



МИОН

**Межрегиональные
исследования
в общественных
науках**

Министерство
образования
и науки
Российской
Федерации

ИНО-ЦЕНТР
(Информация. Наука.
Образование)

Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)

Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д.
и Кэтрин Т. Мак-Артуров
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки РФ, ИНО-центром (Информация. Наука. Образование) и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

Толерантность
и образование:
современные проблемы
формирования
толерантного сознания

Коллективная монография

Ответственный редактор
А. В. Перцев

Выпуск 16

Екатеринбург
2006

ББК 60.524.251

УДК 159

Т 52

*Печатается по решению Совета научных кураторов Программы
«Межрегиональные исследования в общественных науках»*

Ответственный редактор
доктор философских наук,
профессор, академик РАН *А. В. Перцев*

Рецензенты:

зав. кафедрой философии Уральской государственной
сельскохозяйственной академии, доктор философских наук,
профессор *В. М. Русаков*,
зав. кафедрой философии Уральской академии государственной
службы, доктор философских наук, профессор *Ю. Г. Ершов*

**Т 52 Толерантность и образование: современные пробле-
мы формирования толерантного сознания:** Коллектив-
ная монография/Отв. редактор А. В. Перцев. – Вып. 16. –
Екатеринбург: Полиграфист, 2006. – 192 с.

ISBN 5-88425-204-8

Книга представляет собой творчески интегрированное междисциплинарное исследование, в котором присутствует философское осмысление возможности образования с точки зрения потенциала формирования толерантных представлений и установок учащихся, обобщение исторического опыта и изучения ресурса толерантности в российской педагогической практике.

Книга написана на базе современных теоретических исследований в области философии образования и анализа реальной практики российских и немецких педагогов.

Книга распространяется бесплатно

ISBN 5-88425-204-8

© ИНО-Центр, 2006

© УрМИОН, 2006

Оглавление

Предисловие	7
Глава 1. А. В. Перцев. Философско-исторические основания педагогики толерантности	13
Толерантность и образование в контексте истории	15
Педагогика и толерантность в традиционном обществе	33
Толерантность и педагогика становящегося рыночного общества	60
Уроки европейского прошлого и перспективы современной России	116
Глава 2. Е. С. Черепанова. Почему стоит говорить о толерантности	125
Толерантность и индивидуальность	131
Индивидуальность и образование	136
Толерантность в полиэтничном регионе	148
Глава 3. Д. Беннер. Мораль и образование (об их проблемном отношении в греческом полисе и в теории образования нового времени)	159
1. Предварительное замечание: «морально мимоходом...»	161
2. Позитивное и негативное моральное образование в теории греческой пайдейи	164
3. Заметки о моральном воспитании и образовании у Руссо, достигаемых через негативную моральность	169
4. Моральное воспитание в контексте неиерархично мыслимой нравственности	173
От переводчика	181

Предисловие

Толерантность в образовании – это проблема сложнейшая. И она отнюдь не становится проще от того, что в последнее время ее обсуждают в России широко и часто.

Проблемы бывают разные. Одни уже решены в научно-теоретическом плане, но разработанные рекомендации все никак не могут воплотиться в практику. Здесь же дело обстоит противоположным образом. Уже проводятся в школах «уроки толерантности», уже защищаются рефераты учеников, даже организуются конкурсы плакатов и иные внеклассные мероприятия. Все вполне понимают, что в демократической стране толерантность становится повседневной потребностью, естественным правилом жизни. Все готовы способствовать утверждению этого правила на практике и даже предпринимают конкретные усилия для этого.

Но эффект от таких усилий не слишком велик, потому что до сих пор отсутствует ясное теоретическое понимание сути проблемы.

В самом деле: как совместить толерантность и образование? Не представляют ли они собой радикальные противоположности, начисто исключающие друг друга? Толерантность предполагает допущение существования иного мнения, иного мировоззрения, иного образа мысли и образа действий. А что же образование? Сама этимология этого слова предполагает, что другому человеку должен быть придан некоторый желаемый образ. На него надо активно воздействовать с целью его изменения. Как представить себе свободную толерантную беседу, если после нее одному из собеседников дается право по-

ставить оценку другому? В том числе – оценку «неудовлетворительно»? Да и можно ли считать сколько-нибудь ценным и имеющим право на существование мнение «двоечника»? Образование *накладывает печать* на человека, *формирует* его личность. Какая уж тут толерантность...

Можно, конечно, заявить, что Россия идет своим собственным, абсолютно самобытным и уникальным путем – и решать вопрос о толерантном образовании может исключительно самостоятельно, на особый российский лад. Сторонники такого подхода говорят на научных конференциях по проблемам толерантности о специфике российского менталитета, а также о том, что само слово «толерантность» следует отвергнуть, как заимствованное. Лучше будет заменить его отечественным словом «терпимость». Тогда все получается просто. Педагог, обладающий истинным знанием, должен проявлять терпимость к тем нерадивым ученикам, которые этим истинным знанием не обладают. Он не должен яриться на уроках, вызывать в случае неповиновения учеников директора или родителей. Нет, он должен с великой кротостью и настойчивостью повторять и повторять истину – до тех пор, пока она, наконец, не будет усвоена.

Ведь истина – одна. Так педагога учили в институте, где он осваивал наиболее эффективные приемы внедрения этой истины в головы учеников.

Есть, однако, и другая метода. Можно не изобретать собственной конструкции велосипеда, начиная с нуля. Можно признать, что в Европе переход к демократическому обществу и рыночной экономике начался целых четыре века назад. И на протяжении всех этих четырех веков выдающиеся умы Запада упорно пытались решить именно те проблемы, перед которыми сегодня стоит Россия. Конечно же, найденные ими решения не стоит копировать – ведь нельзя скопировать европейский климат, европейские условия для развития экономики, европейские исторические традиции. Однако европейские размышления о толерантности в образовании – неотделимые от размышлений

о толерантности в реальной повседневной жизни – вполне могут стать пищей для ума и побудить к самостоятельным поискам, к спорам и осознанному выбору своей, российской стратегии образования.

Именно потому авторы этой монографии сосредоточили свое внимание на том, что можно назвать *философией образования*. Образовательные технологии, конечно, важны. Но они – лишь средство, а не самоцель. Прежде чем выбирать средства, надо четко осознать, чего именно мы хотим добиться с их помощью. Педагогика, которая осознанно ставит вопрос о смысле воспитания, о своей роли в обществе и в жизни каждого конкретного человека, естественно превращается в философию. Она выходит за свои пределы и окидывает взглядом все поле культуры. Она видит себя в контексте истории страны и мира, она соотносит свои задачи с задачами экономики и политики. Ведь учим и учимся мы не для школы, а для жизни. И если жизнь изменяется, то педагогика меняется тоже.

Предлагаемая читателю монография написана тремя авторами. В первом ее разделе доктор философских наук А. В. Перцев рассматривает проблему толерантности в образовании через призму истории. Однако история вовсе не представляет собой при этом описание каких-то конкретных событий и фактов. История видится автором как *история смены образа жизни людей*, в котором неразрывно слиты их практическая деятельность в мире и их представления о смысле этой деятельности. Вопреки вколоченному в головы людей старшего и среднего поколений представлению о том, что «общественное бытие идет впереди, а общественное сознание за ним запаздывает», автор стремится доказать, что в истории ничего не делалось людьми бессознательно. Всякий раз, приступая к делу или уклоняясь от него, человек руководствовался определенными – и очень важными для себя! – представлениями о *принципах достойной жизни*. Он делал то, что позволяло ему чувствовать себя достойным человеком. И, соответственно, всемерно уклонялся от того, что умаляло его достоинство, уравнивало с животным или

с дикарем. Собственная философия жизни могла побудить человека на великие трудовые подвиги. Но она же могла толкнуть его на саботаж, на порчу самых лучших машин, на упрямое игнорирование высочайших достижений науки и техники. Главная мысль автора достаточно проста: толерантность развивается в обществе тогда, когда это соответствует представлениям человека о достойной жизни.

Раздел, написанный доктором философских наук Е. С. Черепановой, посвящен не столько истории, сколько современным представлениям о толерантной педагогике. Кроме того, надо подчеркнуть, что теоретические рассуждения соединяются здесь с анализом собственного богатого опыта работы в школе и в университете. Это, так сказать, взгляд на проблему толерантности не извне, с горных высот теории, а изнутри, что предполагает видение философских проблем за реальными педагогическими практиками.

Наконец, в третьем разделе, который написан деканом философского факультета Берлинского университета Д. Беннером, представлен современный западный взгляд на проблему толерантности в образовании. Здесь рассматриваются и основные вехи в долгой истории этой проблемы – но рассматриваются именно через призму современности, а не как некоторый музейный материал, достойный только внимания эрудитов. Главный вопрос, которому уделяет внимание автор, можно сформулировать так. В традиционном обществе, для которого главной заповедью была верность заветам предков, педагогика учила молодого человека тому, что именно ему следует делать. В обществе, которое сегодня принято именовать индустриальным, а лучше было бы называть *предпринимательским*, задачи педагогики радикально изменились. Стремительный прогресс привел к тому, что учитель должен был готовить ученика к решению таких проблем, которые, возможно, были неведомы ему самому. Он воспитывал в ученике не послушание, а способность быть свободным и инициативным. Каким же образом это обеспечивалось в европейской педагогике? Как можно подготовить

ученика к жизни, которую ты не знаешь сам? Только одним путем: надо не предписывать ему, что следует делать и как поступать, надо воспитывать в нем способность принимать свободные и ответственные решения – но при этом все же не скатываться к моральному произволу и цинизму.

Книга рассчитана на широкий круг читателей. Ее язык вполне понятен и педагогу, и студенту, и школьнику. А острота проблемы, обсуждаемой в ней, позволяет надеяться на то, что и педагог, и студент, и школьник действительно пожелают ее прочитать, чтобы сделать из прочитанного свои собственные выводы.

Глава 1

**Философско-исторические
основания педагогики
толерантности**

А. В. Перцев

Толерантность и образование в контексте истории

1

Дискуссии о толерантности в современной России уже имеют собственную историю. Она насчитывает всего полтора десятка лет, но в ней вполне можно выделить несколько этапов.

Во времена существования СССР то, что сегодня именуется толерантностью, однозначно и решительно осуждалось государственной идеологией – как проявление мировоззренческой всеядности, капитулянтство перед чуждыми концепциями и отсутствие боевитости во всемирной борьбе идей. Каждому советскому человеку предписывалось вести наступательную пропаганду единственно верного, а потому всесильного марксистского учения, разоблачая все отличающиеся от него мировоззренческие концепции как антинаучные, отклоняющиеся от истины под влиянием враждебных классовых интересов. Нетерпимость к инакомыслию, таким образом, возводилось в норму и в доблесть.

Даже провозглашение гласности в период перестройки еще отнюдь не означало поворота к толерантности. Тому, кто по сей день склонен видеть в этом козни «агентов влияния Запада», уместно напомнить, что гласность, в сущности, не означала появления в российских пределах каких-то новых, зарубежных идей. Она всего лишь предполагала обнародование того, что уже давно существовало как *негласное*, то есть недопущенное к публикации.

В период «гласности» свет увидели вовсе не только произведения авторов, ориентировавшихся на западные ценности. Были опубликованы произведения всех критиков советского строя, с каких бы позиций эта критика ни велась. Здесь были и бесхитростные описания замалчивавшихся ранее фактов, которые «говорили сами за себя», не нуждаясь в присовокуплении к ним каких-то теоретических выводов идеологического порядка. Здесь были произведения писателей-«деревенщиков», ратовавших за патриархальную старину и отвергавших не только новомодные западные влияния, но даже и то «тлетворное», что принес России социалистический город. Здесь были произведения экзистенциалистского толка, в которых отразились метания одинокой души городского интеллектуала, равно противящейся всем идеологиям как порождениям «массового общества».

Допущение «гласности» отнюдь не означало, что руководители страны действительно ратовали за равноценность и равноприемлемость всех без исключения точек зрения, провозглашая, в духе П. Фейерабенда, принцип «в культуре сгодится все». М. С. Горбачев и его единомышленники предполагали, что социалистическая идеология победит всех своих оппонентов – но победит в открытой борьбе, не прибегая к насильственному подавлению инакомыслия.

Можно ли считать, что сторонники «перестройки» были толерантными, сами не подозревая об этом – подобно мольеровскому герою, который говорил прозой, сам не ведая того? По всей видимости, нет. Ведь конечной целью политики гласности все равно мыслилась *победа* одного мировоззрения над другими, а вовсе не сосуществование различных идей.

Советская идеология, многие десятилетия существовавшая в тепличных условиях, в которых ее победа была предопределена заранее, потерпела в острой конкуренции идей тяжкое поражение – на фоне тяжелого экономического кризиса, в котором оказалась страна. Наступил период «постперестройки», отличавшийся усиленным насаждением идеологии романтического либерализма с ее ключевым лозунгом «Рынок все расставит по

своим местам». К тому же следует принять во внимание, что безграничный плюрализм периода «гласности» привел к полной мировоззренческой дезориентации населения, которое не имело опыта самостоятельной выработки мировоззрения на основе разнообразных, противоречащих друг другу данных. Это привело к массовому разочарованию в идеологиях и, в тенденции, к отказу от серьезного чтения и теоретического мышления вообще.

Поэтому идеи романтического либерализма были восприняты массами в предельно упрощенном виде – как обращенный ко всем призыв предпринимать и зарабатывать собственность честным трудом. Едва ли не каждый социально активный человек попытался попробовать себя в сфере «свободного предпринимательства», но быстро убедился в том, что либеральное представление о равенстве возможностей всех оказалось утопической химерой. Поражение в схватке с экономическими «тяжеловесами», которые добились выгодных для себя условий приватизации, повседневный шантаж «контролирующей в интересах потребителя» бюрократии и рэкет криминальных структур привели в итоге к тяжелому разочарованию в либеральных идеях. Поскольку же демократия в обыденном сознании ассоциировалась именно с романтическим либерализмом, вера в нее оказалась подорванной, а для значительной части народа слово «демократ» надолго оказалось чуть ли не ругательным.

Именно в «постперестроечной» России, на фоне распространения идей романтического либерализма пропаганда толерантности велась предельно широко – при самом активном участии зарубежных фондов и организаций. Однако, во-первых, толерантность предлагалось при этом проявлять отнюдь не ко всем идеям, а только к либеральным. Поскольку же традиция отечественного либерализма в истории России практически отсутствовала (влияние идей кадетов, П. Струве и М. Осоргина было крайне незначительным), то концепции либерализма для современной России приходилось экспортировать с Запада. Из всего разнообразного идейного арсенала Запада выбирались именно они, тог-

да как все прочее, включая классический западный консерватизм с его представлениями о сильном государстве, не ограничивающемся ролью «ночного сторожа» при экономике, совершенно игнорировалось. Во-вторых, либерализм, импортируемый в современную Россию, имел мало общего с реальным современным либерализмом – в том виде, как он сегодня существует на Западе. То, что пропагандировалось, было либерализмом классическим, либерализмом *трехвековой давности*, который в США и в Европе уже давно воспринимается как *добрая старая вера предков*, как высокий, но, к сожалению, утраченный идеал, давно не соответствующий реальному положению дел. Эта-то добрая старая вера предков и пропагандировалась под видом общечеловеческих ценностей – не только в России, но и во всех странах, вступивших в постсоциалистический период развития. «Свобода», «равенство», «братство» (во времена Наполеона I замененное на «собственность»), «естественные права человека» превратились в символ либеральной веры, которой, собственно, уже давно не следуют на Западе, но которую либеральные миссионеры надеялись возродить в первобытной чистоте среди неофитов в новых землях.

Третий период начался вместе с попытками западных держав насильственно утверждать эту либеральную веру в других странах мира. Точечные бомбардировки и интервенции явно противоречили правилам ведения ненасильственного просветительского диалога, с помощью которого либеральные ценности распространялись в предшествующие века. В результате возникло впечатление какого-то мошенничества. Ведь ради распространения либеральных идей в действие вступили армии, которые никогда не придерживались принципов либерализма в своей внутренней жизни. Насаждение либерализма по всему свету армейскими средствами дискредитировало саму суть идеологии либерализма, всегда предполагавшей *свободу* и *самоопределение* – при условии добровольного согласия с просветителем.

Строго говоря, идеология классического либерализма, заимствованная из XVII–XVIII веков, могла бы быть присмеломой в

современных условиях только при двух заведомо невыполнимых условиях, которые должны строго соблюдаться как внутри каждой страны, так и на международной арене. Эти условия таковы – *действительно полное равенство исходных возможностей и обеспечение единых для всех, строго определенных правил «честной игры»*. Для их соблюдения потребовалось бы полностью уравнивать в возможностях *всех людей внутри каждой страны*, а на международной арене полностью уравнивать в возможностях *все страны мира*, чтобы после этого *заставить их действовать в строгом соответствии со справедливыми и разумными законами мирового сообщества*.

Решением этой утопической задачи и заняты сегодня все те, кто берет на себя роль мировых арбитров. Но сил у них хватает всего лишь на отдельные показательные прецеденты, которые, по всей видимости, призваны морально обязывать мировое общество и заставлять его как-то призадуматься о своей жизни.

Б. Рассел, характеризуя классический либерализм на примере учения его основоположника Джона Локка, иронично заметил, что идеалом философии этого английского мыслителя и политика (равно как, впрочем, и учений его позднейших единомышленников) оказывается утопия «воображаемого сообщества добродетельных анархистов»¹.

Ускоренное внедрение либеральных идей в России после 1991 года показало, что анархизм был воспринят массами с удовольствием, зато с добродетелями возникли проблемы. Говоря проще, анархисты оказались вовсе не добродетельными. Проповедь высоких либеральных идеалов обернулась вседозволенностью.

Поэтому практика реальной российской жизни заставила народ недвусмысленно высказаться в пользу консерватизма. Не ставя под сомнение выбор, сделанный в пользу рыночной экономики, частной собственности и предпринимательства, избиратели проголосовали за то, чтобы «правила игры» задавало,

¹ Рассел Б. История западной философии. Ростов н/Д.. 1998. С. 707.

корректировало и контролировало сильное государство. Такое государство, подобно Левиафану Т. Гоббса, должно любыми средствами защищать право человека на жизнь и легально нажитую собственность. Ради обеспечения этих ключевых ценностей в переходный период люди, похоже, готовы отказаться в пользу Левиафана от некоторых своих либеральных прав и свобод. Дополнительными аргументами, склонившими к принятию такого решения, стал терроризм на мировой арене и организованная преступность внутри страны, а также экономические последствия «оранжевых революций», которые были инспирированы все теми же либерально-романтическими идеалами.

В этих условиях энтузиазм по отношению к толерантности, которая неотделима от самой сути идеологии либерализма, значительно остыл. Само это понятие значительно реже стало упоминаться средствами массовой информации. Не то чтобы кто-то, кроме экстремистов, совершенно отрицал сегодня всякую толерантность. Но речь все чаще заходит о ее допустимых *пределах*. При этом теме «Границы толерантности» посвящаются солидные научные конференции, на которых авторитетные исследователи пытаются определить такие границы *рационально, теоретически*, в соответствии с эмпирически данными реалиями сегодняшней жизни.

Хотелось бы надеяться, что это свидетельствует о становлении и развитии в России идеологии консерватизма, а вовсе не о возвращении к прежним, тоталитарным порядкам, хотя искушение прибегнуть к рецептам времен своей молодости у многих нынешних руководителей чересчур велико.

2

Даже один только этот краткий исторический экскурс, принятый нами, убеждает в том, что толерантность отнюдь не может выступать в роли вечной абстрактной ценности или какого-то категорического императива, следовать которому надо «автоматически», вне связи с конкретно-исторической ситуацией. У толерантности есть история, а у абстракций истории не бывает.

ет. История западного мира показывает, что на определенном этапе его существования никакой толерантности, как «ненасильственного существования разномыслия» (М. Б. Хомяков), просто не существовало. Затем требование толерантности возникло – в контексте вполне определенных исторических реалий. Возникнув раз, оно уже не уходило из этики западного мира, однако содержание понятия «толерантность» изменялось от века к веку.

То, что в современной России аналогичные изменения содержания понятия «толерантность» происходят не на протяжении нескольких веков, а всего лишь на протяжении неполных двух десятилетий, вовсе не говорит о каком-то прагматизме или релятивизме отечественного мышления. Дело здесь, как представляется, в другом.

Россия – это страна догоняющего развития. Данный тезис звучал на протяжении последних десятилетий настолько часто, что уже превратился в общее место. Однако выводы из этой верной констатации делались самые разнообразные.

Мы предложим читателю на основании этой констатации две гипотезы, которые непосредственно касаются и толерантности, и педагогики. Гипотеза первая довольно проста. Она, так сказать, лежит на поверхности. *За последние два десятилетия своей истории Россия в ускоренном режиме успела пережить столько радикальных перемен, сколько страны Запада пережили на протяжении нескольких веков.*

Гипотеза вторая более глубока и развернута. *Россия не смогла бы пережить столько радикальных перемен за столь короткий период, если бы они были экспортированы извне.*

Не только революции не экспортируются. Не экспортируются и реформы. Во всяком случае, экспортируемая реформа переживалась бы страной достаточно долго и однообразно. На протяжении десятилетий происходило бы столкновение всего двух менталитетов и политических сил, противостояние всего лишь двух точек зрения – позиции сторонников старого и позиции сторонников нового. Это противостояние занимало бы все умы без остатка. А в современной России на протяжении всего двух де-

сятiletий произошел вначале поворот от тоталитаризма к либерализму, а затем – от либерализма к консерватизму. Такая динамика, равно как и полифония споров, может быть объяснена только тем, что все эти стили мышления, соответствующие различным образам жизни, отнюдь не нуждались в долгой адаптации на российской почве. Они уже давно сложились и существуют в России – причем именно потому, что Россия представляет собой страну догоняющего развития уже не первый век.

В современной России давно сосуществуют как минимум три образа жизни и три менталитета, соответствовавшие в Европе трем историческим эпохам, которые ныне принято именовать традиционным обществом, индустриальным обществом и постиндустриальным обществом.

Для каждого из менталитетов характерно свое отношение к толерантности и к образованию. Мало того, что эти три менталитета сосуществуют в одном и том же обществе. Часто они существуют в одной и той же голове. Ведь человек, выросший в космосе российской культуры, не может обладать одномерным сознанием.

И толерантность, и воспитание в современной России по этой причине не могут быть рассмотрены в одной плоскости, так сказать, геометрически. Здесь требуется стереометрическое, объемное видение, которое только и может охватить множество сосуществующих позиций, оказывающих друг на друга разнообразное влияние. На плоскости легко было бы провести линию, которая обозначала бы границу между противоположными пониманиями толерантности и педагогики, а после этого определить, по какую сторону этой разделительной линии ты находишься. В фигуре объемной сделать такое затруднительно. Она дает возможность подниматься над любой плоскостью, видеть ее со стороны, допускает возможность проведения различных сечений, что делает всякую плоскость относительной.

Поэтому внутренний диалог является нормой для любого носителя российской культуры. Сложность, однако, состоит в том, что саморефлексии, осознания этого внутреннего диалога,

который всегда открывает возможность для понимания Другого, чаще всего не происходит. Противоречивость собственных представлений не осознается, поскольку они предполагаются само собой разумеющимися, «самоочевидными». Рефлексией над этими «самоочевидностями», прояснением того, как они возникли и сформировались исторически, мы и займемся в данной статье.

3

Граф Сегюр, посетивший Россию в конце XVIII века, отметил поразившее его сосуществование в ней различных культур, которые, по европейским меркам, должны были бы разделяться веками:

«Петербург представляет уму двойственное зрелище: здесь в одно время встречаешь просвещение и варварство, следы X и XVIII веков, Азию и Европу, скифов и европейцев, блестящее гордое дворянство и невежественную толпу. С одной стороны – модные наряды, богатые одежды, роскошные пиры, великолепные торжества, зрелища, подобные тем, которые увеселяют избранное общество Парижа и Лондона; с другой – купцы в азиатской одежде, извозчики, слуги и мужики в овчинных тулупах, с длинными бородами, с меховыми шапками и рукавицами и иногда с топорами, заткнутыми за ременные пояса. Эта одежда, шерстяная обувь и род грубого котурна на ногах напоминают скифов, даков, роксолан и готов, некогда грозных для римского мира. Изображения дикарей на барельефах Троянской колонны в Риме как будто оживают и движутся перед вашими глазами»².

В сегодняшней России уже невозможно «одеться плотником», как это практиковали для конспирации народовольцы. Человек давно не ощущает своей принадлежности к определенному сословию или к профессии и не подчеркивает такую принадлеж-

² Записки графа Сегюра о пребывании его в России в царствование Екатерины II (1785–1789). // Екатерина II в воспоминаниях современников, оценки историков. М., 1998. С. 64.

ность следованием строго определенной сословной моде на одежду. Отчасти это объясняется восприятием идеи социального равенства, отчасти – влиянием всепроникающего телевидения. Так что сосуществование разделенных веками культурных миров в одной и той же стране значительно труднее заметить по внешним признакам. Однако восприятие унифицирующей западной моды еще не означает восприятие унифицирующего западного менталитета, в рамках которого, разумеется, тоже сохраняются некоторые различия, не затрагивающие существенного. Точно так же, как массовое облачение в джинсы вовсе не означало в СССР восприятия мировоззрения хиппи, сегодняшнее массовое облачение в западный, китайский или турецкий ширпотреб отнюдь не равносильно перемене менталитета.

Менталитет неотделим от того образа жизни, который ведет человек. А образ жизни людей существенно различается не только в различных регионах страны, но и в рамках одного и того же географического региона. Причем, в отличие от Европы и США, он различается у российских жителей разительно, качественно – так, что легко поверить, что между их культурными мирами лежат целые исторические эпохи.

Причиной этого уникального российского феномена как раз и являются многие века «догоняющего развития».

4

Если верно то, что любое представление о толерантности и образовании возникает исторически, в контексте определенной эпохи, то начать исследование их становления в России следует с выделения основных этапов в истории страны. Сегодня, когда в историографию ринулись потоком любители, охочие до сенсаций, недостатка в версиях и периодизациях отечественной истории нет. Однако наша статья предназначена вовсе не для любителей занимательного чтения. Она адресована, в первую очередь, педагогам, которые в своей деятельности исходят из устоявшихся научных представлений, нашедших отражение в школьных и вузовских программах.

Поэтому будем исходить из той общей концепции мировой и российской истории, которая была предложена в качестве «рабочей схемы» на II Российском философском конгрессе академиком Российской академии наук В. С. Степиным. Выступая 7 июня 1999 года перед авторитетным собранием российских философов³, он сказал:

«Современные российские реформы выпали на особый период истории человечества, когда нарастающие глобальные кризисы поставили вопрос о поиске новых путей цивилизационного развития. Выбор стратегии реформ одновременно выступает как цивилизационный выбор России. Он предполагает понимание целей развития и связан с кардинальными вопросами: куда идет страна, к какому из вероятных сценариев будущего ведут современные реформы, во имя чего большинство граждан переживают сегодняшние трудности (а цена реформ оказалась чрезвычайно высокой). Ответы, хотя бы предварительные, на эти вопросы очерчивают контуры тех подходов, на которых может сформироваться новая интегративная идеология».

Под «новой интегративной идеологией», как явствовало из доклада, подразумевается принятие той периодизации, которая была предложена во второй половине XX века представителями американской социологии индустриализма – в той мере, в какой она описывает историю западного мира, и самостоятельное выяснение того, как «вписывается» в эту схему всемирной истории развитие России.

Вначале В. С. Степин охарактеризовал три типа цивилизационного развития – традиционное общество, индустриальное общество и постиндустриальное (информационное) общество.

Традиционные общества были первыми в истории человечества. «Этот тип цивилизационного развития... возник сразу, пос-

³ На IV Российском философском конгрессе в 2005 году, где директор Института философии РАН В. С. Степин тоже выступал с пленарным докладом, существенных корректив в предложенную им ранее концепцию исторического процесса внесено не было. Так что положения, высказанные шесть лет назад в Екатеринбурге, устаревшими считать нельзя.

ле того как человечество вышло из стадии дикости и варварства первобытной эпохи. Древний Китай и Индия, Древний Египет, государства европейского средневековья, общества мусульманского Востока и т. д. – все это образцы традиционных обществ»⁴. При всем их своеобразии они имели общие черты и характеризовались воспроизводством, часто на протяжении жизни нескольких поколений, сложившихся видов деятельности и соответствующих им фундаментальных социальных структур, доминированием традиций, мифологических типов мышления, жестким социальным контролем над личностью и ее растворением в корпоративных и клановых отношениях.

Затем возникают цивилизации, которые В. С. Степин именует техногенными обществами, подчеркивая тем самым, что они порождены развитием техники и науки: «Главным фактором в этом типе цивилизации становится технический, а затем и научно-технический прогресс, который изменяет тип экономического развития и, вместе с ним, приводит к изменениям системы социальных связей и отношений людей»⁵.

Основным признаком таких техногенных обществ было не только стремление к отказу от традиции, активное стремление к нововведениям в области производства, что обеспечило резкое ускорение их экономического развития. В них появился и стал доминировать новый тип человека, который уже не считал добродетелью строгое следование примеру предков. Такой человек не поклонялся традиции, не считал себя связанным правилами сословия или корпорации. Он считал себя свободным и разумным существом, то есть брал собственную жизнь в свои руки, сам принимал решения, руководствуясь разумом, а не полагался на образцы, освященные религией. Он *свободно предпринимал* в сфере производства и торговли, а затем, когда организация общества стала чинить препятствия этому его свободному пред-

⁴ Степин В. С. Поиск новых ценностей и стратегия развития России. // Вестник Российского философского общества. 2000. № 1. С. 9.

⁵ Там же. С. 10.

принимательству, произвел социальные реформы или революции.

Таковы основные черты техногенного общества: как видим, они характеризуют не только его технику и науку, но и «гуманитарные факторы» – стиль мышления человека и организацию общества.

В 70-е годы XX века благодаря научно-технической революции техногенные общества на Западе превратились в постиндустриальные информационные общества. С одной стороны, резко ускорившийся научно-технический прогресс, основанный на применении «наукоемких» технологий, автоматизации и компьютеризации производства, обеспечил небывалые, качественно новые возможности промышленного развития. С другой стороны, выяснилось, что техногенное развитие, основанное на безжалостной эксплуатации природных ресурсов, имеет свой предел. Дальнейшее движение в этом направлении грозит глобальной экологической катастрофой.

Требуется не только новое развитие науки и техники, но и *разумное ограничение* этого развития, вернее, отказ от одних направлений этого развития в пользу других. Отказаться надо от форсированного развития тех отраслей промышленности, которые наносят непоправимый ущерб природе, ведут к экологической катастрофе, создают угрозу для жизни на земле. Необходим поворот в мышлении, которое должно стать совершенно иным: «интересоваться» не только и не столько окружающей природой, чтобы превратить ее в сырье для промышленности, а человеком, его внутренним миром. Иными словами, от экологической катастрофы нас может спасти только поворот к человеку, гуманизация и гуманитаризация культуры, переход к новым ценностям.

Признаки постиндустриального, информационного общества, по мнению В. С. Степина, должны быть, следовательно, не только технологическими, но и социальными, культурными. «Оно характеризуется как общество перехода к доминированию нематериалистических ценностей, где происходит сдвиг от безудерж-

ного роста вещественно-энергетического потребления к увеличению информационного потребления»⁶.

5

Такова общая схема мирового развития. Она вполне соответствует концепции «устойчивого развития», которая в последние десятилетия стала основой для документов ООН.

Каким же образом «вписывается» в эту схему современная Россия?

Очевидно, что она не может быть безоговорочно отнесена ни к традиционным обществам, ни к техногенным обществам, ни к постиндустриальным информационным обществам. В ней есть крупные научные центры и технополисы, которые являют собой отличительный признак постиндустриальной (информационной) стадии развития человечества. Но в ней есть и множество индустриальных городов разной величины, в которых «градообразующими предприятиями» выступают заводы, рудники и шахты с уровнем производства, типичным для техногенной стадии. Нет здесь ни автоматизации, ни компьютеризации, ни новейших технологий, а используемая техника соответствует образцам середины прошлого века.

Наконец, есть сельская «глубинка», где немалая часть земли, а именно огороды, возделывается без применения машин и даже лошадей, исключительно с применением мышечной силы человека. Такое мотыжное (точнее, лопатное) земледелие, характерное для традиционных обществ древности, существует отнюдь не только на деревенских огородах. То, что в советские времена именовалось «садовыми участками трудящихся», вопреки утверждениям социалистической пропаганды, отнюдь не являлось и не является сегодня всего лишь формой отдыха на природе для человека, утомленного индустриальным трудом. Здесь производятся необходимые для семьи продукты питания: не будь их,

⁶ Степин В. С. Поиск новых ценностей и стратегия развития России. С. 13.

средств, зарабатываемых индустриальным трудом «на основной работе», не хватило бы для ее выживания.

Так что пора перестать рассматривать «коллективные сады» как социалистический эксперимент – типа австрийского *Kleingartnerbewegung* начала XX века, на который ориентировался А. В. Луначарский. Они, скорее, есть продолжение отечественной традиции, в соответствии с которой крестьянин привлекался к индустриальному труду, не оставляя полностью своих сельскохозяйственных занятий.

О такой переходной стадии от традиционного общества к обществу индустриальному в средневековой Европе писал М. Блок в книге с весьма однозначным названием:

«Нравне с крестьянами горожане достаточно долго занимались земледелием, обрабатывая поля, которые зачастую кончались за городской оградой; выгоняли они за городские стены и скот попасться на ревниво охраняемых коммунальных пастбищах»⁷.

Таким образом, если представить себе триаду *«традиционное общество» – «техногенное общество» – «постиндустриальное общество»* в виде некоей дистанции, то российские «бегуны» сильно растянулись по ней: лидеры уже достигли третьего этапа, середняки преодолевают второй, аутсайдеры же находятся на самом первом. Парадокс, однако, заключается в том, что представители этих трех групп могут принадлежать к одной и той же семье: распространена практика, при которой люди, по всем признакам относящиеся к представителям техногенного и даже постиндустриального общества, вынуждены помогать своим родителям в деревне или в саду, на выходные дни или в период отпуска превращаясь в представителей общества традиционного.

Такое сосуществование в одной и той же стране различных укладов хозяйствования, различных образов жизни людей и

⁷ Блок М. Феодалное общество. М., 2003. С. 348.

различных образов мысли (менталитетов), которые им соответствуют, характерно для обществ *догоняющего типа развития*.

Суть «догоняющих модернизаций» заключалась в том, что правящие элиты традиционных обществ сумели насильственными методами мобилизовать ограниченные ресурсы своих стран и в форсированном режиме стали развивать военную индустрию вместе с обеспечивающими ее отраслями промышленности – горнодобывающей, энергетической, металлургической, металлообрабатывающей, химической и т. п. В результате обществам догоняющего развития удалось обеспечить свою обороноспособность. Однако достигнуть этого удалось дорогой ценой.

6

Принимая предложенную В. С. Степиным концепцию, которая, в сущности, уже обрела характер официальной, поскольку преподается во всех *государственных* школах по учебникам, рекомендованным министерством, нужно уточнить некоторые выводы и оценки, из нее вытекающие.

С одной стороны, состояние России в недавнем прошлом характеризуется В. С. Степиным как *«гибридное»*: в ней сохраняются структуры, отличающие традиционное общество и соответствующий им образ жизни, а также появляются структуры и образ жизни, характерные для общества техногенного. С другой стороны, заявляется, что «Советский Союз вошел в число индустриальных супердержав».

Может ли это означать, что Советский Союз все-таки догнал западные техногенные общества – ценой колоссального напряжения сил народа и драконовских мер по его мобилизации на непрерывно существующий «трудовой фронт»?

Бесспорным представляется только одно: «догоняющие модернизации» действительно позволяли России опережающими темпами развивать военную индустрию и перевооружать армию, деля ее способной успешно противостоять армиям «техногенных» западных цивилизаций.

Результаты догоняющего рывка – «сталинской индустриализации» – общеизвестны: военный потенциал, созданный благодаря ей, позволил победить в Великой Отечественной войне, а затем на протяжении пятидесяти лет поддерживать военно-стратегический паритет с Западом.

Все это бесспорно.

Но можно ли считать, что рост военно-промышленного комплекса страны, основанный на ускоренном развитии тяжелой индустрии, есть главный и единственный признак, по которому определяется принадлежность или непринадлежность страны к «индустриальным обществам»? Можно ли считать только на этом основании страну «индустриальной супердержавой»? Говоря проще: догоняла ли Россия Запад в результате «догоняющих модернизаций»? Возникло ли после этих рывков полноценное «индустриальное общество»?

7

Здесь-то и обнаруживается главный порок социологии индустриализма, позитивистской по своей сути. Он заключается в том, что один-единственный признак, привлекательный тем, что он допускает достаточно точное численное выражение, используется для характеристики сложной системы, каковой является человеческое общество. Такая односторонность выдается за строгую научность, хотя ничего общего с ней не имеет, поскольку наука предполагает системный подход к сложным явлениям. Ведь не пытается же, к примеру, медик характеризовать и сопоставлять состояние больных, основываясь на единственном, но точно измеримом признаке – температуре их тела или, если угодно, на тоне мышц, позволяющем развивать то или иное физическое усилие.

Можно ли считать человека, установившего мировой рекорд в тяжелой атлетике, образцом здоровья? Вероятно, если будет установлено, что он не применял допинга, разрушающего его организм...

Но социология индустриализма вовсе не принимает во внимание, *какой именно ценой* был достигнут единственный учитываемый ею показатель прогрессивности – техническое развитие страны. На стадии индустриализма таким упрощенным и универсальным показателем было количество выплавляемого в стране чугуна вкупе с добываемым углем. Но впечатляющий эксперимент Мао Цзэдуна, который однажды заставил выплавлять чугун в самодельных печах все население Китая, чтобы перегнать по этому показателю Англию, свидетельствует, мягко говоря, о некорректности такого подхода к определению прогрессивности страны.

Так что следует делать различие между двумя высказываниями: «Россия развила мощную военную, тяжелую и добывающую промышленность» и «Россия превратилась в индустриальное общество». Первое из высказываний – безусловно верно. Второе – весьма далеко от истины.

Социология индустриализма предполагает, что в индустриальном обществе с высокими показателями промышленного развития *как бы сами собой возникают демократические представления о правах и свободах человека, включая соответствующие концепции образования и толерантности. А это далеко не так.*

Сами по себе научно-технические достижения отнюдь не оказывают определяющего воздействия на менталитет человека, на его представления о достойных социальных порядках, задачах воспитания и этических ценностях.

Удары террористов по Нью-Йорку заставили убедиться в этом. Они показали, что человек, обладающий средневековым видением мира, вполне способен сохранить его, даже освоив достижения постиндустриальной (информационной) цивилизации. Он может овладеть искусством управления современным авиалайнером, может пользоваться компьютером, новейшими средствами связи и Интернетом, но при этом будет держаться свойственных традиционному обществу представлений о человеке и мире. А Чингисхан с Интернетом и атомной бомбой неизмеримо опас-

нее Чингисхана без этих и других достижений научно-технического прогресса.

Поэтому первоочередной задачей сегодня должно стать именно исследование различия реальных менталитетов, существующих в России, изучение того, как влияют на них различные факторы материального и духовного порядка.

Да, если рассуждать абстрактно, трем стадиям в развитии человечества – традиционной, техногенной и постиндустриальной – вполне можно поставить в соответствие *три типа менталитетов*, а затем выделить *три типа образования и три типа отношения к толерантности*. Но такие абстракции могут создаваться лишь затем, чтобы вернуться с ними к реальной исторической ситуации, которая неизмеримо сложнее в своей конретике, чем любая абстракция.

Что же касается России как общества догоняющего развития, то здесь неизбежно придется рассматривать сложное взаимодействие этих трех типов менталитетов, попытки носителей одного из менталитетов воздействовать на носителей других менталитетов посредством образования. Поле столкновения и противостояния различных менталитетов окажется, в таком случае, именно тем полем, на котором определяется суть толерантности в данный конкретный исторический момент и ее границы.

Педагогика и толерантность в традиционном обществе

1

В российской литературе последних десятилетий достаточно публикаций, авторы которых идеализируют этику и педагогику традиционного общества. В последние годы существования СССР этим отличались представители так называемой «деревенской прозы», именовавшиеся также «почвенниками».

Одной из ярких акций этих писателей стал выпуск сборника «Мы строим дом»⁸, который вышел в 1981 году. Само название сборника указывало на необходимость возвращения к «Домострою». Индустриализация России, по мнению его авторов, принесла неисчислимые беды. Она оторвала народ от его корней, разрушила семейные ценности, привела к распространению алкоголизма и наркомании.

Идеалом авторы сборника объявили семью из трех поколений: «Это то, что всегда обычно на Руси в одной избе жили три поколения: старики, дети и внуки, часто очень взрослые. Старики по мере сил помогали в хозяйстве, но нуждались в опеке и полностью зависели от детей. Дети, зная, что и их старость не за горами, заботились о родителях. Внуки воспитывались на этой заботе»⁹.

Книга «Мы строим дом» – своего рода манифест движения «почвенников» – была адресована молодежи. Отсюда осторожность формулировок, отсутствие негативных характеристик юного поколения, а также прямых указаний на необходимость моральной диктатуры стариков как хранителей традиции. Тем не менее, такая диктатура вырисовывается достаточно ясно.

Хотя в приведенной цитате и говорится о том, что старики *нуждаются в опеке и полностью зависят от детей*, далее выясняется, что дело обстоит прямо противоположным образом. Это молодежь, а вовсе не старики, нуждается в опеке и должна полностью зависеть от старших.

Так, авторы сборника отрицают за молодыми людьми даже право на самостоятельный выбор супруга.

«В современной жизни меньшее число связей, которые связывают молодую семью с миром, а отсюда уменьшение контроля за молодой семьей, предоставление ее самой себе. Ну разве можно предоставить воле событий, случаю то, что должно решаться навсегда? А сами молодые, что они думают?»¹⁰

⁸ Мы строим дом: Книга о молодой семье. М., 1981.

⁹ Крупин В. В кругу семьи // Мы строим дом. С. 302–303.

¹⁰ Там же. С. 305.

Ничего не думают молодые. Всем, что они думают, можно пренебречь: это – *случай*. Поэтому семью им должны создавать старшие:

«Невесту сыну обычно выбирали (а если не выбирали, то непременно познакомились с будущей родней, для этого были и смотрины, и сговор, и пропивки, и т. п.) родители. Они опытнее, они хорошо знали своего сына, его характер, видели, какая девушка ему под пару. В деле сватанья никогда не было насилия, не понравились, не слюбились, подождем другой партии. Но чаще выбор отца (или матери) был правилен. Ведь отец уже прошел жизненные стадии, предстоящие сыну»¹¹.

Как явствует из приведенных цитат, не только создание молодой семьи должно проходить под контролем старшего поколения. И последующая ее жизнь должна полностью контролироваться старшими. Тем самым, «почвенники», выдававшие себя за хранителей христианской духовности, прямо противоречили требованию, записанному в Библии: «Потому оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут [два] одна плоть»¹². Видимо, Бог, по мнению авторов сборника, дал молодым чересчур много воли, требуя оставить родителей и жить собственной семьей.

Составитель сборника В. Н. Крупин – позднее, в годы перестройки, ставший главным редактором журнала «Москва» – не только отвергал использование противозачаточных средств (не говоря уже об абортах!), но и рассказывал молодежи назидательные истории об уходе вдов в монастырь – тоже, мол, была такая хорошая традиция:

«Уход в монастырь был обычен для женщин, потерявших мужа. Княгиня Евдокия, супруга Дмитрия Донского, родила мужу одиннадцать детей (и уж тут кстати или некстати, а надо сказать нынешней молодежи, что ни о каких предохранениях против беременности раньше не было и речи, и знать о них не

¹¹ Крупин В. В кругу семьи. С. 303.

¹² Быт 2, 24.

знали); причем кажется, что Евдокии много лет, нет, очень мало, она овдовела в тридцать восемь и, овдовев, постриглась в монахини под именем Евпраксии. Она была очень красива, бывшая великая княгиня, и злые языки придворных наушников стали внушать великому князю московскому Василию, что его мать не хранит монашеский сан. Василий вынужден был обратиться к матери. Тогда она, призвав к себе всех детей (семерых сыновей и четверых дочерей), разделась перед ними, и они увидели страшное, иссохшее, изможденное постом и молитвой тело родившей их матери. Тогда они устыдились и упали ей в ноги»¹³.

Главой семьи, разумеется, однозначно признавался мужчина. Ни о каком равенстве прав мужчины и женщины не было и речи. Напротив, В. Н. Крупин пытался реабилитировать даже обряд разувания женой мужа – как ритуальную демонстрацию покорности женщины:

«Но очень долго на Руси сохранялся обряд разувания жениха невестой. В нем не было ничего унижительного. Афанасьев так объясняет его: «...нога приближает человека к предмету его желаний; обувь, которой он при этом ступает, и след, им оставляемый на дороге, играют значительную роль в народной символике. Понятиями движения, поступи, следования определялись все нравственные движения человека; мы привыкли называть эти действия поступками, привыкли говорить: «следовать советам старших», то есть как бы идти по их следам. Отсюда, символическим образом разувания женою мужа обозначалось вступление жены под власть мужа, ее обязанность ходить по его стопам...»¹⁴

Представления, характерные для индустриального общества, В. Н. Крупин считал просто пугающими из-за их вопиющего индивидуализма:

«Самое страшное: поразило то, что все без всех обойдутся, каждый силен сам по себе и независим от другого. Начиная с

¹³ Крупин В. Свет любви// Мы строим дом. С. 18.

¹⁴ Там же. С. 26.

родителей. Во-первых, они еще и сами молодые, во-вторых, если и будут старые, доживать будут одни, у них будет пенсия, им хватит, а не хватит, подработают...»¹⁵

Если представители старшего поколения, не желавшие жить большой патриархальной семьей, говорили столь страшные вещи, то школьники и вовсе приводили В. Н. Крупина в ужас. Они совершенно не желали воспринимать нравы и обычаи патриархальной Руси. В. Н. Крупин сообщает, что решил провести в школе урок, посвященный обрядам сватания, помолвки, смотрины, обручения, венчания. Он велел всем ученикам принести свадебные фотографии бабушек и дедушек. Лучшая ученица Марина подготовила доклад.

«Но урок-то не получился! И горько-горько ревела после него Марина, как раз она хотела говорить об обряде прощания невесты с родительским домом. Она выписала из книг о народных обрядах причитывание невесты. Вышла к столу, волнуясь, развернула тетрадку.

– Перед тем как свадебный поезд повезет невесту на венчание в церковь, а оттуда она поедет в дом жениха, невеста прощается с родительским домом. Она обвывает дом, каждую его часть в отдельности: горницу, где была ее зыбка – колыбель, крыльцо, на которое столько раз ступали ее ноги, родной порог, двор...

– Чего, чего она делает? – перебили Марину.

– Обвывает. Вот пример: «Ты за что, родимый батюшка, отдаешь меня в чужедальнюю сторонушку...», или: «Половицы вы мои, тесаные! отходили по вам мои ноженьки...» – но дальше Марину никто не слушал.

– У нее что, умер кто, что ли? – сквозь смех кричали с места.

– Нет.

– Она замуж идет?

– Да.

– Так чего она вост? Радовалась бы?

– Марин, еще повой! – кричали другие.

¹⁵ Крупин В. В кругу семьи. С. 305.

Так и довели бедную девчонку до слез. Мои же попытки объяснить обряд прощания были тщетны. Как я ни надрывался, говоря, что замужество и женитьба полностью меняют весь образ жизни, что брак не есть только радость, но и громадная ответственность друг за друга, что между положением дочери и жены – громадная пропасть, тщетно! Жаль, что этот урок был не последним в этот день, ребята торопились на физику, оставив нас с плачущей Мариной»¹⁶.

Из приведенной цитаты ясно, что современные сторонники возвращения к «педагогике» традиционного общества готовы внушать ее представления молодежи сколь угодно долго – вплоть до усвоения («жаль, что этот урок был не последним в этот день»).

Правда, не совсем ясно, по какому именно предмету школьной программы проводился урок В. Н. Крупина в советское время. Зато сегодня этот предмет называется «Основы православной культуры». Его введение в школах России планировалось вначале на федеральном уровне, но затем было отдано на усмотрение регионам.

Другой видный представитель «деревенской прозы», В. И. Белов, с любовью описывает в сборнике семейное воспитание маленьких детей, свободное от всяких педагогических методик, но всецело основанное на традиции:

«Бабушка щекотала у ребенка под мышкой, и внук или внучка заходились в счастливом, восторженном смехе. Другая игра-припевка тоже обладала своеобразным сюжетом, причем не лишённым взрослого лукавства:

Где были? – У бабушки.
Ладушки, ладушки.
Что пили-ели? – Кашку варили.
Кашка сладенька,
Бабушка добренька,
Дедушка не добр,
Поварешкой в лоб.

¹⁶ Крупин В. Свет любви. С. 12–13.

Конец прибаутки, с легким шуточным щелчком в лоб, вызывал почему-то (особенно после частого повторения) детское волнение, смех и восторг»¹⁷.

2

Можно, конечно, считать, что писательские эмоции, в отличие от научных трудов, следует рассматривать как глубоко личное, интимное дело творческого человека. Они никого ни к чему не обязывают и не могут рассматриваться как особая педагогическая концепция.

Однако аналогичные мысли – уже во вполне серьезном, теоретически систематизированном виде – предлагает широкому читателю академик Российской академии образования, председатель Президиума Центрального совета Российского педагогического общества И. В. Бестужев-Лада. Рассмотрим его статью, опубликованную в журнале «Педагогика» и, следовательно, адресованную педагогической общественности страны.

И. В. Бестужев-Лада подвергает резкой критике всю российскую систему образования, сложившуюся в советские времена и унаследованную сегодняшней школой. Не стесняясь в выражениях, он именует ее « мафиозным механизмом»:

«Поставьте себя в положение ребенка... Он привык быть любимой игрушкой в руках родителей и бабушек-дедушек. И вдруг, не будучи преступником, попадает в атмосферу с прямо противоположными правами. В учебно-воспитательном учреждении никого не заботит, сангвиник ты по темпераменту или холерик, застенчивый или бесцеремонный, умница-тугодум или быстро соображающий дурак – здесь в каждой детсадовской группе, в каждом школьном классе, в каждом студенческом общешитии быстро устанавливается иерархия грубой силы с вожаком... Этот чисто мафиозный социальный механизм невозможно «упразднить» никакими указами, никакими «воспитательными мерами», никакой «работой с детьми». Поставьте себя в

¹⁷ Белов В. Жизненный круг: Мы строим дом. С. 68.

положение ребенка, обязанного пройти все круги этого ада... и задумайтесь над вопросом: оправдывает ли себя любое, самое блестящее образование, полученное такой ценой? Да ведь к тому же и образование-то получается далеко не блестящее. Далеко не то, что нужно получающему его и что необходимо от получающего обществу»¹⁸.

Итак, вся современная система образования – начиная с детского сада и кончая университетом – это ад. А рай, по мнению академика РАО, представляет собой воспитание семейное. По сути дела, это воспитание оказывается идеализированным воспитанием, характерным для традиционного общества:

«Как строилось образование на протяжении десятков тысяч лет истории рода *homo sapiens*? Девочка с младенчества и до замужества постоянно находилась возле своего главного педагога – матери. Мать обучала ее самой сложной на свете профессии – матери, хозяйки дома – во всех тонкостях: от приготовления пищи и шитья одежды до искусства отношения с другими членами семьи. Мать собственным примером показывала, как надлежит себя вести в различных житейских ситуациях, а так как она в нормальной семье являлась для дочери наивысшим авторитетом – ее образ мыслей, мировоззрение, система ценностей передавалась как бы по наследству... Матери помогали ассистенты педагога – бабушки, тетки, старшие сестры, соседи. Они не просто рассказывали и показывали – они жили своей жизнью, и девочка училась быть точно такой же. Ничего эффективнее такого преподавания нет и быть не может... Благодаря усилиям такого «педагогического коллектива» к 15 годам из ребенка формировался во всех отношениях совершенно взрослый человек, готовый в любую минуту впрячься в свое собственное семейное ярмо... Ничего подобного нельзя достичь ни в одном учебном заведении, сколько средств в него не вкладывай»¹⁹.

¹⁸ Бестужев-Лада И. В. Школа XXI века: размышления о будущем.// Педагогика. 1993. № 6. С. 104–105.

¹⁹ Там же. С. 103.

Отметим, что педагогическая концепция И. В. Бестужева-Лады не просто отвергает устройство современной российской школы. Она представляет собой попытку отказаться от всех принципов европейской педагогики нового времени. Детство перестает рассматриваться как особый возраст, противостоящий возрасту взрослому. Ребенок, как в средневековой Европе, понимается как маленький взрослый, подлежащий незамедлительному включению во взрослую жизнь. Не предполагается ни его изоляции от взрослого мира в период обучения, ни освоения им теоретических знаний, накопленных человечеством, с целью развития его разума.

Кроме того, сохраняется характерное для традиционного общества жесткое разделение мужских и женских социальных ролей и видов труда. Предполагается, что в большой патриархальной семье из нескольких поколений (необходимость восстановления ее не вызывает у И. В. Бестужева-Лады никаких сомнений) девочка будет отправлена к «педагогам»-родственникам женского пола, а мальчик отдан на воспитание мужчинам:

«Мальчик недолго оставался возле материнской юбки. С 5–7 лет он поступал в класс своего главного педагога – отца, который передавал сыну как бы по наследству свою профессию (включая важнейшие, а нередко и особые мужские ремесла), свое мировоззрение, свои стереотипы сознания и поведения. Собственной жизнью он показывал ему главный пример – того, что глава семьи и опора семьи – синонимы, что без этого отец – не отец, а нечто вроде плохого старшего брата собственному ребенку, муж – не муж, а в лучшем случае наложник, только узаконенный, мужчина – не мужчина, а подросток до самого своего мужского климакса. А без мужчины, опоры для женщины и детей, что толку рассуждать о человечности?.. Отцу помогали дедушки, братья, дядя, старшие братья, соседи. Они учили мальчика своей жизнью, и мальчик к 15 годам становился парнем, во всех отношениях готовым стать главой собственного семейства...

Этот естественный циклический процесс воспроизводства не просто новых поколений, а полноценных членов общества... не имеет и иметь не может никаких альтернатив. Образование вышеописанным естественным образом не только готовит в положенное человеческой природе время (к моменту наступления физиологической зрелости) полноценных граждан и работников... автоматически обеспечивает стабильность семьи, преемственность поколений, простое человеческое счастье максимально возможного числа людей. Главное, оно автоматически обеспечивает стабильность, выживаемость, процветание общества»²⁰.

4

И. В. Бестужев-Лада в советские времена выступал в роли исследователя новейшей западной футурологии, т. е. науки о будущем, которая представляла собой, в сущности, продолжение американской социологии индустриализма. Футурологи пытались выявить объективные тенденции развития научно-технической революции и предугадать их отдаленные последствия для жизни общества. Некоторые из них допускали, что в постиндустриальном обществе произойдет возвращение к семейным ценностям, поскольку машины освободят человека от погруженности в производственную жизнь.

Однако американские футурологи имели в виду новую семью, отношения в которой, безусловно, будут основаны на демократических представлениях о жизни. В отличие от них, И. В. Бестужев-Лада полагает, что вся индустриальная стадия в развитии человечества представляет собой если не тупик, то все же вынужденное, неприятное переходное состояние, которое нужно исключить для того, чтобы создать машины, переложить на них все производственные функции, а затем вернуться к патриархальному образу жизни и к образованию, характерному для традиционного общества. Именно оно, в отличие от научно-тех-

²⁰ Бестужев-Лада И. В. Школа XXI века: размышления о будущем. С. 103-104.

нического прогресса, и представляется академику РАО абсолютной ценностью.

«До сравнительно недавних времен – скажем, приблизительно до XX столетия – для подавляющего большинства людей (до 90–99%) даже в развитых странах того времени только что кратко описанной «домашней школы» было вполне достаточно, чтобы вступить в жизнь полноценным человеком, полноценным работником. Семья не только делала человека образованным этически, воспитанным эстетически, подготовленным к физическому и умственному труду, знакомым с необходимыми в жизни азами естествознания и обществознания, физической и духовной культуры (в широком смысле этого понятия), но и учила считать, а в некоторых случаях, по возможности и необходимости, – даже читать и писать»²¹.

Как видим, даже чтение и письмо председатель Президиума Центрального совета Российского педагогического общества вовсе не считает необходимым каждому. Он полагает, что 90–99% населения можно учить грамотности «по возможности и необходимости». Стало быть, вполне можно оставаться неграмотным, но, тем не менее, получить в патриархальной семье этическое образование, эстетическое воспитание и полноценную подготовку к физическому и умственному труду.

Но так было, к сожалению, только в XIX веке. В XX веке в России самым досадным образом распространился городской образ жизни. (В этом И. В. Бестужев-Лада вполне солидарен с писателями-«почвенниками».) В индустриальном городе XX века семейного воспитания уже оказывается недостаточно. Научно-технический прогресс предъявляет к человеку непомерные интеллектуальные требования, которые разрушают семейные узы и невротизируют молодежь:

«В условиях современного общественного производства, в отличие от минувших времен, как раз для подавляющего большинства людей «домашней школы» недостаточно, чтобы всту-

²¹ Бестужев-Лада И. В. Школа XXI века: размышления о будущем. С. 104.

пить в жизнь полноценным человеком. Мало того, в отличие от традиционного сельского, современный городской образ жизни оставляет родителям, вообще семье, мало времени и реальных возможностей для воспитания и обучения подрастающего поколения... Сама жизнь подталкивает: отдай ребенка в ясли, в детский сад, в школу, в университет – и ему будет хорошо, и тебе – легче!.. И ребенка «отдают». И это – в условиях полного крушения семьи в ее прежнем, естественном виде, когда из-под учебных заведений выбиты прежние подпиравшие их семейные устои»²².

По мнению И. В. Бестужева-Лады, именно существование школы является сегодня причиной распространения преступности, наркомании и насилия в молодежной среде. Ведь ребенок, «отданный» в школу из семьи, воспринимает это как тяжелый психологический удар. Кроме того, примерно две трети молодых людей по своим интеллектуальным способностям не могут успешно освоить школьную программу. Это озлобляет молодого человека и порождает агрессию, направленную на других и на себя самого:

«...На каждые 100 детей (и, соответственно, взрослых) существует определенный процент умственно отсталых, психически неполноценных – не буду приводить цифры, чтобы не огорчать читателя; скажу только, что процент довольно велик и имеет тенденцию к возрастанию. Что, вдобавок, вдвое большая доля приходится на так называемых маргиналов, причем на одном полюсе этой публики их трудно отличить от дебилов, а на другом – от нормальных людей. Маргиналов не только можно, но и нужно учить, чтобы сделать полезными членами общества. Вдвое большую процентную долю в сравнении с маргиналами составляют совершенно нормальные дети, у которых недостаточно развит даже низкий уровень абстрактного мышления (те, которые не могут прибавить $1/2$ к $1/3$ или усвоить понятие «долг» не в смысле занятого рубля – хотя прескрасно считают конкретные

²² Бестужев-Лада И.В. Школа XXI века: размышления о будущем. С. 104.

предметы и могут быть очень самоотверженными в соответствующих обязательствах). И еще вдвое больше детей с недостаточно развитым высшим уровнем абстрактного мышления (им никогда в жизни не постичь котангенсов, не понять, что такое «классовое расслоение общества» или «образ Евгения Онегина»). В совокупности набирается подавляющее большинство – до 2/3 и более учащихся, от которых требуют, а они не могут... Наступает состояние, называемое в психологии фрустрацией. Человек – ребенок! – замыкается в себе, ожесточается, озлобляется на весь белый свет. И таких в общей сложности – десятки и сотни миллионов: это сломанные человеческие судьбы... За зло они платят злом, свои огорчения вымещают на близких и слабых, «самоутверждаются» антиобщественным поведением, ищут забвения в наркотиках...»²³

Легко заметить, что подвергается ревизии и ключевое просветительское представление о равенстве возможностей всех людей – о том, что все они наделены разумом, способным к постижению научного знания в пределах хотя бы школьной программы.

5

Современная педагогика, по мнению И. В. Бестужева-Лады, исходит из представлений, характерных для перехода от традиционного к индустриальному обществу. Этот переход в России, равно как и на Западе, ошибочно принимали за прогресс и хотели, чтобы такого прогресса было как можно больше. В результате образование в России развилось чрезмерно, нанося вред обществу:

«И держится эта бесчеловечность только на чисто инерционных, ныне полностью анахроничных представлениях, сложившихся при массовом переходе от традиционного сельского к современному городскому образу жизни. Домохозяйка – плохо.

²³ Бестужев-Лада И. В. Школа XXI века: размышления о будущем. С. 105-106.

Секретарша и тем более артистка – хорошо. Работяга – плохо. Начальник – хорошо. Диплом без образованности – хорошо. В бывшем СССР такая установка дала поистине чудовищные результаты. К 1985 г. из 130 млн работающих 35 млн – каждый четвертый! – имели дипломы об окончании специального среднего или высшего учебного заведения. В стране было втрое больше инженеров (по диплому), чем в США, а собственно инженерным трудом занималось менее миллиона – как говорится, дай бог, если один из десяти. Остальные числились инженерами лишь по названию. Было вдвое больше врачей (на тысячу человек населения), но каждый «пролечивал» за год вдвое меньше больных, а каждый третий к тому же не мог пройти элементарной аттестации, то есть «врачом» был тоже только по названию»²⁴.

Обратим внимание на то, что представления о ценности образования И. В. Бестужев-Лада считает анахроничными, то есть не соответствующими нынешнему времени. Нет, такая анахроничность проявляется, по его мнению, вовсе не в том, что в сегодняшней России еще существуют медвежьи углы, где сохраняется патриархальный образ жизни традиционного общества, где достижения научно-технической мысли (вроде того же электричества) никак не смогли повлиять на средневековый, по сути, менталитет людей. Анахроничность проявляется в том, что за индустриальной стадией должна последовать *постиндустриальная*, которая, по мнению И. В. Бестужева-Лады, приведет к тотальному возвращению средневековья.

«Но вот мир переворачивается еще раз. К состоянию, когда не имеет значения, какой у человека диплом и есть ли диплом вообще, когда все большее значение имеет, какой работник: когда не важно, где и кем человек работает, важно, что он делает и как делает... Процесс этот только начинается, но основные характеристики его определились довольно четко, а вместе с ними – и реальные перспективы положения дел в данном отношении в обозримом будущем ближайших десятилетий»²⁵.

²⁴ Бестужев-Лада И. В. Школа XXI века: размышления о будущем. С. 106.

²⁵ Там же.

Что же произойдет в эти ближайшие десятилетия?

Компьютеры и автоматы, как предсказывает футуролог, совершенно вытеснят людей с производства. Они будут производить все, что необходимо для жизни. Так что все смогут покинуть свои рабочие места и предаться семейному воспитанию патриархального стиля – щекотать внуков под мышкой, вызывая у них счастливый, восторженный смех, и щелкать их в лоб, напоминая о суровости дедушек в традиционном обществе.

Футуролог не понимает, что его концепция не дает ответа на целый ряд вопросов. Вот хотя бы некоторые из них.

– На какие средства будут жить эти люди, которые всецело отдадутся семейному воспитанию? Предположим, что машины действительно будут производить все необходимое, и даже сельское хозяйство станет работать в абсолютно автоматическом режиме, без всякого участия людей. Но означает ли это, что все производимое будет бесплатно раздаваться всем жителям, занятым исключительно семейными делами? Не потребуются ли для этого тотальное обобществление производства, то есть все тот же коммунизм в самом примитивном его понимании?

– Кто будет создавать новые машины? Быть может, они будут проектировать, изготавливать, налаживать и ремонтировать себя самостоятельно? Или, наряду с машинами-рабами, надо будет держать еще интеллектуальных рабов-людей, способных к научно-техническому творчеству?

(Наблюдения за реальной жизнью, увы, убеждают в том, что футурологическая мечта о превращении машин в рабов, изготавливающих все, что необходимо людям для жизни, останется несбыточной утопией. Напротив, человек превращается на современном автоматизированном производстве в придаток машины, в неквалифицированного ее помощника, в подмастерье при ней. Автомат выполняет сложнейшие операции, а примитивная, но разнообразная работа, которую невыгодно автоматизировать, выпадает на долю человека. Он служит при машине мальчиком на побегушках, а вовсе не выступает в роли ее хозяина.)

– Семейное воспитание, согласно теориям И. В. Бестужева-Лады, построено на совместном труде. Но ведь труд полностью перейдет к машинам-автоматам... Чем же будут заниматься, кроме щекотания и шелканья подрастающего поколения, семейные воспитатели? Остается только допустить, что они будут копировать труд своих далеких предков – без практической пользы, но чисто в воспитательных целях. Например, будут плести лапти или половички, чтобы сразу же их выбросить, поскольку машины произведут гораздо более совершенную продукцию. Нет, конечно, не для того, чтобы выбросить – вся эта средневековая продукция будет собрана в музеи традиционного быта, где все периодически станут собираться и клясться в верности традициям предков...

6

Можно, конечно, по-разному оценивать интеллектуальные упражнения И. В. Бестужева-Лады. Можно доказать их научную несостоятельность – несоответствие реально наблюдаемым тенденциям в развитии человечества. Можно не принимать их всерьез, считая намеренными эскападами, рассчитанными на скандал и привлечение к себе внимания. Еще бы! Академик РАО заявляет, что 99% населения страны в школе лучше бы не учить... Последнее, впрочем, представляется более правдоподобным.

Однако создается впечатление, что сегодня в России появляются наделенные властью люди, которые воспринимают подобные идеи всерьез. Они говорят о вреде излишнего образования, о перепроизводстве выпускников вузов, о недостатке «простых» работников, не обремененных излишне развитым интеллектом.

Впрочем, и это уже было в российской истории. Были у И. В. Бестужева-Лады исторические предшественники. Но, пожалуй, все же не столь крутые и непреклонные в своих педагогических суждениях. Как натерпелся от всякого рода просвещенных критиканов министр народного просвещения И. Д. Делянов, когда он выпустил в 1887 году «циркуляр о кухаркиных детях», несмотря на то, что циркуляр этот был высочайше одоб-

рен Александром III! А ведь министр хотел добра: он полагал, что не стоит портить излишним образованием здоровые и бесхитростные души простонародья. Он предписал учебному начальству допускать в гимназии и прогимназии «только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство о правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства». Смысл циркуляра разъяснялся так: «При неуклонном соблюдении этого правила гимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, не следует выводить из среды, к коей они принадлежат»²⁶.

И. Д. Делянов, конечно, в сравнении с И. В. Бестужевым-Ладой выглядит просто выдающимся просветителем. Он всего-то хотел оградить детей всякой черни от тлетворного влияния гимназического образования, открывавшего дорогу в *университет*. Пусть бы они, кухаркины дети, учились где попроще. Но чтобы совсем отлучить от *школы* 99% населения страны... А может, и в самом деле хватит нам разделять всякие западные предрассудки о пользе образования? Может, признать, что отдавать ребенка из семьи в школу – бесчеловечно! Ведь на это уже указывала родительница Митрофана Простакова, простая русская женщина и гуманистка, которая непременно удостоилась бы нынче академического титула или, по крайней мере, звания доктора педагогических наук. Но не послушали ее. Всё следовали западной моде!

7

Образование в традиционном обществе сводилось к тому, чтобы обеспечить восприятие и продолжение молодежью традиции, унаследованной от предков. Всякие отступления от тре-

²⁶ Рождественский С. В. Исторический очерк деятельности министерства народного просвещения. Спб., 1909. С. 641.

бований этой традиции пресекались с такой суровостью, что сегодня она кажется чрезмерной – чуть ли не проявлением какого-то садизма.

Возьмем известный историкам случай: во времена Ивана Грозного был посажен на кол крестьянин, который додумался поставить на сани парус. Изобретение, казалось бы, не столь уж великое. Зимой на Руси было принято ездить на санях по замерзшим рекам. Летом по этим же рекам ходили под парусом. Так отчего же не попытаться использовать силу ветра и зимой, чтобы облегчить труд лошадке? За что же, спрашивается, последовало столь суровое наказание изобретателя – смертная казнь?

Традиционное общество вовсе не представляет собой форму социальной организации, которая порождена отсталостью, непросвещенностью, жестокостью нравов и тому подобными идеологическими причинами. В основе его – необходимость выживания в условиях низкой производительности сельскохозяйственного труда. Люди в традиционном обществе живут под постоянной угрозой голода. Она всего лишь отодвигается, если собран хороший урожай, но никогда не исчезает совсем.

Даже среднее поколение жителей современной России помнит строгие наказания, которым оно подвергалось в детстве за брошенный хлеб или недоеденную пищу. (Веселый американский обычай кидать друг в друга едой, демонстрируемый в голливудских фильмах как форма массового развлечения, по-прежнему, вызывает у среднего россиянина шок.) Еще в пятидесятые-шестидесятые годы прошлого века отчет о днях, проведенных в пионерском лагере или в санатории, выражался краткой формулой: «Поправился на два килограмма!»

Если такие воспоминания сохраняются у значительной части россиян даже в XXI веке, то что же тогда говорить о средних веках? Опыт лично пережитого голода был у каждого. И этот опыт был страшным. Современному человеку трудно представить себе масштабы катастрофы, которую вызывали два-три неурожайных года подряд.

Приведем еще один исторический пример.

Весной и летом 1600 года, на третий год царствования Бориса Годунова, шли непрерывные проливные дожди. Яровые и озимые сгнили. Дело довершили ранние заморозки. Кадь ржи в Москве стоила 4 рубля серебром. Эту сумму крестьянин мог скопить за три года упорного труда. Питаться приходилось всем, что только можно употребить в пищу. Пословица гласила: «Лист липовый, кора березова, полынь да лебеда – крестьянская еда». (Нынешний обычай варить экзотический витаминный суп из молодой крапивы также был унаследован из тех же далеких времен).

На следующий, 1601 год весна выдалась многообещающей. Большинство крестьян залезло в кабалу, взяв зерно для посева в долг у монастырей и феодалов на крайне невыгодных условиях – за четверть или треть будущего урожая. Посевная прошла в срок, дружно взошли яровые, но с последних дней июня снова пошли непрерывные дожди, а в конце июля ударили морозы. Погибли овощи. Затем опять пошли непрерывные дожди, а в сентябре снова начались морозы. Почва покрылась ледяной коркой, поэтому не было даже грибов и лесных ягод. Как писал летописец, «пришел великий мраз и позябло всякое жито и всякий овощ и бысть глад велик».

Историки описывают впечатляющие картины народных бедствий в этот год. Люди, терзаемые голодом, валялись на улицах, подобно скотине, летом щипали траву, а зимой ели сено. Отцы и матери душили, резали и варили своих детей, дети – своих родителей, хозяева – гостей. Мясо человеческое продавалось на рынках за говяжье, путешественники страшились останавливаться в гостиницах.

При этом запасов зерна в стране было достаточно, чтобы прокормить население на протяжении нескольких лет. Современник, итальянец Исаак Масса, свидетельствовал: « У знатных господ, А также во всех монастырях и у многих богатых людей амбары были полны хлеба, часть его уже погнила от долголетнего лежания, и они не хотели продавать его, ожидая еще большего повышения цен. Сам патриарх, имея большой запас хлеба, объа-

вил, что не хочет продавать зерно, за которое должны будут дать еще больше денег».

Ослабленные голодом люди становились легкой добычей болезней. По стране прокатилась эпидемия «зело лютого мора» – чумы: обессиленные вконец живые не успевали хоронить мертвых. Никакие усилия Бориса Годунова – попытки установить твердые цены на хлеб, раздачи денег из казны голодающим, временное разрешение крестьянам выхода на Юрьев день, позволявшее им податься в «хлебные» места, – положения спасти не могли.

В голод 1601–1603 годов погибла треть населения Московского царства.

8

Именно страх голодной смерти, а не какие-то вековые моральные устои заставляли в традиционном обществе уважать старших. Сам вид человека, сумевшего дожить до глубокой старости, свидетельствовал о том, что ему ведомы секреты выживания. Нужно было только следовать его жизненным рецептам.

Но не только страх молодых остаться без опыта выживания поддерживал авторитет старшего в традиционном обществе. Его в значительно большей мере поддерживал страх взрослых умереть голодной смертью в старости, когда они утратят способность к труду. Именно потому взрослые были заинтересованы в утверждении своего непререкаемого авторитета с младенчества детей и на всю их жизнь.

Поскольку никакой помощи от государства в старости ожидать не приходилось, гарантией выживания были сыновья (дочери выходили замуж и покидали семью). Детская смертность была крайне высокой: каждый третий ребенок не доживал до взрослых лет. К тому же сына царь мог забрать в солдаты. Пословица гласила: «Один сын – Богу, другой – царю, третий – себе». Простая арифметика показывала: чтобы иметь одного сына для поддержки в старости, необходимо рожать троих. Посколь-

ку же девочки рождались с той же частотой, что и мальчики, в семье необходимо было иметь как минимум шестерых детей. Этим минимумом, однако, никто не ограничивался. Наоборот, многочисленных детей ставили в самые суровые жизненные условия, в которых выживали наиболее здоровые и приспособленные. Именно на них и возлагались надежды родителей, ожидавших помощи в преклонном возрасте.

Так что идиллическая картина патриархальной педагогики, которую рисуют писатели-«почвенники» и их единомышленники-футурологи, отнюдь не соответствует реальности. Ни родители, ни дед с бабкой отнюдь не посвящали себя детям, не отдавали им самого лучшего, не баловали своей безграничной любовью. Лучший кусок за столом отдавался работнику-взрослому, а ребенок с малых лет должен был трудом доказать свое право на жизнь.

Авторитарность старших поколений, исключавшая всякую «педагогику толерантности», объяснялась тем, что традиционное общество не могло позволить себе роскошь мышления, экспериментов и нововведений. Этому препятствовал элементарный инстинкт самосохранения. Где период сельскохозяйственных работ составляет четыре месяца, а не восемь, как в Западной Европе, обогреваемой Гольфстримом, всегда требовалось быстрое и четкое действие крестьян, под командованием старшего следовавших опробованным веками приемам. Поэтому сравнения типа «фронт полевых работ», «битва за урожай» всегда были вполне уместными: ни в воюющей армии, ни в российском крестьянском хозяйстве самостоятельное мышление рядовых не поощрялось.

Впрочем, это было характерным вовсе не только для традиционного общества в России. Это было характерным для всех традиционных обществ, поставленных в тяжелые условия выживания. Секрет многих так называемых парадоксов О. Уайльда заключался в том, что он всего лишь высказывал в просвещенном обществе индустриальных времен правила жизни, характерные для традиционного общества.

«Всякая мысль безнравственна. Ее суть в разрушении. Ничто не может перенести воздействия мысли»²⁷. Эти слова О. Уайльда Сильвестр вполне мог бы включить в «Домострой». Равно как и другие: «В истины веры верят не потому, что они разумны, а потому, что их часто повторяют»²⁸.

9

Еще Древней Греции, только-только начинавшей уходить от порядков традиционного общества с его натуральным хозяйством, оппоненты Сократа не без оснований выражали опасение, что самостоятельное мышление подорвет безоговорочный авторитет старших и, в первую очередь, благоговейно-трепетное отношение сына к отцу.

В комедии Аристофана «Облака» Сократ выведен таким, каким он видится человеку традиционного общества. Он не только доказывает, что нет никаких богов, а есть только лишь облака и вихрь, движущий ими. Он еще и учит особым приемам спора, которые ставят собеседника в тупик, заставляя сомневаться в самом очевидном, «само собой разумеющемся». Изошренная игра мыслями и словами позволяет *переспорить* того, кто требует исполнения освященных традицией обычаев.

Сюжет комедии состоит в том, что некий отец по имени Стрепсиад, крестьянин, который вначале пас коз в горах, а затем разбогател «среди пчел, вина, оливок и овечьих стад», взял в жены девушку из города – «важную, капризную, надутую, манерную»²⁹. Их сын Фиддипид унаследовал от матери любовь к городской «красивой» жизни. Он посвятил себя участию в конных состязаниях, что в Древней Греции было уделом людей богатых, претендующих на элитарное положение. Сын наделал долгов, купив жеребца, роскошное седло и хлыст.

²⁷ Уайльд О. Афоризмы. М., 2000. С. 169.

²⁸ Там же. С. 175.

²⁹ Аристофан. Облака // Античная комедия. Ростов н/Д, 1997. С. 16.

Не будучи в состоянии рассчитаться с кредиторами, отец отправляет сына в учение к Сократу, надеясь на победу в судебной тяжбе. О Сократе он говорит так:

Рассказывают, там, у этих умников,
Две речи есть. Кривая речь и правая.
С кривою этой речью всяк, всегда, везде
Одержит верх, хотя бы был кругом неправ.
Так если ты кривым речам научишься,
Из всех долгов, которым ты один виной,
Не заплачу я и полушки ломаной³⁰.

Сын поначалу отказывается идти в учение к Сократу, не желая расставаться с роскошной жизнью всадника, и тогда учиться искусству спора отправляется сам отец.

Обучение у Сократа состоит в том, что он вызывает у своего великовозрастного ученика сомнение в смысле самых простых слов. Он, взывая к доводам разума, говорит, что нельзя называть дроздом и самочку, и самца. Птица женского пола должна называться дроздыней, а самец – дрозделезенем. А корзина, от которой требуется крепость, должна не словом женского рода, а словом мужского рода – «корзан».

Разрушение традиционного словоупотребления, принятого в народе, сопровождается разрушением веры в богов. При этом также применяются рациональные, научные доводы. Дождь производит вовсе не Зевс, а сами тучи: они наполняются водой и дают друг друга, выжимая влагу. Гром же происходит от того, что тучи взрываются с треском, словно пузыри.

Наука Сократа состоит не только в том, что он заменяет мифологическую картину мира, которым правят боги, естественно-научной, никаких богов не предполагающей. Он еще втягивает своего ученика в рассмотрение всяких умозрительных вопросов, которые не имеют никакой практической ценности для жизни. Например, ученики Сократа уставились в землю, пыта-

³⁰ Аристофан. Облака. С. 19.

ясь постичь содержимое ее недр. Наивный Стрепсиад отвечает, что хорошо знает содержимое этой земли – в нее посажен чеснок. Ученики во главе с Сократом решают с помощью разума, чем именно питается комар – гортанью или задницей, измеряют размеры ног блохи и занимаются великим множеством подобных вопросов, которые трудящийся человек счел бы проявлением праздного любопытства.

Впоследствии все это научное знание также используется в судебном споре. Тому, кто пришел требовать возврата долгов, заявляют, что с необразованным человеком, который не знает секретов устройства мира, не стоит даже и разговаривать. Он по темноте и невежеству своему не может ничего требовать.

Крестьянин Стрепсиад, восхищенный научными познаниями Сократа, все же не может их усвоить: его разум недостаточно развит. Тогда он все же уговаривает поучиться у Сократа своего сына Фиддипида. Сын его унаследовал от рода матери *легкомыслие*, что можно понимать двояко – как склонность к расточительству и как склонность к легкости мышления, позволяющей постичь науку Сократа. Крестьянин Стрепсиад, если следовать этой логике, обладает *тяжеломыслием* – ему не дается наука, зато он твердо стоит на земле и обладает устойчивыми знаниями предков.

Итог всей истории оказывается таким. Легкомысленный Фиддипид преуспевает в сократовской науке ведения словесной полемики. Отныне его не может переспорить никто. Он вводит в сомнение всех и выигрывает. Но платой за это оказывается то, что «новые науки» разрушают все устойчивые, традиционные представления и в самом сыне. Он отказывает в уходе престарелому отцу и начинает бить его. Столь немислимое преступление против авторитета старшего этот ученик Сократа обосновывает рациональными доводами.

Сын заявляет отцу, что тот бил его в детстве. Тот соглашается, но ссылается на то, что бил «по любви, добра тебе желая». Тогда сын говорит, что бил отца по тем же соображениям:

Что же,
А я добра тебе желать не вправе, точно так же
И бить тебя, когда битье – любви чистейший признак?
И почему твоя спина свободна от побоев,
Моя же – нет? Ведь родились свободными мы оба?
Ревут ребята, а отец реветь не должен? Так ли?
Ты возразишь, что лишь с детьми так поступать пристало.
Тебе отвечу я: «Ну, что ж, старик – вдвойне ребенок».
Заслуживают старики двойного наказания.
Ведь непростительны совсем у пожилых ошибки³¹.

Сраженный столь логичными доводами, отец ссылается на обычаи, не предусматривающие, чтобы сын бил отца. Сын в ответ заявляет, что обычаи установлены людьми, а стало быть, люди же могут их и пересмотреть. Никаких богов, которые могли бы освятить обычаи своим авторитетом, нет. А в природе существует обычай бить родителей: достаточно посмотреть на петухов.

Заканчивается все тем, что посрамленный в споре отец поджигает школу-«мыслильню» Сократа и велит слуге убить ученых.

Сократ не внял предостережению, содержащемуся в «Облаках», а оно оказалось пророческим. Спустя несколько десятилетий он был осужден народом Афин на смерть – именно за то, что портил юношей, уча их мыслить и сомневаться в ценностях традиционного общества.

10

Образ отца, обладающего неограниченной властью над детьми, – это краеугольный камень всей идеологии традиционного общества. Образ правителя как отца народа призван лишь подкреплять его. Если сын посягнет на власть отца, за последнего должен вступиться правитель – земной отец всех отцов. Если же и власть земного правителя пошатнется, за него должен будет вступиться отец небесный – верховный бог.

³¹ Аристофан. Облака. С. 93.

Власть старшего зиждется не на его личном произволе, а на требовании неукоснительно следовать тем образцам жизни, которые оставили предки и которые передаются от старших поколений к младшим. Всякие проявления самостоятельного мышления нетолерантно и решительно подавляются, поскольку представляют угрозу для выживания сообщества.

В споре между двумя персонажами из «Облаков» – Правдой и Кривдой – Аристофан демонстрирует столкновение двух педагогов. Одна из них представляет собой педагогику охранительную – педагогику, стоящую на страже порядков традиционного общества. Она предусматривает не только утверждение безусловного авторитета старших, но и решительное пресечение всяких новаций, включая музыкальные, а также воспитание молодежи в суровости, что необходимо для подготовки к военной службе.

Правда излагает суть этой педагогики так:

Расскажу вам о том, что когда-то у нас воспитаньем звалось молодежи,
В ту пору, когда я, справедливости страж, процветал, когда скромность
царила.

Вот вам первое: плача и визга детей было в городе вовсе не слышно.
Нет! Учтивою кучкой по улице шли ребятишки тогда к кифаристу
В самых легких одеждах, хотя бы уже с неба падали снежные хлопья.
Приходили, садились, колен не скрестив, а почтенный наставник
учил их

Стародедовским песням: «Паллада в бою нам защита» иль «Клич
громогласный».

Запевали размеренно, строго и в лад, как отцы их и деды певали.

Если б баловать кто-нибудь вздумал, дурить, выводить переливы
и свисты,

Как теперь это любят, фрину да лады, безобразные трели, рулады,
Запищал бы под палкою шут. Поделом! Не бесчести святого искусства!
А в гимнасии, сидя на солнце, в песке, чинно, важно вытягивать ноги
Полагалось ребятам, чтобы глазу зевак срамоты не открыть
непристойно...

За обедом без спроса не смели они положить себе редьки кусочек,
Сельдеря до старших стянуть со стола не решались, ни лука головку.

В кулачок не смеялись, не крали сластей, ногу на ногу накрест
не клали...

Это та сила,

Из которой растила наука моя поколенья бойцов марафонских...

Презирать ты научишься рыночный шум...

Перед старшими с места учтиво вставать, поднимаясь при их
приближенье.

И почтительным сыном родителю быть...³²

В ответ на эту морально-педагогическую проповедь Кривда называет ее «стариковской чушью». Он отстаивает противоположное видение жизни, в которой не нужна скромность и следование этике, навязанной старшими. Нужно следовать *природе*, и тогда ты непременно достигнешь счастья. Умение пользоваться разумом и быть изощренным в спорах нужно именно для того, чтобы обеспечить себя максимумом удовольствий:

Смотри ж теперь, мой юный друг, к чему приводит скромность

И скольких радостей себя из-за нее лишишь ты:

Жаркого, мальчиков, сластей, игры в костяшки, женщин!

Без этих сладостей, скажи, зачем и жить на свете?

Что ж, перейду теперь к тому, к чему влечет природа.

Влюблен ты, соблазнил жену, поспал, попался мужу.

Погиб ты насмерть – говорить ведь не умеешь! Если ж

Со мной пойдешь – играй, целуй, блуди, природе следуй!

Спокоен будь! Найдут тебя в постели, ты ответишь

Что и ничуть не согрешил. Сошлешься ты на Зевса,

И тот ведь уступал любви и обаянью женщин.

Несчастный, неужели ты сильнее будешь бога?³³

11

Аристофан написал «Облака» *за четыре века до нашей эры*, однако содержание его комедии вызывает у современного россиянина самые живые ассоциации. Спор Правды и Кривды на-

³² Аристофан. Облака. С. 68–69.

³³ Там же. С. 74.

поминает ему относительно недавнюю борьбу между «социалистической» и «буржуазной» идеологиями. Но о каком социализме и о какой буржуазности можно говорить в Древней Греции? Такой разговор никак не соответствовал бы теории общественно-экономических формаций. Столь же абсурдно было бы считать Кривду выразителем этических представлений техногенного общества. Согласимся, что о научно-техническом прогрессе в Древней Греции было бы говорить преждевременно.

Следовательно, непосредственно выводить этические и педагогические представления из развития естествознания и технологии, связывать их с уровнем развития промышленности не стоит. Но точно так же не стоит рассматривать этические идеи как нечто, совершенно оторванное от истории и помещать их в какое-нибудь наднебесное Умное Место, как это сделал Платон, или объявлять идеями в божественном разуме, или приписывать неизменной природе человека.

Только рассмотрение этики и педагогики в контексте образа жизни народа может дать ключ к их пониманию. Новая этика и педагогика, противостоящие этике и педагогике традиционных обществ, появляются задолго до промышленных переворотов и научных революций. Но они неразрывно связаны с переходом к рыночной экономике, основанной на разделении труда.

Толерантность и педагогика становящегося рыночного общества

1

Американский историк Р. Пайпс предложил теорию, в соответствии с которой существование традиционных обществ и дальнейшее их превращение в общества техногенные объясняется, в конечном счете, урожайностью сельскохозяйственных культур. Логика Р. Пайпса была достаточно проста и понятна. Человек ежедневно нуждается в пище. Поэтому первая и глав-

ная его забота состоит в том, чтобы прокормить себя. Если урожайность низка, сельским хозяйством вынуждено заниматься подавляющее большинство народа. Развитые ремесла и, в дальнейшем, концентрация ремесленников в городах, не производящих никаких продуктов питания, могут возникнуть лишь тогда, когда урожайность повышается настолько, что часть населения от сельскохозяйственного труда можно полностью освободить.

По выкладкам Р. Пайпса, при урожайности 1:3, когда одно посаженное зерно воспроизводит себя трехкратно (у российских крестьян такая урожайность называлась «сам-третей»), народ может достаточно надежно кормить себя. Но крестьянствовать при такой урожайности должны практически все, без исключения. От работы в поле может быть освобождена только небольшая дружина во главе с военным предводителем-князем, которая займется организацией обороны от внешних врагов и поддержанием внутреннего порядка в мирное время. (Не стоит отождествлять дружины средневековья с войском; это, скорее, был вооруженный бюрократический аппарат, личная «гвардия» князя или короля; в случае серьезных боевых действий основную роль играло ополчение, то есть люди, взятые с поля и пастбища).

Итак, сельскохозяйственным трудом, направленным на добычу пищи, при урожайности 1:3 должен заниматься весь народ.

Но ведь человеку нужно не только питаться. Ему еще надо одеваться, строить себе дом, изготавливать орудия труда и предметы быта. Всем этим при урожайности 1:3 приходилось заниматься самим крестьянам. Элементарная хозяйственная единица традиционного общества – патриархальная семья – сама делала для себя все необходимое. В этой семье, конечно, существовало простейшее разделение труда – между мужчинами и женщинами, старшими и младшими. Но вот *специалистов*, которые занимались бы *только одним видом* работ, приносящим такой доход, чтобы прокормить семью, еще не было.

Каждый крестьянин умел делать всё, выступая «мастером на все руки». Но если бы сделанные им орудия труда или предметы

быта оценивал настоящий мастер-специалист, больше «тройки» он бы за них такому «народному умельцу» не поставил. «Двойку» бы, правда, не поставил тоже: всё-таки изготовленные им вещи своему назначению соответствовали. К примеру, самодельный горшок был именно горшком. Никто не мог бы сказать, что это – не горшок. Горшок, конечно. Но уж больно неказистый какой-то...

Крестьянин, который при таком натуральном хозяйстве делал абсолютно всё для себя сам, представлял собой *универсально неразвитую личность*. Он умел делать всё, но всё делал одинаково посредственно.

Разумеется, уже в традиционном обществе с его натуральным хозяйством стали появляться такие мастера-самородки, у которых какие-то вещи получались лучше, чем у остальных. Поначалу князь или король делал из них свою средневековую «оборонку»: освобожденные от полевых работ кузнецы, шорники, оружейники поселялись рядом с замком, чтобы обслуживать феодального владыку и его дружину. Затем, по мере повышения пышности двора, к ним добавились ювелиры, сапожники и портные. Даже если плоды их труда превращались князем или королем в экспортный товар, ремесленники всё равно обслуживали только феодальную верхушку. Рынок, на который они работали, был крайне узок. А потому и число их было крайне невелико.

Однако урожайность продолжала медленно, но неуклонно возрастать: крестьянство понемногу изобретало лучшие орудия труда и приемы агротехники, а также улучшало формы организации полевых работ. Среди крестьян стали появляться люди зажиточные, которые уже не хотели довольствоваться самодельными предметами труда и быта. Они были готовы заплатить за мастерски сделанные вещи излишками своей сельскохозяйственной продукции.

Спрос рождает предложение. Начинают появляться странствующие ремесленники, предлагающие свои профессиональные услуги в различных селениях (в рамках одного селения посто-

янными заказами они бы себя не обеспечили). Появляются сельские кузнецы, освобожденные от работы в полях, а также другие «оседлые» ремесленники.

При урожайности 1:4 этот слой мастеровитого населения становится настолько многочисленным, что его услугами может пользоваться уже не только феодальная аристократия, но и зажиточная часть земледельцев. Начинают возникать первые города, больше похожие, впрочем, на сегодняшние российские «райцентры», поскольку ремесленники, их населяющие, еще не решаются порвать с сельским хозяйством окончательно: рынок, на котором они могут продать свои изделия, еще слишком узок и нестабилен.

Ситуация *в корне* изменяется, когда урожайность достигает показателя 1:5. Города становятся настоящими городами. Их многочисленное население может кормить себя высокоспециализированным, профессиональным трудом (обычный срок подготовки к нему составлял около 7 лет). Образ жизни, менталитет и культура городов резко отличаются от сельских.

Р. Пайпс пишет: «Можно утверждать, что цивилизация начинается лишь тогда, когда посеянное зерно воспроизводит себя по меньшей мере пятикратно; именно этот минимум (предполагая отсутствие ввоза продовольствия) определяет, может ли значительная часть населения освободиться от необходимости производить продукты питания и обратиться к другим занятиям. «В стране с достаточно низкой урожайностью невозможны высокоразвитая промышленность, торговля и транспорт». Можно добавить: невозможна там и высокоразвитая политическая жизнь»³⁴.

Выкладки Р. Пайпса подтверждаются историческими материалами. Урожай «сам-третьей», в удачные годы – «сам-четвёрт», собирался в Западной Европе до второй половины XIII века. Этому соответствует классическое «традиционное общество».

³⁴ Пайпс Р. Россия при старом режиме. М., 1993. С. 19.

Далее последовал стремительный рост производительности сельскохозяйственного труда. «В конце Средних веков западно-европейская урожайность выросла до «сам-пят», а затем, на протяжении XVI–XVII вв., она продолжала улучшаться и достигла уровня «сам-шест» и «сам-сём». К середине XVII в. страны развитого сельского хозяйства (во главе которых шла Англия) регулярно добивались урожайности в «сам-десять»³⁵.

Именно в этот период и начинается так называемое Новое время, когда европейское общество делает первые шаги к превращению в индустриальное (как видим, слово «техногенное» здесь не совсем уместно, поскольку техники в ее современном понимании еще нет и она ничего породить не может). Бурное развитие ремесел приводит к появлению мануфактур, затем – к возникновению машинного производства. Затем возникает потребность в сырье для промышленности, и армии индустриальных держав, снабженные высококачественным оружием, начинают покорять те общества, которые так и остались традиционными. Между державами, находящимися на пути к индустриальной стадии развития, начинается борьба за раздел мира.

2

В строгой логике Р. Пайпса есть один существенный изъян – она совсем не учитывает «человеческого фактора» в истории. Человек в ней выступает всего лишь как посредник, нужный для того, чтобы природа посредством климата породила технику – природу более высокого и организованного порядка. Никакие человеческие амбиции, столкновение воли и интересов в расчет представителями социологии индустриализма не принимаются. А напрасно!

Все могло бы происходить именно так, как описал Р. Пайпс, если бы излишки, возникающие у сельскохозяйственного производителя, *оставались в его распоряжении*. Только при этом

³⁵ Пайпс Р. Россия при старом режиме. С. 19.

условии он мог бы обменивать их на товары ремесленников. Только при этом условии могли возникнуть города, развиваться сложное разделение труда, начаться научно-технический прогресс в невиданных доселе масштабах.

Но ничего подобного бы не случилось, если бы все, кроме прожиточного минимума, своевременно изымалось у производителей правителями традиционных обществ и их бюрократией. Для того чтобы механизм возникновения индустриальных обществ, описанный Р. Пайпсом, начал работать, *англичанам пришлось на протяжении нескольких веков бороться за твердое налогообложение, за ограничение произвола королевских властей, которые устанавливали явные и неявные налоги, взимая непосильную плату за разрешение трудиться, которое могли дать человеку только они.*

Разберем только один пример из английской истории, который сводит на нет все представления об автоматическом ходе истории, направляемой волей природы.

Пример этот звучит удивительно современно. Он касается, если выразаться сегодняшним языком, выдачи лицензий на различные виды деятельности королевскими властями.

Королевская власть в Англии не могла спокойно взирать на рост доходов своих подданных. Она желала прибрать к рукам значительную часть богатств, возникающих благодаря росту производительности труда. Однако прямолинейному изъятию «излишков» мешала многовековая английская традиция уважения к парламенту и к законам, им издаваемым. Разумеется, она сложилась вовсе не сама собой и уж никак не под влиянием науки и техники. Парламент возник в Англии в 1265 году, когда никакой науки и техники еще просто не было. Причем в него вошли, помимо баронов и высшего духовенства, по два рыцаря от каждого графства и по два горожанина от каждого крупного города Англии.

В. В. Штокмар подчеркивает: «Для Англии этого времени уже характерна значительная общность интересов рыцарей, переходящих к ведению товарного хозяйства, и верхних слоев городс-

кого населения, общность, послужившая основанием прочного союза этих двух сословий»³⁶.

Кто имеется в виду под «верхними слоями городского населения», достаточно понятно. Это так называемая «нарождающаяся буржуазия», которая, в угоду марксистской схеме истории, была обречена на самые затяжные роды, протянувшиеся чуть ли не 400 лет – если считать до Славной революции, после которой существование капитализма в Англии уже ни у кого не вызывает сомнений. Но обратим внимание на *«рыцарей, переходящих к ведению товарного хозяйства»*. Осторожная эта формулировка означает, что в феодальных владениях этих благородных мужей крестьяне уже производили продукты не только для них, но и для свободной продажи на рынке. А ведь речь идет о тринадцатом веке! О плавном, эволюционном включении феодала в рыночную экономику!

Еще в 1297 году король Эдуард I вынужден был установить, что ни один налог в стране не будет взиматься без согласия парламента. А это означало, что *«верхние слои городского населения»* и *«рыцари, переходящие к ведению товарного хозяйства»*, то есть первые предприниматели, начинавшие создавать рыночную экономику, уже в XIII веке имели какие-то возможности оказывать влияние на налоговую политику, на решение ключевых экономических и политических вопросов. И возможности эти постоянно росли...

Тем не менее королевская власть постоянно желала реванша. Она хотела вернуть допарламентские времена, когда короли правили без всяких ограничений. Так, король Яков I, вступивший на престол в 1603 году, поставил своей целью реставрацию в Англии абсолютизма континентального типа. Он объявил себя «господином всех имуществ» в Англии и на этом основании счел себя вправе давать государственные разрешения на ведение всех наиболее доходных видов деятельности.

³⁶ Штокмар В.В. История Англии в Средние века. Спб., 2001. С. 68-69.

Если бы при Якове I было радио, из него непрерывно бы слышалось самое популярное в современной России присловье: «Весь товар подлежит обязательной сертификации». (Оно обыкновенно произносится самым страшным голосом и сопровождается даже объявления о гастролях уважаемых столичных театров в провинции; в последнее время сертификаты стали выдаваться также ясновидящим.) Разумеется, столь суровый контроль за качеством во все времена прикрывался исключительно заботой об интересах потребителя, необходимостью контроля за качеством.

Так было и при короле Якове I.

«...Яков I... насаждал систему монополий – систему исключительных прав, которые предоставлялись отдельным лицам или компаниям на производство или торговлю каким-либо товаром. Постепенно система монополий распространилась на множество отраслей производства, почти всю внешнюю и значительную часть внутренней торговли. От продажи патентов королевской казне доставались большие суммы, поступавшие в карманы немногочисленной клики аристократов.<...> Не в восторге были представители буржуазии и от правительственной регламентации промышленности и торговли, которая не отвечала их интересам. Требование семилетнего ученичества как предварительного условия для занятия каким-либо ремеслом, придирчивый надзор агентов правительства не только за качеством изделий, но и за количеством и характером орудий труда, за количеством учеников и подмастерьев, занятых в одной мастерской, за технологией производства чрезвычайно затрудняли возможность каких-либо технических нововведений, укрупнение производства, его перестройку на капиталистических началах. Мировые судьи очень часто заводили дела на лиц, против которых возбуждались судебные преследования за нарушение королевских статутов, регулировавших торговлю и ремесло в средневековом духе. Так, например, в Соммерсете к суду были привлечены четыре суконщика «за горячую утюжку сукна в нарушение статута». Еще пять суконщиков подверглись штрафу «за растягивание и натягива-

ние сукна и за примешивание к сукну очесов и волос и за наличие незатканых коротких нитей». Кожевник поплатился за то, что продавал кожу без клейма. <...> Не вызывает сомнения, что так называемая правительственная опека над промышленностью и торговлей, которая на первый взгляд проводилась в интересах потребителя, в реальности была направлена на обирание казной торговцев и ремесленников с помощью различных штрафов и вымогательств»³⁷.

Таким образом, на практике все происходило не столь гладко, как описывается в концепции Р. Пайпса.

Рост производительности сельскохозяйственного труда в Англии действительно был вызван массовым применением науки: «В XVI – начале XVII вв. глубокие перемены коснулись самих основ экономического быта английской деревни... Об этом красноречиво говорили осушение болот и мелиорация, внедрение травопольной системы, посев корнеплодов, удобрение почвы мергелем и морским илом, а также применение усовершенствованных сельскохозяйственных орудий – сеялок, плугов и т. п. Об этом же свидетельствует и тот факт, что в предреволюционной Англии получила очень широкое распространение агрономическая литература. Так, например, в течение первой половины XVII в. в стране было издано около 40 агрономических трактатов, которые пропагандировали новые, рациональные методы земледелия. Сельское хозяйство приносило высокие доходы, и это привлекало в деревню много богатых людей, которые стремились стать владельцами поместий и ферм»³⁸.

Но наука и ее прогрессивное воздействие заканчивается там, где встает вопрос об использовании ее результатов. Как только наука и сконструированная с ее помощью новая техника позволяют повысить производительность труда, возникают «излишки» – в сравнении с тем, что производилось прежде. И немед-

³⁷ Всемирная история: В 24 т. Т. 13. Европа в период английской революции / А. Н. Бадак, И. Е. Войнич, Н. М. Волчек и др. Минск, 1998. С. 35–37.

³⁸ Там же. С. 15.

ленно после этого начинается ожесточенная борьба за то, каким образом эти «излишки» будут распределены.

Производители отстаивают свое право на то, чтобы после уплаты твердых налогов в государственную казну все, созданное на их предприятии, осталось в их собственности. Государство стремится повысить налоги. Парламент сопротивляется этому, ссылаясь на правовые традиции. Государственная бюрократия пытается изъять «излишки», которые, с точки зрения производителя, «излишками» вовсе не являются, другим способом – торгуя лицензиями и штрафую производителей.

Таков экономический сценарий развития событий в обществах, которые начинают переход от стадии традиционного общества к стадии индустриальной.

Но политическая борьба вокруг экономических интересов всегда сопровождается борьбой идей: каждая из сторон пытается легитимировать свои действия, то есть оправдать их, представив справедливыми и единственно возможными.

Здесь-то и наступает очередь воспитания.

3

Отнюдь не следует представлять себе воспитание как мирный процесс. Целью воспитания провозглашается формирование мировоззрения человека, который будет нужен стране сегодня и завтра. Однако при наличии в обществе противоборствующих сил ее сегодняшний и завтрашний день видятся ими по-разному. Для того чтобы отстоять собственное видение современного состояния общества и его перспектив, противоборствующие социальные силы поддерживают именно тех идеологов, которые развивают теологические и философские концепции, максимально соответствующие их интересам.

Правящие круги традиционных обществ отстаивают свое право на абсолютную власть и, соответственно, свое право бесконтрольно изымать у подданных все то, что они считают «излишками». От них исходит социальный заказ на создание такого мировоззрения, которое изобразит мир незыблемым в веках, а

существующий социальный порядок – исходящим от высшего, божественного авторитета. Под воспитанием они, разумеется, понимают максимально широкое распространение такого мировоззрения в обществе – с помощью самых различных средств, от церкви до школы.

Противостоящие им круги предпринимателей, в свою очередь, нуждаются в таком мировоззрении, которое разоблачит несостоятельность представлений о незыблемом мире, основанном на традициях. В этом мировоззрении человек должен предстать как активное существо, занятое непрерывным поиском нового. И все плоды его трудов, разумеется, должны принадлежать ему. Такая мировоззренческая концепция посредством воспитания тоже должна утверждаться среди максимально широких общественных слоев.

Воспитание, таким образом, всегда оказывается ареной противоборства различных мировоззренческих педагогических концепций, облаченных в теологические, философские или квазинаучные ³⁹ формы.

4

Приведем еще один пример из истории – снова из английской, чтобы избежать упреков в идеологической тенденциозности и наклеивании политических ярлыков.

Английский король Карл I, вступивший на престол в 1625 году, продолжил политику Якова I, но со значительно большим пылом. Он был непомерно честолюбив и жаждал править страной единолично, не оглядываясь на парламент.

Карл I потребовал от парламента денег на продолжение неудачной и непопулярной войны с Испанией, а когда натолкнулся

³⁹ Квази-научные, а не научные - потому, что ни одна из наук не претендует на построение целостной картины мира, на сведение всех без исключения полученных наукой результатов в одно стройное и непротиворечивое мировоззрение. Там, где такая попытка предпринимается ученым, он превращается в метафизика-философа, который превращает понятия своей науки в универсалии.

на сопротивление, велел парламентариям «поторопиться с решением, чтобы не было хуже». Так и не получив согласия на дополнительные налоги, он распустил парламент и стал вводить произвольные поборы, не имевшие законной силы без парламентского одобрения. Он почувствовал себя абсолютным монархом и начал действовать в том же стиле, в каком спустя век в России будет действовать Петр I: обязал портовые города снаряжать военные флотилии и выплачивать им трехмесячное содержание, потребовал от состоятельных людей безвозвратных займов, отправлял в солдаты и матросы бедняков, не плативших незаконных налогов, а дворян сажал за это в тюрьму.

Однако Англия времен Карла I сильно отличалась от России времен Петра I, а потому авторитарные действия «сильной личности на троне» натолкнулись на сопротивление народа, привыкшего уважать право. Когда король понял, что без парламентского одобрения нужных средств не получит, он объявил выборы в новый парламент.

«Народ, почуяв, что свободы его под угрозой, выбрал туда людей, хорошо известных своим несогласием с королем; однако король, неудержимый в своем своеволии, высокомерно сказал им, что пошел на уступку, чтобы получить денег. Парламент, сильный и решительный, знал, как умерить его пыл, не стал слушать и предъявил один из величайших документов в истории – «Петицию о праве», где говорилось, что свободный народ Англии не обязан давать королю деньги взаймы и никто не имеет права принуждать его к этому и сажать в тюрьму за отказ. А кроме того, свободные англичане не могут быть арестованы по особому распоряжению или указу короля, поскольку это есть ограничение их прав и независимости, а также нарушение законов страны»⁴⁰.

Непокорный парламент был распущен, и король двенадцать лет правил без него. Развитие событий закончилось созывом нового, так называемого Долгого парламента, который вступил

⁴⁰ Диккенс Ч. История Англии для юных. М., 2001. С. 403.

в гражданскую войну с королем, длившуюся четыре года. Она закончилась поражением неудавшегося абсолютного монарха Англии, казнью его в 1649 году и провозглашением республики.

Приведенные примеры из английской истории убедительно показывают, что научно-технические изыскания и эксперименты начинаются вовсе не в городских лабораториях, а в полях и на пастбищах. Рационализация сельскохозяйственного производства, первоначально осуществляемая самими крестьянами в достаточно нехитрых формах, не только облегчает их труд, но и позволяет производить такие запасы продуктов, которые позволяют избавиться от постоянного страха перед голодом. Затем запасы становятся настолько большими, что наиболее искусных мастеров можно освободить, частично или полностью, из плена натурального хозяйства и дать им возможность стать *специалистами*, то есть профессионально заниматься только одним видом труда, к которому они наиболее способны. (Разумеется, разделение труда, возникающее таким образом, возникает не только благодаря различию индивидуальных умений; оно сообразуется также с наличием сырья для ремесленного производства в том или ином месте, а также с гарантированным военной силой и политической властью единством страны, без которого никакой рынок невозможен.)

С ростом разделения труда и повышением качества производимых товаров возникают принципиально новые потребности, которых при натуральном хозяйстве еще не было. Говоря просто, возникает желание иметь не просто какой-то предмет быта, продукт питания или орудие труда, а именно продукт или предмет наилучший, произведенный высококвалифицированным специалистом. То, что ранее могли позволить себе только правители традиционного общества, теперь хотят и могут получить все эффективно хозяйствующие производители. Именно это *честолюбивое желание* – совершенно субъективный, человеческий фактор – и заставляет прилагать все силы и изобретательность для повышения эффективности собственного производства. Произведенное сверх необходимости теперь можно

обменять на рынке на значительно лучшее по качеству, созданное специалистами. Именно это стремление и заставляет ускоренными темпами развивать собственные научные и технические изыскания, которые становятся все более и более профессиональными.

То, что было произведено в размерах, превышающих потребности собственной семьи, средневековый крестьянин и ремесленник стремится оставить в своей собственности – для повышения качества жизни. Однако феодальные власти придерживаются иного мнения. Они рассматривают это как «излишки», которые следует изъять в свою пользу. Разворачивается многовековая и достаточно упорная борьба, где победы производителя чередуются с его поражениями. Производители продукции отстаивают минимальные размеры государственных поборов. Для этого они требуют ограничения самодержавной власти, создания парламента, в который проводят своих представителей. Именно парламент и должен жесточенно *торговаться* с королем из-за размеров государственных поборов, утверждать бюджет, то есть, как выражались в дореволюционной России, государственную роспись доходов и расходов. Вопросы политики (например, объявление войны) тоже оказываются в ведении парламента – прежде всего потому, что всякие масштабные акции государства оборачиваются увеличением налогообложения.

Всякое ограничение произвола властей, посягающих на «излишки», рассматривается производителями как прецедент, который должен быть превращен в неизбежное правило, то есть записан в виде закона. Именно так и возникает требование правового государства и разделения властей. Феодальные владыки, в свою очередь, неуклонно отстаивают собственные интересы: пытаются отменять ограничивающие их произвол законы, распускать неуступчивые парламента, использовать подкуп их депутатов, устанавливая разрешительный порядок, при котором за получение права предпринимать и трудиться необходимо платить взятки.

В сфере идеологии эта борьба принимает форму дискуссий об авторитете отца-правителя, о границах его власти. Вопрос стоит так: удастся ли правителю с помощью теологов доказать, что его власть должна быть столь же безграничной, как власть отца над малолетними и несмышленными детьми, все плоды труда которых он вправе забирать и распоряжаться ими по собственному усмотрению, или же такое право, отличающее традиционное общество, отстоять не удастся?

Таким образом педагогика, толкующая о принципах взаимоотношений отцов и детей, тоже оказывается вовлеченной в экономические и политические споры. Вернее даже будет сказать, что она рождается и развивается как продолжение этих споров.

Именно потому один из создателей педагогики нового времени, Ж.-Ж. Руссо, был торжественно признан идейным вдохновителем Великой французской революции: в 1791 году Законодательное собрание Франции приняло решение о переносе его праха в Париж для торжественного захоронения. Другой классик педагогики нового времени, Джон Локк, стал главным идеологом Славной революции в Англии.

5

Показательно, что Джон Локк (1632–1704) специально посвятил критике образа всевластного отца, который доминировал в мировоззрениях традиционных обществ, целую главу в чисто политической работе – во втором «Трактате о правлении». Она так и называется – «Об отцовской власти».

Тот самый Карл I, о попытках которого вернуть Англию к самодержавным порядкам мы уже говорили выше, не мог полагаться только на насилие. Ему требовалось убедить англичан, что лишь абсолютизм соответствует истинным представлениям о Боге, а всякое ограничение королевской власти парламентом противно христианской вере. Эту задачу выполнил королевский богослов Роберт Филмер.

Он решил логически доказать народу, что король – это его отец. До сих пор такого никто не предпринимал. В традицион-

ном обществе вера в правителя-отца не подвергается теоретическому осмыслению. Она выступает как некая самоочевидность, как нечто само собой разумеющееся. В то, что король – это отец народа, просто верят – и все. Но если вера в такие самоочевидности пошатнется, никакими разумными доказательствами ее уже не спасти. Люди уже не полагают, что самоочевидности *разумеются сами собой*, то есть без всякого участия их, людей, разума. Люди впервые начинают задумываться над ними. Вот тут-то власть привычных «констант народной культуры», выволоченных из тьмы «коллективного бессознательного» на свет разума, рушится. Самоочевидности сильны и влиятельны только до тех пор, пока воспринимаются без малейшего размышления. Но всякое прикосновение мысли к ним губительно.

Именно при короле Карле I, который посягнул на парламентские традиции в Англии и – закончил свою жизнь на эшафоте, самоочевидное представление о короле-отце перестало казаться самоочевидным. Как только самоочевидность перестает восприниматься без доказательств, пиши пропало. Никакими логическими, рациональными аргументами делу тут уже не поможешь и авторитета самоочевидности не вернешь. Наоборот, доказательства разумные и логические воспринимаются в народе как приглашение поразмышлять, подумать, подискутировать. Он живо откликается на такое приглашение. А как только начинаются размышления, вся нелепость былых самоочевидных представлений быстро обнаруживается в полной мере.

Нечто подобное и произошло во времена Карла I с образом короля-батюшки. Реальная политика этого государя, который практиковал произвольные поборы с народа, сильно пошатнула тот самоочевидный образ доброго и заботливого отца, который был усвоен каждым англичанином с детства, из сказок и преданий. Конкретный опыт огромного множества людей пришел в противоречие с этим сладостным и благостным образом.

Однако королевские идеологи прекрасно понимали: утрата образа короля-батюшки может непоправимо подорвать позитив-

ный имидж верховного правителя. И они бросились спасать этот образ – своими средствами.

Итак, ученый-богослов Роберт Филмер решил теоретически доказать народу, что король – это батюшка. Он взял Библию и принялся рассуждать логически. Бог создал Адама и дал ему власть над землей. Стало быть, Адам и был первым королем. Все современные монархи – это наследники Адама. Но Адам – это праотец всего человечества. Значит, и короли – отцы народов. Они получают свою отцовскую власть над народами по наследству – непосредственно от Адама

Если король – отец народа, то он имеет *отцовскую власть* над своими детьми, в каком бы они ни были возрасте. Власть отца вечна, незыблема и естественна. Он, породивший детей своих, всегда остается полным властелином над их жизнью.

От этих общетеоретических рассуждений Р. Филмер напрямик перешел к самым конкретным выводам.

Если король – это отец, а все представители народа – его дети, то даже палата лордов может только *советовать* королю. А король – отец может прислушиваться, а может и не прислушиваться к советам своих детей. О полномочиях палаты же общин и вообще всерьез говорить не стоит. Стараниями Р. Филмера верхняя палата парламента была представлена чем-то вроде старшей группы детского сада, а нижняя – чем-то вроде младшей. Дело ли детей принимать законы, по которым должен жить отец? Законы, ограничивающие его права? Нет, король-отец должен быть полновластным хозяином в своей стране.

В полемическом запале Р. Филмер объявил, что истинным англичанином и патриотом является только тот, кто считает, что король – это батюшка. А тот, кто так не считает, – тот агент римского папы. Ведь папа только и мечтает о том, чтобы лишить английского короля самостоятельности и подчинить его себе. Для этого надо подорвать власть английского короля. И вот папа римский при помощи университетов, которые находятся под его покровительством, распространяет в Англии идею демократии. Чем больше будут права парламента, тем меньше будет власть

короля. Стало быть, парламент играет на руку римскому папе. Как только власть английского короля будет таким образом подорвана, страна придет в упадок. И папа римский присоединит ее к своим владениям.

Страсти вокруг образа короля-батюшки разыгрались нешуточные. За теоретическое обоснование своего отцовского права на бесконтрольную власть Карл I возвел Р. Филмера в рыцарское звание. Зато сторонники парламента десять раз грабили его дом⁴¹.

Когда Локк опубликовал свои «Трактаты о правлении», Р. Филмер уже целых тридцать шесть лет как покоился в могиле. Но учение его было живо. Вернее, его то и дело пытались реанимировать сторонники абсолютизма в Англии.

Поэтому критике созданного Р. Филмером образа короля-батюшки и представления об «отцовской власти» Локк посвятил значительную часть первого трактата и особую главу во втором. Он подробно рассмотрел именно то, что сегодня именуется искусными манипуляциями общественным сознанием.

6

Образ отца близок каждому человеку с детства. Кто же сомневается, что отец мудр и добр, что он заботлив и хочет своим детям только добра? Кто же станет оспаривать, что отец имеет власть над своими маленькими детьми, которую употребляет им во благо? Бывают, конечно, досадные исключения, но они только подтверждают общее правило.

Да, нормальный отец – это воплощение заботы. Он неизмеримо мудрее своих маленьких детей и значительно лучше их знает, что пойдет им на благо, а что – нет. Все это правда. Но эта правда оборачивается великой ложью, когда таким самоочевидным представлением об отце маленьких детей начинают умело манипулировать. Когда образ отца переносится на правителя

⁴¹ Рассел Б. История западной философии. Ростов н/Д. 1988. С. 699.

страны. Когда королю требуют передать всю полноту «отцовской власти», чтобы таким образом оправдать его притязания на неограниченное, бесконтрольное господство над своими подданными.

Локк не находит нужным докапываться до того, кто первым перенес образ отца на короля, объявив его отцом народа. Впрочем, он готов допустить, что когда-то, в стародавние времена, отец действительно мог быть королем, то есть военным вождем рода. Но – только при определенных условиях.

Воины, естественно, должны быть людьми взрослыми. Стало быть, отец, который командует таким войском, уже достиг такого возраста, который в первобытные времена считался возрастом преклонным. Маловероятно, чтобы такой старец мог успешно командовать в сражениях и полноценно выполнять функции военного вождя. Он мог выполнять функции короля только тогда, когда серьезных сражений не было, потому что земли хватало для расселения всех родов. При таких условиях задачи короля заключались только в том, чтобы увести род с истощенных земель на новые места, занять их без особых конфликтов, а затем распоряжаться там мирной жизнью рода... В этом случае, пожалуй, королем мог быть и пожилой отец.

Может, где-то оно было и так. Но скорее следует допустить, что сравнение короля с отцом представляло собой лишь находку какого-нибудь льстивого поэта, которая тут же была подхвачена окружением правителя. Возможны, впрочем, и другие варианты. Мы уже никогда не узнаем, как оно было в глубокой древности.

Но, как бы то ни было, совершенно ясно одно: в современных условиях рассуждения о короле-отце и его «отцовской власти» совершенно вредоносны. А потому этот миф должен быть развенчан.

Принимаясь за рационалистическую критику представления о короле-батюшке, Джон Локк, конечно, понимал, что ревнители народного благочестия непременно обвинят его в покушении на основы – и морали, и государства, а возможно, и самой веры.

Понимая, что ему может грозить участь Сократа, Локк начал свою аргументацию так:

«Могут, пожалуй, осудить как наглое критиканство, если в сочинении подобного рода подвергать осуждению те слова и названия, которые уже являются общепринятыми. И все же, возможно, не будет неуместным предложить новые термины там, где старые могут вводить людей в заблуждение, как это, вероятно, произошло с выражением *отцовская власть*; это выражение, по-видимому, представляет ту власть, которую родители имеют над своими детьми, исключительно *отцу*, как если бы *мать* не обладала ею ни в какой мере; однако же если мы обратимся к разуму или к откровению, то увидим, что и она имеет такое же право. Это может дать повод для вопроса: не правильнее ли было бы более точно называть его *родительским правом?*»⁴².

Говоря проще, Локк предлагает очень небольшое, казалось бы, уточнение. Но это уточнение, вполне обоснованное, сразу же разрушает власть и чары мифа о короле-отце. А именно: родителей у ребенка двое. Не только отец, но и мать взращивают его, а стало быть, имеют право властвовать над своим чадом, пока оно мало. Власть матери над ребенком, как подсказывает нам разум, ничуть не меньшая, чем власть отца. И Библия говорит о том же – и в Ветхом, и в Новом завете сказано, что надо чтить и отца, и мать, одинаково повинуюсь им (Исх. 20,12; Лев. 20;9; Лев. 19,9; Еф. 6,1).

Так что, уточняет Локк, неправильно было бы говорить только о «власти отцовской». Надо говорить о «власти отцовской и материнской», а еще лучше – о «родительском праве».

«Да какая, собственно, разница?» – может спросить иной читатель, который не понимает, что науки гуманитарные – еще более точные, чем естественные. А разница – огромная! При помощи невинного терминологического уточнения, произведен-

⁴² Локк Дж. Два трактата о правлении. // Локк Дж. Соч. в 3 т. М., 1985. Т. 3. С. 291.

ного по всем правилам логики и богословия, Локк подвел бомбу под всю теорию Роберта Филмера.

7

Что же, собственно, остается от столь влиятельного образа отца, если его дополнить образом матери? Да ровным счетом ничего. Ведь если мы будем говорить не только об «отцовской власти», а власти «отцовской и материнской», нам придется выяснять не только то, кто является *отцом народа*, но и то, кто является его *матерью*.

Тут сразу же возникнет множество вопросов, которые поневоле заставят задуматься. В дело включится разум, который неизбежно принесет с собой всяческие сомнения – и непосредственное влияние «само собой разумеющегося» образа отца сразу сойдет на нет.

Адам – праотец всех людей. А Ева – праматерь. Короли наследуют отцовскую власть над народами от Адама. А от кого наследуют материнскую власть королевы? И какая власть сильнее – отцовская или материнская?

От простоты и однозначности образа короля-батюшки уже не остается и следа.

Локк резонно указывает на то, что представление об «отцовской власти короля» в головы людей усиленно пытаются внедрить те, кто хочет оправдать самодержавие – абсолютную власть *одного лица*. Но весь ожидаемый эффект пропадает, если рядом с образом отца-самодержца появляется второе лицо – мать. Возникает представление о двоевластии, и вся хитроумная конструкция сразу идет насмарку. «...Если бы эта предполагаемая абсолютная власть над детьми называлась *родительской* и тем самым обнаружилось бы, что она принадлежит также и *матери*, это звучало бы очень странно, и самое название показывало бы абсурдность этого. Ведь если бы и *мать* имела в этом какую-то долю, это сослужило бы плохую службу тем людям, которые усиленно добиваются абсолютной власти и полномочий *отцовства*, как они это называют, а вряд ли оказало бы поддержку

монархии, которую они отстаивают, когда из самого названия уже было бы ясно, что основная власть, откуда они будут производить правление исключительно одного лица, была предоставлена не одному, но двум лицам совместно»⁴³.

Стоит только начать думать над образом государя-отца, как он тут же начинает разваливаться на глазах. Однако Локк вовсе не ограничивается одним только уточнением терминов, спором о словах. Он, как мы уже заметили, говорит не о «родительской власти», а о «родительском праве», т. е. о власти, которая ограничена законом.

Это второе уточнение заколачивает второй гвоздь в гроб представления о короле-батюшке. Ведь тот, кто говорит об отцовской власти как власти неограниченной, хитроумно умалчивает о возрасте детей. Отношения между отцом и малолетними детьми он втихомолку переносит на отношения между отцом и детьми взрослыми. Конечно, пока дети малы, отец (наряду с матерью) имеет неограниченную власть над ними. Но ведь положение принципиально меняется, когда дети достигают совершеннолетнего возраста! И если мы всякий раз, услышав выражение «государь-батюшка», будем уточнять возраст «детей» этого государя, представление о естественности его неограниченной власти рассеется, как дым.

Отец имеет власть над детьми лишь до тех пор, пока они неразумны, не могут обеспечивать себя необходимым и сами управлять собой. Но как только они достигают совершеннолетия, всякая власть отца над ними заканчивается. «...Его власть не распространяется ни на их жизнь, ни на имущество, которое они приобрели благодаря своему трудолюбию или чьей-то щедрости; она не распространяется также на их свободу, когда они уже достигли совершеннолетнего возраста. Империя отца тогда кончается, и он уже не может распоряжаться свободой своего сына, как и свободой любого другого человека»⁴⁴.

⁴³ Локк Дж. Два трактата о правлении. С. 291–292.

⁴⁴ Там же. С. 298.

Как только дети достигают возраста совершеннолетия, всякая родительская власть над ними заканчивается. Так говорят законы Англии. И точно так же говорит Библия! В Священном писании сказано, что человек взрослый, совершеннолетний должен выйти из-под власти отца и матери, создавая собственную семью:

«Посему оставит человек отца и мать и прилепится к жене своей»⁴⁵.

Разве Господь, повелевший человеку оставить отца и мать по достижении совершеннолетия, «отлепиться» от них, хочет, чтобы родительская власть над детьми продолжалась на протяжении всей жизни?

Итак, мы видим, что представление о государе-батюшке не соответствует ни Библии, ни законам Англии. Оно *богопротивно*. Оно *противоправно*. Оно представляет собой хитроумное посягательство на права народа, на права каждого человека. Тот, кто рассуждает об «отцовской власти» короля, на самом деле злонамеренно пытается превратить человека в инфантильное существо, лишить его права самому определять свою жизнь, распорядиться своим трудом и имуществом.

Если и сравнивать отношения людей в обществе с какими-то родственными отношениями, то они – вовсе не отцы и сыновья, матери и дочери по отношению друг к другу. Они – равноправные *братья и сестры*. У них есть только Отец Небесный – Бог. И – никаких земных «отцов» и «батюшек». Все люди – дети Отца Небесного, а значит, *братья*. А отношения между братьями должны быть равноправными.

8

Как видим, вера в Отца Небесного у Локка отнюдь не противоречит жизненной философии либерализма. Она не принижает, а возвышает человека на земле. Чем слабее власть Отца Небесного, тем сильнее власть разнообразных «отцов земных».

⁴⁵ Мф. 19,5.

И наоборот, перед всемогуществом Отца Небесного власть земных владык сразу меркнет. Могущество, которым они кичатся, оказывается, в сравнении с властью Бога, просто смехотворным. Именно вера в Отца Небесного – это гарантия того, что на земле не возникнет культа «отцов земных». Если люди – *братья* во Христе, то это значит, что они *равны по отношению друг к другу* перед лицом Бога.

Поэтому вера в Отца Небесного – это не просто вера. Это – вера разумная и полезная для развития человеческой свободы.

Но каков Он, Небесный Отец? Любопытно, понимает ли, должен представлять себе Его. И такое представление играет весьма важную роль в жизни верующего. Ведь сказано в Священном писании, что человек есть образ и подобие Бога.

Если Бог жесток, мстителен, нетерпим, агрессивен, то верующий человек должен быть точно таким же. Ведь в противном случае он не будет образом Божьим. А если человек жесток, мстителен, нетерпим и агрессивен, то неизбежна война всех против всех, неизбежно противостояние внутри общества, бесплодные и кровавые междоусобные конфликты.

И сам Локк, и его современники были по горло сыты затянувшейся борьбой англичан меж собой. Протестанты различного толка устраивали покушения друг на друга, подкладывали бомбы, возводили друг друга на эшафот, варили в котлах со смолой и массажи убивали на полях сражений. И каждый из них вдохновлялся при этом образом Бога – сурового, карающего и нетерпимого.

Междоусобные конфликты раздирали Англию более *сорока лет*, то затухая, то разгораясь с новой силой, – от четырехлетней гражданской войны, которая закончилась казнью короля Карла I в 1649 году, и до Славной революции 1688 года.

Народ, переживший несколько десятилетий внутренних распрей, начинает испытывать тяжелую, свинцовую усталость от них. Его, в конце концов, охватывает то непреодолимое желание мира, которое ничтожит все великие принципы, ради которых лилась кровь. Он оглядывается на окрестную разруху – и вдрог

осознает себя единым народом, который долго и бессмысленно терзал сам себя.

Трудно выразить это фундаментальное настроение лучше, чем это сделал Б. Гребенщиков:

Полковник Васин приехал на фронт
Со своей молодой женой.
Полковник Васин созвал свой полк
И сказал им – пойдём домой;
Мы ведем войну уже семьдесят лет,
Нас учили, что жизнь – это бой,
Но, по новым данным разведки,
Мы воевали сами с собой.
Я видел генералов,
Они пьют и едят нашу смерть.
Их дети сходят с ума оттого,
Что им нечего больше хотеть.
А земля лежит в ржавчине,
Церкви смешали с золой;
И если мы хотим, чтобы было куда вернуться,
Время вернуться домой.
А кругом горят факелы –
Идет сбор всех погибших частей;
И люди, стрелявшие в наших отцов,
Строят планы на наших детей.
Нас рожали под звуки маршей,
Нас пугали тюрьмой,
Но хватит ползать на брюхе;
Мы уже возвратились домой.
Этот поезд в огне,
Нам не на что больше жать.
Этот поезд в огне,
Нам некуда больше бежать.
Эта земля была нашей,
Пока мы не увязли в борьбе.
Она умрет, если будет ничьей;
Пора вернуть эту землю себе⁴⁶.

⁴⁶ Гребенщиков Б. Поезд в огне // Полный сборник текстов песен «Аквариума» и БГ. М., 1993. С. 306.

Приблизительно таким и было доминирующее настроение во времена Славной революции. Английский народ хотел, наконец, вернуться с гражданской войны и заняться обустройством собственного дома.

А потому с суровым Богом Кальвина, которому поклонялся еще отец Джона Локка, офицер пуританской армии Оливера Кромвеля, было покончено. Джон Локк заменил его совершенно новым образом Бога-Отца.

Этот Бог уже не гневался. Он был счастлив.

Ведь безжалостным и суровым бывает только тот, кто сам не знает счастья. И наоборот, тот, кто счастлив сам, считает вполне нормальным состоянием счастье других. Он счастлив сам, а потому хочет, чтобы были счастливы все остальные.

Суть переворота, который произвел в протестантской теологии Джон Локк, выражается вот в этих словах:

«Сам всемогущий бог подчиняется необходимости быть счастливым. И чем больше подчинено ей какое-нибудь разумное существо, тем ближе оно к бесконечному совершенству и счастью»⁴⁷.

Да, именно так! Счастье – это не случайность, а необходимость, которой подчиняется даже всемогущий Бог. Счастье – высшая необходимость и высшая цель всего сущего. Бог – как совершенное существо – наслаждается совершенным счастьем⁴⁸. Человек, созданный по его образу и подобию, тоже *должен быть счастливым*. Бог счастлив сам и способен указать путь к счастью людям – детям своим. И на небесах, и на земле.

Стало быть, стремление быть счастливым – это вовсе не грех, а путь, приближающий человека к Богу.

⁴⁷ Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. // Локк Дж. Соч. в 3 т. М., 1985–1988. Т. 1. С. 316.

⁴⁸ Там же. С. 315.

Либеральная философия Локка была универсальной концепцией человеческого счастья. Учение о счастливом Боге и, соответственно, о счастливом человеке как Его образе и подобии – теологическим и моральным дополнением к этой философии.

А еще, конечно, воспоминанием о собственном детстве Локка. И о его любимом отце.

Джон Локк-старший был не только юристом и капитаном кромвелевской армии. Он был еще и педагогом. Правда, его педагогическая деятельность ограничивалась только семейным кругом. Зато для воспитания своих сыновей он придумал собственную, весьма оригинальную педагогическую теорию.

Джон Локк-младший безоговорочно принял ее основные принципы, эффективность которых испытал в детстве на собственном опыте – и положил в основу своего педагогического учения. В «Мыслях о воспитании» суть отцовской педагогической системы была представлена Джоном Локком-младшим в виде нескольких тезисов.

Первый из них, впрочем, не особенно отличался содержанием своим от традиционных представлений о воспитании, которых придерживались веками:

«Итак, кто ставит своей целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле родителей. Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно как только он стал способен починяться и понимать, в чьей власти находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал к вам почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве»⁴⁹.

Начинать воспитание следует с того, чтобы вселить в душу ребенка почтительный страх перед родителями. Так оно и дела-

⁴⁹ Локк Дж. Мысли о воспитании. // Локк Дж. Соч. в 3 т. М., 1985-1988. Т. 3. С. 439.

лось веками. И Священное писание учит отца не жалеть лозы для телесного наказания сына – чтобы спасти его душу.

Новое и оригинальное в педагогической теории Джона Локка-старшего начинается со второго тезиса. Суть его в том, что по мере взросления ребенка, то есть по мере того, как он сам разовьет в себе способность к мышлению, *отцовская суровость и строгость должна заканчиваться.*

По мнению Локка, вполне разделявшемуся его современниками, ребенок – это чисто природное существо. Он – маленький дикарь, который не способен внимать доводам разума. Естественно, что в таком состоянии он не может рассчитывать ни на что, кроме колотушек. И по причине примитивности своей никакого интереса у отца не вызывает.

Но сын может заслужить право на внимание отца, если он докажет, что благодаря собственным усилиям стал разумным существом. Оценив это, отец непременно должен приблизить его к себе и относиться к нему как к младшему другу.

«По мере того как он (*ребенок – А. П.*) будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при этом условии вы будете иметь в нем послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет... Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полностью власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх; а впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и, как таковых, любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы со своей стороны должны видеть в них людей, равных нам, людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как и наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы к нам относились как к разумным созданиям. мы стремимся к свободе, мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками, и не миримся с тем, чтобы

люди, с которыми сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и будут спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и когда подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться и обращение отца будет становиться все более мягким и, наконец, расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что она была проявлением доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого»⁵⁰.

10

Итак, маленький ребенок – это существо природное. А природе, как учил еще Ф. Бэкон, надо покоряться. Церемониться с ней не годится. Позднее другой классик педагогики, Ж.-Ж. Руссо, разовьет эту мысль. Он скажет, что маленькую своенравную бестию, именуемую ребенком, не следует увещевать, используя разумные аргументы. Толковать с ребенком о разуме, когда он еще не понимает, что это такое, не только бессмысленно, но и вредно. У него с детства разовьется отвращение к самому слову «разум». И, став взрослым, он будет испытывать аллергию на это слово. Поэтому убеждать маленького ребенка не следует. Надо, как изящно выражается Ж.-Ж. Руссо, без стеснения дать почувствовать ему свое физическое превосходство.

Но держать ребенка в черном теле нужно только до тех пор, пока он не станет проявлять первые признаки разумности. Их,

⁵⁰ Локк Дж. Мысли о воспитании. С. 439–440.

разумеется, нужно всячески поощрять, выказывая живейший интерес. Ведешь себя как животное – получай колотушки. Начинаешь думать и исследовать – получай внимание родителя и дружескую с ним беседу на равных. Но, конечно же, было бы очень большим абсурдом *вколачивать* разум в ребенка. *Заставить* его думать и исследовать мир нельзя.

Отцовская педагогика оказалась для Локка универсальным ключом к сложным социальным проблемам. Она, к примеру, вполне могла лечь в основу концепции внешней политики. Есть народы, которые остаются детьми до старости. К таким дикарям, естественно, нет смысла обращаться до бесконечности с разумными доводами. Как только обнаружится, что эти дети природы их упорно не понимают, надо без стеснения демонстрировать свое превосходство в силе, внушая почтительный страх. Но, разумеется, нужно всячески поощрять малейшие проблески разума и хвалить за цивилизованность, пусть даже авансом. Пусть воодушевляются и приближаются, по мере своих слабых сил, к цивилизованному отцовскому уровню.

И во внутренней политике тоже можно исходить из той же самой педагогической доктрины. В принципе, короля можно и признать отцом народа – но только при том условии, если он будет похож на такого отца-педагога, какой был у Джона Локка. То есть на такого, который проводил бы строгое различие между разумными и неразумными своими детьми. Неразумные «дети»-подданные нуждаются в жесткой дисциплине и в строгой власти, поскольку в бесхитростной естественности своей ничем не отличаются от животных. Такой человек еще не заслужил свободы, так как действует вопреки разуму и может навредить себе и другим, независимо от того, сколько ему лет – пять или пятьдесят. «Предоставить ему безграничную свободу до того, как он будет иметь разум, который мог бы им руководить, – это... значит отбросить его в среду зверей и оставить его в таком жалком состоянии, которое столь же ниже достоинства человека, как и их состояние»⁵¹. Государство должно *вразумлять* таких «об-

⁵¹ Локк Дж. Два трактата о правлении. С. 297.

ществленных животных» – в том смысле этого слова, который традиционно вкладывается в него на Руси, то есть драть беспощадно, внушая благоговейный ужас.

Однако малейшие проявления разума у своих подданных государь-педагог должен тут же замечать и непременно поощрять. Что же касается людей ученых, этих светочей разума, то они должны составлять самое ближайшее окружение правителя. И отношение к ним должно быть самое дружеское, как у любящего отца к взрослым сыновьям-помощникам.

11

Успешно открывая универсальным ключом отцовской педагогики одну земную дверь за другой, воодушевленный Локк решается на большее. Он пробует отпереть этим же ключом и Врата Небесные.

В результате получается удивительный синтез веры и науки. Теологии и теории научного познания. Наука оказывается самым надежным путем к обретению Бога – в противовес всяким шарлатанским фантазиям.

Бог – это Отец Небесный. Если допустить, что Он придерживается той же педагогической стратегии по отношению ко своим детям – людям, которой придерживался Джон Локк-старший, то допущение будет прекрасно согласовываться с Библией.

Да, Бог Ветхого Завета был суров и гневлив. Но – именно потому, что он имел дело с народами непросвещенными. Эти дети природы были способны впадать в такие грехи, что по отношению к ним было вполне оправдано применение самых суровых кар, вплоть до тотального уничтожения посредством всемирного потопа (с сохранением из всего человечества одной-единственной семьи праведников).

Однако люди более поздних времен, развившие в себе разум и создавшие науку, разумеется, уже не заслуживают подобных отношений. Ведь они изо всех своих сил движутся к Богу, стремятся заслужить Его внимание, вызвать Его интерес своими достижениями в познании. Они на верном пути, а потому не могут

не вызывать симпатии Бога. «Бог, который знает наши недостатки, жалеет о нашей слабости и не требует от нас больше того, что мы в состоянии сделать, видит, что в нашей и что не в нашей власти, и рассудит как добрый и милосердный отец»⁵².

Глядя на людей, все более и более обретающих способность пользоваться разумом, Бог карающий превращается в мудрого и терпеливого педагога. Он внимательно следит за усилиями познающих людей, которые пытаются постигнуть созданный Богом мир, а тем самым, служат Богу. Он желает, чтобы эти его дети – ученые – учились старательно и прощает им ошибки в учебе, как их прощает своим воспитанникам мудрый школьный учитель. Такой учитель хочет, чтобы каждый искал решение задачи своим путем, а не списывал у других. Точно так же и Бог допускает расхождения во мнениях у тех, кто искренне ищет установленные им законы природы. Он не прощает только тех, кто не желает учиться сам, кто просто повторяет молитвы – слова, однажды найденные ищущими, – в надежде на похвалу учителя.

Главный вывод, который следует из такого понимания Бога, – необходимость взаимной толерантности ищущих. Они не должны враждовать между собой, не должны убивать друг друга. Они должны сотрудничать и помогать друг другу, признавая право каждого искать ответы на загадки Бога своим путем.

12

Итак, педагогика Локка предполагает, что человек должен стать совершеннолетним сыном Бога. Только тот, кто самостоятельными успехами в познании доказал, что заслуживает внимания отца, может быть интересен ему. Именно самостоятельная активность человека только и может обратить на него внимание небесного Отца и Учителя.

Но такое педагогическое представление о человеке не согласуется с прежним представлением о мире – как исключительной

⁵² Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. С. 318.

собственности Небесного Отца, которую он отдал в исключительное распоряжение «земных отцов»-королей. Ведь совершенные дети имеют право сами иметь собственность, обретенную благодаря их труду.

В традиционном обществе с его разрешительной системой трудиться разрешал человеку феодальный владыка – за большую мзду. Должен ли кто-нибудь теперь, в новом обществе, разрешать человеку трудиться?

Вопрос вовсе не кажется Локку простым.

С одной стороны, трудиться человеку велел Бог. Ничего иного протестант Локк сказать просто не может. И, стало быть, тот, кто мешает человеку трудиться, идет против Бога, а значит, будет гореть в аду. Но, с другой стороны, человек, начав трудиться без разрешения, без разрешения же и приватизирует то, что дано Богом всем людям. Не воровство ли это – присваивать то, что принадлежит всем, ни у кого не спрашивая разрешения?

Локк ставит эту проблему так:

«Когда бог отдал мир всем людям вместе, он приказал человеку трудиться, и то жалкое состояние, в котором тот находился, требовало этого от него. Бог и разум человека приказывали ему покорить землю, т. е. улучшить ее на благо своей жизни, и для этого вложить в нее нечто ему самому принадлежащее, его труд. Тот, кто, повинувшись этой заповеди Бога, покорял, вспахивал и засеивал какую-либо часть ее, тем самым присоединял к ней то, что было его *собственностью*, на которую другой не имел права и которую не мог, не причиняя ущерба, взять от него»⁵³.

Бог велел трудиться, а значит, велел присваивать то, что сам же дал в общую собственность всем. «Было ли это воровством – взять себе таким образом то, что принадлежало всем вместе?» – спрашивает Локк, как бы предвидя знаменитый тезис социалиста Прудона «Собственность есть кража».

Разум, дарованный нам Богом, подсказывает: нет, на труд никакого разрешения ни у кого спрашивать не надо. Не прово-

⁵³ Локк Дж. Два трактата о правлении. С. 280.

дим же мы всеобщий референдум о том, можно ли нам собрать и съесть желуди, упавшие с дуба. Океан, бесспорно, принадлежит всему человечеству. Так что же, нам надо опрашивать все человечество, можно ли нам поймать в океане рыбу?

«Если бы подобное согласие было необходимо, то человек умер бы с голоду, несмотря на то изобилие, которое дал ему Бог... Таким образом, трава, которую щипала моя лошадь, дерн, который срезал мой слуга, и руда, которую я добыл в любом месте, где я имею на то общее с другими право, становятся моей собственностью без предписания и согласия кого-либо. Труд, который был моим, выведя их из того состояния общего владения, в котором они находились, *утвердил мою собственность на них*»⁵⁴.

Человек не может посягать только на то, что создано трудом другого и, следовательно, превратилось в его собственность. Но не может быть собственности у того, кто не трудился сам. Не может быть собственности на природные богатства, к которым еще не приложен труд. Не может быть собственности на леса, необработанные земли-пустоши, на реки и озера. И никто не имеет права разрешать или запрещать человеку трудиться.

Локк, как мы видим, отрицает именно те права и привилегии, которые веками считали своими феодальные владыки. Именно они всегда охотно рассуждали об «общенародной собственности», которая была дарована Богом всем. Затем они добавляли, что народ – это одна большая семья. А король, естественно, ее отец. И, будучи таковым, он в интересах народа – семьи распоряжается землей и природными богатствами страны.

Теперь, когда доказано, что никаких земных «отцов народов» не существует, а если они и есть, то права их по отношению к совершеннолетним людям-предпринимателям сильно ограничены правом, со всякой разрешительной феодальной системой должно быть покончено.

⁵⁴ Локк Дж. Два трактата о правлении. С. 278.

Так из педагогики Локка вытекает священное право человека на собственность и требование свободы предпринимательства.

13

Педагогика Локка предусматривает развитие индивидуализма.

Ведь Бог устраивает экзамен на зрелость каждому. Он разворачивает свой мир перед всеми людьми, наделив их чувствами и рассудком, а далее смотрит, насколько каждый потрудился, постигая его.

Только постигнув сложность мира, можно постичь мудрость его Создателя и, в результате, уверовать в Бога на строго научной основе. Тот, кто отличится на этом пути, и будет спасен. Так отец приближает к себе повзрослевших, достигших совершеннолетия детей.

Теперь зададим себе, вслед за Локком, следующий вопрос.

Допустимы ли в школе Господа Бога подсказки?

Вот, к примеру, один из учеников, не щадя себя, постигал мир Божий с его законами, тратил драгоценное время своей жизни на тяжкий умственный труд. А другой, будучи *лоботрясом*, предавался в это время бесстыдным наслаждениям.

Должен ли первый отдать второму даром плоды своего труда?

Для российского школьника, которым был каждый читатель, тут нет никакого сомнения: *конечно же, должен!*

«Но почему?» – спросит в этом месте ошеломленный протестант вроде Локка.

Как почему? Таково уж правило: сам погибай, а товарища выручай!

Неприменно надо подсказывать двоичнику и давать ему списывать добросовестно выполненное тобой домашнее задание.

Тот, кто не делает этого, непременно будет подвергнут товарищами самому суровому остракизму. Многовекковая традиция общинной взаимопомощи заставляет россиянина жертвовать личным успехом ради спасения бедствующего (чем бедствующ-

шие или прикидывающиеся таковыми прекрасно научились пользоваться). А в советские времена индивидуализм осуждался и выкорчевывался как проявление буржуазной идеологии. Так что ни в школе, ни после нее ни один нормальный россиянин не вытерпит зрелища кого-либо гибнущего и бедствующего, направляющегося по незнанию своему напрямик к зияющей пропасти.

А потому следующее суждение Локка непременно покажет ему верхом цинизма и бессердечия:

«Если кто-то отступил от правого пути, то это несчастье только для него самого, для тебя же здесь нет никакого вреда; и, следовательно, он не должен терпеть от тебя оскорблений, лишаться благ в этой жизни на том основании, что ты веришь в его гибель в жизни будущей»⁵⁵.

Это и есть предельно полное и четкое выражение *толерантности*, которая есть норма в протестантском предпринимательском мире. Толерантность есть следствие крайнего индивидуализма, предполагающее мирное сосуществование при полном невмешательстве во внутренние дела Другого.

Но человек, воспитанный в космосе российской культуры, непременно возмутится, прочитав эту формулировку Локка. Да как же можно быть таким бессердечным эгоистом! Ведь гибнет человек! На глазах сбивается с пути! Можно ли спокойно взирать на это? Как только язык поворачивается говорить, что утрата правого пути человеком – несчастье только для него самого, а меня оно трогать не должно, поскольку лично мне никакого вреда не приносит? Нет! Надо бить в набат! Надо поднимать всех, кому небезразлична участь гибнущего: друзей, родню и общественность! Надо и тебе самому непрерывно влиять на него, заблуждающегося, чтобы добиться изменений к лучшему! Надо вернуть его на стезю добродетели! И ни в коем случае не отступаться! Не проявлять бессердечия!

Разве не в этом проявляется истинная христианская любовь?

⁵⁵ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 100–101.

Протестантский педагог Локк думает иначе. Он вовсе не считает такую взыскующую любовь христианской. Больше того. Он полагает, что в отношении к ближнему своему христианин *никогда не должен руководствоваться движениями своего сердца*. И при этом ссылается на Христа, который учил: «...Исходящее из человека оскверняет человека. Ибо изнутри, из сердца человеческого исходят злые помыслы, прелюбодеяния, любодеяния, убийства, кражи, лихоимство, злоба, коварство, непотребство, завистливое око, богохульство, гордость, безумство – все это зло изнутри исходит и оскверняет человека»⁵⁶.

Поэтому любить ближнего «всем сердцем» христианин отнюдь не должен. Любовь, исходящая из *сердца*, основанная на *чувствах*, на движениях *души*, представляет собой *любовь-eros*. В ней нет ничего божественного. Она слепа, она пристрастна, она полна ревности, она может в один момент превратиться в свою противоположность. Сегодня я тебя люблю, а завтра могу и возненавидеть. Строить на такой любви жизнь сообщества людей невозможно.

Высшей оценкой отношений между людьми в российских пределах всегда было слово «душевный». Но именно такие, «душевные» отношения протестанты считают недостойными христиан. Потому что в этих отношениях нет места Богу. Здесь одна человеческая душа тянется к другой *непосредственно*: один человек стремится прямо повлиять на другого человека – очаровать, подчинить своей воле, повлиять и, в конечном счете, переделать по своему вкусу.

Все эти простые и понятные человеческие желания бесхитростно выражены в российских лирических песнях. Читатели старшего поколения еще помнят такой вариант:

Вновь зима в лицо мне вьюгой дунула,
И навстречу ветру я кричу:
Если я тебя придумала,
Стань таким, как я хочу!

⁵⁶ Мк. 7: 20–23.

Читатели помладше знакомы с версией ещё более напористой и победительной:

Я его слепила
Из того, что было,
А потом что было,
То и полюбила.

14

Сообщество христиан, в которых преобладает такая *любовь* – *eros*, заставляющая рассматривать другого человека как *сырье* для лепки, видный протестантский теолог Дитрих Бонхёффер⁵⁷ именует *душевым* сообществом:

«В душевном сообществе живет глубокая, изначально присущая душе эмоциональная потребность в общении, в непосредственном соприкосновении с другими человеческими душами, точно так же, как в плоти живет потребность в непосредственном соединении с другой плотью. Это жгучее стремление человеческой души ищет полного слияния Я и Ты, будь то в любовном соединении, будь то в вовлечении другого в сферу собственной власти и влияния, что в данном случае одно и то же. Сильные, самодостаточные личности находят в этом наибольшее удовольствие в жизни, здесь проявляет себя душевная сила, вызывающая восхищение, любовь и страх у более слабого. Здесь все решают человеческие связи, внушение и зависимость»⁵⁸.

По мнению протестанта Д. Бонхёффера, в *душевных* сообществах христиан реализуются всего лишь человеческие устремления и амбиции, а Бог отходит далеко на второй план. Он выступает всего лишь как повод для того, чтобы собраться вместе и

⁵⁷ Дитрих Бонхёффер (1906-1945) – лютеранский теолог. В 1943 году был арестован по подозрению в заговоре против Гитлера и связи с англичанами, помещен в Бухенвальд и 9 апреля 1945 года казнен гестапо.

⁵⁸ Бонхёффер Д. Сообщество // Западная теология XX века. Избранные тексты. Екатеринбург, 2001. С. 324.

установить чисто человеческие, *непосредственные* отношения, которые сводятся, в конечном счете, к господству и подчинению. Под видом христианской любви к ближнему другие пытаются установить свою власть над ним. *Eros* – именно такая любовь, о которой Ж.-П. Сартр говорил, что она есть стремление лишить другого свободы. Так сказать, обездвижить его в своих страстных объятиях. Всецело подчинить своей, сугубо человеческой воле.

Тираническая любовь – *eros* есть любовь человеческая. Чисто человеческая. *Чересчур человеческая*, как выразился бы Ф. Ницше.

Так что сообщества христиан, основанные на такой любви, являются христианскими только по названию. Настоящая христианская любовь – иная. Это *любовь-agape*, которая предполагает вовсе не стремление подчинить себе Другого и переделать его по своему вкусу и замыслу. Эта любовь предполагает, наоборот, полную самоотдачу и служение. Однако не служение другому человеку, а служение Богу. *Любовь – agape* есть любовь *духовная*, исходящая не из души человеческой, а из Духа Святого. Она – не слепая, а зрячая. Она чужда порывов и метаний, очарований и разочарований. Только те *духовные* сообщества христиан, которые основываются исключительно на ней, являются сообществами подлинно христианскими.

Д. Бонхеффер указывает на главный признак такой духовной любви: она не есть *непосредственное* отношение между людьми – посредником между ними всегда выступает Христос.

Что это означает? А это означает, что обращаться к другому человеку и заботиться о нем можно только *через Христа*. Хочешь помочь другому – обращай не к нему самому, а только к Христу – с молитвой за него. Ближнему же своему никаких советов и наставлений не навязывай. Не пытайся исправить его. Лучше полюби его таким, каков он есть.

«Поскольку Христос стоит между мной и другим, я не вправе требовать непосредственного сообщества с другим. Посколь-

ку только Христос может обратиться ко мне так, чтобы это мне помогло, постольку и помощь другому может быть оказана только самим Христом. Но это означает, что я должен освободить других людей от всяких попыток контролировать, принуждать и покорять их моей любовью. В своей свободе от меня другой желает быть любимым таким, каков он есть, таким, ради кого вочеловечился, принял смерть и воскрес Христос, таким, кому Христос дарует отпущение грехов и вечную жизнь. Поскольку Христос определяющим образом повлиял на моего брата задолго до того, как я смог начать влиять на него, я должен оставить своего брата свободным во Христе. Он должен предстать передо мной таким, каким он уже стал для Христа.<...> Поэтому духовная любовь поддерживается тем, что она веряет другому Христу во всех его словах и делах. Она не стремится воздействовать на другого посредством непосредственного личного влияния или грубого вмешательства в его жизнь. <...> Она обращается к другому с ясным словом Божиим и готова надолго оставить его наедине с этим словом. Она готова освободить другого для того, чтобы на него воздействовал Христос. Она уважает другого как границу, которую Христос установил между людьми; и она обретет подлинное сообщество с другим во Христе, который единственно соединяет нас. Эта духовная любовь будет больше говорить с Христом о брате своем, чем с братом своим о Христе»⁵⁹.

Словом, не тебе судить, пропадает человек или не пропадает, следует он по направлению к раю или напрямиком в ад. Если ты бросаешься – из самых лучших побуждений! – спасать человека, то это свидетельствует лишь о том, что ты не веришь в Бога. Иначе зачем бы ты брал на себя Его функцию – спасать? Чем больше ты освободишь ближнего от себя и от своей опеки, тем больше ты оставишь ему возможностей для общения с Христом.

⁵⁹ Бонхёффер Д. Сообщество. С. 326- 327.

Выражение «Иди себе с Богом!» употребляется некоторыми носителями современного русского языка тогда, когда они хотят *отделаться* от человека. Если б он им понравился хоть самую малость, они бы ни за что так не сказали. Они бы отнеслись к нему душевно, сердечно. Дали бы совет. Пожурили. Придумали, как ему дальше жить по-человечески. Словом, слепили бы из того, что было, что-нибудь путное. А так он ходит сырье – сырьем. Живет, как Бог на душу положит.

А между тем, по мнению Локка, эти добродетели не задумываются, что именно таким, как он есть, этот человек создан Богом. Так что он – вовсе не сырье для переделки. И любить его по-христиански надо именно таким, какой он есть. А если ты желаешь в нем перемен, то обращаться надо не к нему, а к Богу. Надо поменьше говорить о Боге с ним, другим человеком, воспитывая и переделывая его, и побольше говорить о нем с Богом, в молитве.

Слова «Иди себе с Богом!» означают, по протестантским представлениям, вовсе не то, что человека бросают на произвол судьбы. Никакой судьбы христианство не признает, в отличие от язычества. Бог предоставил человеку право выбора, право самостоятельно определять свою жизнь. И тот, кто избавляет другого человека от своего общества, вовсе не бросает его в одиночестве. Он просто препоручает его Всевышнему. Оставляя человека, он оставляет его с Богом. А Бог позаботится о человеке лучше, чем люди...

Мы, по мнению Локка, не можем ничего точно знать о Боге. Мы можем только бесконечно приближаться к Нему. Всякий, кто думает иначе, неизбежно впадает в грех гордыни. Он полагает, что может посмотреть на себя и на других глазами Бога.

Но ведь существо низшее никогда не может даже представить себе, что на уме у существа высшего. Два века спустя американский прагматист У. Джемс выразил эту мысль еще более резко: мы знаем о Боге не больше, чем собаки и кошки, живущие

с нами, знают о нас. Было бы весьма занимательно познакомиться с собственным описанием, составленным кошкой или собакой...

Так что умеренный агностицизм, то есть признание того, что мы знаем о Боге *далеко не всё*, был бы наиболее уважительной формой отношения к Нему.

И, разумеется, люди никогда не могли бы посмотреть на себя глазами Бога. То, что они сами ценят в себе и в других, может быть совершенно ничтожным в Его глазах. И, наоборот, презираемое людьми может оказаться в глазах Бога необыкновенно ценным.

Никто из людей, полагает Локк, не может судить о том, будет ли спасена душа другого. Никому не стоит брать на себя то, что является прерогативой Бога.

Только Бог знает, спасет Он чью-либо душу или не спасет. И решение Его не может быть ведомо никому из людей.

Но если все же сравнивать, кто *из людей* больше знает о возможности спасения души – сам человек, этой душой обладающий, или кто-то другой, судящий о нем со стороны, то ответ, по мнению Локка, будет ясным.

Конечно же, сам человек больше, чем кто-то иной, знает, будет спасена его душа или нет.

Ведь душа спасается не добрыми делами, а только верой. А кто может знать о своей собственной вере (или неверии) больше, чем сам человек? Только Бог. Но его вердикт будет произнесен только после смерти...

На земле же нет никого, кто мог бы судить о перспективе спасения твоей души лучше, чем ты сам. Ты, конечно, знаешь об этом немного. Но остальные знают еще меньше. Только ты сам ведаешь, насколько искренне веруешь. Только ты сам знаешь, насколько ты продвинулся в познании мудрости Божьей на путях науки. Ведь не считать же, в самом деле, объективными и точными показателями твоих научных достижений защищенные диссертации или опубликованные научные труды...

Локк формулирует свою главную мысль с такой ясностью и определенностью, что она заслуживает выделения жирным шрифтом:

«Собственное суждение о собственном спасении является для каждого высшим и окончательным судьей»⁶⁰.

Стало быть, до тех пор, пока приговор Божий не будет вынесен, человек остается полным хозяином своей жизни и вправе абсолютно самостоятельно выбирать свой путь к спасению...

Все иные мнения будут *богопротивными*, поскольку приведут к посягательствам на чистоту Божьего эксперимента. Бог желает видеть, что сделал для своего спасения *сам* человек, чтобы решить, спасти его душу или не спасать. Поэтому любая попытка поруководить человеком, наставить его на путь истинный станет помехой для осуществления Божьего плана. Подсказки других мешают судить о подлинных успехах и достижениях человека – ученика в школе Господа Бога.

16

Если человек должен прийти к Богу исключительно сам, то всякие попытки *государства* навязать людям какую-то веру в качестве истинной недопустимы.

Поэтому Локк в первую очередь потребовал отделения церкви от государства:

«Прежде всего я считаю необходимым различать вопросы государственные и религиозные и должным образом определить границы между церковью и государством. Если этого не будет сделано, то невозможно будет положить предел никаким спорам среди тех, для кого спасение души или благо государства либо действительно дорого, либо изображается таковым»⁶¹.

Государство должно заниматься одним, а церковь – совершенно другим. У них разные цели и разные средства.

⁶⁰ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 120–121.

⁶¹ Там же. С. 94.

«Государство, по-моему, – это общество людей, установленное единственно для сохранения и приумножения гражданских благ. Гражданскими благами я называю жизнь, свободу, телесное здоровье и отсутствие физических страданий, владение внешними вещами, такими, как земля, деньги, утварь и т. п.»⁶².

Итак, государство должно заботиться о *телесном*. Забота о *душе* не входит в его компетенцию.

«...Гражданскому правителю забота о спасении души принадлежит не более, чем остальным людям. И бог не поручал ему этого, ибо нигде не сказано, что бог предоставил людям право насильно заставлять других людей принимать чуждую им религию. И люди не могут предоставить правителю такого рода власть, ибо никто не может в такой степени пренебрегать заботой о вечном спасении, чтобы покорно принимать культ или веру, которую предписывает ему другой, будь то правитель или подданный. Ибо никто не может верить по указанию другого, даже если бы и захотел...»⁶³

Государство, вводя какую-то религию в качестве обязательной, отнюдь не способствует спасению души человека. Как раз наоборот! Ведь душа человека может быть спасена только искренней верой. А человек, насильно загнанный в какой-то из храмов, вынужден *кривить* душой. Власть же государства выражается исключительно в принуждении. Если человека принудить к вере, эта вера будет неискренней. Стало быть, его душа не спасется.

Итак, государство не должно вмешиваться в вопросы веры.

Оно должно предоставить человеку полную *свободу совести*.

Но, может быть, при выборе веры человек должен ориентироваться на традицию? На заветы предков? На мнение общности? На проповеди епископов? Или на мнения пресвитеров-старост?

⁶² Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 94.

⁶³ Там же. С. 95.

Нет! Вера не наследуется! Она не переходит от предков к потомкам. Именно потому, в первую очередь, Локк и настаивает на том, что душа человека при рождении представляет собой абсолютно чистую дощечку, на которой ничего не написано заранее. Нет в человеческой душе абсолютно никакой врожденной идеи Бога!

Выбрать, а точнее, найти свою веру человек должен исключительно сам. Он должен обрести ее только *собственным трудом*. Он проявит себя иждивенцем, если просто присоединится к тому, что уже было найдено другими. Если заявит, что верует так же, как тот-то или тот-то религиозный авторитет. Если просто присоединится к мнению того или иного земного наставника в вере.

Он не проявит при этом самостоятельности, духовного совершенства, а стало быть, не будет замечен Богом и не будет спасен.

Локк полагает, что эпигоны Богу не интересны. Тот, кто просто повторяет чужие слова, тот, кто пытается уклониться от собственных поисков Бога, прикрываясь чужим авторитетом, – тот не имеет никаких шансов на спасение. Богу важно именно твое собственное, индивидуальное усилие.

По этой логике, у тебя будет больше шансов быть выделенным и отличенным Богом именно тогда, когда рядом нет никаких выдающихся религиозных авторитетов и наставников. Тогда, когда ты находишься среди равных. Серафим Саровский полагал, что около одного выдающегося праведника спасутся многие тысячи. Таково традиционное российское представление. (Впоследствии именно оно воспроизвелось в виде твердого убеждения: достаточно одного великого ученого, чтобы научное признание получил институт в целом, а также любой, кто в нем работает.) Локк непременно ответил бы на это, что выдающийся праведник, скорее, затенил бы собой многие тысячи ищущих спасения. Ведь Бог видел бы только его незаурядные достижения и оставлял бы без внимания усилия более мелких фигур...

Именно эти соображения, а вовсе не анархизм, заставляют Локка ратовать за *церковь равных*, за церковь без англиканских епископов и даже без авторитетных старост-пресвитеров.

«Но ты скажешь: не может быть истинной церковь, которая не имеет епископа или пресвитеров, обладающих авторитетом власти, передающимся в непрерывной последовательности от самих апостолов.

Во-первых, я прошу тебя назвать мне тот эдикт, которым Христос установил своей церкви такой закон; и не из пустого любопытства добиваюсь я от тебя в столь важном вопросе точности. Мне кажется, что о чем-то другом гласят эти слова: «Где двое или трое собраны во имя мое, там я посреди них»⁶⁴. Недостает ли чего-нибудь собранию, в котором присутствует Христос, для того, чтобы стать истинной церковью, суди сам. Конечно же там есть все для истинного спасения, а этого достаточно для нас»⁶⁵.

Вполне достаточно двух-трех свободно собравшихся христиан, чтобы они считались самостоятельной церковью, которая вполне может обеспечить спасение души. Ведь там, где соберутся они, среди них пребудет Христос, который выше храма. Ни (англиканский) епископ, ни пресвитер – никто не будет им указом. А все порядки в церкви будут устанавливаться большинством голосов прихожан.

Именно такое представление о совершенной церковной демократии восторжествовало ныне в США. На одной из недавних международных конференций в г. Екатеринбурге профессор из Чикаго Стивен М. Хаммел ознакомил собравшихся с законами Оклахомы. Чтобы создать в этом штате церковь, необходимо выполнить следующую процедуру:

1. Затребовать бланк заявки в секретариате штата Оклахома.
2. Заполнить заявку (один лист с двух сторон), в которой указать:
 - а) предлагаемое имя церкви;
 - б) имя и адрес заявителя;

⁶⁴ Мф. 18: 20.

⁶⁵ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 98.

- в) местоположение церкви;
- г) длительность существования организации (временно или постоянно)
- д) цель (в данном случае «церковь» – это все, что требуется назвать);
- е) имена и адреса трех доверителей (членов объединения).

3. Послать вместе с заявкой 25 долларов денежного сбора.

При этом государство не требует каких-либо особых теологических или церковных формулировок, какого-либо описания служб. Ему вполне достаточно, что данное объединение людей именуется церковью. Государство, регистрируя всего за 25 долларов новую церковь, рассматривает ее как некоммерческую организацию, понижая налоги на собственность, имущество и доход.

17

Локк писал: «Мне представляется, что церковь есть свободное сообщество людей, добровольно объединяющихся, чтобы сообща почитать бога так, как это, по их убеждению, будет ему угодно и принесет им спасение души»⁶⁶.

Каждый из этих людей, как мы помним, является главным экспертом в вопросе о спасении собственной души, т. е. сам определяет, во что и как именно надо верить. Он, естественно, может и разойтись во мнениях с остальными членами своей церковной общины. Это не беда. Он может так же свободно выйти из нее, как свободно вошел.

«Я повторяю, что это свободное и добровольное сообщество. Никто не рождается членом какой-нибудь церкви, иначе религия отцов и дедов переходила бы по наследственному праву вместе с земельной собственностью и каждый был бы обязан своей верой собственному рождению; ничего абсурднее невозможно даже придумать. Дело обстоит так. Человек, не связанный от природы ни с какой церковью, ни с какой сектой, добровольно

⁶⁶ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 97.

присоединяется к тому сообществу, где, как он верит, нашел истинную религию и обряды, угодные богу. Надежда на спасение, которую он там обретает, есть единственная причина вступления в церковь, и она же определяет, оставаться ли ему в ней. Если же он обнаружит вдруг нечто ошибочное в учении или что-то несообразное в культе, то обязательно должен обладать правом в любой момент столь же свободно выйти из нее, как свободно в нее вступил; ибо не может быть никаких нерасторжимых уз, за исключением тех, которые связывают с твердой надеждой на жизнь вечную»⁶⁷.

Общины верующих Локк понимает примерно так же, как, скажем, акционерные компании. Человек становится акционером в надежде достичь коммерческого успеха. Он верит, что основали эту компанию и участвуют в ней люди достойные. Он сам оценивает, насколько правильно определены ее цели и средства их достижения. Никто не может заставлять его вступить в число акционеров насильно. И никто не может удерживать его в числе акционеров, если он больше не уверен, что его собственность будет спасена и приумножена благодаря участию в этом экономическом сообществе.

Впрочем, на этом сходство заканчивается. Потому что ни один член акционерного общества не может быть изгнан из него, если он не разделяет мнения большинства о порядке ведения дел и перспективах компании. У него есть свой пай, который обеспечивает ему неотъемлемые права. Однако члены демократической церкви, как признает Локк, не могут терпеть в своих рядах того, кто верует иначе и не признает принятых обрядов. Свободно собравшиеся верующие вовсе не обязаны терпеть в своей общине таких людей, которые мешают им спасти свои собственные души. «Для свободного сообщества всегда останется неизменным право иметь возможность удалять тех из своих членов, кого оно сочтет нужным...»⁶⁸ Пусть они идут себе с Богом...

⁶⁷ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 97.

⁶⁸ Там же. С. 101.

Так что общины свободных верующих у Локка напоминают не только коммерческие сообщества, но и политические партии последующих веков.

Грань, разделявшая церковные общины, акционерные общества и политические партии, у ранних протестантов была весьма условной. Разве что в одних чуть больше говорили о Боге, в других – чуть больше о деньгах, а в третьих – чуть больше о том, как должны строиться достойные христиан человеческие отношения между людьми в *этом* мире.

Это уже потом развились специализация и профессиональная этика...

Один только Создатель ведаёт, праведным или неправедным путем идет каждый отдельный человек, ищущий для себя Бога. То же самое, по мнению Локка, надо сказать и про общины верующих. Они должны проявлять толерантность друг к другу. (Нетолерантность к католикам у Локка объясняется причинами исключительно политическими – их участием в заговорах и стремлением подчинить Англию влиянию папы, а нетолерантность к атеистам – также политическими причинами: люди, которые не способны искренне поклясться на Библии, не могут выполнять обязанности гражданина).

Ни одна из протестантских общин, на которые Локк только и распространяет толерантность, не должна чернить и преследовать другие. Она должна идти своим собственным путем, а всем остальным общинам пусть предоставит идти своим собственным. Пусть идут себе – с Богом! И пусть каждая из них считает свой путь единственно праведным. Споры между общинами верующих по вопросам веры принципиального значения не имеют. Окончательное решение все равно будет не за людьми.

«Любая церковь для себя ортодоксальная, для других – заблуждающаяся, или еретическая, потому что каждая верит в то, что считает истинным, а противоположные взгляды осуждает как заблуждение. Таким образом, в споре об истинности догматов, о верности обрядов общины имеют равные основания, и судья не может вынести о нем никакого приговора, да и нет такого

судьи...вообще на земле. Решение принадлежит единственно одному верховному судье, вершащему суд над всеми людьми, и только он может порицать заблудшего»⁶⁹.

Если мы уважаем выбор отдельного человека, то должны уважать и выбор сообщества верующих, отличный от нашего. К тому же конфликт между общинами губителен для страны. Гражданская война и жестокая политическая борьба после нее доказали это. «А поэтому между различными церквями, как и между отдельными людьми, всегда и в равной мере должны уважаться мир, равенство и дружба без какого-либо правового преимущества»⁷⁰.

18

Педагогика Локка органично соединялась с его протестантской теологической доктриной и с философской концепцией, а все его мировоззрение, образованное этими составляющими, представляло собой идейное обоснование английской конституционной монархии, при которой со времен Вильгельма Оранского страна продолжала плавно эволюционировать к индустриальной стадии развития. Проповедь толерантности способствовала ненасильственному разрешению противоречий внутри страны, которые возникали на этом пути.

Иначе обстояло дело с педагогикой Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Ее содержание может быть понято только в контексте исторической ситуации современной ему Франции, где абсолютистский режим, прочно опиравшийся на католицизм, упорно противостоял буржуазным тенденциям, вызревавшим в стране. Французские короли не желали расставаться с патриархальным образом «отцов народа». Поэтому именно на долю Руссо выпало философско-педагогическое обоснование Великой французской революции посредством создания концепции воспитания

⁶⁹ Локк Дж. Послание о веротерпимости. С. 101–102.

⁷⁰ Там же. С. 101.

природосообразного человека с его «естественными», то есть исходящими от самой природы правами.

Именно идеи Ж.-Ж. Руссо воплощал в жизнь М. Робеспьер. «В годы французской буржуазной революции 1789–1794 годов Руссо был признанным идеологом якобинцев, решительных борцов против феодальной реакции. Многие исторические выступления вождей якобинской диктатуры, программные ее документы, и в особенности Конституция 1793 года, пронизаны идеями Руссо. Произведения таких представителей утопического коммунизма XVIII века, как Мабли, Морелли, и их единомышленников свидетельствуют о бесспорном влиянии на них взглядов Руссо... Социально-экономические и демократические идеи Руссо получали восторженную оценку во многих странах, где развивалась борьба против средневековья, феодального порабощения, абсолютных монархий»⁷¹.

Ж.-Ж. Руссо предложил настолько простую концепцию человеческой истории, что любой француз ощущал себя титаном мысли, читая ее. Первую стадию истории Руссо назвал «естественным состоянием». Она вполне соответствовала представлению о библейском рае в протестантской редакции. Все люди в естественном состоянии жили в полной гармонии с природой. Легкого и приятного труда было вполне достаточно, чтобы обеспечить себя пищей: в реках и озерах водилось множество рыбы, леса были полны дичи. Простое жилище, простая одежда – что же еще надобно человеку?

Какое же несчастье разрушило этот первозданный рай?

Руссо полагал, что существует Бог – мировая воля, мировой разум и источник добра. Такой Бог, конечно, не мог изгнать людей из рая за тягу к познанию. Он сам дал людям возможность совершенствоваться (*интересно, зачем?*), а вот люди использовали эту возможность себе во зло.

⁷¹ Момджян Х.Н. Французское Просвещение XVIII века: Очерки. М., 1983. С. 133.

Во всех бедах человечества виновато то, что сегодня принято именовать научно-техническим прогрессом. Человек природный в естественном своем состоянии особых запасов не делал. Захотелось есть – сходил на охоту или на рыбалку, добыл, сколько надо, да тут же и съел. На огорожке вырастил самое необходимое – и съел тоже (впрочем, в естественном состоянии не было никаких *огородиков*, поскольку никто еще ничего не *огораживал*). Одежда была самая немудрящая и в минимальном количестве. Весь гардероб – на себе. Новая одежда шилась, надо полагать, только по возникновению ощутимых дыр в старой. Для чего, спрашивается, естественному человеку двое целых штанов?

Словом, в прекрасном естественном состоянии никаких излишков не образовывалось, а значит, и взять с человека природного было просто нечего.

Столь идиллическое состояние продолжалось бы вечно, если бы человек не начал изобретать всякие технические новшества и приспособления. С их помощью стало производиться и добываться столько, что все это было просто невозможно съесть и износить зараз. Возникли излишки, и самые лихие из людей, возбудившись этим зрелищем, силой или обманом стали отнимать и присваивать их. Так и возникло настоящее, *социальное* неравенство.

В естественном состоянии все люди были равны. Ну, конечно, от природы кто-то был посильнее, кто-то – послабей, кто-то – смекалистей, кто-то – глупее. Но столь незначительным неравенством можно было просто пренебречь. Руссо писал по этому поводу: «Неравенство... которое я назову естественным или физическим, так как оно установлено природой, состоит в различии возраста, здоровья, телесных сил и умственных или душевных качеств»⁷². Столь минимальное «неравенство едва заметно в естественном состоянии, и его влияние там почти ничтожно»⁷³.

⁷² Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. // Антология мировой философии. М., 1970. С. 561.

⁷³ Там же. С. 562.

Но тогда, когда злые и хитрые отняли у добрых и простодушных излишки, возникло уже неравенство принципиальное, разделившее людей на сословия. Оно не имеет никаких естественных, природных оправданий. Оно искусственно создано людьми. Те самые злодеи, который отняли излишки у добрых и бесхитростных людей, по ошибке занявшихся развитием науки и техники, разбогатели и объявили себя элитой общества, а затем силой или подкупом заставили восхвалять себя – как белую кость и голубую кровь:

«Другое же (т. е. отличное от природного неравенство – А. П.) может быть названо нравственным или политическим, так как оно зависит от своего рода договора и установлено или по крайней мере стало правомерным с согласия людей. Оно состоит в различных привилегиях, которыми одни пользуются к ущербу других, в том, например, что одни более богаты, уважаемы и могущественны, чем другие, или даже заставляют их повиноваться себе»⁷⁴.

Социальное неравенство одинаково испортило и богатых, и бедных. Оно породило насилие, привилегии, стремление угодничать перед богатыми и лгать. Так и был заключен первый «общественный договор», который привел к созданию монархического строя – договор лицемерный и неискренний, совершенно *неестественный* и лживый, поскольку он признавал людей неравными от рождения.

Сами люди заключили этот несправедливый договор вопреки природе, а в результате утратили счастье. Наступила вторая стадия человеческой истории – *стадия дикости*. Дикарем следует считать вовсе не природного человека, а как раз того, который полагает себя цивилизованным и культурным. «Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает несчастливym»⁷⁵.

⁷⁴ Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основания неравенства между людьми. С. 560.

⁷⁵ Письмо Руссо к Ф. Крамеру от 13 окт. 1764. // Ж.-Ж. Руссо об искусстве. М., 1959. С. 111.

Стало быть, нужно вернуться назад, к природе, к простой и естественной жизни, которая была изначально установлена Божественным Разумом.

Сейчас, заявил Руссо, как раз наступает удобный момент для этого. Деспот-король настолько вознесся над остальным обществом, что сделал и бедных, и богатых равными в их бесправии. С высоты его положения не видно особой разницы между богатыми и бедными, знатью и простолюдинами. Значит, достаточно разделаться с королем-тираном и немногими его приспешниками, чтобы природное равенство и счастье могли восстановиться как бы сами собой. Заодно следует расправиться и с теми священниками, которые ссылаками на Бога оправдывают необходимость власти монарха-тирана. Совсем, конечно, без религии нельзя, поскольку на ней держится общественная мораль. Поэтому надо ввести культ нового Бога. Именно такую «гражданскую религию» с верой в Верховное Существо и пытался внедрить в умы французов М. Робеспьер и возглавляемые им якобинцы. 7 мая 1794 года она была введена решением Конвента, а Робеспьер выступил в роли революционного папы-первосвященника. Но – ненадолго...

Итак, все лозунги Великой французской революции прямо вытекали из учения Ж.-Ж. Руссо. *Равенство*, как уже было сказано, прямо определялось природой. *Братство* тоже определялось ею же, поскольку «человек по природе добр»⁷⁶. *Свобода* представлялась лишь возвращением на естественную стадию – ведь на ней не было никаких тиранов и угнетателей.

Оставалось только вернуться к природе, заключить новый, справедливый общественный договор, чтобы начать новую историю человечества и обрести счастье... Педагогика Руссо предлагала изоляцию воспитанника от порочного мира взрослых и воспитание его на лоне природы. В результате должен был получиться новый человек, не несущий на себе каиновой печати традиционного общества.

⁷⁶ Письмо Руссо к Ф. Крамеру от 13 окт. 1764 . С. 108.

Увы! Не только идеи овладевают массами, но и массы овладевают идеями. Они безжалостно выбрасывают из них то, что не соответствует их интересам, оставляя лишь выгодное и созвучное собственным устремлениям. Из всего руссоизма третье сословие извлекло только оправдание расправы с деспотом-королем и аристократами. Однако идиллия равенства и благостных трудов на лоне природы его отнюдь не привлекла.

В своем стремлении стать природными людьми и покончить со стадией дикости третье сословие избрало поистине дикие средства. Недобр, очень недобр оказался революционный человек по природе. Он не только не был сторонником толерантности. Он придерживался прямо противоположных жизненных представлений.

Революция 1789–1794 годов ввергла страну в пучину насилия. Насилием была пропитана вся революционная атмосфера:

«Розги, применявшиеся в старину исключительно лишь к прелюбодеям и к падшим женщинам, в ближайшие к 89 году времена начали пользоваться все больше и больше популярностью... Вообще, и в городе и при дворе, как среди аристократии, так и в буржуазии, розги считались тогда наилучшим воспитательным и карательным средством; зато в них в то время и не видели, как ныне, ничего оскорбительного для человеческого достоинства... Лишь со времен революции, когда «бичевания» стали производиться публично и как бы умышленно, с целью попортить оскорбляемое чувство стыдливости, телесные наказания начинают приобретать и нравственно-оскорбительный характер... Народ жестоко издевается над всеми и особенно над женщинами, которые имеют несчастье почму либо сму не понравиться. Знатных женщин секли прямо на улицах; монахинь истязали в стенах монастырей, куда врывались толпы черни. Но телесное наказание не было, однако, исключительно уделом одних «подозрительных» представителей старого режима; к нему

прибегали подчас и соперничающие между собой республиканцы разных оттенков и партий, и нередко уличные схватки между якобинцами и брисотинцами⁷⁷ оканчивались «генеральной поркой» побежденных»⁷⁸.

Врач и писатель О. Кабанес (1862–1928) дал своей книге, написанной в соавторстве с Л. Нассом, название «Революционный невроз». Но в самом ее тексте встречаются и значительно более серьезные диагнозы, выставляемые революционным массам. Один из них – «садическое безумие»:

«Остается во всяком случае несомненным, что сладострастие и кровь вызывают в человеке чувство, сходное с опьянением и способное затуманивать в нем одинаково последние проблески рассудка; сорвавшийся с цепи зверь всегда лют и сладострастно жаждет насладиться мучениями своей добычи... Именно садическое безумие и схватывает народные массы в революционные периоды»⁷⁹.

Революции, теоретически обоснованные наилучшими логическими аргументами, оказываются вовсе не торжеством разума, а разгулом глупой злобы и страха. Эту мысль О. Кабанес и Л. Насс считают главной в своей объемистой книге, полной впечатляющих примеров:

«Мы попытаемся доказать в настоящем труде, что в периоды революций, в обществе данной страны наблюдается обыкновенно и притом одновременно с одной стороны – значительное понижение умственных сил, а наряду с этим с другой – победоносное пробуждение первобытных, чисто животных инстинктов, и что таким образом оно в подобные периоды оказывается всецело во власти стихийных, не поддающихся никакому умственному контролю порывов и побуждений. Среди овладевающих в подобные моменты всем обществом инстинктивных движений едва

⁷⁷ Т. е. жирондистами.

⁷⁸ Кабанес О., Насс Л. Революционный невроз // Революционный невроз. М., 1998. С. 302–303.

⁷⁹ Там же. С. 268.

ли не первое место должно быть отведено паническому страху»⁸⁰.

Этот страх, распространяющийся подобно эпидемии, является *страхом экзистенциальным*. Люди страшатся не конкретных бедствий. Они испытывают *страх вообще, страх тотальный, вызванный внезапным крушением всех устойчивых мировоззренческих представлений*.

«Стены Бастилии обрушились с таким адским грохотом, что его эхо гулко пронеслось до последней убогой хижины всей Франции. Самый темный селянин постиг в эту минуту, что свершилось что-то важное, великое, нарушившее надолго однообразное течение истории. Все прошлое рухнуло со всеми своими вековыми традициями, и застигнутый врасплох таким крушением народ невольно спрашивал самого себя: что же даст ему ближайшее будущее, что принесет ему завтрашний день? Не станет ли этот день днем полного торжества анархии, днем победы толпы оборванцев и нищих, этой язвы страны, сдержать которую будет не в силах никакая власть?»⁸¹

Уроки европейского прошлого и перспективы современной России

Читатель уже мог убедиться в том, что философско-педагогические концепции времен перехода от традиционного общества к индустриальному представляют для сегодняшнего россиянина самый живой интерес. И это вполне понятно. Страна переживает именно ту стадию в своем развитии, на которой происходит становление рыночной экономики, правового государства и демократии. Именно этой стадии в Европе и соответствовали рассматривавшиеся нами философско-педагогические концепции.

⁸⁰ Кабанес О., Насс Л. Революционный невроз. С. 255–256.

⁸¹ Там же. С. 263–264.

Это вовсе не означает, что Россия должна осознать себя страной, отставшей от Европы на четыре века. Как не означает и того, что она должна копировать европейский путь. Но это означает, что специфика догоняющего развития привела к созданию самой современной, супертехнологичной индустрии вооружений – за счет того, что образ жизни народа, в особенности в сельскохозяйственных регионах, остался задержанным на уровне традиционного общества.

Читатель волен иметь свое мнение о целесообразности и эффективности «догоняющих модернизаций». Для нас важно зафиксировать один вывод: *индустриальный, а точнее, военно-промышленный подъем одной части России был оплачен ценой отбрасывания назад другой ее части – аграрной*. Поэтому говорить о том, что в результате серии чудесных больших скачков Россия превратилась в индустриальную супердержаву, было бы даже кощунственно. Развитая в научно-техническом отношении система современного военно-промышленного комплекса (упорно не желавшего делать, несмотря на государственный нажим, «товары народного потребления», т. е. *ничего из того, что мог бы потребить народ*) до самого последнего времени соседствовала в СССР с селом, сохранившим многие черты традиционного общества, а также с отсталой в технологическом отношении легкой промышленностью, в значительной части своей напоминающей, скорее, народные промыслы, чем подобающее индустриальной державе современное производство.

Крестьянство, которое и без того вело свое хозяйство в самых суровых в мире условиях, получило дополнительное бремя расходов, не позволявшее развивать сельскохозяйственное производство. Но и на промышленных предприятиях, созданных в результате, также существовали самые суровые условия труда. Потребительские стандарты всегда были в России неизмеримо ниже мировых. Накопление же собственного капитала, позволявшего открыть свое дело, было абсолютно исключено, причем даже не столько по идеологическим соображениям «борьбы с капитализмом», сколько по реальным возможностям производ-

ства. Излишков в сельскохозяйственном производстве, с которых начался промышленный рост в Европе, возникнуть просто не могло – даже если возникали мизерные, они немедленно выгребались государством. Так что заклинания о вреде буржуазного развития по западному образцу напоминали известные суждения лисы о винограде.

По выкладкам уже упоминавшегося нами И. В. Бестужева-Лады, 2 фермерских семьи, оснащенные современной сельскохозяйственной техникой, кормят в техногенном обществе 98 семей, а в СССР 1 крестьянская семья кормила себя и четыре некрестьянских. Но советская статистика, на основе которой строил свои расчеты И. В. Бестужев-Лада, как известно, всегда отличалась некоторым лукавством: она «не учитывала» некоторые факторы, выставляющие общество «развитого социализма» в невыгодном свете. На самом деле в СССР было не 20% крестьян, а значительно больше, поскольку никто не учел труд работников городских предприятий и учреждений, студентов и учащихся, в «добровольно-принудительном» порядке привлекавшихся к уборке урожая, никто не учел армейские части, которые по сложившейся практике сами обеспечивают себя продуктами, высылая десанты на поля. Наконец, никто не учел огороды и садоводческие товарищества, в которых абсолютное большинство городских семей в провинциальных городах выращивают для себя продукты питания – выращивают без всякой техники, с помощью лопаты, то есть на том уровне, на котором традиционные общества находились в самые ранние периоды своего развития.

Практика постоянного ограбления деревни, предельно низкий уровень жизни сельского населения в сочетании с тяжелым физическим трудом не только в поле, но и в быту привели к массовому бегству из деревни в город. Любой мало-мальски способный молодой человек стремился покинуть деревню, и это происходило на протяжении многих десятилетий. Объективно получалось, что осуществлялся многолетний *отбор* наиболее развитых сельских жителей для жизни в городе, а в деревне ос-

тавались главным образом те, кто не был способен поступить в вуз или техникум либо найти какую-то малоквалифицированную работу в промышленности или сфере обслуживания. Кадры, способные произвести «догоняющую модернизацию» на селе, постоянно забирал город, ничего не возвращая обратно. Село старело, люмпенизировалось, утрачивало даже тот уровень мастерства и культуры, который оно имело до революции и в первые годы советской власти, до коллективизации. Поэтому призывы мастеров «деревенской прозы» к восстановлению «Домостроя» вполне понятны: тот уровень воспитания для сельской жизни в традиционном обществе, который ранее обеспечивало домостроевское обучение и воспитание, оказался утрачен. Писатели-«деревенщики» и вторящие им теоретики педагогики зовут не назад к «Домострою», а вперед к «Домострою»!

Больше того. Даже уровень развития промышленности в России, не связанной с обороной, не позволяет считать ее индустрией, соответствующей техногенному обществу на высших стадиях его развития. Оборонные производства в ходе «догоняющих модернизаций» также занимались многолетним ограблением всех остальных промышленных предприятий – у них отнимались лучшие интеллектуальные кадры. Относительно высокие заработки работников военно-промышленного комплекса достигались за счет того, что остальная индустрия, не связанная с ним напрямую, а особенно та, которая с оттенком презрения именовалась «легкой», недополучала средства на развитие, а ее работники получали мизерные зарплаты. Техника на большинстве предприятий, кроме оборонных, безнадежно устаревала и изнашивалась, кадров, способных разработать новые технологии, оставалось крайне мало. В итоге многие предприятия работали, скорее, на уровне *промыслов*, производя хозяйственно-бытовые предметы по образцам едва ли не вековой давности (особенно для села). Ни о какой конкурентоспособности с западной бытовой техникой не могло быть и речи. Попытка административно-командным порядком заставить оборонные предприятия выпускать товары народного потребления провалилась. Само вы-

ражение это – «товары народного потребления» – было весьма характерным: оно показывало, что абсолютное большинство предприятий, вооруженных по последнему слову науки и техники, выпускали то, что *народ не потреблял*.

Если учитывать только эти моменты, то перед современной Россией стоит невероятно сложная задача: еще один рывок и догнать общества, вступившие в постиндустриальную, информационную стадию своего развития. Современная Россия вовсе не являет собой образец высокоразвитого техногенного общества. В гонке за Западом она, скорее, напоминает несколько групп бегунов, сильно растянувшихся по дистанции: село безнадежно отстало и находится еще на этапе традиционного общества, за исключением мизерного количества фермеров, начавших прохождение первых этапов «техногенного» сельского хозяйства (при активном сопротивлении и неспортивных приемах остального крестьянства); провинциальная индустрия проходит начальные и средние этапы техногенной стадии; и только некоторые сохранившие ход оборонные предприятия и технополисы приближаются к последней стадии развития техногенной цивилизации.

Если это действительно так, то стране требуется не одна, а целых три педагогики, каждая из которых будет сообразовываться с менталитетом, уровнем развития и образом жизни резко различающихся между собой регионов. Собственно говоря, эти три педагогики существуют уже давно, несмотря на попытки унифицировать российское образование. Ведь педагоги живут не в вакууме. Они активно ищут те формы и методы преподавания одних и тех же предусмотренных образовательными стандартами тем, которые воспринимаются школьниками данного региона.

Однако эти три педагогики вовсе не должны стать средствами консервации различий между регионами. Даже в тех из них, которые во многом остаются на уровне традиционного общества, не может сохраняться педагогика средневековая, домостровская. Тем более она не может насаждаться в более развитых регионах.

Между тем, такие попытки предпринимаются. Все чаще раздаются голоса, доказывающие, что домостроевское воспитание единственно соответствует русскому народному духу. В киосках, торгующих литературой религиозного содержания, продаются современные переложения «Домостроя», избавленные от наиболее одиозных мест. В послесловии к одному из них, подготовленному к печати и выпущенному Санкт-Петербургским православным издательством «Сатисъ», ставятся такие вопросы:

«Как относиться к «Домострою» сегодня: считать ли его советы безусловно положительными, «освященными временем и народной мудростью», или же относиться к ним в каждом случае с рассмотрением? Видеть в «Домострое» литературно-исторический памятник, информацию к размышлению, или же прямое указание и руководство к действию?»⁸²

Как и следовало ожидать, избирается последний вариант ответа: «...В своей назидательной душеполезной части «Домострой» находится как бы вне времени, так как объединяет в себе все лучшие общественные и личные идеалы, которые возвращал в себе русский народ, начиная с X в. Это же обстоятельство делает его несомненно ценным и поныне»⁸³.

Какую именно часть «Домостроя» автор (или авторы) послесловия считают назидательной и душеполезной, прямо не говорится. Однако во второй части осовремененной редакции «Домостроя» (глава 17) излагаются основы педагогики традиционного общества XVI в.:

Как детей учить и страхом спасать

Наказывай сына своего в юности его – и упокоит тебя в старости твоей, и придаст красоты душе твоей; и не жалея, бей ребенка: если прутом посечешь его, не умрет, но здоровей будет, ибо ты, наказывая тело, душу его избавляешь от смерти... Если же любишь сына своего, почаще его бей, чтобы потом радоваться о нем; наказывай сына с дет-

⁸² Домострой и современность // В кн.: Домострой. СПб., 1999. С. 119.

⁸³ Там же. С. 120.

ства – порадуешься за него, когда вырастет, и среди недоброжелателей сможешь им похвалиться, и позавидуют тебе враги твои. Воспитай дитя в строгости и найдешь в нем покой и благословение, не смеяся с ним, играя: в малом послабишь – в большом пострадаешь, скорбя, и после будто оскомину почувствуешь в душе своей. Не давай ему воли в юности: но пройдишь по ребрам ему, пока он растет, иначе ожесточившись, не будет тебя слушать, но станет тебе расстройством, и болезнью души, и разорением дома, погибелью имущества, и укоризной соседей, и насмешкой врагов, и денежными взысканиями от начальства, и злою досадой⁸⁴.

Как видим, наставления, однозначно квалифицируемые по сегодняшним представлениям как пропаганда насилия, расходятся с той идиллической картиной патриархального семейного воспитания в семье любящих родителей, которую рисовал И. В. Бестужев-Лада. Справедливости ради стоит отметить, что сегодняшняя педагогика традиционного общества все же эволюционирует в сторону смягчения телесных наказаний. В современном переложении «Домостроя», которое надлежит рассматривать «как прямое указание и руководство к действию», предусмотрено только сечение прутом. В первоначальном же варианте инструкции по воспитанию были даны значительно более подробные. Комментируя их, Н. В. Водовозов писал:

«Он (*старший в семье – А. В.*) полновластный государь в доме. Непослушных он вразумляет «рассуждением», если же это не помогает, то он должен на непослушных «раны возлагати» или «плетью постегать», смотря по обстоятельствам. Впрочем, «Домострой» рекомендует провинившихся «плеткою вежливоенько побить, за руку держа». Рекомендовалось также «про всяку вину ни по уху, ни по видению не бити: ни под сердце кулаком, ни пиньком, ни посохом не колоть, ни каким железным или деревянным». Ведь от такого битья «многие притчи... бывают: слепота и глухота, и руку и ногу вывихнут, и перст, и главоболе, и зубная болезнь». Поэтому лучше «поучать» без гнева, чтобы

⁸⁴ Домострой. СПб., 1999. С. 33–34.

никто не видел, а после «поучения» – «примолвити да пожаловати»⁸⁵.

Это, впрочем, относилось только ко взрослым членам семьи, которых следовало ценить прежде всего как работников. Бить детей можно было без всяких ограничений, в том числе и «жезлом», и нанося «раны». Эти отголоски великой и безжалостной войны против детей, которую вела «педагогика» традиционного общества против детей и о которой мы еще скажем ниже.

Принцип историзма требует рассматривать и оценивать каждый педагогический факт в соответствии с историческим контекстом, в котором он существовал. Книга «Домострой» в середине XVI века, когда она была составлена, была *назидательной*, то есть «педагогической», призванной *улучшить (!)* воспитательным воздействием отношения в патриархальной семье. Она призвала *бить плетью*, потому что на самом деле *били гораздо хуже*: кулаком по уху, в глаз и под сердце, пинали ногами, кололи посохом, «учили» железными и деревянными предметами, выбивая зубы, вызывая слепоту и глухоту, вывихи конечностей и сотрясение мозга.

Сегодня, в конце XX века, когда все человечество подписалось под Всеобщей декларацией прав человека, статья 3 которой гласит: «Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность», а статья 5 гласит: «Никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим его достоинство обращению и наказанию», «Домострой» уже не выглядит образцом высокого гуманизма. Едва ли этого не сознают современные адепты «традиционной» педагогики. Почему же они тогда под благовидным предлогом не выкинут при очередной публикации этого выдающегося памятника педагогической мысли упоминание о насилии вообще – признание необходимости сечения прутком, а также призыв регулярно «проходиться по ребрам» сыну?

⁸⁵ Воловцов Н. В. История древней русской литературы. М., 1958. С. 231.

Да потому, что вся «традиционная» педагогика основана на *страхе* – страхе перед Богом, страхе перед отцом семейства, страхе перед суждением общины, перед «укоризной и посмешищем людей». Умалчивать об этом, изображая патриархальную семью средоточием любви и веры, – значит обманывать несведущего читателя.

«Традиционная» педагогика не должна приукрашиваться и идеализироваться. В демократическом обществе с рыночной экономикой не может быть какой-то иной педагогики, которая основывается на идеях толерантности. Однако специфика России заставляет четко определять, в чем именно эта толерантность должна заключаться и каковы могут быть ее пределы. Уважение к личности Другого не должно оборачиваться безразличием к его судьбе, а «ненасильственное существование разномыслия» не может превращаться во вседозволенность.

Страна «догоняющего» развития – это страна, соединяющая в себе черты общества информационного, общества техногенного и общества традиционного. Значит, эта страна для успешного исполнения своих задач нуждается в такой педагогике, которая будет чем-то большим, чем простое соединение трех педагогик, описанных выше. Если эта страна желает оставаться единой страной, ей потребуются объединяющая и синтезирующая все эти три типа совершенно новая, своеобразная и самобытная интегральная педагогика. И создана она может быть только совместными усилиями педагогов, историков и философов.

Глава 2

**Почему стоит говорить
о толерантности**

Е. С. Черепанова

Сегодня слово толерантность, несмотря на усилия обществознания, воспринимается настороженно, как некий «спущенный сверху» лозунг, политически ангажированная цель. На последней конференции, прошедшей в Екатеринбурге при поддержке правительства Свердловской области, руководитель одного из круглых столов с высокой трибуны итогового заседания объявила, что большинство выступающих по проблемам национальной политики рекомендовали избегать слова толерантность, или, по меньшей мере, заменить его на русское, то есть использовать слово терпимость. Такого рода суждения свидетельствуют о том, что не только в образовании, но и в политическом сознании толерантность остается неясным и символизирующим западную моду термином. Его использование требует ответов на множество вопросов, которые связывают между собой разные гуманитарные дисциплины, и требует анализа разнообразных практик толерантного поведения.

В какой ситуации ставится вопрос о толерантности? Прежде всего, тогда, когда возникает проблема межнациональных конфликтов, когда общество осознает необходимость сдерживания агрессии, возникшей на религиозной почве, тогда, когда в систему сложившихся ценностей вторгаются иные, воспринимаемые как внешние и чуждые. Именно поэтому нельзя сказать, что толерантность – это идея последнего времени. Напротив, исследователи истории этого термина подчеркивают, что толерантность была принципом межрелигиозного диалога уже в средневековье. Необходимость доказывать свою правоту не силой, но словом требовала внимания к чужому мнению и развивала истолкования и сравнения.

В более широком аспекте можно отметить, что интеграция культур, возникновение новых ценностей в эпоху Нового времени привели к тому, что в философии возникло стремление

ограничить догматизм, и это можно найти в трудах виднейших мыслителей того времени, таких как М. Монтень, Б. Паскаль, Г. Гроций, П. Бейль.

Раскол западного христианства на католичество и протестантизм привело к необходимости обсуждать проблему сосуществования разных церквей, разных религиозных убеждений. Классики идеологии либерализма называют послания Д. Локка о веротерпимости¹ манифестом толерантности, в котором раскрываются не только принципы толерантности, но указываются условия, в которых она возможна: гражданское общество, государство, признающее высшей целью своего развития благо отдельного гражданина, церковь, образованная как свободное сообщество свободных граждан. Конечно, принцип толерантности Д. Локка не мог быть применен к атеистам, а также к фанатикам, к которым он относил католиков и мусульман, полагая, что у них государство основано на теократической идее и соответственно не может быть свободным сообществом. Локку было важно отстоять права новых протестантских движений, появление и существование которых было напрямую связано с возникновением буржуазной культуры, идеологии индивидуализма. В работах Д. Локка толерантность обретает черты теории, и именно поэтому с его именем связывают истоки концептуального обоснования этого понятия.

В работе Дж. Ст. Милля «О свободе» толерантность напрямую связывается с принципом справедливости и свободы. Общество предлагает человеку определенные правила общежития, но на этом не останавливается, а навязывает тип поведения, который лишает индивидуальность характера. Поэтому, полагает Дж. Ст. Милль: «В том, что касается его самого лично, индивид должен быть вполне самодержавен»². Человек не может отка-

¹ Локк Дж. Письмо о веротерпимости // Локк Дж. Избранные философские произведения в 2 т., М., 1960. Т. 2. С. 141–183.

² Д. С. Милль. «О свободе» // «Социальные и гуманитарные науки» М., 1996. Серия 11. № 3. С. 223.

заться от стереотипов, ведь стандарты поведения образуют поле свободы для индивида в том плане, что поведение других прогнозируемо, и каждый знает, чего ждать от другого, но при этом должна сохраняться возможность развития индивидуальности.

Уже на этом этапе развития теории толерантности можно выделить два основных направления в определении содержания этого понятия. Во-первых, толерантность рассматривается как принцип диалога, отношения между определенными социальными группами или общественными объединениями, такими как, к примеру, церковные общины протестантов. Во-вторых, толерантность интерпретируется как право отдельного человека не изменять своим ценностям, «своему характеру», если это не нарушает свободу других и правила поведения в обществе, то есть толерантность видится условием развития индивидуальности.

Можно отметить, что такая интерпретация проблемы толерантности подверглась существенной критике в XX веке, когда встал вопрос не только о сосуществовании народов и религиозных конфессий Европы, но возникла проблема сосуществования различных этнических общностей в рамках отдельных государств, правовая система которых ориентирована на демократические принципы. Миграционные процессы, развившиеся после второй мировой войны, привели к столкновению культурных стереотипов, которые до этого взаимодействовали вполне мирно. Культуры, которые до этого воспринимались как экзотика и вызывали интерес, стали восприниматься настороженно. Встал вопрос о ценности толерантности, коль скоро она приводит к нарушению традиционных культурных приоритетов. У последователей либеральной концепции толерантности с ее индивидуалистской направленностью возникло много критиков, которые утверждали, что толерантность не может выступать в качестве общечеловеческой ценности. Каждый человек является представителем определенного этноса, определенного региона, социального слоя и т. д., поэтому невозможно заставить его принять принцип толерантности, если он не очевиден как безусловно ценный. Стала обсуждаться необходимость изучения ре-

альных практик утверждения справедливости и толерантного общения, сформированных в различных культурах, с тем, чтобы находить пути установления принципов межнационального и межконфессионального общения.

В современной литературе о толерантности в связи с этим все больше говорят о мультикультурализме как о принципе, который может продуктивно изменить представление о социальной политике. Мультикультурализм предполагает возможность автономного развития разных общностей в рамках одного общества, сохранение разнообразия существующих в обществе ценностей и идеалов, способов организации жизненного пространства. Принцип мультикультурализма ставит проблему плюрализма оснований толерантности и исключает возможность найти единую формулу толерантности, с которой согласились бы все.

Очевидно, что история толерантности как теоретической проблемы и современные дискуссии в этой области указывают на то, что толерантность уже не может рассматриваться исключительно как модный лозунг или дань политической моде. Ведь миграционные процессы современной России, взаимодействие разных религиозных конфессий стремительно изменяют нашу страну и ставят перед нами те же проблемы, которые решают западные страны.

И здесь возникает новый вопрос – как можно сформировать толерантное отношение, как можно решить проблему межнациональных конфликтов? Какова должна быть стратегия толерантности сегодня? Эти вопросы заставляют теоретиков и практиков обратиться к современному образованию как к социальному институту, в наибольшей степени приспособленному к формированию определенных навыков поведения и ценностных ориентиров.

Целый ряд школ и вузов России участвовали в той или иной мере в проектах формирования толерантного сознания, и казалось бы ситуация развивается очень плодотворно и динамично. Но парадокс заключается в том, что и учителя, и преподаватели

ставят те же вопросы, что когда-то теоретики либеральной концепции толерантности и современные сторонники нового понимания толерантных отношений.

Вновь оказывается актуальной проблема пределов толерантности, истоков толерантности. Образовательная практика ставит проблему применимости педагогических технологий, которые уже сложились для формирования поведенческих стереотипов в горизонте нового ценностного ориентира. Поэтому мы попытаемся рассмотреть тему толерантности сквозь призму реальной педагогической практики, пытаясь ответить на вопросы, которые возникают перед каждым педагогом, задумай он проводить уроки толерантности или попытайся создать программу тренинга по формированию толерантного сознания.

Толерантность и индивидуальность

Что такое толерантность в пределах индивидуального сознания? Что значит быть толерантным к «другому», к «чужому»? Это вопросы, ответы на которые определяют стратегию повседневного общения, где как раз и проявляется готовность отдельного, конкретного человека видеть мир разным, а себя в нем толерантным. Как говорилось выше, уже в Новое время философы обсуждали проблему толерантности применительно к правам и свободам атомарного индивида. Поэтому будет логично рассмотреть прежде всего этот аспект.

Толерантность как отношение проявляется при совершенно определенных условиях – налицо должен быть конфликт или, по меньшей мере, несогласие, несовпадение моральных установок. То есть субъект толерантного отношения – человек, который ведет себя толерантно – осознает различие, понимает, что его принципы не разделяются большинством. Таким образом возникает ситуация выбора, ставится вопрос о том, как надо себя вести, если конфликт ценностей налицо.

К примеру, в классическом и безопасном споре о моде разных поколений учителя вновь и вновь переживают несовпадение эстетических представлений о том, что должны носить молодые люди. Имидж ученицы средней школы и представительницы определенной молодежной группы – это белое и черное, это две противоположности, столь же несовместимые в представлении директора школы, как добро и зло. От педагога требуется выработка стратегии, которая, с одной стороны, должна привести к коррекции представлений девушки о допустимой одежде, с другой стороны – сохранить доверие учеников. Так возникает потребность в толерантном отношении.

При этом стоит отметить, что толерантная ситуация сдерживания силы, принципиальное ненасилие зависят от ресурса политической, правовой, моральной или культурной силы. То есть, чтобы проявить толерантность, необходимо не только осознавать различие и расценивать его как важное в данной жизненной ситуации, но и обладать определенной властью, возможностью вмешательства, которая не используется, проявляя толерантное отношение властного субъекта.

Учитель в школе изначально – по распределению ролей – занимает авторитарную позицию: он может влиять на ребенка, жаловаться родителям, манипулировать мнением коллектива и т. д., то есть он обладает большим ресурсом власти. Поэтому учитель чаще других участников образовательного процесса должен планировать и выбирать определенную стратегию поведения.

Совершенно очевидно, что никаких нравственных усилий не требуется, чтобы быть толерантным к тому, что совершенно безразлично и уж тем более к тому, что совпадает с убеждениями субъекта толерантного отношения или нравится ему. А вот то, что вызывает раздражение, приходится терпеть, и в этом смысле можно говорить, что в пределах нравственного сознания отдельного человека толерантность может переживаться как терпимость. Недовольный человек, вынужденный сдерживать свое недовольство, проявляет терпение и терпимость. Очевидно, что

оба слова, несмотря на один корень, имеют разное значение. Терпение не претендует на нравственную оценку, а терпимость в общественном сознании может быть оценена как добродетель, как, впрочем, возможно, и толерантность. Однако при всей схожести значений терпимость отличается от толерантности тем, что субъект терпимого отношения испытывает страдание из-за несовпадения нравственных стереотипов. Терпимое отношение переживается человеком, как испытание, как мученический подвиг, осознанное смирение. Дж. Ст. Милль полагал, как мы уже говорили, что люди в толерантном отношении должны быть равны, т. е. субъект и объект толерантности не должны страдать от толерантной стратегии поведения. В этом аспекте толерантность гораздо ближе по содержанию к безразличию, чем к терпимости. Но, с другой стороны, и терпимость, и безразличие можно назвать определенными «практиками» толерантности, которые типичны для определенных культур. Так, к примеру, терпимость оказывается русской практикой толерантности, которая долгое время культивировалась в семейных отношениях, провозглашалась необходимой женской добродетелью. С этой точки зрения очевидно, что толерантность остается самодостаточным понятием и требует дальнейшего обоснования.

Возвращаясь к теме страдания от толерантности, можно отметить также и тот факт, что не только субъект толерантности находится в ситуации выбора и порой испытывает негативные эмоции от необходимости быть толерантным, страдать может и объект толерантного отношения, то есть тот, к кому относятся толерантно. Человек не чувствовал себя отличным от других, пока не оказался объектом толерантного отношения. Например, ребенок-инвалид не считал, что может не справиться со школьной программой, пока ему не предложили отдельную схему обучения, то есть пока не проявили толерантность к проявлениям его нездоровья. В этом смысле можно согласиться с немецкой исследовательницей А. Фромман³, утверждающей, что толерантность – это очень тяжело.

³ Fromman A. Ich Siele ihm Demut in seine Linke // Neue Sammlung, 2004.

Как же можно склонить себя к толерантному отношению? Как определенный ценностный ориентир в пределах индивидуального сознания толерантность осознается и переживается, но будучи рационально пережитой, не входит в привычку, так как привычки формируются в определенной группе и являются продуктом группового поведения. Именно поэтому мы подчеркиваем, что на уровне индивидуального сознания толерантность рациональна и требует определенных аргументов, с которыми субъект может согласиться и принять стратегию толерантного поведения как возможную.

В школе очень часто ставятся вопросы справедливости. Их ставят дети, которые, постоянно находясь в игровой ситуации, требуют «объявления» правил и строгого их соблюдения. Первые нравственные законы, которые они устанавливают, – «око за око, зуб за зуб» – контролируются ими по возможности жестко, и лишь учителю может быть делегировано право выступать в качестве судьи и наказывать не силой, но внушением того, кто нарушает закон. Жестокость детей ограничена правом педагога наказывать, но это не приводит к признанию необходимости отказаться от применения силы в ответ на такую же меру насилия.

Ребенок чаще всего соединяет в своем сознании поступок и того, кто его совершает, перенося свои негативные переживания на личность человека в целом. Иначе говоря, если учитель несправедлив (с точки зрения ученика), то он плохой человек вообще, а не в данной ситуации, и более того, предмет, который он преподает, тоже плохой и поэтому не интересен. Как научить ребенка осознавать различие и таким образом осознать ценность толерантности? Это не праздный вопрос, потому что «плохой» учитель, «плохой» урок, если не преодолевается конфликт, приводят к усугублению подростковой агрессии, от которой будут страдать и ученик, и учитель.

Если ответить на поставленный вопрос в общем, то можно сказать, что надо научить ребенка быть толерантным не к поступкам и убеждениям, а к людям, которые придерживаются недопустимых для нас ценностей. То есть акт несправедливос-

ти, совершенный учителем, может вызвать несогласие, но не должен провоцировать идею невозможности существования человека, который совершил поступок. Проще говоря, надо предложить ребенку увидеть учителя вне его предметной роли, вне его «униформы» тогда, можно рассчитывать не только на толерантное отношение, но и на сочувствие, уважение, тогда, наконец, окажется возможным договор.

В этом предложении, конечно, нет ничего нового, потому что позиция гуманной педагогики предлагает именно так расставить акценты: видеть человека в том, кого мы обычно считаем объектом педагогического воздействия, своего рода материалом, то есть считать, что ребенок тоже человек, у которого есть права, которые надо уважать. Но при этом нельзя забывать и об учителе, то есть вопрос о правах надо ставить равнозначно, не только применительно к ученику.

Здесь возникает еще один вопрос: до каких пор оба (учитель и ученик) могут занимать «понимающую» позицию и где предел толерантности? Случаи насилия в школе чаще всего обнаруживают, насколько остро переживают участники образовательного процесса предел толерантности. Учительница исчерпала ресурсы ненасильственной педагогики убеждения и подняла руку на ребенка – она не могла больше терпеть, так как поведение ученика влияло на ее авторитет, было «аморально», «мешало другим учиться» и т. п. Можно ли говорить о том, что она сознательно применила силу? Чаще всего, несмотря на аффективное состояние, применение силы оказывается отработанным результативным способом воздействия, то есть учительница осознавала, переживала предел толерантности и нарушила его, создав интолерантную ситуацию.

По всей видимости, пределом толерантности должны быть названы не только жизнь ребенка («ну шлепнула она его, но ведь не убила же!») – таков бывает комментарий коллег), но и его здоровье, и, если так можно выразиться, право на индивидуальность. Ведь нетерпимость вызывает отклонение от нормы, от стереотипа, который неизбежно навязывает школа. Поэтому важно

представлять, до каких пределов возможно индивидуальное освоение стандарта, предлагаемого образованием учащимся.

Индивидуальность и образование

Какие бы иллюзии не испытывали нынешние реформаторы педагогики, но современное образование ориентировано на воспроизводство определенного социального типа посредством обучения казалось бы абсолютно вне-личностным предметам. Можно сказать, что изучение математики, физики, биологии не в меньшей мере развивает ребенка культурно, то есть вписывает ученика в определенный культурный стандарт, чем, к примеру, обществознание. Ведь современная школа, концепция которой сформировалась в XVIII веке, не изменяет просветительским идеалам. Цель образования – совершенствование человека: «природа так организовала нас... чтобы наше детство продолжалось дольше и чтобы только при помощи воспитания мы могли учиться гуманности в том или в другом из ее проявлений»⁴.

Под этими словами подпишется любой учитель. Для чего нужно подробное изучение строения пасти щуки на уроке биологии в седьмом классе? Затем, чтобы ловить щук? Нет, и еще раз нет! Идея просветителей была совершенно прозрачна. Весь мир движется и развивается по единым законам, не важно, будь это камни, планеты, насекомые или люди. Поэтому изучение щуки – это изучение великого закона природы, которому подчинен человек, то есть это изучение человека как творения природы, с целью преодоления природного, того, что мешает быть разумным и счастливым. Вольтер писал по этому поводу: «Если я буду знать свои первичные принципы, я заранее усмотрю все аффекты, к каким буду расположен завтра, и всю цепь ожидающих меня идей, я смогу получить над этими идеями такую же власть, какую я осуществляю иногда, когда подавляю и откло-

⁴ Огурцов А. П. Философия науки эпохи Просвещения. М., 1993. С. 59.

няю свои сегодняшние чувства и мысли»⁵. Для того чтобы достичь морального идеала – торжества гуманизма необходимо постоянное познание как средство развития разума, ведь «только разум, просвещенный светочем философии, дает нам твердую опору, исходный пункт распознавания справедливого от несправедливого, морально хорошего от дурного»⁶.

Школа ориентируется на определенный идеал и декларирует его, не только обозначая некую педагогическую норму, говоря: «он должен быть» или «она не такая, какая должна быть», но открыто настаивая на том, что выпускник должен обладать знаниями, умениями, быть достойным гражданином, уметь делать ответственный выбор и т. п. Педагог, как и его коллега в XVIII веке, искренне надеется, что «обязательно придет это время совершенства, по мере того, как рассудок будет все увереннее в лучшем будущем, не придется более искать в этом будущем мотивов своих поступков. Он будет творить добро ради самого добра...» Но для этого важно постоянно заниматься, постоянно учиться, ведь каждое новое знание – это фундамент морального совершенства. Человек, который знает, чем хорошее отличается от дурного, не может сделать разумный выбор в пользу зла. Такова предпосылка образования, и ради этого создана определенная система, гарантирующая, что каждый получит знание в полной мере и в полном объеме, каждый будет проконтролирован на предмет освоения той или иной дисциплины, введен в систему норм-оценок. Так ребенок попадает в определенную образовательную модель, где для его же блага его постоянно корректируют, погружают в огромный мир естественно систематизированных знаний, который подспудно, незаметно для него изменяет его морально.

Школа организована линейно – то есть освоение любого предмета идет от простого к сложному, от цветов к генной теории, от арифметики к алгебре, от правил вежливости к общечеловечес-

⁵ Вольтер. Философские сочинения. М., 1988. С. 328–329.

⁶ Ламетри Ж. О. Сочинения. М., 1983. С. 270.

ким ценностям. Таким образом, жизнь ребенка проектируется (теоретически), как постоянное развитие, постоянный прогресс: от менее совершенного к более совершенному. «История имеет определенное направление, а вид конечен, поэтому человек не может оставаться в состоянии дикаря, не утратив при этом чего-то существенного. Поэтому общество, которое не совершенствуется, обречено на гибель, и поэтому все должно стремиться к состоянию цивилизации, дабы все, что возможно, существовало бы»⁷. Ребенок не может не вписаться в линейную прогрессивную схему, не может «вести себя, как дикарь» (классическое замечание столь часто звучащее в нотациях педагога). Благие цели достигаются только при условии дисциплины, контроля, постоянной проверки, при условии абсолютной «прозрачности» образовательного пространства. Так как каждый в равной мере должен быть направлен к благу, то и сознание ребенка воспринимается как чистый лист бумаги – *tabula rasa*, который просто ждет верных слов и правильных ответов. Неизбежен постоянный педагогический парадокс – все слушают одно и то же, находятся в равных условиях, а результат разный: один знает все и хочет лучшего, другой ничего не хочет знать и стремится к дурному. Парадокс искореняется усугублением дисциплины, контроля и проверки.

Как пишет М. Фуко – один из критиков просветительской системы образования, «цех, школа, армия подчинены целой системе микронаказаний, учитывающей: время (опоздание, отсутствие, перерывы в работе), деятельность (невнимательность, небрежность, отсутствие рвения), поведение (невежливость, непослушание), речь (болтовня, дерзость), тело (некорректная поза, неподобающие жесты, неопрятность) и сексуальность (нескромность, непристойность). При этом в качестве наказания исполь-

⁷ Дюше М. Мир цивилизации и мир дикарей в эпоху Просвещения. Основы антропологии у философов // Век Просвещения. Москва – Париж, 1970. С. 274 – 275

⁸ Фуко М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы. М., 1999. С. 200.

зуется целый ряд продуманных процедур: от легкого физического наказания до небольших лишений и унижений»⁸. То есть система, направленная на то, как сделать выбор в пользу блага, выбирает репрессивные технологии, постоянно их совершенствуя.

Сами просветители выступали за такую схему образовательного процесса. Достаточно вспомнить потрясающий воображение пример наказания из Ж.-Ж. Руссо. Ребенок разбил окно, играя в мяч. Надо, чтобы его наказала сама природа, ведь он нарушил температурный режим в спальне, пусть спит там, где теперь холодно. Так он поймет, что был неправ. Современный учитель скажет: «Ужасно!», но предложит усовершенствовать, к примеру, контроль за соблюдением школьной формы или систему наказаний за шпаргалки, то есть не откажется от наказания, а усовершенствует его. «Точно оценивая поступки, дисциплина опеределяет «истинную цену» индивидов»⁹.

Иначе говоря, школа делает все, чтобы воспитать разумного, а следовательно толерантного (признающего право на свободу и различие) человека, используя технологии, ориентированные на искоренение различия. Чтобы сделать образование доступным и открытым, вводится система контроля за степенью открытости, доступности и обучаемости. Дисциплина как база, фундамент образовательных технологий наделяет учителей и тех, кто их контролирует, большой властью, ощущением того, что, во-первых, каждый ученик прозрачен и понятен, а во-вторых, управляем. Ведь на каждом педсовете учитель, на каждом совещании в районо директор слышит, что «требуется вести учет наличия и отсутствия, знать, где и как найти того или иного индивида, устанавливать полезные связи, разрывать все другие, иметь возможность ежеминутного надзора за поведением каждого, быть в состоянии оценить его, подвергнуть наказанию, измерить его качества и заслуги»¹⁰.

⁹ Фуко М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы. М., 1999. С. 265.

¹⁰ Там же. С. 209.

От педагога настоятельно требуют знать, владеть информацией о своих учениках и манипулировать их качествами. То есть пресловутая презумпция личности ребенка нарушается самой методикой, которая направлена на то, чтобы воспитать полноценную личность.

Одной из форм репрессивного, интолерантного давления является экзамен. Время экзаменов становится испытанием для детей, родителей и учителей (ведь их контролируют во время экзаменов).

Идея итоговой проверки знания направлена на то, чтобы увидеть в какой степени ребенок усовершенствовался, как знает, как ведет себя, умеет ли собираться в ситуации стресса. Но результат настолько важнее средства, что все нормы поведения подвергаются сомнению. Используются все возможные подсказки, нарушается режим дня, применяются все возможные допинги, изменяется стиль одежды. Родители, которые полагают, что оценки за экзамены повлияют на судьбу ребенка, всеми силами стараются повлиять на результат экзамена: собирают деньги на цветы для учителей, организуют обеды для педагогов, покупают подарки, наконец, проводят уборку классов, украшают их цветами и т. д. В повседневной жизни ответственные, разумные, справедливые работники, они превращаются в легко управляемую массу, подверженную панике.

Не в меньшей мере меняются и учителя. Если экзамен – это проверка их труда, то они вдруг начинают подсказывать, иногда даже фальсифицируют результаты. Для некоторых из них экзамен становится таким же стрессом, как и для их учеников.

Но отменить или изменить систему экзаменов нельзя, иначе не понять, как происходит процесс образования. «Экзамен – нормализующий взгляд, надзор, позволяющий квалифицировать, классифицировать и наказывать. Он делает индивидов видимыми, благодаря чему их можно дифференцировать и наказывать. Поэтому во всех дисциплинарных механизмах экзамен – совершенный ритуал». Результаты экзаменов получают документальное подтверждение в определенном документе, и соответствен-

но каждый ребенок получает свой бумажный портрет, в котором многим видится портрет будущего. К примеру, тройка по математике явно свидетельствует в пользу того, что перед нами аттестат гуманитария. Пятерки по всем предметам – медалист, имеющий орден, великий человек.

Именно система проверки знаний все время подвергается реформированию, чтобы сделать определение «нормы» более совершенным и более справедливым. То есть делается все возможное, чтобы индивидуальность ребенка могла быть подвергнута проверке по более сложной схеме, исключающей возможность влияния на экзаменатора таких факторов, как невербальные коммуникативные навыки, обаяние, ораторское искусство. Замена устного экзамена на письменный должна была бы обеспечить большую свободу и справедливость, но тестирование ограничивает воображение и исключает необходимость использования ресурсов индивидуальности и приводит к тому, что различие воспринимается как признак нарушения, дискомфорта, несправедливости.

Критики современной системы образования, концепции которых называют «антипедагогикой»¹¹, полагают, что современная педагогика изжила себя, что она не готовит человека жить в обществе различия, производит удобную норму. Школа создает продукт, который встроен в определенную идеологию, в систему власти, и хотя, казалось бы, делает все возможное, чтобы развить индивидуальность, поощряет лишь тех, кто развивается в соответствии с принятым стандартом, установленным социальной системой.

Постмодернистская критика образования приводит к определенным размышлениям и в аспекте проблемы толерантности. Возможно, именно потому толерантность остается политизированным термином, «спущенным сверху», что обучение толерантности происходит в рамках практики, которая себя исчерпала и не может содействовать развитию навыков толерантного общения.

¹¹ Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / Человек. 2001. № 4. С. 19.

Сторонники «антипедагогике» предлагают не вести ребенка за собой, а следовать за ребенком в его развитии. Не ставить учителя над учеником, а создавать ситуацию равенства, где все участники образовательного процесса в равной мере учатся друг у друга. Тогда образование станет скорее искусством, постоянным творчеством, а не дрессировкой в жесткой структуре дисциплинирующих мер.

В этой связи нельзя не сказать о том, что поиски современной российской педагогики как раз и направлены на то, чтобы, отказавшись от старых стандартов, создать такие программы обучения, которые бы максимально раскрывали творческие способности ребенка. Но и творчество в системе наказания ничуть не легче, чем формальное «прочитал – пересказал». Дети с раздражением обсуждают необходимость играть «в какую-то дурацкую игру», «придумывать зачем-то глупые сказки», предпочитая более легкий вариант, когда для выполнения домашнего задания достаточно просто прочитать параграф и ответить на вопросы. Почему? Ответ простой – школа, занимая большую часть времени в жизни ребенка, в первую очередь посягает на свободное время, которое является условием развития индивидуальности. Более того, большинство детей в школе «проводят время», лишая себя возможности заниматься самообразованием и саморазвитием.

Однако при всей справедливости аргументов сторонников антипедагогике, нельзя не отметить, что современный подросток отнюдь не поработщен дисциплиной. Маленький ребенок более подвержен страданиям от дисциплинарных мер, и, конечно, поэтому более управляем. Подросток более независим, он воспринимает дисциплину школы как смешное, без страха, пугая независимостью и наглостью взрослых, которые верят в созданную систему прав и обязанностей. Сегодняшний подросток легко может ответить «не хочу», без угрызений отказаться помогать товарищу, уйти с праздника, который готовили для всех. Отношение изменилось потому, что на процесс образования влияют такие факторы как компьютерные игры, Интернет, индуст-

рия молодежной культуры, которая создает то, что нравится подростку, игнорируя несогласие официальных образовательных структур.

Традиционное образование строит авторитет учителя на признании того факта, что учитель знает больше, чем ученик. Но эта уверенность сегодня совершенно безосновательна, потому что Интернет «знает» много больше. Человек, который прочитал много книг, потратил много времени на понимание трудного, вызывает у современного подростка вероятнее всего сомнение в компьютерной грамотности эрудита. В Интернете есть все! Там можно найти трудное и длинное кратким и адаптированным, поэтому нет смысла в постоянном общении с учителем, тем более что все закончится заполнением теста, аналога телевизионной интеллектуальной игры.

Знание уже более не является структурированным, собранным в комплекте учебников, напротив – оно утратило место пребывания. Мировая интернет-паутина не только расширила информационные границы, но и лишила знание определенного источника, автора. Нельзя быть уверенным, насколько верна та или иная информация, кто ее автор, действительно ли все, что читаешь, или это вымысел, розыгрыш, игра. Смешение реальностей, какофония фактов нивелируют сам процесс познания как накопления знаний. На первый план выходит умение, навыки рефлексии, умение играть, способность к творчеству и перевоплощению.

Живое общение перестает быть доминирующей парадигмой. Только в школе детям удастся общаться, но и там ориентация на тестовые проверки в значительной мере снижает ценность коммуникативных навыков, еще меньше шансов освоить «живое» общение в интерактивном письменном «разговоре». Изменяется значимость речевой культуры. Язык СМИ не следует литературным канонам, более того, развлекательные программы используют язык улицы, чтобы повысить рейтинг. Умение интересно и красиво рассказывать не может быть оценено подростком по достоинству, ведь он привык к картинкам, коммен-

тариям, ему скучно «дослушивать» без визуального изображения. Если ничего не происходит, то и не интересно, тем более, если на развитие событий нельзя повлиять, как в компьютерной игре.

Поэтому дисциплинарные методы «просветительской» школы теперь не так пугают, ведь предметы в расписании меняются, как программы телевидения, а возможные наказания не идут ни в какое сравнение, по качеству «спецэффектов», с простеньким ужасиком. Взрослым хочется дисциплины, подростки, сбиваясь в группы, испытывают ее на прочность, демонстрируя педагогическое бессилие воспитателей. Для учителей и родителей остается открытым вопрос, почему, когда ребенок выслушивает нравоучение, он соглашается с тем, что ему говорят, демонстрируя интеллект, волю, стремление к добру. Но стоит ученику оказаться среди себе подобных, то знания, рациональность отступают, а на первый план выходит авторитет группы или аморфность массы. Как такое возможно? И возможна ли вообще толерантность в группе, если на уровне индивидуального сознания логика толерантности убеждает, а массовое сознание оказывается не подвластным образовательной методике просветительской школы?

Толерантность прежде всего предполагает, что человек соглашается с возможностью существования Другого, принципиально отличного от «таких как все» или «таких как мои друзья». Для ребенка в определенный возрастной период мнение его группы принципиально важнее, чем общечеловеческие принципы. Ребенок напротив готов проявить агрессию, негативность для того, чтобы подчеркнуть принадлежность к важной для него группе, именно выявление Другого, демонстрация его непохожести оказывается одним из способов социализации. Учитель, предлагающий ребенку «быть выше» своей группы – проявить толерантность, ставит его перед выбором, который может быть травматичным, а результат такого выбора может привести к одиночеству. Поэтому толерантность – это тяжелое бремя для подростка и требует от него поистине взрослого мужества. Осво-

ние толерантного поведения предполагает, что ребенок обладает высокой степенью внутренней свободы, самодостаточностью состоявшегося взрослого, которой подчас не обладает его учитель.

В определенный возрастной период ребенок все видит через призму своего Я. Лозунгом его жизни оказывается не демократия, не открытость, а простой аргумент: «Это я, и я такой!» Все, что происходит, оценивается только относительно собственных проблем, каждая из которых предельно важна.

Десятилетняя девочка не может найти любимую книгу, она ищет везде, она расстроена до слез, она кричит и обвиняет саму себя в невнимательности, но вдруг догадка осеняет ее – это мать приучает ее к порядку, книга в книжном шкафу. Поступок матери безупречен педагогически – книга может понадобиться другим, она должна быть на своем месте. Обида дочери нарастает с каждой минутой – ее не любят, с ней не считаются, ее обидели нарочно, ее никто не понимает. В мире переживаний девочки нет места Другому, она не хочет признавать аргументов матери, она хочет признания справедливости собственных притязаний, она ищет сочувствия своим слезам из-за потери. Можно ли говорить о толерантности с детьми такого возраста? Можно, но нельзя рассчитывать на готовность к толерантному поведению, иначе говоря, ребенок готов обсуждать тему, но не готов в полной мере следовать принципу толерантности всегда и везде.

В связи с этим возникает проблема несовпадения теоретического знания о толерантности с постоянным испытанием на толерантность, которое переживает ребенок в процессе своего взросления. Однако это не означает, что у педагогов нет прецедентов потребности подростка в толерантности. Напротив, учитывая особенности становления индивидуальности, можно проще и, если так можно выразиться, короче прийти к освоению навыков толерантного поведения. «Десятилетний мальчик, которого дразнят старшие в школьном автобусе, обращается к взрослому, которому доверяет, со словами: «Не надо меня любить, пусть просто оставят меня в покое» – это буквально осво-

ение определения толерантности»¹². Очевидно, что внутренний мир ребенка и богатство опыта учителя могут стать неисчерпаемым источником наглядных примеров, которые будут доступнее, чем отвлеченные рассуждения. Задача педагога учитывать возрастные кризисы, которые переживает ребенок, с тем чтобы не ставить невыполнимых задач и в полной мере помочь ученику в сложной психологической ситуации.

Проблема освоения толерантного поведения приводит порой к очевидному нежеланию учителя знакомить учеников с темой толерантности. Дело в том, что казалось бы благой замысел – заставить задуматься о том, что переживает Другой, может оказаться под угрозой только потому, что сознание ребенка определенного возраста не готово к «вежливому безразличию», которым отличается толерантный взрослый. В образовательных программах современных гимназий не только за рубежом, но и в России предусмотрено, к примеру, по возможности на уроках психологии или, по крайней мере, литературы обсуждать проблему «новенького». Учителям рекомендуют предлагать детям дискуссии или темы сочинений, в которых бы ставился вопрос о том, что чувствует одинокий человек, или, что значит быть «не таким как все». Итоги таких уроков бывают парадоксальными.

Шестиклассники обсуждали тему «Что значит быть аутсайдером», урок прошел на высоком уровне, учительнице удалось взволновать учеников примерами и совместно с детьми прийти к позитивным нравственным выводам. Но на перемене один из мальчиков подвел к ней новенького из параллельного класса, ребенка из явно неблагополучной семьи и другой этнической группы, и гордо объявил, что он нашел «аутсайдера» и хотел бы знать, что теперь с ним делать? Можно понять растерянность педагога, которому предложили продемонстрировать толерантность, качество, несовместимое с демонстративностью и в боль-

¹² Fromman A. Ich Siele ihm Demut in seine Linke ' Neue Sammlung, 2004. S. 393.

шей мере характеризующее состояние сознания. Это лишь один из примеров, которые приводят учителя, когда обсуждается проблема реализации программы воспитания толерантного поведения. Меньше всего учителю хотелось бы проводить формальные уроки и призывать к тому, что невозможно реализовать. Но именно тема толерантности порой оказывается в списке таких «неудобных» тем, ведь порой каждая школьная перемена опровергает ценность толерантности и ненасилия. Именно поэтому необходимо еще раз подчеркнуть, что толерантность – это достаточно сложный «материал» который нельзя «пройти», а необходимо выработать определенную методику и создать соответствующую дидактику толерантного образования, которая бы комплексно учитывала особенности психологического развития подростка. Только в этом случае формирование навыков толерантного поведения приведет к эффективным результатам не только в плане социальной стабильности определенного региона, но и в горизонте индивидуального сознания ребенка. Толерантность окажется в этом случае актуальной в структуре поведенческих навыков подростка и не будет утрачена в ходе взросления. Именно в классе, в группе возникают конфликтные ситуации противостояния и, соответственно, опыт выживания в классе остается с человеком и задает его взрослое поведение. Поэтому было бы неверно говорить о проблемах воспитания толерантности только, во-первых, с позиций формирования культуры рациональности, то есть навыков разумного анализа ситуации с целью ее вне-конфликтного разрешения; а во-вторых, рассматривая основания толерантности лишь в горизонте индивидуального сознания.

Поведение человека в обществе определяется не только комплексом сознательно принимаемых решений, но бессознательными установками, которые берут свое начало в культурном опыте семьи, этноса и отражают культурные практики сосуществования, выработанные в определенных региональных условиях.

Толерантность в полиэтничном регионе

В некоторых случаях термин «регион» употребляется современными политиками и тогда, когда описываемая ими часть социального пространства совпадает с единицей официального административно-территориального деления страны, однако политиков не устраивает политический статус, определенный законодательством этой единице. Так, «регионом» сегодня может именоваться область России, если ее руководители желают повысить ее политический статус и уравнивать ее в правах с автономной республикой. Именно тогда речь заходит не об областной, а о региональной политике, хотя политика эта реализуется только в пределах одной области. Коль скоро область – уже не просто область, а регион, то региональную политику, естественно, уже не могут реализовать всего лишь областные органы, а потому создаются правительство области, областной «парламент» – Законодательное собрание, областные министерства и т. п.

Политическая история полна примеров конкуренции национальных и региональных образований, связанной с тем, что в многонациональных государствах порой наблюдается определенная асимметрия в предоставлении политических прав на автономию. Регионы оказываются отодвинутыми на задний план, а наибольшим политическим весом обладают образования, выделяемые по традиционному национальному принципу. Им предоставляются значительно большие политические и экономические права, а также благоприятные условия для их реализации. Такого рода тактика позволила сохранить достаточное политическое равновесие в Российской империи. «Региональное измерение в общественной жизни России дало о себе знать гораздо позднее, чем на Западе. И это несмотря на то, что Россия, возможно, в большей степени, чем какое-либо другое государство, исторически формировалась как страна регионов. Однако региональные процессы в ее развитии камуфлировались сложным национально-государственным устройством, когда за определен-

ным этносом исторически была закреплена определенная территория»¹³. Но, как уже говорилось, при определенных экономических и социальных условиях региональные объединения могут требовать той же полноты политической власти, что и национальные автономии.

Регион в современной политике – это наиболее перспективный способ объединения интересов людей не по национальному или религиозно-культурному принципу, а на основании сложившихся на определенной территории социальных связей. На примере последних лет можно говорить о большей перспективности и динамичности политической судьбы тех лидеров, которые представляют регион, по сравнению с теми, кто выступит защитником интересов какой-либо отрасли производства или партии, существующих в масштабах всей страны. В общественном мнении «представитель региона» кажется более солидным и стабильным, «прочно стоящим на земле».

Понятие «регион» обретает смысл только в противопоставлении его «центру». Нет «центра» – нет и «регионов». Но что же представляет собой понятие «центр»? Оно порождается представлением о том, что есть некоторая точка социального пространства, которая собирает в себе, как в фокусе, *общее* для всей рассматриваемой части социального пространства. По этой причине данная точка социального пространства претендует на то, чтобы отличаться от всех остальных точек своим статусом. Отныне развиваемые здесь идеи становятся общеобязательными на всей остальной части социального пространства, именуемой страной. Некогда эта точка социального пространства действительно стала центром силы, подчинившим всю страну, и превратилась в столицу. Но означает ли это, что центр силы, политической и военной, совпадает с центром экономики и культуры? Вправе ли он монополизировать право мыслить за всю нацию?

¹³ Гоффе Н., Цапенко И. Россия в «шкуре леопарда»: социальные проблемы региональной политики // Мировая экономика и международные отношения. 1996. № 2. С. 17.

Сомнение в этом и становится главным стимулом для развития региональной культуры. Ее формирование определяется, однако, не только стремлением «периферии» противостоять центру, но и осмыслением ею реалий собственного *особого* образа жизни, исторически сложившегося в определенных географических условиях и основанного на сложном переплетении экономических, политических, религиозных традиций. Отныне складывание «общенациональной» культуры, право олицетворять которую монополизировано столицей-центром, происходит параллельно с формированием культуры региональной. Общенациональная культура все более становится самосознанием столицы-центра, региональная – самосознанием региональной властвующей элиты.

Формой такого «культурного реванша» оказывается формирование особого регионального самосознания. Регионы осознают себя, принимаясь за изучение своей истории. «Специфика же регионов заключается, прежде всего, в самом процессе формирования региона. Ее составляют ход и последствия колонизации территории ... представителями других этносов, характер взаимоотношений пришлого и коренного населения, структуры его хозяйства, формирования в процессе взаимодействия хозяйственно-культурного типа, характеризующего данный регион»¹⁴.

Собственно «судьба» региона складывается из фактов его политического признания страной и нацией, из собственного экономического и социального своеобразия, из исторических проявлений в нем определенных форм бытия, культуры и т. д. При этом не стоит отождествлять регион только, к примеру, с узаконенными формами геополитического деления мира или какой-либо страны. «Регион – это люди, проживающие на его территории и образующие определенную историко-культурную общность, с присущими только им складом характера, укладом жизни, собственными представлениями о том, как должны

¹⁴ Проблемы региональной истории и исторнографии в современном мире // Регионоведение. 1995. № 3. С. 168.

решаться те или иные проблемы... склонные к быстрым переменам или более консервативные»¹⁵. Лицо региона – это его особая история-судьба, которая выделяет его из общей судьбы государства или нескольких государств. В регионе формируется особый тип поведения людей, объединенных особой историей, складывается опыт существования в космосе особой региональной культуры, который передается из поколения в поколение.

Итак, в отличие от традиционной единицы деления социального пространства – национального государства в его географических границах – регион как культурная реальность определяется не наличием общего языка, общей крови и почвы, а именно тем, как он осваивается и превращается в некое единство различными этносами – порой *несмотря на отсутствие общего языка, общей крови и постоянное изменение границ общей почвы*. Таким образом, регион определяется, скорее, не через свои собственные характеристики, а через противостояние «центру».

Можно сказать, что становление регионального сознания аналогично развитию национального самосознания. Осознание принадлежности к региону, то есть особенности региона – в сравнении с нацией (или нациями) – также складывается постепенно, но прочно. Часто подчеркнутое стремление отождествлять себя с регионом, региональная идентичность компенсирует слабость «национальной идеи», неизбежную в многонациональных государствах. Чем заменить национализм, как добиться единства страны, обеспечить превращение ее населения в единую общность – «единый многонациональный народ»? Обычно такой заменой становится религия или очень похожая на нее светская идеология, построенная на авторитете и вере – при постоянно повторяемых призывах к интернационализму в пространстве региона.

¹⁵ Гоффе Н., Цапенко И. Россия в «шкуре леопарда. Социальные проблемы региональной политики// Мировая экономика и международные отношения. 1996. № 2. С. 23.

Миф о нации, используемый центром, призван не столько описывать настоящее, сколько определять путь страны в будущее. Нация сплачивается ради будущего, потому что настоящее ее не удовлетворяет. Логика построения мифа о нации такова: славное прошлое – несравнимое с ним бедственное настоящее – необходимость сплочения ради славного будущего. Сплочение, естественно, подразумевает сильное ограничение прав регионов в пользу центра – ведь «надо собрать все пальцы в единый кулак».

Региональное самосознание тоже создает свой миф о регионе, но в нем отражается, скорее, *довольство настоящим* – разумеется, при желании еще большего процветания в будущем. Региональная идея появляется тогда, когда территория считает себя самодостаточной для обеспечения такой жизни, которая по уровню своему превосходит жизнь на остальной территории страны. Иначе говоря, региональное сознание по своей природе более консервативно и, соответственно, менее либерально, региональная культура долго не стремится к переменам, поэтому как раз в регионах, а не в столицах, в «центре» больше оснований для возникновений идеологического кризиса в ситуации резкого возрастания численности населения за счет мигрантов.

Можно отметить, что в структуре регионального сознания, таким образом, проявляются две тенденции: с одной стороны, готовность представлять регион как полиэтничное единство, с другой стороны, неприятие «чужих», особенно, если последние не готовы принять культуру региона как свою. Также можно отметить, что проблема воспитания толерантности очень остро ставится именно в культурных регионах образы которых закреплены в общественном сознании, как стабильные общности – Урал, Сибирь, Краснодарский край и т. д., поэтому представляется очень важным рассмотреть перспективы формирования толерантности в полиэтничном регионе.

До распада СССР этнический состав регионов представлялся незыблемым и гармоничным. Практика национальной политики «закрытых городов», недоступная «столичная» прописка

и т. п. сформировали определенный «этнический портрет» города, региона, страны в целом. Сегодня практически каждый регион России переживает проблему, с которой столкнулись европейские государства после Второй мировой войны и которую приходилось решать на протяжении всей истории становления государственности США, Канаде, Австралии – это проблема эмигрантов. Официальная идеология Советского Союза была ориентирована на интернационализм, и это прежде всего касалось русскоязычного населения, предполагалось, что в конечном итоге сформируется новое национальное единство, новая общность – советский народ.

Реально же ассимиляция происходила по строгому принципу, который практиковала, к примеру, империя Габсбургов до ее распада после Первой мировой войны. Те граждане, которые принадлежали к католической церкви и считали себя австрийскими немцами, имели наибольшее число преимуществ в образовании и профессиональной сфере. Они могли не только быть адвокатами, но и занимать пост судьи, а также, что наиболее важно, работать в государственном аппарате, то есть делать карьеру чиновника. Таких благ были лишены выходцы из еврейских семей, которые были готовы ассимилироваться, считали себя австрийцами, но могли заниматься только торговлей, медициной и юриспруденцией, а вот государственные посты они занимать не могли.

Если же гражданин не желал перейти в католическую веру, то в этом случае он был существенно ущемлен в своих гражданских свободах, что и дало повод протестантам, в большинстве своем венграм и чехам, для национально-освободительной борьбы.

Сложившиеся отношения, как в Габсбургской империи, так и в Советском Союзе, формировали определенную практику толерантных отношений, наиболее распространенную в «старых государственных системах», когда доминирующее национальное единство как бы «разрешает» или допускает существование других этнических общностей. Это, к примеру, выразилось в

строках государственного гимна СССР: «Союз нерушимый республик свободных сплотила навеки великая Русь». При этом обе стороны молчаливо признают преимущество «большой» нации и необходимость ассимиляции «малых». Такого рода толерантная практика отличает и современные государства, в которых появление иных этнических общностей не воспринимается как угроза сложившемуся образу жизни и отношения строятся по принципу «разрешения». Можно отметить, что в «менталитете русского народа сохраняется представление о России как о многонациональной державе... Ведь 17% иноэтничного населения – не такая малая величина: 27 млн чел. Это более чем 5 млн татарского населения, более чем миллионное чувашское, башкирское, мордовское население. Народы эти в представлении большинства русских «нашенские». Они должны оставаться с нами не потому, что им «некуда деться», а поскольку им с нами лучше»¹⁶. Несколько иначе складывались межэтнические отношения в странах, цивилизационная история которых неразрывно связана с эмиграцией. В США, Канаде, Австралии ведущим принципом формирования гражданского единства является принцип мультикультурализма. «Несмотря на трудности, переживаемые канадским государством, доминанту которых составляет борьба между франкоговорящим населением Квебека и остальной англоговорящей частью населения страны, политика мультикультурализма имеет ряд весьма важных позитивных последствий... Идеология мультикультурализма снимает проблему этничности, этнического сепаратизма, переводит ее в конституционное русло, ориентируя поиск компромиссных решений на создание общеканадской государственно-политической идентичности, частью которой могла бы стать идентичность национально-групповая или региональная»¹⁷.

Можно сказать, что политика мультикультурализма не предполагает полного отказа от практики «разрешения», но в большей

¹⁶ Дробужева Л. М. Социология межэтнической толерантности. М., 2003. С. 63.

¹⁷ Там же. С. 86.

мере актуализирует идею культурной коммуникации, взаимопонимания, сосуществования различных ценностей, что позволяет продуктивно осуществлять политику интеграции мигрантов в сложившуюся социальную систему. Можно сказать, что в этом случае реализуется толерантная практика равного сосуществования общностей, основанная на готовности согласиться с тем, что нравственные и культурные стереотипы другого народа имеют право быть реализованными наряду с теми, что уже сложились в обществе.

Мультикультурализм как определенная политическая стратегия сегодня понимается не только применительно к этнической проблеме, но и в более широком плане, то есть по отношению к различным общественным организациям, общественным движениям, отражающим интересы меньшинств. То есть, таким образом складывается определенная толерантная практика взаимодействия. Можно также отметить, что наряду с термином мультикультурализм в практике формирования политической идеологии регионов встречаются и такие понятия как интернационализм и межкультурные отношения. Так, к примеру, в Германии город Франкфурт-на-Майне видит себя городом, стратегия развития которого – мультикультурализм, а город Мюнхен в большей мере позиционирует себя не как промышленный мегаполис, а как центр регионального единства Баварии, настаивает на взаимодействии культур, с целью развития межкультурных отношений и формирования позитивных связей. Идеология города Штутгарта – это создание интернационального города, т. е. принципиальное несогласие с параллельным сосуществованием этнических общностей, а стремление формирования единой общности.

Таким образом, нельзя полагать, что принцип мультикультурализма, даже конституционно утвержденный, решает абсолютно все проблемы, вызванные миграцией. Так или иначе, факты социального неравенства могут быть интерпретированы в националистическом духе и привести к конфликту, к открытому выражению недовольства теми этническими общностями, которые более сплоченно и активно вторгаются в сложившийся рынок

труда или рынок потребительских услуг. Поэтому можно отметить, что безусловной целью развития таких государств является формирование по возможности некоей гражданской региональной идентичности, с тем, чтобы консолидировать общество.

В современной России очень остро встает вопрос о стратегии миграционной политики, при этом стоит подчеркнуть, что этнический «баланс» регионов меняется из-за военных действий на Северном Кавказе, из-за неравномерного экономического развития, в частности разорения градообразующих предприятий. Возникает почва для межэтнических конфликтов, а причиной недовольства оказывается нежелание мигрантов ассимилироваться, «растворяться» в сложившейся культурной среде, а напротив последовательно реализуемая потребность сохранять традиции, язык, культурные стереотипы. В условиях экономического кризиса, безработицы местное население воспринимают приезжих, как конкурентов на рынке труда, а их предпринимательскую активность, как покушение на возможные перспективы экономического роста.

Поэтому все чаще и чаще приходится говорить о толерантности в школах, а на политическом уровне образованию предложено выполнять идеологическую функцию воспитания уважения к истории народов России, к национальным культурным традициям, формирования гражданского согласия. В этой задаче, впрочем, нет ничего нового для педагогов со стажем, которые помнят еще об успехах воспитания интернационализма советской педагогикой, когда практически каждый ребенок, обучающийся в музыкальной школе, разучивал народные мелодии пятнадцати республик, а школьный смотр самостоятельности неизменно демонстрировал умение танцевать лезгинку и галоп.

Сегодняшний российский школьник в большей мере гражданин мира, чем гражданин России. Ведь на уроках английского его учат отмечать Хеллоуин и католическое Рождество, а по телесвидению он, следуя американской идеологии, принимает недопустимость расовой дискриминации. В этом плане маленький

россиянин в большей мере готов к тому, что в его город будут эмигрировать европейцы и африканцы, чем молдаване или жители Северного Кавказа. В то время как, к примеру, Свердловская область в последнее время развивается как регион, в рамках которого изменения демографического фактора происходит не столько за счет естественного прироста населения, но, в первую очередь, за счет приезжающих из стран СНГ и Китая. В настоящее время, по данным переписи населения 2002 года, число, к примеру, азербайджанцев в Свердловской области увеличилось в 2 раза, таджиков в 4 раза, а китайцев в 35 раз. Нельзя не учитывать и еще один фактор: разница традиций общения, в которых находит выражение определенный тип самоопределения, и что наглядно проявляет себя именно в школьной среде. Так можно отметить, что часть детей готовы представлять себя миру, как уникальную и неповторимую личность. И процесс самоопределения происходит во многом через противопоставление себя семье, сложившимся культурным стереотипам, религиозным убеждениям. Подросток находит близкую ему среду общения – индивидуалистскую, протестующую, где заново создаются традиции. В дальнейшем он будет сам пробивать себе дорогу и скорее всего согласится с отвергнутыми когда-то ценностями, но в мире многообразия культурных традиций он будет чувствовать себя менее защищенным. Он не будет укрыт от невзгод надежным «одеялом традиций» по сравнению с его ровесниками, у которых личностное самоопределение происходило не вопреки, а благодаря согласию с семьей, родом или кланом, как это часто происходит, к примеру, у народов Востока или Кавказа.

На самом деле ведь раздражает людей именно то, что освоенный ими стереотип поведения «надо надеяться только на себя» оказывается не всегда эффективным в конкуренции с семейственностью, клановостью. За переселенцем оказывается семья, а за аборигеном регионального промышленного города лишь друзья и коллеги по работе, которые такие же индивидуалисты, как и он, и привыкли поддерживать дружеские отношения исключительно лишь для общения или сотрудничества. На уровне инди-

видуальности это создает базу для конфликта, а в рамках группового поведения создает кризисные ситуации.

Именно поэтому очень важно развивать региональную культуру, которая в конечном итоге компенсирует недостаток национальных традиционных культурных связей. Ряд регионов в такой ситуации консолидирует людей путем формирования религиозного, церковного единства и использует этот идеологический ресурс. Однако здесь возникает проблема конфликта на почве исторически сложившейся конфронтации религии региона и религии эмигрантов, которая может найти отражение в религиозной культуре, и в этом случае консолидации может и не произойти. В школе в групповом процессе учащиеся находят отражение настроения родителей, и поэтому очень важно не только изменять информационное наполнение курсов в соответствии с изменениями, вызванными миграционными процессами, но и работать в направлении формирования стереотипов толерантного группового поведения.

В этом аспекте очень важно учитывать в воспитательной работе педагогов тот факт, что подросток в первую очередь ориентирован на стереотипы группы, поэтому необходимо не подавлять, а, напротив, стимулировать группообразование, но в интересах распространения ценностей толерантной культуры. К сожалению, это направление в отечественной педагогике последних десятилетий не развивается и во многом, прежде всего, потому, что выполняется социальный заказ на гуманизацию образования, основным преимуществом которой был приоритет отдельной уникальной и неповторимой личности ребенка. Не оспаривая важности этой идеи, нельзя вместе с тем не принять во внимание, что утрата педагогических навыков формирования эффективного коллектива, позитивной группы в пользу развития индивидуализма может обернуться серьезной проблемой в практике формирования толерантных отношений. Таким образом, можно еще раз подчеркнуть, что одно из важнейших направлений педагогики толерантности – это развитие методик освоения группового толерантного поведения, в контексте опделенного регионального менталитета.

Глава 3

Мораль и образование
(об их проблемном отношении
в греческом полисе
и в теории образования
нового времени)

Д. Беннер

© Бэннер Д., 2006.
© Перцев А. В.,
перевод на русский,
2006.

1. Предварительное замечание: «морально мимоходом»

В 1980 году австрийская писательница Кристина Нёстлингер опубликовала автобиографическое эссе под названием «Морально мимоходом». В начале его она следующим образом высказалась о соотношении морали и образования:

«Больше десяти лет тому назад я написала стихотворение, которое начиналось приблизительно так:

Мне как-то позабыли дать ту мерку,
которой я могла бы измерять
мои действия в моральном плане...

Теперь, спустя десять лет, которые были посвящены писанию книг для детей и полны напряженными воспоминаниями, связанными с этим занятием, я знаю, что сильно ошибалась тогда – в те времена, когда писала это стихотворение. Каждый человек, с которым я вступала в общение в детстве, сильно влиял на меня в моральном плане» (Ch. Noestlinger 1980, S.1).

Дальнейшие воспоминания Нёстлингер убедительно показывают, что ее моральная социализация никоим образом не определялась недостатком направляющих образов-ориентиров, но и не страдала от их избытка. Поводом для внесения корректив в концепцию, которая была представлена в стихотворении, стало, по её мнению, лишь много позднее отрефлектированное ею противоречие между образчиками суждений и образчиками действий, которые были характерны для различных моралей, в соответствии с которыми и ради соответствия которым она воспитывалась. Постигение этого противоречия привело её, в конечном итоге, к пониманию того, что не только в её детстве и

молодости, но и во всей жизни, которую она жила донине, всё происходило «морально мимоходом».

Первоначально воспитание Кристины определяли моральные представления матери. Позднее на него были оказаны влияния, исходившие от дедушки, учительницы народной школы и вернувшегося из плена отца. О разнородности ее моральных опытов и социализаций в тексте говорится:

– Первые моральные познания она получила в общении с матерью, которая внушила ей, что «лгать, щипаться, спорить и ссориться, капризничать» относятся к морально дозволенным действиям, а «преступления против нравственности», напротив, не относятся, тогда как «преступления против собственности» морально дозволены только тогда, когда обкрадывается не собственная семья, а чужие люди.

– Под влиянием этих моральных поучений она регулярно крада сигареты в лавочке по соседству и сберегала их в своем чемодане с куклами – для отца, который был в плену.

– Когда выяснилось, что содержимое чемоданчика не прибывает, а убывает, она открыла для себя, что дедушка не разделяет морали ее матери, но удовлетворяет посредством содержимого чемоданчика внучки свою «страсть к никотину».

– Затем учительница народной школы просветила ее на тот счет, что слово «совесть» обозначает вовсе не ее чистую совесть, с которой она совершала кражи, заботясь об отце, а «нечистую совесть», которая в случае кражи и других проступков появляется сама собой у так называемых хороших людей. С тех пор она больше не крада с чистой совестью, но, совершая кражи, стала чувствовать себя «бессовестной».

– Наконец, вернувшийся из плена отец сумел убедить достигшую половой зрелости дочь, что «нечистую совесть» должен иметь только тот, кто «не говорит и не делает тех вещей, которые считает правильными».

– Приняв это убеждение, она в свои четырнадцать лет была «светлой радостью отца» и «вызывала существо омерзение у мелкобуржуазного окружения».

– Чтобы понять, что образ, в котором отец изобразил себя, «нагло высосан из пальца и лжив», ей понадобились следующие пятнадцать лет. То же самое можно сказать и о той морали, придерживаясь которой она пыталась подружиться с отцом. Её основной тезис гласил, «что бабы, которые только примазываются да кокетничают, а «последнего» не позволяют – самые последние бабы» (Ch. Noestlinger 1980, S.1–6).

Эссе Нёстлингер посвящено воспоминаниям о встречах с людьми, которые – каждый на свой лад – обладали вполне сочетающимися друг с другом моральными принципами, но, на беду и к счастью для подрастающего ребёнка, репрезентировали морали, противоречащие друг другу. Под влиянием норм и форм жизни, которые представали перед ней как «нравы», юная девушка была вынуждена сталкиваться с различными пониманиями добродетели, ожидаемой от нее. Таким образом она последовательно познала представления о добродетельности и о недобродетельности кражи, которая осуществлена с целью заботы, разнообразные испытания совести и искушение промискуитета. Лишь позднее она обнаружила, что, подражая различным моралям и принимая их, она так и не обрела морали, которой могла бы придерживаться, как легитимной, в обращении с собой и с другими людьми.

Ретроспективный взгляд Нёстлингер на её собственную моральную социализацию являет собой впечатляющий пример того, что моральное воспитание и социализация могут осуществляться посредством принятия то одних, то других норм и установлений, противоречащих друг другу, но при этом прохождение через эти метаморфозы так и не приводит к надежному усвоению такой морали, которая давала бы хороший социализирующий эффект. Эссе Нёстлингер ставит вопрос: в чем мог бы заключаться формирующий и образующий подрастающего человека опыт столкновения его со множеством моралей, предъявляемых ему личностями, с которыми он вступает в контакт, и обществом.

Центральными в нашем дальнейшем исследовании станут размышления о значении позитивных и негативных моральных опытов для рефлексивной этики и морального воспитания. Традицию таких размышлений можно проследить в истории философии вплоть до Сократа. И в педагогике можно обнаружить далеко идущие размышления о значении негативных моральных опытов – у таких классиков как Руссо, Шлейермахер, Герbart. Исследования в области социальных наук на протяжении долгого времени не обнаруживали связи с этими традициями. Однако в самое недавнее время Фриц Озер, исследуя моральную социализацию взрослых, признал, что рефлексия над негативными моральными опытами имеет основополагающее значение для морального воспитания, образования и развития. Его работы открывают новые шансы для развития теории и для исследований, которые позволяют осмыслить и в значительной мере преодолеть пропасть, разделяющую философские, теоретико-педагогические и эмпирические научные подходы к исследованию отношений между моралью и образованием, а также между воспитанием и моральным развитием.

2. Позитивное и негативное моральное образование в теории греческой пайдеи

В своих проектах этики полиса уже Платон и Аристотель исходили из достигнутого знания того, что мораль человека не является врожденной, не возникает сама собой, но нуждается в особом педагогическом и политическом попечении (ср. Platon: Protagoras 323 c; Aristoteles: Politik 8 Buch. Kapitel 1). Воспитание свободных граждан они представляли себе так: подрастающий человек сначала вводится в существующие обычаи и только после завершения позитивного привыкания – то есть став взрослым – получает знания об основах целесообразного уст-

ройства полиса. Платон и Аристотель одинаково принимают квази-естественную моральную социализацию в соответствии с традицией, «по наследству», однако расходятся во мнениях, отвечая на вопрос, в чем заключается целесообразный порядок морально-политического мира и как можно научиться добродетели, имея дело с ним.

Греческая философия пыталась упорядочить необходимые для существования полиса экономические, этические, педагогические, политические, эстетические и религиозные практики, устанавливая для этого некоторую шкалу, которая задает иерархию деятельностей, благ и добродетелей. В соответствии с этой шкалой, низшие виды деятельности, связанные с трудом, создают блага низшего порядка, которые могут быть облагорожены и превращены в блага более высокого порядка благодаря деятельностям более высокого уровня. Эти более высокие блага, в свою очередь, предоставляют средства для деятельностей наивысшего ранга, цель которых лежит уже не за их пределами, а внутри них самих. Это можно было бы пояснить с помощью классического примера, который привел Хайдеггер. Так, рабы в каменоломне выпиливают из скалы кусок мрамора, затем ваятели придают ему форму чаши для жертвоприношений, которую используют жрецы, чтобы вымолить благословение богов для города (ср. Heidegger 1962).

Греческая философия схематично набросала телеологическую модель порядка – к моменту заката античного полиса. В этой модели труд направлен на обеспечение жизненно необходимыми благами, производимыми рабами и ремесленниками. Эти люди не умеют правильно пользоваться плодами своей собственной деятельности, а потому передают их свободным гражданам полиса, которые, выступая в роли храбрых стражей, защищают город, а исполняя функции разумных и мудрых правителей, рационально управляют общественными делами. Такой порядок может сохраниться только тогда, когда сообщество свободных и несвободных людей защищено от опасности переоценки низших ценностей, благ и добродетелей, которая превращала бы их в

искусства более высокого ранга. Бдительно заботиться о сохранении правильного порядка – в этом и состоит задача философской рефлексии, в ходе которой происходит дискуссия о разумных целях устройства полиса. Ей, следовательно, по праву отводится наивысший ранг среди всех человеческих деятельностей, потому что она ставит вопрос об «идее блага» и пытается прояснить то значение, которое подобает этой идее консультировании граждан по вопросам практического формирования жизни (*phronesis*) (ср. Platon: *Politeia* 601c–602a; *Eutthidemos* 289b–290d).

Представленная Платоном и Аристотелем «идея блага» была чем-то большим, чем моралью господ, посредством которой свободные граждане оправдывали свою власть над рабами. Она включала в себя заботу о сохранении существования полиса и обеспечение той свободы, которая возможна в нем. Сохранение существования полиса, как представлялось, окажется под угрозой, если видеть цель труда не в обеспечении граждан благами, а в прибыльной торговле благами как товарами и в накоплении все больших богатств; сохранение существования полиса находится под угрозой и тогда, когда политика не служит такому его самосохранению, а все время направлена на повышение мощи государства и на обеспечение господства города-государства над другими государствами.

По Аристотелю, власть оказывается хорошо организованной тогда, когда она осуществляется как справедливая власть свободных граждан над свободными и несвободными людьми. На ту же цель должно быть направлено и воспитание. Воспитанию детей и молодежи античная пайдейя отводила лишь служебное значение, не ожидая от нее инноваций для дальнейшего развития общественного строя. От педагогики не ждали никаких новых проникновений в идею блага. Цель воспитания виделась в том, чтобы обеспечить самосохранение полиса, подвергающегося опасности, и ее достижение требовало введения подрастающего поколения в нравственные обычаи, которые должны были войти у него в привычку и, таким образом, обеспечить их социализацию. Далее к этому примыкали предназначенные только

для взрослых занятия теоретическими вопросами этики и политики, а также метафизики и физики. Цель практической философии виделась в том, чтобы обеспечить поддержку изложению и толкованию конкретных ситуаций, возникающих в деятельности. Изучение ее было предназначено не для детей и молодежи, а для взрослых. По Аристотелю, к задачам воспитания относилось приобщение подрастающего поколения к математическим формам мышления и суждения, однако к этим задачам отнюдь не относилось приобщение их к обсуждению этических и политических вопросов. Занятие ими античная пайдея предусматривала только для людей в более взрослом возрасте, в котором уже давно завершилось вживание в обычаи, привыкание к ним и тренировка в их исполнении. Добродетель и характер интерпретировались, вследствие этого, не как результат воспитания, а как результат действий взрослого человека, который сам несет за них ответственность.

Основанные на иных аргументах размышления о соотношении воспитания, образования и морали мы находим в ранних сократических диалогах; они, по сути, превосходят не только размышления более позднего Платона, но и размышления Аристотеля. В них Сократ говорит о не-знании того, что такое благо – о не-знании, которое имеет важное значение не только для начала, но и для продолжения морального воспитания и социализации. В диалоге «Протагор» Сократ и Протагор уличают друг друга в таком не-знании в сфере морали. Не-знание, о котором идет речь в этом диалоге, относится не только к понятию блага, но и к вопросу о том, какое воспитание ведет к добродетели. Знание и не-знание интерпретируются Сократом не как взаимно исключающие или снимающиеся в более высоких формах знания противоположности, а как полюса, которые взаимно обуславливают друг друга. Точно так же, как обретенное знание существует только в отношении к предшествующему не-знанию, так и не-знание возможно только в отношении к познанному. Взаимосвязь того и другого нерасторжима, она не может быть преодолена ни в сторону достижения завершеного знания, ни в

сторону полного и решительного не-знания. Эту связь характеризует то, что в знании, равно как и в не-знании, всегда оказывают свое влияние одновременно правильные и неправильные представления, которые надо суметь осознать и ясно продемонстрировать в процессах обучения и понимания. В своей защитной речи перед афинским судом Сократ отвергает обвинения в том, что он отрицает богов и портит молодежь, используя тот аргумент, что в моральных и других вопросах он никогда ни перед кем не выступал в роли знающего учителя (ср. Fischer, 1987). Окидывая взглядом процесс собственного морального образования, он делает вывод, что не знает в себе голоса, который говорил бы ему, что он должен делать, но зато у него есть демон, который предостерегает от того, чего не следует делать (ср. Weiss 2004), и которого по определенным поводам он слышит.

«Со мной с детства происходит так, что я слышу голос, который всякий раз, когда он слышится мне, запрещает мне что-то такое, что я хочу сделать, но ничего не предлагает сделать мне» (Platon; Apologie 31d).

Демона, о котором Сократ говорит здесь, можно интерпретировать как негативное со-знание о не-благом в собственном и чужом волении. Он обходится без знания о морально благом, имеющего фундаментальное окончательное обоснование, и обращает внимание на тот факт, что люди в мышлении и действии часто знают о не-благом, но не знают блага, а ищут его. В изложенных в платоновском диалоге «Протагор» размышлениях о воспитании, напротив, негативной морали какая-то роль отводится лишь постольку, поскольку сообщается, что дети вводились в обычаи и нравы путем наглядного противопоставления морально-благого и морально-злого и таким же образом привыкали к моральным нормам суждения, накапливая готовый запас моральных знаний:

«Пока родители живы, они с малолетства учат и вразумляют своих детей и делают это до самой своей смерти. Чуть только ребенок начинает понимать слова, и кормилица, и мать, и дядька, и сам отец бьются над тем, чтобы он стал как можно лучше,

уча его и показывая ему при всяком деле и слове, что справедливо, а что несправедливо, что прекрасно, а что гадко, что благочестиво, а что нечестиво, что можно делать, а чего нельзя» (Platon: Protagoras 325 c-d).

Ограничения подобного типа этого явно считались испокон веку необходимыми в сфере морали и морального воспитания. Мыслители расходились только в вопросе о том, как соотносить такое «черно-белое» разделение позитивной и негативной моральности с сократовским знанием и не-знанием о благе. В новое время на этот вопрос были даны новые ответы, которые позволили продвинуться гораздо дальше. Они дают нам возможность сегодня придерживаться той постановки вопроса, которая в общих чертах была предложена Сократом, и снова подвергнуть сомнению тот традиционный ответ, который был описан в «Протагоре».

3. Заметки о моральном воспитании и образовании у Руссо, достигаемых через негативную моральность

От этики и пайдейи, созданных для греческого полиса, современное воспитание и образование отличаются тем, что для них не существует какого-либо замкнутого в себе целесообразного порядка; он не задается ни государством, ни философской этикой, ни какой-то иной инстанцией. В новое время не только этика и политика, но также политика и религия, политика и экономика настолько сильно расходятся друг с другом, далеко превосходя различия, отмеченные Аристотелем, что воспитание и образование больше не могут быть ориентированы на «идею блага», которая иерархически упорядочивала бы все сферы человеческой деятельности.

Дальнейшие размышления исходят из нового определения соотношения воспитания, образования, экономики, морали и религии, которое намечено уже в педагогических и политических сочинениях Руссо. Они связаны с проводимым Руссо различением форм жизни современного человека, гражданина античного города-государства и буржуа-собственника нового времени – и оценивают его концепцию негативного морального воспитания как подход, который аргументирует с точки зрения негативной моральности и уже более не интерпретирует идею блага по мерке какой-то конкретной морали или нескольких конкурирующих между собой позитивных моралей.

Воспитание современного человека описывается Руссо как процесс, не имеющий определенной заранее позитивной конечной цели. Подрастающий человек не должен вводиться на протяжении какого-то времени в определенное общественное состояние, но должен учиться участвовать в проектировании своего предназначения, самостоятельно искать и находить свое место в обществе. Современный человек отличается от гражданина античного государства тем, что он способен вести индивидуальную жизнь. Эта жизнь не ограничивается всецело жизнью в полисе, но знает и позволяет формы общения разнообразнейшего рода. Применительно к понятию сообразной времени моральности и нравственности это означает, что отношения людей более не могут нормироваться по меркам полисных нравов, которые упорядочивают формы жизни в соответствии с жестко определенными целями. Труд, политика и религия в современных обществах разделились настолько, что труд все менее и менее может быть организован по сословиям, политика уже не может ограничиваться отдельным государством, а религия больше не может определяться как государственная религия.

По мнению Руссо, современной свободой, позволяющей проектировать и выбирать собственную форму жизни и общения, никак не пользуется тот, кто с тоской оглядывается на способ сосуществования граждан античного полиса или ведет жизнь бюргера-собственника, постоянно пытающегося увеличивать

свое богатство и престиж. Рассматривая формы жизни гражданина античного полиса и современного собственника-буржуа, Руссо делает вывод, что современный человек мог бы быть воспитан для пользования своей свободой лишь тогда, когда при его воспитании будут в равной мере отвергнуты и привычки гражданина античного государства, и привычки современника-буржуа:

«Единственная привычка, которую должен перенять ребенок, состоит в том, чтобы не перенимать никаких привычек. Надо загодя готовить свою свободу и употребление собственных способностей посредством того, что позволять своему телу следовать естественным привычкам, и это даст возможность постоянно быть полновластным господином над самим собой и во всех делах действовать сообразно своей воле, как только она даст о себе знать» (Руссо, 1762. с. 47).

То, что в современных условиях привыкание к обычаям и моральные предписания уже не ведут к формированию нравственности, но могут превратиться в ее полную противоположность, Руссо показывает на следующем примере, который представляет собой пародию на воспитание, описанное в платоновском «Протагоре», и который следует понимать как «образцовую лекцию», к какой могу быть сведены «почти все (*позитивные-Д. Б.*) моральные поучения, которые даются или могут даваться детям»:

Учитель: Этого делать непозволительно.

Ребенок: А почему непозволительно это делать?

Учитель: Потому что это зло.

Ребенок: А что же такое зло?

Учитель: Это то, что тебе запрещено.

Ребенок: Что же произойдет, если я сделаю то, что мне запрещено?

Учитель: Тебя накажут, потому что ты был непослушен.

Ребенок: Уж я всё сделаю так, что об этом не узнают.

Учитель: За тобой будут надзирать.

Ребенок: Я спрячусь.

Учитель: У тебя будут выпытывать и заставят признаться.

Ребенок: Я солгу.

Учитель: Лгать непозволительно.

Ребенок: А почему непозволительно лгать?

Учитель: Потому что это зло, и т. д.

Это круг, избежать которого невозможно» (Rousseau, 1762, S.47).

Парадоксальная программа морального воспитания, предлагаемая Руссо, нацелена на то, чтобы помыслить такое воспитание, которое социализирует детей уже более не в смысле позитивной общественной морали. Продолжая и развивая концепцию негативного морального воспитания, спроектированную, прежде всего, для первых лет жизни (ср. Blankertz, 1990), он предлагает для юношеского возраста такое моральное воспитание, которое требует от подрастающего человека, не усвоившего никакой наперед заданной обществом позитивной морали, проводить проверку существующих моралей: служат ли они взаимному признанию людей либо обеспечивают маскировку аморальности и отправления незаконной власти.

Критическое в этом смысле моральное воспитание должно, по мнению Руссо:

- ставить подрастающего человека перед лицом судьбы тех людей, которые не более, а менее счастливы, чем он сам;
- избирать страдания, на которые жалуются люди, таким образом, чтобы они могли затронуть самого обучающегося;
- при этом упор должен делаться не на масштабы несчастья и страдания, а на масштаб сочувствия, которое может быть пережито и проявлено воспитуемым (см. там же, S. 274ff).

О смысле этих правил Руссо говорит, что они призваны служить подготовке морального воспитания будущего, которое не злоупотребляло бы судьбой ближних, выступая инструментальным воспитательным средством, но использовалось бы как средство для стимулирования сострадания и будило бы чувство солидарности с ближними. Такое воспитание имело бы своей основой и целью уважение к достоинству каждого отдельного

человека. Ни в морали древних, ни в морали нового времени такое воспитание было бы невозможным и не было бы санкционировано нравственно¹.

4. Моральное воспитание в контексте неиерархично мыслимой нравственности

Вопрос о том, что следует понимать под рефлектирующим соотношением морали и образования, а также под примыкающим к этому отношению моральным воспитанием, остро дискутировался в последующие времена. Моральная философия Канта поставила на место легитимации движущих причин по мерке материальных нравственных норм один-единственный «категорический императив». Этот последний Кант понимал как формальный и регулятивный принцип, позволяющий проверить, насколько эмпирически содержательные максимы действия могут быть превращены в предельно общие. Две известных формулировки категорического императива гласят:

«Действуй так, чтобы максима твоей воли всегда могла бы в то же время выступать как принцип всеобщего законодательства» (Kant, 1788, A54).

«Поступай так, что ты во всякое время нуждался бы в человечестве – как в лице твоей собственной персоны, так и в лице каждого другого – всегда в то же время как в цели, но никогда не всего лишь как в средстве» (Kant, 1785, A66-67).

Воспитание, которое делает главную ставку на развитие моральной способности суждения, пытается сформировать в представителях подрастающего поколения готовность и способность

¹ О концепции воспитания Руссо подробнее смотри работы Kraft 1977; Bolle 2002; Reitemeyer 1996; von Hentig 2003.

к действию, которое ориентируется на идею признания самоцелью своей собственной персоны и персоны всякого Другого. Такое воспитание уже не позволяет произвести моральную социализацию, ориентированную на материальные нормы. Скорее, оно должно попытаться «продвинуть» ту революцию в образе мышления, которую категорический императив влечет за собой только в понятийной сфере, в сферу чувств и переживаний подрастающего человека, чтобы спровоцировать эту революцию там.

В легитимности морали и морального воспитания, ориентированных на категорический императив, принципиально усомнился Гегель (Brueggem 1980, S. 9–23; см. также Habermas 1986). Гегель предъявил этике Канта то возражение, что она не только не поднимается выше аристотелевского понимания нравственности, но и оказывается далеко уступающей ему. Указывая на приводимый Кантом пример с депозитом, Гегель делает вывод, что максимы действия могут быть испытаны посредством категорического императива только на возможность их формально-логического превращения во всеобщие; однако такая проверка еще ничего не говорила бы о моральном качестве той или иной максимы. Так, Кант в ответ на вопрос, можно ли было бы выдавать взятый на сохранение, депонированный предмет за свой собственный, отвечает, что это непозволительно, так как, согласно такой максиме, никакого депозита просто не существовало бы. Против такого ведения доказательства Гегель возражает, что нравственность максимы действия не зависит от того, может ли мыслиться депозит совершенно единообразно тем, кто депонирует предмет, и тем, кто берет его на сохранение, но зависит от того, что следует понимать под собственностью, соответствующей праву. Для иллюстрации того, что он имеет в виду, Гегель добавляет, что по логике, подобной той, которая используется в примере с депозитом, следовало бы отрицательно отвечать на вопрос, позволительно ли помогать бедным – в смысле, допускающем превращение во всеобщий – говоря, что такая помощь морально недопустима. А именно: если бы все бедные были бы

обеспечены вашей помощью, то больше не существовало бы никакой бедности.

Согласно гегелевской критике, категорический императив формулирует вовсе не принцип нравственности, а «принцип безнравственности». Предложенный Кантом в примере с депозитом способ проверки ставит на место требующегося содержательного полноценного испытания максим действия некий способ доказательства, который, в конечном счете, никак не выберется из тавтологии. Но он напоминал бы способ, при котором «один доит козла, а другой подставляет сито» (Hegel, 1802/03, S. 437–537, в особенности S. 463–464).

Однако если принимать во внимание не только первую, но и вторую формулировку категорического императива, то обнаружится, что гегелевская критика Канта обладает только ограниченной значимостью. Она имеет силу для той формулировки, которая выдает за критерий для проверки возможной моральности максим действия формально-логическую возможность превращения максим во всеобщие. Но, напротив, она не достигает цели, если относить ее к другой формулировке, которая сводит моральное достоинство максим действия к тому, чтобы те или иные действия, которые намерен произвести человек, никогда не предполагали использования как собственной персоны, так и персоны каждого другого человека только лишь в качестве средства, но всегда предполагали бы использование их в то же время как самоцели.

Тем самым, этика и моральное воспитание, согласно Канту и Гегелю, оказываются в буржуазных обществах перед той апорией, что материальных нравственных порядков – совершенно в смысле кантовского разграничения материальной и формальной этики – недостаточно, чтобы проверить, добра ли воля, и что формальная всеобщность нравственного закона – совершенно в смысле гегелевской критики Канта – не предоставляет никакой правовой основы, чтобы подвергнуть проверке на моральную легитимность эмпирически содержательные максимы. Значение этой апории для дальнейшей дискуссии о вопросах воспитания

морали и добродетели можно описать точнее, если исходить из кантовского понятия просвещения и из теории воспитания, развитой Шляйермахером.

В своем «Ответе» на конкурсный вопрос, что следует понимать под просвещением, Кант определил просвещение как «выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он повинен сам». Несовершеннолетие он интерпретировал как «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства другого». Такое несовершеннолетие он называл «таким, что человек в нем повинен сам [...], если причина его заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества использовать собственный рассудок «без руководства другого» (Kant 1783-84, A 481). Сформированное таким образом понятие просвещения связывает себя с отношением взрослого человека к самому себе и толкует его, прежде всего, по ту сторону всяческого воспитания. Его педагогическое значение обнаруживается лишь тогда, когда будут обдуманы те следствия, которые получаются исходя из него применительно к понятию сегодняшнего отношения между представителями разных поколений.

Кантовское понятие просвещения вводит новое о предельные отношения между взрослым и подрастающим поколениями. В соответствии с ним, люди взрослые и люди подрастающие более не стоят в одном ряду как просвещенные совершеннолетние и непросвещенные несовершеннолетние, а оказываются лицом к лицу как люди, работающие над своим предназначением. Просвещение и воспитание, тем самым, вступают в отношение, при котором взрослому вменяется в обязанность просвещать себя самому, а подрастающий человек должен воспитываться так, чтобы в нем развивались мужество и способность стать независимым от помощи его воспитателя и учителя, мыслить самостоятельно и выносить самостоятельные суждения. Воспитание эпохи нового времени более не может обязывать взрослого человека к непосредственной передаче традиции, он посредством советов и консультаций должен содействовать подрастающим людям в том, чтобы они сохраняли и изменяли традиции, а так-

же смогли развить новые формы мышления и способы поведения (ср. Mendelssohn 1784).

Требование использовать собственную персону и персону любого другого всегда одновременно как цель, но никогда только как средство представляет собой правило, следование которому в современных условиях не позволяет сохранять за определенными видами деятельности более высокий ранг; в тенденции оно относится ко всем видам человеческой деятельности. Где бы люди ни использовали других как средство для достижения своих целей, они везде встают перед проблемой – взаимно признавать в то же время друг друга самоцелью или суверенной персоной; а поскольку они повсюду встают перед данной проблемой, то это происходит в тех контекстах, в которых они используют друг друга как средство для достижения собственных целей. На место иерархически упорядоченных отношений между менее ценными и высоко ценными деятельностями, а также воспитания, которое должно вводить в этот порядок и приучать к нему, в современной практической философии и теории образования встает более не определяемое иерархически различие человеческих деятельностей – точно так же, как и такое отношение между поколениями, формирование которого выпадает на долю педагогики и политики и, во все возрастающей степени, также на долю экономики и религии – отношение равноправия, выраженное в четких понятиях.

Совершенно в этом смысле Шляейрмахер проводил различие между воспитанием и жизненными сообществами, которые существуют в государстве, в церкви, в свободном общении и в науке. Соотношение между ними он определял так, что ни одно из них не может притязать на приоритет над другими. Исходя из этого, он интерпретировал воспитание как практику, которая нацелена на решение как индивидуальных, так и универсальных задач. Его задачи – взять на себя заботу о том, чтобы каждый отдельный индивид развил в себе уникальные личные качества, присущие только ему, и в то же время оказался способным входить в состав больших жизненных сообществ, содействуя их

развитию через посредство собственного мышления и деятельности (ср. Schleiermacher 1826, S. 67ff). Старое, восходящее к античности разделение воспитания на социализацию, приучающую к обычаям и превращающую их в привычку, и на последующее за этим дальнейшее наставничество, Шляйермахер превратил в тройкую дифференциацию. Эта последняя разводит практики и правила опекающего, противодействующего и поддерживающего воспитания.

Опекающим Шляйермахер называл воспитание, которое пытается защитить подрастающего человека от общественных влияний – по модели педагогической провинции Руссо. Такое воспитание Руссо рекомендовал для возраста от рождения и до начала пубертатного периода. Согласно Шляйермахеру, оно в начале жизни является излишним, в детстве позволительно только в узких границах, а в юности – как о том было известно уже Руссо – даже вредно. А именно: опекающее воспитание создает опасность того, что подрастающий человек станет неспособным к обучению деятельности в условиях конфронтации с общественными запросами и обычаями (ср. Schleiermacher 1826, S. 99ff).

Под противодействующим воспитанием Шляйермахер понимал воспитательные меры, посредством которых взрослые пытаются подготовить подрастающего человека к вступлению в жизненные сообщества, прибегая к наказаниям. Противодействующее воспитание пытается посредством предостережений обеспечить, чтобы дети и молодежь не вступили в конфликт с общественными обычаями. Шляйермахер явственно ограничивает легитимность и такого воспитания. Он явственно указывает на то, что педагогические противодействия в сфере развития уникальных собственных качеств личности излишни, а в сфере подготовки подрастающего человека к науке, жизни в сообществах, религии и политике применимы только там, где они мыслятся как негативные противодействия. Их задачи – не в том, чтобы задавать нормы для умонастроения или отдельных волевых актов, а в том, чтобы препятствовать возникновению отдельных нежелательных намерений и привычек.

Поэтому Шляйермахер отличает от педагогического противодействия нравственное неприятие. Он полагает, что нравственное неприятие, в отличие от противодействующего воспитания, необходимо везде там, где подрастающие люди начинают самостоятельно действовать, исходя из безнравственных мотивов (ср. Schleiermacher 1826 S. 123f). Моральное воспитание невозможно без нравственного неприятия. Суть дела заключается в том, чтобы понимать нравственные неприятия не как форму морального воспитания, а как неприятия в рамках некоего этического дискурса. Легитимное место таких неприятий находится, тем самым, вне собственно морального воспитания. Они представляют собой форму моральной интеракции, в которой и дети тоже могут не принимать поведения взрослых, не желая при этом оказывать на них воспитывающего воздействия. По мнению Шляйермахера, безнравственные мотивы нельзя исправить посредством прямых педагогических противодействий. Умонастроения могут быть подвергнуты проверке и испытанию только самим индивидом, об устремлениях воли может судить только сам волящий и только он сам может противодействовать им. Так, например, невозможно исправить намерение лгать посредством противодействующих педагогических мер. Но, однако, противодействующие меры способны помочь в том, чтобы воспрепятствовать развитию из плохого намерения стойких готовностей к действию и плохих привычек.

Согласно теории воспитания, созданной Шляйермахером, достижению всего того, чего недостает отдельному индивиду и обществу в целом, можно способствовать только посредством поддерживающего воспитания. Его задача состоит в том, чтобы привести в действие совершенно необходимые для учебных процессов всякого рода восприимчивость и творческую самостоятельность и способствовать самостоятельному участию представителей подрастающего поколения в разнообразных практиках различных жизненных сообществ.

По-новому определив возможности и границы просвещения, воспитания и образования, Кант и Шляйермахер распрощались

с традиционными концепциями позитивного морализирования и перевели их в концепции критического обращения с моральностью. Эта трансформация позитивного воспитания в негативное была нацелена не на то, чтобы покончить со всяким моральным воспитанием и образованием, а на то, чтобы осуществить некую концептуализацию, которая позволила бы сделать темой для рассмотрения гарантированное обеспечение общественных предпосылок для процессов морального обучения в процессе воспитания. Свобода выбора собственной формы жизни, к которой нужно готовить представителей подрастающего поколения, включает свободу выбора персональной морали. Но эта последняя не должна возникать произвольно в смысле какого угодно децизионизма, но должна связывать себя со свободой, которая включает уважение к свободе Другого со-участвовать в создании и интерпретации морали.

От переводчика

В статье декана философского факультета Берлинского университета Дитриха Беннера понятие «толерантность» не употребляется. Тем не менее, включение ее в монографию, посвященную педагогике толерантности, вполне оправдано.

В традиции англо-саксонского философствования веками доминирует эмпиризм. Идея толкуется здесь всего лишь как бледный след восприятия. Так, например, идея яблока представляет собой всего лишь бледное воспоминание о той совокупности приятных ощущений, которое некогда вызвало поедание яблока настоящего. Отсюда – снисходительное отношение к философствованию вообще, которое представляется лишь тенью реальной жизни, полной ярких чувственных красок.

Возможно, такая специфика англо-саксонского философствования определилась в те времена, когда «владычица морей» Британия строила империю, над которой никогда не заходит солнце, а немцам, населявшим триста с лишним мелких феодальных княжеств, которые не составляли единой Германии, приходилось осваивать мир только в понятиях. Они не могли похвастать таким богатством впечатлений, какое выпало на долю сынов Британии или на долю американцев. Зато они научились хорошо разбираться в понятиях, ценить их, строго определять, классифицировать и четко оперировать ими, выстраивая в своем уме – а не в реальности! – впечатляющие системы. Так и возникло то, что именуется немецкой традицией в философии.

В сравнении с немцами, англосаксы по сей день остаются неопитами в сфере концептуального философствования. Их понятийные конструкции нехитры и небогаты. Они, конечно же, понимают, что в философии без понятий не обойтись – иначе

какая же это философия? Пытаясь обобщить обширный эмпирический материал, они создают отдельные философские абстракции невысокого уровня, вокруг которых сразу же разгораются споры. В таких спорах абстракции соотносятся, главным образом, с эмпирией и лишь изредка – с несколькими абстракциями столь же невысокого уровня. Возникает такое впечатление, что философствующий англосакс даже несколько стесняется, будучи вынужденным создавать абстракцию и отвлекаясь таким образом от данного в опыте многообразия жизни. Ни один из философов, принадлежащих к англо-саксонской традиции, никогда не постигнет мысли Гегеля, считавшего, что главный критерий истинности хорошей теории – ее понятийная разработанность и стройность. Говоря иными словами, философская система доказывает свою истинность понятийной красотой, богатством и стройностью. Вопрос о ее соответствии эмпирии – дело вообще десятое.

Применительно к теме, которой посвящена данная монография, это означает следующее. Если философы, принадлежащие к англо-саксонской традиции, всецело сосредоточились на рассмотрении понятия «толерантность», соотнося его с эмпирическим материалом и с парой-тройкой других понятий, то немецкие философы вовсе не видят в этом особого научного прорыва. Понятие «толерантность» они рассматривают, в первую очередь, как новую категорию. Так ли эта категория хороша и строга? Нужна ли она вообще? Схватывает ли она что-то действительно новое? Или, быть может, то, что она призвана схватить теоретически, уже давно выражено с помощью иных философских категорий, причем более совершенно?

Уважение к понятиям неотделимо от уважения к историко-философской традиции. С точки зрения философствующего англосакса, понятие – это всего лишь «метка», которая прикрепляется к определенному эмпирически данному материалу. Но эмпирически даннос дано только в настоящем – в сегодняшнем дне. Нельзя видеть то, что было вчера, и то, что будет завтра. Стало быть, каждое понятие намертво прикреплено к сегодняшнему

дню. И оно утрачивает всякую ценность, как только наступит день следующий с его новыми впечатлениями.

Немец видит все совершенно иначе. Понятие – это квинтэссенция, извлеченная из эмпирического материала. Это – итог напряженной умственной работы, это – урок, который не проходит даром и не исчезает бесследно. Поэтому категории философии сохраняются в вечности – даже тогда, когда эмпирия, из которой они были извлечены, уже канула в небытие. Так, уже никогда не повторится то, что наблюдал в своей жизни Платон. Но понятия, сформулированные им, навсегда сохраняют свою ценность. Они позволят увидеть суть вещей даже многие века спустя. Эмпирия случайна и преходяща, тогда как понятия – непреходящи. Это надежный капитал философии.

Ценность статьи Дитриха Беннера – именно в ее теоретичности. В ней говорится о сути воспитания вообще и о том, как изменялось исторически понимание этой сути. В ней ставится вопрос о *смысле* воспитания. И тема толерантности оказывается всего лишь производной от этого смысла. Толерантность рассматривается вовсе не как отдельная ценность или практическая задача. Она *вытекает* из общего смысла воспитания, соответствует или не соответствует различным пониманиям этого смысла.

Начинается статья Д. Беннера с описания конкретной жизненной ситуации. Девочка сталкивается с несколькими моральями, которые преподносят ей взрослые – мать, школьная учительница, дед, вернувшийся из плена отец. Эти морали не соответствуют друг другу. Современный российский школьник тоже оказывается в такой же жизненной ситуации. В школе его учат, что надо прежде всего думать о благе человечества, культивировать в себе общечеловеческие ценности, поступаясь собственными интересами. Родители, напротив, заявляют, что со школьными понятиями о жизни в сегодняшнем мире не выжить: они прекрасны и возвышенны, но совершенно непрактичны. Этика дворовых приятелей противостоит и этике школы, и этике родительской.

Выхода, собственно говоря, может быть два.

Первый выход – усвоение конформизма: с носителями одной морали надо быть одним, с носителями другой морали – совсем другим. К этому, собственно, и призывают манипуляторы типа Д. Карнеги.

Второй выход – усвоение принципа толерантности: надо позволять всем видеть мир по-своему и уметь выстраивать отношения с ними, но при этом держаться собственной позиции.

Весь вопрос только в том, откуда возьмется она, эта собственная позиция... Как педагогика сможет способствовать ее формированию? Вот основная проблема, которая заботит Д. Беннера. Ответ, который предлагается в статье, не ситуативен – он основывается на теоретическом осмыслении того, как воспитание понималось в различные эпохи. Причем автор не просто описывает исторически существовавшие концепции воспитания – ориентируясь на смысл, он пытается проследить определенную *тенденцию* в развитии педагогики, проходящую сквозь все эпохи. В развитии этой тенденции, опять-таки ориентируясь на ее общий смысл, можно выделить несколько этапов.

Первый из них характерен для так называемых традиционных обществ. Здесь господствует «позитивная» мораль, или, точнее, несколько «позитивных» моралей. Д. Беннер употребляет слово «позитивная» применительно к морали вовсе не в том смысле, какой вкладывают в это слово российские педагоги: «позитивная» не означает «положительная» в том же смысле, в каком учителя литературы говорят о «положительном герое». «Позитивная» мораль – это не «хорошая» мораль, которой придерживаются все достойные люди, в отличие от «негативной» морали, которой придерживаются люди недостойные. «Позитивная» мораль – это мораль, утверждающая и предписывающая определенные правила жизни, простые и однозначные. У каждого сословия в традиционном обществе существует такая «позитивная», «утверждающая» мораль. Воспитание сводится к тому, что ребенка знакомят с ее требованиями и под угрозой наказания заставляют их исполнять.

Если бы такая «позитивная» мораль традиционного общества – вернее, совокупность «позитивных» моралей, характерных для каждого сословия и даже слоя внутри них – обладала абсолютной эффективностью, общество оставалось бы вечно неизменным.

Однако уже в Древней Греции такая «позитивная» мораль начинает испытывать кризис. Объяснить это можно тем, что древнегреческие города-государства, расположенные в плодородных долинах, стиснутых горами, или на островах, не могут бесконечно расширяться – для этого просто не хватает плодородной земли. Часть населения просто вынуждена заниматься мореходством и торговлей. В результате происходит встреча с носителями иных моралей. Мораль собственного полиса оказывается лишь одной из многих возможных. Сопоставления различных «позитивных» моралей ведут к размышлениям, которые подрывают веру в самоочевидность моральных ценностей полиса: они уже не кажутся единственно возможными. К тому же торговля требует переговоров, а переговоры – учета моральных представлений контрагентов. Торговец всякий раз вынужден приспосабливаться к ним, проявлять гибкость и уступчивость.

Первый шаг к разрушению абсолютной гегемонии «позитивных» моралей состоит в том, что древние греки позволяют размышлять о моральных ценностях полиса взрослым, тогда как с незрелой молодежью такие беседы запрещены: ей по-прежнему предписываются однозначные моральные требования. (Вспомним, что Сократ был осужден на смерть за «порчу молодежи» – он обсуждал проблемы морали со взрослыми, но в ее присутствии).

Вторым шагом к подрыву господства «позитивных» моралей становится развитие рыночной экономики в странах Европы. Третье сословие, обретая экономическую силу, более не желает мириться со своим подчиненным положением. Оно было ничем, но желает быть всем. Оно уже не признает той социальной иерархии, которая раз и навсегда определена «позитивными» моральями традиционного общества, – иерархии, в которой ему отвед-

на низшая ступень. Благодаря протестантизму, появляется убеждение, что своим трудом человек может достичь любых вершин в обществе. Из этого следует необходимость новой педагогики, основанной на усвоении какой-либо «негативной» морали с детства: так, Руссо предлагал изолировать ребенка – «человека будущего»- от мира взрослых, где доминируют «позитивные» словесные морали. На лоне природы, где нет никаких извращенных сословных представлений, воспитатель должен привить ребенку неприятие существующих «позитивных» моральных представлений. Но это отнюдь не должно было привести к моральной беспринципности и релятивизму. Наоборот, ребенок должен смотреть на существующий мир глазами нового человечества, видя ограниченность сословной жизни, сострадавая угнетенным и отстаивая естественные, т. е. «природные», принципы равенства, братства, свободы и счастья всех людей.

Проблема состояла в том, что такая новая педагогика, борясь с «позитивными» словесными моральями, не должна была предлагать нового «позитивного» свода моральных предписаний для человека будущего. Это ограничивало бы и оскорбляло его разум. Однако разум, при всей своей гибкости и универсальности, должен оставаться моральным. В противном случае отрицание «позитивных» моралей породило бы сущего монстра, озабоченного только собственной наживой. Отсюда и попытки И. Канта сформулировать категорический императив: каждый человек, используя других в своей деятельности для достижения собственных целей (без этого никакая деятельность невозможна), должен был «в то же время» уважать их достоинство и свободу, суверенность их личности. Кант вовсе не требовал совершенного альтруизма, полного отказа от достижения собственных целей. Он не ставил вопрос так: «Относись к Другому только как к цели, но никогда – только как к средству (для достижения собственных целей)». Нет, ты, разумеется, должен стремиться к достижению собственных целей. Но при этом, во-первых, эти цели должны быть достойными – такими, чтобы за них не было стыдно перед всем просвещенным человечеством. Во-вторых, пользу-

ясь трудом других, ты должен поступать так, чтобы и они могли развиваться как суверенные личности – работая для тебя, они « в то же время» могли выступать для себя как самоцель.

О том, как решался в новое время этот парадокс, и повествуется в статье Д. Бреннера. Статья печатается в сокращении: ее вторая половина, описывающая детали и тонкости современных моральных дискуссий, опущена. Сделано это не только по соображениям, продиктованным ограниченностью объема монографии. Просто современное состояние педагогики и морали в России заставляет сосредоточиться на главном – на переходе от вдалбливания в головы подрастающего поколения «позитивных» моральных требований к формированию его способности мыслить самостоятельно. Современная педагогика должна быть подобна «даймониону» Сократа – она должна подсказывать человеку, как он не должен поступать, но не должна предписывать ему, как именно он должен поступать. Как предполагается, в демократическом обществе такой моральный выбор осуществляется только в результате самостоятельного, основанного только на разуме решения самого человека.

А это и есть наилучшая характеристика принципа толерантности: живи согласно собственному разуму, – вернее, согласно разуму человечества, говорящему в тебе – но и уважай этот разум в других.

А. В. Перцев



Программа «Межрегиональные исследования в общественных науках» была инициирована Министерством образования РФ, ИНО-центром (Информация. Наука. Образование) и Центром Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США) в 2000 г.

Целью Программы является расширение сферы научных исследований в области общественных и гуманитарных наук, повышение качества фундаментальных и прикладных исследований, развитие уже существующих научных школ и содействие становлению новых научных коллективов в области общественных и гуманитарных наук, обеспечение более тесного взаимодействия российских ученых с их коллегами за рубежом и в странах СНГ.

Центральным элементом Программы являются девять Межрегиональных институтов общественных наук (МИОН), действующих на базе Воронежского, Дальневосточного, Иркутского, Калининградского, Новгородского, Ростовского, Саратовского, Томского и Уральского государственных университетов.

ИНО-центр (Информация. Наука. Образование) осуществляет координацию и комплексную поддержку деятельности Межрегиональных институтов общественных наук.

Кроме того, Программа ежегодно проводит общероссийские конкурсы на искание индивидуальных и коллективных грантов в области общественных и гуманитарных наук. Гранты предоставляются российским ученым на научные исследования и поддержку академической мобильности.

Наряду с индивидуальными грантами большое значение придается созданию в рамках Программы дополнительных возможностей для профессионального развития грантополучателей Программы: проводятся российские и международные конференции, семинары, круглые столы; организуются международные научно-исследовательские проекты и стажировки; большое внимание уделяется изданию и распространению результатов научно-исследовательских работ грантополучателей; создаются условия для участия грантополучателей в проектах других доноров и партнерских организаций.

Адрес: 107078 Москва, Почтамт, а/я 231

Электронная почта: info@gtino-center.ru

Адрес в Интернете: www.ino-center.ru. www.iriss.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, проводящим государственную политику в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального агентства по науке и инновациям и Федерального агентства по образованию.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями.

АНО «ИНО-центр (Информация. Наука. Образование)» – российская благотворительная организация, созданная с целью содействия развитию общественных и гуманитарных наук в России; развития творческой активности и научного потенциала российского общества.

Основными видами деятельности являются: поддержка и организация научных исследований в области политологии, социологии, отечественной истории, экономики, права; разработка и организация научно-образовательных программ, нацеленных на возрождение лучших традиций российской науки и образования, основанных на прогрессивных общечеловеческих ценностях; содействие внедрению современных технологий в исследовательскую работу и высшее образование в сфере гуманитарных и общественных наук; содействие институциональному развитию научных и образовательных институтов в России; поддержка развития межрегионального и международного научного сотрудничества.

Институт имени Кеннана был основан по инициативе Джорджа Ф. Кеннана, Джеймса Билдингтона и Фредерика Старра как подразделение Международного научного центра имени Вудро Вильсона, являющегося официальным памятником 28-му президенту США. Кеннан, Билдингтон и Старр относятся к числу ведущих американских исследователей российской жизни и научной мысли. Созданному институту они решили присвоить имя Джорджа Кеннана Старшего, известного американского журналиста и путешественника XIX в., который благодаря своим стараниям и книгам о России сыграл важную роль в развитии лучшего понимания американцами этой страны. Следуя традициям, институт способствует углублению и обогащению американского представления о России и других странах бывшего СССР. Как и другие программы Центра Вудро Вильсона, он ценит свою независимость от мира политики и стремится распространять знания, не отдавая предпочтения какой-либо политической позиции и взглядам.

Корпорация Карнеги в Нью-Йорке (США) основана Эндрю Карнеги в 1911 г. в целях поддержки «развития и распространения знаний и понимания». Деятельность Корпорации Карнеги как благотворительного фонда строится в соответствии со взглядами Эндрю Карнеги на филантропию, которая, по его словам, должна «творить реальное и прочное добро в этом мире».

Приоритетными направлениями деятельности Корпорации Карнеги являются: образование, обеспечение международной безопасности и разоружения, международное развитие, укрепление демократии.

Программы и направления, составляющие ныне содержание работы Корпорации, формировались постепенно, адаптируясь к меняющимся обстоятельствам. Принятые на сегодня программы согласуются как с исторической миссией, так и с наследием Корпорации Карнеги, обеспечивая преемственность в ее работе.

В XXI столетии Корпорация Карнеги ставит перед собой сложную задачу продолжения содействия развитию мирового сообщества.

Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. Мак-Артуров (США) – частная благотворительная организация, основанная в 1978 г. Штаб-квартира Фонда находится в г. Чикаго США. С осени 1992 г. Фонд имеет представительство в Москве и осуществляет программу финансовой поддержки проектов в России и других независимых государствах, возникших на территории бывшего СССР.

Фонд оказывает содействие группам и частным лицам, стремящимся добиться устойчивых улучшений в условиях жизни людей. Фонд стремится способствовать развитию здоровых личностей и эффективных сообществ; поддержанию мира между государствами и народами и внутри них самих; осуществлению ответственного выбора в области репродукции человека; а также сохранению глобальной экосистемы, способной к поддержанию здоровых человеческих обществ. Фонд реализует эти задачи путем поддержки исследований, разработок в сфере формирования политики, деятельности по распространению результатов просвещения и профессиональной подготовки и практической деятельности.

Научное издание

**Толерантность и образование:
современные проблемы формирования
толерантного сознания**

Коллективная монография

Подписано в печать 28.02.06. Формат 60x84¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 11.16. Тираж 500. Заказ 1031.

Отпечатано в цехе оперативной полиграфии ОАО «Полиграфист»,
620151 г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 22

