — транслирует накопленные предметные знания; воспитание — формирует качества (иногда только нравственные) личности.

Эти трактовки не являются лишь формальными различиями. С одной стороны, они опираются на разные педагогические концепции и их базовые концепты, а с другой — отражают реальные черты существующей социально-образовательной практики, разницу бытующих форм ее организации.

Так, если одни концепции строятся на противопоставлении знаний, умений, навыков (ЗУН) и качеств личности, то для других оно выступает как противопоставление интеллектуальных и нравственных качеств личности и т.п.

А если рассматривать обучение и воспитание как взаимодополнительные способы, присутствующие в любом реальном образовании, с разницей лишь в содержании усвоения, то процесс образования может быть сконцентрирован преимущественно на одном из них или построен на разных формах их сочетания. Так, скажем, во всех народных школах лишь «обучали», а в институте благородных девиц «воспитывали», как это было в сословном обществе — дворянин должен был быть «воспитан», а крестьянин и рабочий «обучены».

Самого Толстого чрезвычайно интересовал вопрос о соотношении понятий «образование», «воспитание», «преподавание» («обучение»). Он штудировал педагогическую литературу, беседовал и переписывался с ведущими теоретиками педагогики и педагогами-практиками. Но так и не получив ответа на свои вопросы, занялся их поиском самостоятельно.

Недостатком педагогики, приводящим к смешению понятий, он полагал то, что «педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование», т.е. частное, а не общее. Таким предметом для педагогики должно и может быть только образование. В само же образование он включал «совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения» (Толстой 2008).

Взаимоотношение между содержаниями остальных понятий он представлял себе следующим образом: «Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим: “они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком”. “Спартанцы воспитывали мужественных людей” “. Фран-

цузы воспитывают односторонних и самодовольных»). Преподавание есть передача сведений одного человека другому. Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение – оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, то есть преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными» (Толстой 2008).

То есть разницу между образованием и воспитанием Толстой усматривал прежде всего в «насилии» со стороны воспитателя, присваивающего себе право на такое воздействие и заставляющего приобрести определенные «нравственные привычки». Воспитание по Толстому есть образование «насильственное». Вывод, который он сделал из своих педагогических штудий, гласил: «воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам, воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, – не плодотворно, не законно и невозможно» (Толстой 2008).

Какое отношение к современной педагогике имеют эти давние инвективы Толстого?

Самым распространенным представлением о содержании понятия воспитания является представление о нем как о комплексе гуманитарных технологий и практик, направленных на последовательное формирование и развитие личности ребенка. Его разделяют и житейский взгляд на воспитание, и педагогика как институционально оформленная воспитательная практика¹. Речь в этом случае идет в первую очередь о морально-нравственном воспитании. Тем более, что обычной точкой зрения на личность является само ее «определение» через понятие «нравственность».

¹ «Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека <...> Воспитание – процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни» (Новиков 2013: 26-27).

При всей смысловой оправданности подобного понимания, оно неявно фиксирует содержательное противоречие, фундаментальную антиномию. Ведь формирование — это всегда внешнее воздействие на предмет, придание извне той «формы», которая ему трансцендентна. В то время как под личностью, при всех различиях содержания понятия о ней, всегда имеют в виду ту определенность человеческого облика, которую человек обретает сам, имманентную ему и являющуюся результатом его самоопределения.

Именно эту антиномию и имел в виду Толстой, не признавая за воспитателем права искусственного воздействия на воспитуемого. Поэтому современные последователи Толстого отрицают «формирующую», «воздействующую» позицию воспитателя. За ним не признается права воздействовать, формировать и тем более «формовать» ученика. Они пытаются такую позицию обойти, разрешая ему лишь формировать образ жизни, создание условий «для восхождения ребенка к культуре». Где главное из этих условий — сам учитель-воспитатель как «предъявитель культуры» (Шуркова 2004).

Но можно ли разрешить подобным образом противоречие, в силу которого воспитание оказывается, по сути дела, «формированием самоформирования»². И хотя реальность личностного феномена невозможно отрицать, но как и за счет чего он возможен — это та проблема, которую обычно имеют в виду под «тайной» личности. Когда-то эта была тайна «лучшей части» человека как части «божественного разума» (стоицизм) или присутствия незатемняемого «образа божия» в душе человека (христианство). Но «расколдовывание» мира спустило «божественное начало» с небес на землю и превратило эту тайну в проблему становления личности.

Современное воспитание — искусственная институциональная составляющая образовательного процесса, ориентированная на массовое формирование члена сообщества личностно определенного типа. Целенаправленная и продуктивная деятельность, имеющая в виду определенный общественный идеал человека («идею о человеке»). Макс Шелер, например, насчитал в европей-

² Задача этики как практической философии, по мысли Н.Гартмана, «представляет собой не формирование человеческой жизни помимо его разумения, но как раз привлечение его к собственному свободному формированию жизни» (Гартман 2002: 90).

ской культуре семь таких общезначимых и доминировавших в разные эпохи идей (Шелер 1994).

Строение и состав морально-нравственного облика личности конкретного сообщества, который не на бумаге, а на практике обеспечивается воспитательным процессом, определяется теми образовательными практиками, которыми располагает сообщество для поддержания своей идентичности. Именно они ответственны за формирование и воспроизводство этого облика, за трансляцию нравственных норм-ценностей и являются держателем его артикулированных этических принципов, дифференцируя и определяя тем самым их общественное бытие, *мораль* сообщества.

Конечно, воспитывает не только институциональная система (в современном обществе достаточно дифференцированная). То есть наряду с прямым существует и косвенное воспитание, когда воспитывающее воздействие (в том числе и ненаправленное) оказывает на человека вся его жизнь. Сочетанием прямого и косвенного воспитания является «частное», семейное, через которое транслируются этические традиции конкретной семьи, но и оно в значительной степени фундировано институциональным образованием, поскольку взрослые члены современной семьи, получая, по крайней мере, обязательное среднее школьное образование, вольно или невольно являются его носителями и переносителями.

Личностью не рождаются, личностью лишь *становятся*. Хотя ее источники, в рамках бытующих антрополого-мировоззренческих установок, интерпретировались и интерпретируют по-разному («образ божий» в бессмертной душе, врожденные «архетипы» коллективного бессознательного, традиционные ценности, культурные значения и т.п.), но необходимость самого становления под сомнение не ставится. Ведь человек рождается на свет самым несвободным, беспомощным существом, и его «свобода» — плачем и криком выражать свои психофизиологические потребности. Человеческое дитя в эмбриональный период и на протяжении значительной части постэмбрионального периода (недаром для социологов первый год жизни ребенка — это «внешний эмбриональный период») не является самостоятельным субъектом индивидуальной жизнедеятельности и неотделим от родителя. Его биологическое

созревание и психическое развитие, т.е. жизненная эмансипация, занимает годы, сопровождается кризисами развития и их преодолением.

И на этом уровне реальное поведение варьирует от индивида к индивиду. Но это проявление не свободы человека, а лишь разницы в *образованности* (характере приобщения к культуре) и *ментальности* (степени «разумности» прежде всего). Только там, где есть осознание условности культурной принадлежности (морали) и самоопределение по отношению к ней, человек выступает как *личность* и носитель *индивидуального этоса* — «микрокультуры».

Но насколько обретаемый этос является личным делом человека, личным этосом, выражением его индивидуальности? И в какой мере он зависит от получаемого воспитания?

Жизнь, мораль, нравственность

Хотя в этике и нет общеупотребительного различения понятий морального и нравственного, имеет смысл противопоставлять *общественную мораль* *личной* нравственности. За счет чего моральное бытие оказывается изначально отнесенным к культурным феноменам, а нравственное — к личностным? «Культура и общество суть исходные структуры, т. е. несводимые, основные условия самого человеческого существования. Человеческое существование, каким мы его знаем, мыслимо только на почве и в рамках культуры и общества» (Ассман 2004: 143). И если мораль как неотъемлемая составляющая культуры принадлежит к таким изначальным «структурам», то ничего подобного в отношении личности, и тем самым нравственности, утверждать нельзя.

Существует убеждение, что для античности человек никогда не выступал в своем «субстанциональном» значении как личность, но только как определенная «вещь» — проявление природы и эманация чувственно-материального космоса, а «открытие универсальной значимости принципа личности было уже достоянием не античной культуры, но средневековья и нового времени» (Лосев 1988: 75). Это убеждение оспаривает К. Поппер. Согласно его представлению, уже в учении Сократа (эгалитарной теории человеческого разума) центральным моментом был индивидуализм и вера

«в то, что человеческая индивидуальность является целью сама по себе» (Поннер 1992: 236).

Однако в любом варианте историко-эволюционного подхода появление личности как формы самобытия человека окажется сравнительно (по историческим меркам) недавним явлением социогенеза, если не рассматривать всерьез библейский миф о сотворение мира в 6-ом тысячелетии до н.э.. Это означает, что человек как индивид («обыватель») всегда был, есть и будет морален — это его атрибутивное качество, но быть нравственным — качество, приобретаемое «лично». Дифференциация морали, относительное отделение нравственности от морали (нераздельное и неслиянное с ней) — сравнительно позднее явление. С ним традиционно связывается происхождение личного начала человеческой индивидуальности в истории человечества.

Это личное начало в филогенезе (как и в онтогенезе) не появляется на свет божий в готовом виде, как Афина из головы Зевса, а является результатом длительного становления, неотъемлемого от процесса модернизации институтов архаических сообществ — постепенного преобразования индивидного в человеке в личное за счет субъективации их содержаний в процессе образования и тем самым пресуществления общественного прогресса в горизонт личностного.

В своем этическом исследовании Н. Гартман разными аргументами обосновывал, что лишь состав материи ценности личностности в каждом человеке свой. Но «она состоит из множества ценностных компонентов, которые суть всеобщие ценности. Степень сложности опять-таки всякий раз разная. И как любой ценностный синтез вообще и всегда дает новые ценностные характеры, так дело обстоит и здесь, в сложном синтезе в высшем смысле. В этом смысле ценности личностности можно обозначить как “индивидуальные ценности”: у каждого индивидуума — свои» (Гартман 2002: 468).

Для него такой вывод непосредственно обусловлен априорностью, нерукотворностью и внеположностью существующего идеального в-себе-бытия «царства ценностей». Поэтому для Гартмана безусловным являлось то, что «субъект не может произвольно “провозгласить” ценным для субъекта то, что таковым не “является”. Конечно, он может это сделать ошибочно, но такая ошибка будет

ему дорого стоить и научит чему-то лучшему; или же это приведет его к гибели» (Гартман 2002: 192). Самобытие ценностей от субъекта (будь то отдельный человек или «целостность») не зависит. Зависит только их реализация, т.е. (по Гартману) это абсолютная независимость их существования. Люди не изобретают ценности, а лишь усматривают их в идеальном в-себе-бытии.

Но и для историко-эволюционного подхода, не разделяющего с Гартманом его представления о трансцендентности, потусторонности этого «царства», а отождествляющего его с вполне по-сторонней человеческой «культурой», он не будет отличаться там, где речь идет об отдельной человеческой индивидуальности. А разница между ними связана с необходимостью во втором случае поиска ответа на вопрос о происхождении и генезисе нравственных норм-ценностей.

Принципиальный ответ на него с точки зрения СМД-подхода может быть таким. *Субстрат* (как правило, знаково-символический) норм-ценностей может формироваться как естественно, так и искусственно, единичным или интегративным субъектом. Но обрести *культурное значение* они могут только по законам существования *культурной сферы*, участвуя в воспроизводстве *деятельности*, и тем самым объективно. Поэтому в искусственном процессе появления новых культурных норм не больше субъективного произвола, нежели в технологии создания машин и механизмов — объектов «второй природы», которые создаются с учетом законов «первой природы», которой они неизбежно подчиняются³.

Отношение между общественной моралью и личной нравственностью, с точки зрения СМД-подхода, воспроизводит фундаментальное отношение, свойственное всем популятивным социокультурным явлениям. Проще всего его пояснить на примере речи-языка — этого краеугольного основания человеческого общежития. Ведь одно дело — «язык» (который изучают и каким его зна-

³ Ср., например: «... Мы знаем, где искать и что делать, чтобы залатать прорехи в нашем знании, что позволяет нам дать ответ на извечные вопросы: “Что такое хорошая жизнь? Что такое хороший человек? Как можно научить людей отдавать предпочтение хорошей жизни? Как надо воспитывать детей, чтобы они выросли хорошими людьми?” и т.п. То есть мы верим в возможность *научной нравственности* и в нашу способность ее сконструировать» (Маслоу 1997: 186).

ют языковеды и лингвисты) как этнонациональная организованность со своими законами функционирования и развития, предельно далекими от всякого индивидуального сознания. И другое дело — «речевая функция», «речь» как средство общения между людьми и их соорганизации, т.е. языковая компетенция (функциональный орган).

Каждый человек *пользуется* «естественным» языком для *коммуникации* с другими людьми, но в процессе речевого общения язык лишь *средство* взаимопонимания, обмена смыслами (мыслями) между людьми в процессе их совместной жизнедеятельности. Кто из нас может претендовать на то, что расширил лексический, фразеологический или синтаксический строй родного языка? Какой вклад вносится отдельным человеком в язык, который в качестве парадигматической системы транслируется от поколения к поколению? В общем виде этот ответ самоочевиден — как правило, или никакой, или минимальный ⁴.

Но ведь человек рождается безязыким, он его усваивает, он им овладевает. Реальность этого процесса самоочевидна, это безусловный факт общественного бытия человека. Только его механизм отнюдь не «механистичен», а «виталистичен». Психологам, да и всем родителям хорошо известен феномен «автономной детской речи» — период развития речевой функции каждого нормального ребенка, когда он «говорит» на своем языке. Этот «детский» язык отличается от «взрослого» языка почти по всем параметрам — и фонетически, и лексически. У него собственные звукосочетания «слов» и своя семантика. Он ситуативен и понимается (насколько понимается) только родными. Первоначально это язык только в рамках функции общения ребенка с родителями — «зародыш» родного языка, плод означения взрослыми детского лепета.

Причем, и это его фундаментальная особенность, он сугубо индивидуален, у каждого ребенка свой. Общезначимым является только его «функция». То есть по своему «материалу» он случаен. Преобразование «случайного» детского языка в «необходимый» для жизни

⁴ Эта та форма индивидуализации, которую Н.Гартман выражал понятиями «этос человека», «личный этос». А понятием «идеальная ценность личности» — этическое содержание этоса.

взрослый (и его фонетики, и его лексики), его развитие («стандартизация») занимает годы и происходит под влиянием формирующего воздействия деятельного общения со взрослыми носителями языка, жизненной необходимостью включения (взаимопонимания) в совместную жизнь, человеческое общепитие. Это – превращение его из средства аккумуляции опыта жизни в семейной детской в средство освоения исторического опыта человечества. От детского языка остается лишь фонетическое своеобразие, позволяющее опознавать принадлежность речи конкретному человеку.

Нормативно-ценностное царство (общественную мораль) можно рассматривать в рамках этой аналогии как своего рода этический «язык», а индивидуальную нравственность – как этическую «речь» личностей. Именно поэтому этос, или микрокультура человека (личная культура), *по своему составу* – это та часть общественной культуры во всех ее измерениях, которая субъективируется и присваивается человеком на протяжении всей жизни, определяя его характерное (устойчивое) поведение и деятельность в разных жизненных ситуациях⁵.

Конечно, это сложный и неоднозначный процесс. Ведь даже этические учения плохо справляются с общезначимостью и осмыслением (упорядочиванием и интерпретацией) уже бытовавших и актуальных моральных норм в силу их предметно-операциональной неопределенности и неочевидности (что само по себе не исключает самой возможности нормотворчества)⁶.

Характерно признание авторов современного учебника по этике: «Первая развернутая систематическая работа по этике, которая была одновременно и первым учебным курсом по этой дисциплине – “Никомахова этика” Аристотеля, – оказалась первой не только во времени, но и по значению. Написанная в IV веке до нашей эры, она и сегодня остается одной из лучших систематизаций этики; в частно-

⁵ Этические, нравственные нормы составляют лишь часть такого этоса, регулирующую взаимоотношения между людьми как суверенными личностями – нравственный этос (кластер нравственных норм этоса – личная нравственность).

⁶ Так же, как в случае феномена молодежного сленга (социоленг), традиционно появляющегося в речи каждого поколения и неизбежно сменяемого другим социоленгом. В языке же (нормативной системе) от него остаются лишь отдельные новообразования, выдержавшие проверку временем.

сти, наш предлагаемый в конце XX века учебник многое заимствовал из того первого аристотелевского курса» (Гусейнов и Апресян 2000: 2).

Это сфера жизнедеятельности человека, где просвещенческая идея прогресса человечества наименее очевидна. Неочевидна настолько, что в некоторых этических теориях он вообще отрицался и отрицается, начиная с теорий, современных самому Просвещению. Особенно там, где сама история мыслилась как циклическая (Дж. Вико) или цивилизационный процесс отождествлялся с уходом от «естественной» нравственной чистоты «детей природы» (Ж.Ж.Руссо). К тому же сами мировые события XX века, унесшие жизнь немалой части современного человечества, сделали актуальной темой общественного обсуждения то, является ли такой прогресс реальностью или иллюзией.

Неочевидность прогресса связана прежде всего с тем, что неочевидно само бытие человечества как некоего единства — наверное, самого сложного «объекта», доступного познанию и знанию. Причем, на всех уровнях его иерархии — от отдельного человека (включенного в семью, род, племя, этнос ...) до такой общности как человечество — это *существование* имеет разный «индекс» реальности, действуют разные законы и идут разнонаправленные (нелинейные и многомерные) процессы. И реальности эти не естественные, а естественно-исторические — определяемые и каузально (натурально), и телеологически (искусственно) самой идеей прогресса в качестве *должного*. Другими словами, ответ на этот глобальный вопрос зависит и от борьбы самих идей единого/многого человечества — какая из них, как это выражалось в одной из популярных философских концепций, «овладеет массами».

Поэтому эмпирически убедительный (доказательный) ответ на подобный вопрос вряд ли возможен, и любой теоретико-методологический дискурс на эту тему неизбежно опирается всегда на ряд онтологических (гипотетических) полаганий как квинтэссенцию определенного мировоззрения и позитивных знаний и может лишь привести определенные аргументы в свою пользу.

В этом случае принципиальным можно считать сведение рассмотрения к вопросу о соотношении общественной *морали* и личной *нравственности*. Если исходить из их необходимой свя-

зи и согласованности, то вопрос о прогрессе — это один вопрос, если нет, то два — в отношении каждой из подобных этических действительностей.

Для СМД-подхода с его центральной категорией деятельности и воспроизводством как конституирующим ее процессом необходимость связи и координации общественной морали и личной нравственности несомненна, и если существует прогресс первой, то необходимо существует и прогресс второй. В силу хотя бы того обстоятельства, что, как об этом уже шла речь выше, здесь микрокультура человека (личная культура) *по своему составу* — это часть общественной культуры, субъективируемой и присваиваемой человеком, а не результат его имманентной креативности ⁷.

Общественная мораль — одна из организованностей общества, и если существует общественный прогресс, то его следствием и предпосылкой необходимо является прогресс общественной морали, поскольку только таким путем можно обеспечить необходимые единство и целостность общественной жизни. Ведь общественная мораль здесь — это часть культуры общества, а смысл и назначение культуры — обеспечивать воспроизводство сложившейся так или иначе общественной жизни за счет непрерывности сохранения «образа жизни». В противном случае придется признать, что общественный прогресс может сочетаться с регрессом общественной морали. Когда нечто подобное происходит эмпирически, если иметь ввиду историческую судьбу конкретных сообществ (государств), то такое сообщество оказывается нежизнеспособным, обреченным на фрагментацию и распад — феномен «мертвых» культур (сообществ). Тем самым, так или иначе, во главе угла оказывается признание или отрицание самого общественного прогресса.

Для современных пессимистов типа О.Шпенглера и А.Тойнби, настаивающих на несовместимости культуры и цивилизации, характерно отрицание общественного прогресса и признание цикличности исторического процесса. Решительно возражая истори-

⁷ Не отрицая при этом наличия существенных различий в форме проявления и выражения прогресса морального и нравственного.

ческим пессимистам, прежде всего О.Шпенглеру с его мрачным прогнозом «заката Европы», М.Шелер, напротив, выдвинул идею новой мировой эпохи «уравнивания» в жизни всего человечества, сравнимой с появлением христианства, — опираясь на то, что «цивилизационные образования обнаруживают, резко отличаясь, с одной стороны, от всякой чисто “духовной культуры”, а с другой стороны, от “душевно выразительных и жизненных образований”, одновременно некий континуальный “прогресс”, пересекающий бытие различных народов и культурные формы, и прямолинейную “кумуляцию”, которая со временем становится все более “интернациональной”» (Шелер 1994: 109).

Это признание реальности и неизбежности общественного прогресса тесно связано с его противопоставлением *истории мира* и *мировой истории*, номинального и реального человечества.

Отвергая, опять-таки, как циклическое, так и множественное локально-замкнутое (типа культурно-исторических кругов и типов) существование и представление исторического процесса, он отстаивал точку зрения, что «по своей наиболее формальной структуре всемирная история — это вовсе не ритмически упорядоченная череда множества либо расовых судеб, либо так называемых “культур”, которые рядом друг с другом и независимо друг от друга расцветают, созревают и отмирают, — как это внушает нам О. Шпенглер, отвлекаясь от всех смешений, рецепций, ренессансов, — и не изначально единственное континуальное движение, лишь позднее разделяющееся на отдельные потоки за счет разности среды и исторически приобретенных различий в природных зачатках, как предполагают все специфически христианские и позитивистские — оба по-европейски суженные — воззрения на историю. Ее структура похожа скорее на речную систему, в которой множество рек веками течет по своему особому руслу, но, питаемое бесчисленными притоками, в конце концов, при увеличивающемся угле наклона стремится соединиться в один великий поток» (Шелер 1994: 108-109).

Другими словами, он фактически полагал, что наступила мировая эпоха превращения номинального человечества в реальное, а истории мира — в мировую историю как необходимого следствия кумулятивного процесса — интернационального континуального прогресса, «пересекающего бытие различных народов». Если по-

явление христианства для него было исторической репетицией интернационализации человечества на чисто идеальной (духовной) религиозно-мифологической основе («нет ни Еллина, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, скифа, раба, свободного, но все и во всём Христос»), то наступившая эпоха «уравнивания» станет интернационализацией реальной, рационально-действенной, включающей в себя идеальное (духовное) начало как свой собственный, а не привнесенный из трансцендентного «царства идеального» замысел о самом себе.

Этот замысел в отношении человека он охарактеризовал как идею «всечеловека» (противопоставляя ее идее «сверхчеловека»), в соответствии с которой «задачей духа и воли является задача так управлять этим выравниванием групповых свойств и сил и так направлять их, чтобы оно соответствовало ценностному росту вида “человек”. И это задача — причем первостепенной важности для всякой политики» (Шелер 1994: 106).

Историософская картина, нарисованная широкими мазками Шелером, нам представляется в основе своей (за исключением неизбежного для феноменологии отпечатка психологизма) и убедительной, и продуктивной. И если в 20-х гг. XX века она была лишь философским умозрением и прозрением, то в конце его и начале XXI века эта идея становится все более убедительной не только для интеллектуальных представителей позитивного знания, но и массового сознания. Реальность глобализации (интеграции человечества) уже не подвергается сомнению, усомневаются лишь ее смысл и значение, выраженные в противоположном отношении к ней — от приветствия и поддержки, с одной стороны, до осуждения и противодействия, с другой.

В рамках подобной онтологической картины и общественная мораль, и личная нравственность подчинены общественному прогрессу. Проблемой является лишь то, как они могут и должны при этом мыслиться не только в рамках воплощения в реальной жизни извечной смысловой триады идеалов *истины—добра—красоты*, но и предметно-операционально.

Отрицать общественный жизненный прогресс, т.е. прогресс в повышении качества жизни, ее продолжительности, росте благосостояния, умножения и доступности разного рода благ прак-

тически для всего человечества могут только чудачки и маргиналы. Сомнению подвергается лишь благое его значение для судьбы человечества теми, кто видит в этом проявление господства потребительства (общества потребления), пренебрежения духовными ценностями ради обладания материальными благами.

Что касается морально-нравственного прогресса, то речь, естественно, может идти лишь об общем тренде, тенденции, векторе изменений, не исключающем любые частичные отклонения. Наиболее явно он проявляется в правовом поле — международное право, свобода совести и вероисповедания, отмена смертной казни, смягчение уголовного права, приоритет прав человека, права меньшинств, условия отбывания наказания и т.п. А законность всегда рассматривалась как необходимая основа существования и проявления *справедливости*, фундаментальной моральной добродетели. Поэтому в отношении общественной морали, хотя это явление на порядок сложнее и неочевиднее, существование такого вектора так или иначе признается, довольно явно проявляется и опознается в происходящем процессе ее *гуманизации*.

Можно ли нечто подобное обнаружить и утверждать в отношении личной нравственности — гораздо более проблематично. Нравственность необходимо связана со свободой воли, и это каждый раз строго индивидуализированный процесс самоопределения конкретного человека. А это значит, что не существует чисто внешних ограничений на степени свободы индивидуального этоса, что неизбежно подразумевает весь спектр эмпирического разнообразия «интеллигентных характеров» человеческой «натуры» — от «серийных маньяков» до «святых угодников». Каким будет этот характер — определяется всей совокупностью жизненных обстоятельств становления и развития личности конкретного человека, сформировавших его характер.

А это значит, что нравственный прогресс сообщества как популярной сферы (индивидуализированных субъектов) в цепи опосредования жизненным (общественным) прогрессом, через прогресс общественной морали, может сказаться лишь в прогрессивном смещении своего рода «медианы» процесса/результата нравственного самоопределения, а не на самом простран-

стве самоопределения. И это смещение зависит от практики воспитания⁸.

Воспитание и нравственность

Воспитание — это фактически конкретный механизм, с помощью которого общественная мораль оказывает целенаправленное влияние на формирование личного этоса и тем самым опосредованно на само нравственное самоопределение.

Как уже отмечено выше, становление реальной личности человека происходит всегда в тех условиях, которые заданы образовательным процессом (системой образования) того или иного сообщества, а не является имманентным. Какой же должна быть теоретическая схема отношений, если пользоваться *со-* и *противо-*поставлением формирования и самоформирования?

На эмпирическом уровне этот процесс довольно подробно изучен психологами, и феноменальная его картина известна и многократно описана. Существуют разного рода периодизации психического развития, обычно описываемого с точки зрения появления новообразований на разных возрастных этапах, когда те или иные психические функции становятся доминирующими и интегрирующими этот процесс. Но знания о нем только с большой долей условности являются научно-теоретическими.

Самоформировать себя может только личность, но она не изначально, и, следовательно, самоформирование невозможно до тех пор, пока она не сложится. Налицо антиномия между безличным процессом формирования личности и личностным процессом самоформирования, демонстрирующая, что формирование и самоформирование по отношению к такого рода сущностям должны рассматриваться не как самостоятельные процессы, а как стороны единого процесса становления личности. И речь может идти лишь о порядке их доминирования на разных этапах этого становления⁹.

⁸ Необходимым условием эффективности этой практики как прямого воспитания является соответствие ее направленности с направленностью воспитания косвенного, образом жизни сообщества.

⁹ Социологи различают *первичную* (до формирования зрелой личности) и *вторичную* (зрелой личности) социализации человека. Но это различие имеет, по сути дела, лишь формально-хронологический смысл.

Эмпирически это связано с тем, что значительная часть этических содержаний, прежде всего само бытие этического и его место в жизни, усваиваются и присваиваются в форме своего рода импринтинга *непроизвольно* и *неосознанно* уже в детском возрасте. Как представитель конкретной культуры ребенок в непосредственном общении со взрослым в том или ином виде усваивает ту часть «матрицы» этических норм-ценностей (*культурно-антропологический стереотип*) — общественной морали, — которая окажется доступной ему применительно к полу и возрасту. Об объеме так усваиваемого содержания Лев Толстой как-то заметил, что от пятилетнего ребенка до него только шаг, а от новорожденного до пятилетнего — огромное расстояние.

Конечно, любое человеческое сообщество — популятивное образование, и культурно-антропологический стереотип принадлежит самой популяции, членом которой оказывается человек по самому факту рождения «здесь и теперь», а не ее отдельным представителям. Но его генезис опосредуется и детерминируется таким стереотипом как родовым, собственно человеческим началом¹⁰. Если такое начало не определит жизнь человека, то к чему приводит его отсутствие как необходимого условия свидетельствует феномен «маугли»¹¹.

¹⁰ Ср., например: «Отдельный человек существует только в обществе, полностью им поддерживается как большим, бесконечно более сильным образованием. Он неразрывно связан с обществом, черпает из него общие блага, — благодаря наследованию, незаметному приспособливанию, воспитанию — он постепенно входит в имеющиеся формы жизни, созданные не им, получает долю в общем бытии, в образовании и культуре, жизни и мировосприятии, в “объективном духе”. Всей своей человечностью он основывается на реализованных ценностях общества» (*Гартман* 2002: 335). И эту свою «человечность» он обретает, когда «интегралы ценностного сознания вновь концентрируются в этосе отдельного человека, впервые получая в нем форму (*Gestalt*) и выражение» (*там же*: 125).

¹¹ Во всех подобных случаях человек в возможности (ребенок) не становится действительно человеком, а формируется «по образу и подобию» животного, приобретая необходимые для выживания и жизни (в «логове» и «стаде») видовое поведение и «зоопсихологию». А значит, такое животное выступает в роли внешнего прототипа (прообраза), под управлением которого происходит дальнейшее биологическое созревание и зоопсихическое развитие, функциональное преобразование и формирование на основе человеческих возможностей нечеловеческой реальности (*Пископтель* 1997).

То, что усваивается и присваивается таким образом, становится определяющим для человека лишь как индивида (морального индивида), и эти содержания, будучи оестественными (ставшие атрибутивными «качествами» индивида) не становятся еще личностными качествами. Они «владеют» индивидом, а не он «владеет» ими, и требуют для овладения (*разумная произвольность*) немалых усилий и высокоорганизованной рефлексии. Именно эти непосредственно освоенные и присвоенные ребенком (фактически вмененные) этические содержания и фундируют «первичное ценностное чувство» Гартмана — за счет того, что они обретают эмоциональное выражение, обеспечивая в дальнейшем непосредственность чувственной оценки (эмоциональное означение) экзистенциальных образующих жизненного мира человека и его обычных поступков.

Важно, что такое первичное усвоение этических содержаний (моральных оценок поведения ребенка со стороны взрослых) происходит в рамках *комплексной* формы организации детского сознания, которую описал Л.С. Выготский, рассматривая этапы становления мышления в понятиях. А для нее характерны синкретичность, однопорядковость, рядоположность разных содержаний, оказывающихся непосредственно связанными между собой на правах атрибутивных свойств единого объекта. За счет этого образуются базовые морально-эмоциональные синкреты, фундирующие такую форму проявления морального сознания, как совесть. Они определяют типичное моральное (реактивное) поведение в типичной же (обыденной) ситуации. В подобных ситуациях и на этом уровне поведения человеку достаточно быть культурно оспособленным (образованным) индивидом, чтобы вписаться в совместную жизнь, соответствующую его возрастному месту в семейно-общественной жизни.

Самоформирование в отношении этой части морально-нравственного этоса личности необходимо носит характер преобразования усвоенной морали в нравственность¹². А ее предпосылкой —

¹² Эта та часть необходимой работы каждого человека над собой для становления в качестве полноценной «зрелой личности», с дефицитностью которой связано появление «глубинной психологии», психоанализа и психотерапии, развитие представлений о бессознательном и т.п. — т.е. средств преодоления последствий патологического генезиса. Характерно, что требование «дидактического анали-

выделение и отделение этического содержания от всех других в качестве особого и не сводимого к другим отношения к себе и окружающему миру. Степень и глубина такого переформирования — необходимая предпосылка зрелости личности, вернее особенностей ее созревания, так как это не дискретный акт, а перманентный процесс, неотделимый от самой жизни человека. М.Фуко происхождение этой работы над собой относил к античности, к оформлению практики «заботы о себе», представляющей «собой развитие искусства существования, выстроенного вокруг вопроса о себе, о своей зависимости и независимости, об универсальной форме себя и той связи, которую можно и должно установить с другими, о процедурах, требующихся для того, чтобы осуществлять надежный самоконтроль, и о способе, каким можно установить полное господство над собой» (Фуко 1998: 257).

И каждое состояние на пути личной зрелости, с одной стороны, определяет доступность осознаваемых и присваиваемых этических содержаний (развитие морально-нравственного сознания как составляющей самосознания), а с другой — определяется ими, захватывая весь период продуктивной жизни человека. Это, так сказать, *ретроспективное* самоопределение личности, наряду с *проспективным* (освоением новых этических содержаний), которые связаны с обретением нравственного опыта разрешением нравственных проблем, неизбежно возникающих на жизненном пути человека. Перманентный двунаправленный процесс самоопределения (работы над собой) и формирует нравственный этос личности.

Полученное образование определяет мировоззрение, картину окружающего мира, истории человечества и места человека-в-мире и мира-в-человеке, т.е. то, что делает человека *современным*, соответствующим тем месту и времени, в котором живет его родовое сообщество. Поскольку человечество еще в значительной степени номинальное, а не реальное общество, отдельные его сообщества живут «по факту» и в относительно разных мирах, и в разных эпо-

за» для всякого, кто хочет стать психоаналитиком, было выдвинуто в 1922 г. на Конгрессе Международной психоаналитической ассоциации: «каждый, кто хочет практиковать психоанализ на других, обязан сначала сам пройти анализ с опытным наставником», т.е. в своем роде «переформироваться».

хах. Всякое конкретное личностное самоопределение происходит в этом современном ему мире со своим хронотопом, соотносительно ему. Это есть, по сути дела, предметное основание «стартовой позиции» для самоопределения, которое обеспечивает общество образованному им человеку.

Этическое образование как часть воспитания выполняет ту работу, которую Гартман считал если не единственным, то прямым делом этики, отвергая ее нормативный статус. «А именно, этика нормативна лишь постольку, поскольку доводит до сознания принципы, влияние которых на выбор человеческой воли, на занятие той или иной позиции и на оценку действительного опосредуется лишь за счет этого их возведения в мыслящее сознание» (Гартман 2002: 110). Другими словами, сама этика для него только просвещает, лишь учит тому, что есть «благо», передает человеку систематизированные знания, накопленные человечеством (народом, этносом, племенем) о моральной действительности. Предоставляет возможность эту действительность увидеть, осознать, «инсталлировать».

Усвоение знаний о многообразии этических содержаний («царства ценностей») организует моральное пространство нравственного сознания и наделяет человека тем «языком» морали, на котором он будет общаться сам с собой и окружающими как «моральный субъект». Дескриптивная этика, фиксирующая и описывающая нравственный опыт человечества, предъявила такое количество нравственных норм (добродетелей), свойственных разным народам в разные исторические эпохи, что особой нужды в «изобретении» новых человечество вряд ли нуждается — что уж говорить об отдельном человеке. А уж как будет использоваться этот этический «язык» в этической «речи», будет зависеть от самой личности. Ведь на одном и том же языке можно написать «на холмах Грузии лежит ночная мгла» и скабрзную заборную надпись.

Если действительно общественный прогресс может сказаться лишь на прогрессивном сдвиге нравственного самоопределения, а не на самом пространстве самоопределения, то прогресс в морально-нравственной сфере сказывается прежде всего на *стартовой позиции* для такого самоопределения, обеспечиваемой моральным воспитанием. Это выведение человека обществом (образованием) на ту моральную «орбиту», на которой в дальнейшем он может ос-

таваться, снижать ее или повышать уже только сам¹³. Но сам он сознательно способен на это только тогда, когда станет воспитателем самого себя, и сделать его таким воспитателем — необходимая составляющая образования.

Согласно Гартману, «нет никакого другого пути к этической зрелости и развитию, как путь через конфликт самой жизни, через “нравственный опыт” — в том числе и негативный нравственный опыт, и через него, может, большей частью. Именно здесь проходит абсолютная граница “обучаемости добродетели”. Никто не может завещать другому свой нравственный опыт с его собственной, пережитой и вынесенной тяжестью. Всякое извлечение из чужого опыта неполновесно без подкрепления собственным и отдает “морализаторством”. Конкретные жизненные ситуации с их этически-конфликтным содержанием — единственное, что действительно морально воспитывает, формирует ценностный взгляд, образует, расширяет и тем самым дает простор для полноты. В этом смысле большой жизненный опыт, и даже поражения с ошибками ценны» (Гартман 2002: 392).

В СМД-методологии используется общий логико-педагогический принцип необходимого усвоения любого содержания: оно происходит за счет опыта разрешения соответствующих этому содержанию задач (проблем). А решение нравственных задач — это разрешение нравственных конфликтов, возникающих в жизненных ситуациях. Идею же и технологию нормативно-конфликтного метода, ставшего одним из основных механизмов организации и проведения ОДИ (организационно-деятельностных игр), Г.П.Щедровицкий разрабатывал и продвигал по крайней мере с начала 60-х¹⁴.

¹³ Деградация общественной морали в период упадка и разложения или ее выхолащивание в тоталитарных сообществах приводит к неизбежному снижению такой «орбиты» и потребует от личности гораздо больших усилий (вплоть до героических) для ее «подъема» в пространстве «царства ценностей».

¹⁴ Уже тогда логико-психологическое исследование на материале детских игр показало, что «сами общественные и нравственные нормы могут задаваться детям в качестве особых содержаний усвоения тоже только в ситуациях, возникающих по поводу игры, именно в конфликтных ситуациях, ибо только здесь они могут быть использованы в качестве средств разрешения конфликта и только здесь ребенок может увидеть и понять их роль в качестве таких средств» (Щедровицкий 1995: 681)

С точки зрения этого принципа основу «комплекса гуманитарных технологий и практик» воспитательной педагогики составляет использование естественно/искусственных (Е/И и И/Е) ситуаций нравственного конфликта, прохождение через которые только и позволяет реальное, а не вербальное усвоение и присвоение этических содержаний. У морально-нравственного воспитания как единого процесса неизбежно оказывается две стороны, две ипостаси – формирование «морального субъекта», совмещенное с его преобразованием, переформированием в «нравственного» по мере передачи воспитания из рук педагога-воспитателя в руки самого воспитуемого (самовоспитания).

Литература

- Ассман Я.* Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004.
- Гартман Н.* Этика. М., 2002.
- Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика. М., 2000.
- Лосев А.Ф.* Человек // *Философские науки*, № 10, 1988.
- Маслоу А.* Психология бытия, М., 1997.
- Новиков А.М.* Педагогика. Словарь основных понятий. М., 2013.
- Поппер К.* Открытое общество и его враги. Т. 1. М., 1992.
- Пископнель А.А.* Категория личности в перспективе европейской культурной традиции // *Вопросы методологии*. № 1-2. М., 1997.
- Толстой Л.Н.* Воспитание и образование / [http://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_16/01text/0342.htm] / 2008.
- Фуко М.* История сексуальности-III: Забота о себе. М., 1998.
- Шелер М.* Избранные произведения. М., 1994.
- Щедровицкий Г.П.* Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // *Психология и педагогика игры дошкольника*. М., 1966 // *Щедровицкий Г.П. Избранные труды*. М., 1995.

Щедровицкий Г.П. Игра и «детское общество» // Дошкольное воспитание. №4, 1964 // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995 .

Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника. М., 2004.

Научное издание

Этнометодология: проблемы, подходы, концепции
Вып. 22. М., 2017

Гарнитура NewtonC

Заказ №

Издательство «Наследие ММК»

Отпечатано в ППП Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6.