

В.И. Бакштановский, Е.П.Потапова, Ю.В. Согомонов

Фронезис: воспитательное знание-умение
*Проект гуманитарной экспертизы и консультирования**

Праксиологию воспитания нередко смешивают с его **технологией**. Но первая исследует не просто способы соединения приемов, методов, средств, то есть «орудий» воспитательного воздействия, в некую жесткую или гибкую линию процесса «производства человека», но мобилизует с этой целью весь фонд ценностей человеческой культуры, совокупный нравственный опыт общества. От технологии праксиология отличается тем, что выступает способом особого сочетания **гуманистического знания и умения**, который мы обозначаем древнегреческим словом «**фронезис**». Является ли он загадочной магией, каким-то заветным понятием, способным проникать в сознание партнера по диалогическому общению и преобразовывать его в желаемом направлении, оказывается неким таинственным мастерством демонстрации в собственном поведении таких ценностных начал, которые делают их безусловно убедительными для других, чтобы незамедлительно воплотиться в их поведении?

В каком-то смысле все это действительно так. Фронезис – и магия слова, и чудо «заражения» примером, и мастерством особой организации Дела, способного дать неоспоримый воспитательный эффект. Все это верно. Но пока еще не демонстрирует нравственно-воспитательного умения в качестве мудрости. Фронестика же – это и способ **этизации знания** (прежде всего гуманитарного), и способ перевода этого знания в действие. Она есть личностное воплощение научного знания и воспитательного мастерства. Более того, это способ существования человека как воспитателя, подобно тому, как великий мудрец и воспитатель Сократ только и существовал в диалогическом бытии с воспитанниками; он просто не воспринимается адекватно вне инфраструктуры такого бытия. Если мудрость в традиционном смысле – это особый, пронизывающий вид знания и его воплощения в поведении, то в современном смысле такой сплав обогащен множеством научных подходов, перебрасывающих мосты между личностным и безличностным знанием, между радикально обновляемой теорией и стремительно меняющейся практикой «производства человека», между воспитанием ради настоящего и воспитанием ради будущего. Фронезис – это мудрость морального выбора в ситуации повседневной экстремальности. Не просто поступка, но и всей линии поведения, а следовательно, и мудрость мировоз-

* Бакштановский В.И., Потапова Е.П., Согомонов Ю.В. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. С. 127-135

зренческого выбора. Готовность не только произвести выбор, отстаивать решение, но и все время развивать, а при необходимости и изменять его.

Воспитательная фронестика вряд ли существует в чистом виде. В-первых, парадигмы, лежащие в основе норм и ценностей воспитательной деятельности, в нашем сложном и взаимосвязанном мире не даны в качестве готового и разложенного по полочкам упакованного продукта. Подобно тому, как воспитательная деятельность расстается с традиционной парадигмой ее регуляции через множество промежуточных фаз, стадий (что, как было показано выше, порождает в определенных условиях **патос** воспитания), так и современная парадигма воспитания восходит, по гегелевскому выражению, к самой себе через такое же множество этапов и форм. В нашем мире вершится бесконечно разнообразная «ярмарка» идей, образов, ценностей воспитательной деятельности (которую по неразумению, а то и по злому умыслу смешивают с общественным маскарадом, когда хотят представляться «мельмотом, космополитом, патриотом, гарольдом, квакером, ханжой»). И потому современная парадигма складывается в процессе соперничества и сотрудничества множества идеалов человека и воспитательных программ.

(...) Во-вторых, надо учесть, что воспитательная фронестика не сводится к одному только **нравственному** воспитанию. Существенную роль играют знания-умения норм политического, правового, экономического, экологического и т.д. воспитания. Именно поэтому, говоря, например, о воспитании политического лидера, избирателя, менеджера, учителя, мы тем самым говорим и об этике воспитания как таковой, о воспитательной фронестике конкретно и в целом.

Процесс формирования воспитательной фронестики не является при этом только естественно-культурным процессом. Он определенным образом рационализируется, а затем и «внедряется» методами праксиологии, позволяющими минимизировать неизбежные пробы и ошибки, ускорять и оптимизировать «извлечение и выращивание» новой парадигмы регуляции воспитательной деятельности за счет «свертывания» времени и пространства, посредством игрового моделирования. Но прежде чем вплотную повести речь об этом моделировании, предстоит рассмотреть ряд методологических проблем.

Гуманитарная экспертиза и консультирование (ГЭК) – особый вид практичности научного знания о морали и воспитании, специфические **цели, способы, формы и результаты** приложения этики вообще и, разумеется, этики воспитания, в частности, к нравственным, нравственно-воспитательным коллизиям современного общества. Это – научно-практическая (прикладная) деятельность гуманитария, предоставляющая ему возможность **личного участия** в нравственном обновлении общества, это – способ реализации его профессионального призвания и гражданской активности.

Экспертиза и консультирование **направлены** на развитие культуры современного этического мышления как основания нравственных решений, которые неявно содержатся в программах, проектах и акциях официальных организаций и самостоятельных объединений, становящихся в условиях перестройки соавторами жизненно важных выборов. Непосредственным **предметом** такой экспертизы и консультирования является так или иначе фиксируемый процесс подготовки и принятия решений, контроля за последствиями тех альтернативных социальных технологий, конфликт между которыми прямо связан с «человеческим фактором». Ее **задачи**: вскрыть все поле реальных вариантов выбора, предъявить прецеденты решений в аналогичных ситуациях, предложить алгоритмы поиска, с одной стороны, а с другой – стимулировать моральную рефлексию того, кто принимает решения, «вырастить» в диалоге с ним гуманистическую направленность деятельности. **Участники** такого диалога образуют целевой междисциплинарный научно-практический коллектив, формой творчества которого является **игровая команда**. Игровая деятельность выступает здесь и средством решения нетривиальных проблем как теории, так и практики, и способом формирования, сплочения структур этического (шире – гуманитарного) сообщества, которому проект ГЭК предоставляет форум, лабораторию, канал «встречного движения» исследователей и практиков. Наконец, **эффект** деятельности экспертов и консультантов обусловлен результатами этико-прикладных исследований и разработок, которые предлагаются «заказчику» не в виде «готовых к употреблению» выводов, инструкций, рекомендаций, а воплощенными **в метод решения** уникальных ситуаций морального выбора.

ГЭК в его этическом истолковании ставит и заказчика в ситуацию морального выбора, стремительно сталкивая ценностные ряды (свобода – справедливость, добро – польза, идеал – интерес, стабильность – изменчивость и т.п.). Именно это испытание – суть метода ГЭК как **«воспитания выбором»**. Такой метод – надо отдавать себе отчет – имеет не технологическую, а в конечном счете мировоззренческую атрибуцию. Если речь идет об индивидуальном выборе, то мировоззрение выступает как система экзистенциалов, слитых с мироощущением, когда «картина мира» и «жизненный замысел» переплетены неразрывно. С этим не может не считаться консультант. Если же речь идет о совокупном субъекте выбора (коллектив, организация, ассоциация, общность и т. п.), тогда мировоззренческие его основания выступают в виде базисной системы ценностей, в форме группового идеала. Суть метода – активирование в сознании заказчика моральной рефлексии о скрытом за любыми конкретными нравственными (и иными) конфликтами базисном конфликте ценностей, в обосновании выбора, в «просеивании» через эту ценностную сетку конкретики, фактуры любой ситуации.

Выражая позицию прикладного исследования, проект ГЭК обеспечи-

вает приложение этики к практике посредством синтезирования комплексов гуманитарного знания. Нетрадиционный для этики в целом (для этики воспитания в том числе) способ «выхода» в практику – экспертиза и консультирование вполне естественны для таких наук, как психология, педагогика, социология – и нетрадиционная форма организации научной работы – отсюда, видимо, вполне понятная настороженность многих этиков – представляются целесообразным решением в условиях жесткой альтернативы: либо тупик самодостаточности, либо междисциплинарная кооперация и новые способы связи с практикой. Воспитательная деятельность представляется благодатным полем для такого рода междисциплинарного сотрудничества гуманитариев.

(...) Каковы же способы, снимающие конфликт «философского» и «прикладного» направлений, способы, противостоящие их конфронтации в этике, стимулирующие создание совместных исследовательских коллективов? Они заложены в тезисе об этике как системо-организующем элементе человекознания в процессе экспертизы и консультирования и конкретизируются эти способы через: а) проникающие направления приложения (этико-социологическое, этико-педагогическое и т.д.); б) конструирование игр посредством встраивания этической доминанты в различные виды игрового движения (дидактические игры, управленческие, инновационные, практические деловые игры и т.д.) наряду с собственно этическими играми; в) наконец, через совместную междисциплинарную и научно-практическую деятельность в целевой творческой бригаде (со-консультирование).

Проектом ГЭК программируется встреча версии специфического – диалогического – отношения этики и практики нравственной жизни, с одной стороны, с версией игровой деятельности как этической «Лаборатории в Храме», «живой методологии», как **способа организации и языка диалога** этики и морали – с другой. «Искрящий контакт» этих версий и создает эвристическую ситуацию для формирования и развития морально-этического и знания-умения, «умения уметь» – фронеизиса. Выбирая сегодня в качестве ключевого термина проекта ГЭК упомянутый в начале главы термин «фронеизис», мы тем самым акцентируем «этическое умение» как особую интеллектуальную ценность (в отличие от абстрактно-научного знания, «эпистемы», и собственно практического умения, «технэ»), в которой снимается противоречие между понятиями социальной науки, нормами социальной технологии и правилами здравого смысла. Трудно уловимые признаки этой неаксиоматической «науки об искусстве» морального выбора не даны в отдельности ни в теории, ни в практике. Место и способ их создания – процесс взаимодействия нравственных исканий человека и нравственной мудрости человечества. Именно такой процесс активизируется гуманитарной экспертизой и консультированием. Не «обогащение» найденным другими, а потому чужим «богатством», и не лечение «больного», тем более не «пас-

тырское наставление», но стремление посредством игровой методологии снять необходимость «одиночества в решении», став тем самым соавтором исторического опыта нравственной жизни. Не анонимная теория, адресованная столь же безличностному ее потребителю, а персонифицированная деятельность гуманитария в отношении к уникальным моральным ситуациям создают возможность преодолеть барьеры, которые субъект нравственности воздвиг против казенно-бюрократической морали, этатизированного этоса воспитания и внутренне связанной с ними «этикой без морали».

Игровая деятельность как многофункциональное средство организации диалога этики и морали, этики воспитания и практики воспитания является ядром непосредственного инструментария проекта ГЭК, его исследовательского и прикладного уровней. Этико-прикладная модификация игрового движения – э т и ч е с к и е деловые игры (морально-этические игры). Они не навязывают морали и воспитанию «чуждый» им «организационный прием», какие-то «инородные средства»: гипотеза гуманитарной экспертизы и консультирования «обнаруживает» игровой феномен в самой нравственной жизни и стремится культивировать естественный потенциал этического поиска, морали и воспитательной деятельности, возвращая его каждому из этих элементов единой в сущности системы.

Способность воспроизводить все другие виды человеческой деятельности (благодаря двуплановости: «условное» и «серьезное» одновременно) и ориентации на развитие «умения уметь» как сущностные признаки игрового подхода в целом, а также эффект от взаимодействия специфических признаков **этической модификации** этого подхода, так сказать, «обрекают» метод на моральную **инновационность** и **интенсификацию** процесса **воспитания выбором** (о чем будет сказано ниже). Гуманистическое назначение этических игровых игр как метода, исключающего сциентистскую опасность перерождения прикладного знания – решать за человека, лишать его уверенности в выборе и тем самым ответственности в действиях, выражается прежде всего в снятии всяческих масок с отчужденных форм псевдообщественной морали, в стимулировании нравственных исканий, воздействии на формирование качеств действительно новой – не опекаемой, свободной – личности.

Не поддаваясь соблазну поставить в один ряд определения «человек – разумный», «человек – моральный» и «человек – играющий», удерживаясь от прямого отождествления «жизнь – игра», «нравственная жизнь – игра», «воспитание – игра», авторы концепции гуманитарной экспертизы и консультирования все-таки решаются на предположение о том, что метод этических деловых игр является не просто способом организации, но и непосредственным воплощением диалога этики и морали.

Этот диалог ведет «**понимающая этика**»: она стремится аккумули-

ровать ценности и методы педагогики сотрудничества, гуманистически ориентированной теории и практики управленческих решений, психологического консультирования, собственно этической традиции. Этические деловые игры – модификация майэвтики, «диалогика», стремящаяся сделать процесс поиска способным порождать известные прикладные результаты. Поэтому- то, **во-первых**, «заказчик» и не обращается к консультанту как пациент к врачу, или ученик – к наставнику, он не принимает на себя условно-игровую роль перед «серьезным» консультантом, но познает сам себя, решает сам за себя с помощью предложенного консультантом поискового алгоритма творческого решения.

Метод этических игр, **во-вторых**, нельзя поэтому использовать как некое «вспомогательное средство». Как не является он и универсальной отмычкой, претендующей на сциентистскую «методократию». Важно осознанно противопоставить инструменталистскому эксплуатированию потенциала игрового подхода и трактовке игры как «формы» отношение к ней как **способу существования** этико-прикладного знания, гуманитарной экспертизы и консультирования. Проект ГЭК не только не отрывается с помощью этой «формы» от «содержания», но, благодаря методу этических деловых игр, ведет «содержание», организует его обновление, способствует развитию этического творчества.

Установка на диалогичность не означает утраты самостоятельности, конкретной ответственности каждой из сторон. «Понимающая этика» не должна стать этикой «прислуживающей», ангажированность социальным заказом не допускает утраты независимости, научной принципиальности. Субъект гуманитарной экспертизы обязан быть критичным в отношении к «заказу». Таково веление профессиональной этики ученого-обществоведа. Независимо от того, исходит ли «заказ» от наиболее реального на сегодня субъекта принятия решений – «управленческого корпуса» (начинающего делить ответственность за решение с демократическими институтами) или же от наиболее вероятного в ближайшем будущем «заказчика» – самоуправленческих структур общественной жизни, самоуправляемых организаций, самодельного.

В позиции «заказчика» эксперт видит отражение всего многообразия нравственной жизни современного общества, за апелляциями управленцев к человеческому фактору он обнаруживает широкий спектр «болевых точек», внутренних противоречий современной моральной ситуации (между нравами и моральной идеологией, консерватизмом и авангардизмом в духовных идеалах, тенденциями традиционализма и инноваторства в нравственных исканиях и т.д.). Его особая забота – суметь диагностировать извращение представления о действительной роли морали и воспитания: морализаторства как подмены социальной и экономической политики средствами вос-

питательного воздействия, использование морали как инструмента манипуляции человеком, средства формирования «удобной» и «послушной» личности, когда не «мораль (и воспитание) для человека», а «человек для морали (и воспитания)». Таким образом, ориентация проекта ГЭК на социальный заказ требует профилактики против бюрократизации уже самого назначения гуманитарной экспертизы и консультирования (в ином случае игровой подход вырождается в «бюрократические игры», в заигрывание с демократией, наукой, в имитацию перестройки). Здесь равно необходимо противостояние двум «соблазнам» для экспертов: исчерпать свои стремления влиять на практику принятия решений сотрудничеством лишь с «аппаратной» структурой в управленческой деятельности, с одной стороны, и поддаться патерналистским притязаниям, сциентистскому экстремизму – с другой.

Гуманитарная экспертиза и консультирование – особая культура взаимодействия науки и практики. Инициатива этического сообщества станет «Самотлорским практикумом» лишь при «встречном движении», в котором «заказчик» берет на себя реализацию задачи активизации «человеческого фактора», гуманистической реабилитации управленческой деятельности посредством проведения доктрины гуманитарной экспертизы и консультирования по всем этапам цикла «встречного движения»: заказ – разработка – внедрение.

(...)

Этика воспитательного общения***Вначале было Слово: диалог, ирония, притча***

В небольшом журнальном очерке писателя и педагога С. Соловейчика проводится известная еще с античности мысль о том, что если у ребенка нет совести, то его воспитание невозможно, необходимо срочное лечение, так как воспитание как раз и означает развитие совести, чувства справедливости, стремления жить по законам добра. Но здесь мы наталкиваемся на давний и мучительный вопрос: откуда берется совесть? Если она не дается в ходе воспитания родителями как первыми воспитателями, значение которых в этом плане мы склонны преувеличивать, то, стало быть, в душу ребенка она попадает каким-то мистическим образом. Или же она заложена в генах?

Положение отвечающего осложняется еще и тем, что воспитанию подлежат все дети, а сие означает: все люди владеют совестью, общечеловеческим знанием о добре и зле, о справедливости как решающей предпосылке воспитания, основном условии вовлечения в нравственно-воспитательное общение, реальные формы которого, понятно, изменчивы как по исторической долготе, так и по социальной, а также этнической широте.

Что же является реальным носителем общего знания о добре и зле как исходном пункте воспитания? Отвечая на этот заковыристый вопрос, автор упомянутого очерка пишет: «ответ о совести в отдельном человеке может быть, на мой взгляд, только таким: человек получает моральный закон, то есть правду, то есть совесть, с родным языком. Его сознание формируется по мере овладения речью, его сознание и его речь – практически одно и то же.

Но в речи и в языке содержатся все важнейшие представления о добре и зле, понятие правды, так же как и понятие закона; эти представления и понятия становятся собственным сознанием ребенка... Дело обстоит так, что сначала возникает сознание, а потом оно социализируется, принимает нормы нравственного поведения. И не так, как думал Руссо: ребенок выходит из рук творца совершенным, а потом портится; нет, ребенка принимает в мир не человек, а человечество, народ-создатель и держатель языка, сознание ребенка с самого начала формируется как нравственное, совестливое сознание, как постепенное узнавание не только истин, но и правды. Мы говорим: ребенок овладевает языком, но можно сказать, что и язык овладевает ребенком; на каком языке маленький говорит от рождения, такому народу с его понятиями о нравственности, с его законами совести он и принадлежит.

Язык, практическое сознание, – общий, но он и личное, личная ответственность ребенка, хотя он не властен ею распоряжаться... Человек не чувствует совесть как чуждое, привнесенное кем-то, заложенное в него, совесть всегда “моя” ... Не совестное, а бессовестное внедряется в ребенка людьми; совестное, общечеловеческое воспроизводится в нем с языком, является как бы его социальной природой... Ребенок окунается в нравственную атмосферу языка и культуры, вбирает в себя капли из океана общественной нравственности... Ребенок получает совесть не с молоком матери, а с языком матери»¹.

И дальше этот процесс продолжается. Слово остается основной силой воспитательного воздействия (что, заметим, не умаляет роли жеста, мимики, пантомимики и даже двузначного как было выше установлено – молчания). Это тематизирует некоторые дополнительные сюжеты. Сначала о языке. Ребенку предстоит овладеть языком во всех его ипостасях, а не оскудненным пиджинизированным языком. Поэтому в языке иногда выделяют три слоя, или этажа. Первый, низший – язык сквернословия, деклассированного общения. Средний – язык, обслуживающий бытовую сферу. И третий, высший – ответственный за хранение фундаментальных, нравственных ценностей. В возникшей у нас ситуации «полуязычия» образуется значительная прослойка людей, не владеющих общепринятыми для грамотного человека нормами ни языка своего народа, ни языка-посредника (медиатора), средства межнационального общения. Такие люди отторгаются от человеческого сообщества, их поведение оказывается непредсказуемым и даже незаметный конфликт подталкивает их к насилию, порождает массовые психозы. «Полуязычие, таким образом, это не лингвистическая только, но этносоциальная болезнь толпы XX века»².

¹ Соловейчик С. Размышления о воспитании совести // Знание сила. М., 1987. № 9. С. 67. «Язык – это область, в которой ничто не внеположено» (Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтики М., 1989. С. 522). Приведем еще одно высказывание. «Слово за словом язык вживляет в человека сгустки человеческого понимания жизни – все россыпи человеческих чувств, весь космос человеческих мыслей. Язык – один из главных родителей человеческой души; другой такой родитель – занятия человека, его образ жизни. Вместе, вдвоем, эти скульпторы души рожают в ней мириады ее неуловимых бестелесных ячеек... Потому-то кризис языка – это сегодня одно из главных проявлений всеобщего кризиса человечества, еще одна глобальная проблема, которая усиливает этот всеобщий кризис» (Рюриков Ю.Б. Мед и яд любви М., 1989. С. 176).

² Гусейнов Г. Речь и насилие // Век XX и мир. М., 1988. № 8. С. 37. Историк М. Гефтер, характеризуя сталинизм, полагает, что семантический переворот, уничтожение суверенного Слова, вторжение страха в сферу речи едва ли не эффективнее самого террора (см.: 50/50. Опыт словаря нового политического мышления. М., 1989. С. 391).

Слово является главным средством передачи информации об общественных требованиях к поведению личности, ее образу мыслей и действий, информации, в которой содержится обоснование (магическое, религиозное, рациональное) социальной необходимости данных требований, то есть представления о добре и зле, справедливости, должном и т.п. Но воспитание представляет собой нечто гораздо большее, чем только трансляция осведомительной информации – такой информации явно недостаточно для воспитания, как недостаточно для мастерского вождения автомобиля знания одних дорожных знаков, как они ни значимы сами по себе. Предстоит в процессе воспитания переплавить внешние требования к поведению во внутренние побуждения к нему, создать убеждения и намерения (не просто «воля», а именно «добрая воля»), подкрепленные чувствами, простыми и сложными привычками, устоявшимися социальными, моральными качествами самой личности. Очень часто смешивают логику воспитательного процесса с логикой познавательного процесса или же отличают их недостаточно четко. Вот и получается, что социализация личности осуществляется как впитывание ею внешних воздействий, как некий тренаж на исполнение требований, как механическое «внесение» в фенологическое поле сознания этой личности норм общественной нравственности. Между тем, наряду с непосредственным представлением норм в указанном поле сознания (в вербальном виде в ходе, например, этического просвещения), данные нормы получают и косвенное представительство в личностных структурах. И тогда они недвусмысленно детерминируют поведение (строго говоря, причиной поведения являются потребности личности, а нормы служат только основанием, условием действия) через структурные трансформации, без которых нельзя говорить об «усвоении» любых норм. Трансформация означает исключение каких-то поступков и даже целой линии поведения, которые будут оцениваться как постыдные, запретные, табуированные, вызывающие чувство вины. Скажем, поведение воспитателя, при котором воспитанник рассматривается не в качестве самооценности усилий, а как-то иначе, инструментально, что случается в ситуациях преобладания воспитательного авторитаризма, при «валовых» подходах. Нормы, угнездившиеся в сознании путем перестройки его структуры, не могут исчезнуть из феноменального поля сознания (в этом смысле можно забыть то или иное правило, слово из родного или иностранного языка, но нельзя «забыть» различия добра и зла) еще и потому, что они изменили систему личностных морально-волевых качеств личности с точки зрения их состава, интенсивности и иерархии³.

³ Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 166-170; Радзиховский Л.А. Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. Когнитивно-

Мы привычно поругиваем так называемое «вербальное воспитание», противопоставляя ему воспитание личным примером и делом (трудом, учебой, мероприятиями и т. п.). Но ведь имеется в виду слово, не обретшее или утратившее фронестическое значение, дряблкое, изжеванное, убаюкивающее, девальвированное, казенное, опошленное, вставленное в лозунги-пустышки, отторгаемое воспитанниками. Нельзя согласиться и с теми, кто приглашает к компромиссу – воспитывает, мол, Дело, сопровождаемое Словом! Это не так. «Вначале было Слово...». Фронестическое слово – это умение оперировать санкциями, выстраивать их в определенные ряды, способность ставить воодушевляющие цели, зажигать, а не понукать, избегать, пуше всех печалей, бессильного, хоть и приятно журчащего, но вязкого моралистического слова, на котором зиждется авторитарно-вербальная педагогика. Про фронестическое слово можно сказать фразой из Нобелевской лекции А. И. Солженицина: «Одно слово правды весь мир перетянет».

Фронестическое слово – ведущий участник диалога. Напомним, что в традиционном воспитании у всех народов значительную роль играла не только этика труда, семейных отношений и взаимоотношений поколений, но и этика досуга, праздников, этика хоровода и бесед⁴. Однако есть немалые отличия между правилами бесконечного, аморфного житейского разговора или же светской беседы и правилами собственно диалогического общения. Согласно М.М. Бахтину, диалог является не просто словесным оформлением событий, а событием как таковым. И потому высказывания точек зрения, мнений, реплики по их поводу, уточнения и т.п. как текстовые элементы диалога оказываются поступками, которые приносятся на «алтарь общения» (Ф. Мориак). Так как, читаем в одной современной работе, конструктивная критика возможна только как диалог, то ее можно рассматривать как процесс свершения поступков, совершенствующих участников диалога (готовность понять другого, толерантность, продуктивное сомнение, позволяющее переходить от некритической догматической веры к самостоятельному раздумью, к слову предрассудков, к самооспариванию, признанию позитивной роли инакомыслия и т.п.). «По мере развертывания диалога мы не просто «обнаруживаем», кто мы есть, кем является каждый участник диалога, но мы становимся тем, кем мы должны быть. Критический диалог – это не просто средство обнаружения недостатков, относительно которых можно потом «принять меры», но процесс изживания недостатков. Это не предварительное условие демократизации, а демократия как

коммуникативные процессы. М., 1988. С. 24.

⁴ Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX века. М., 1986. С. 161-267.

факт, как, говоря словами поэта, «делаемое дело»... Диалектика критики состоит в том, что критическое слово и есть **дело**... Диалог здесь учет мнений и представлений людей – участников общественного процесса, монолог-диктат, насильственное навязывание экономических, ценностных, моральных и любых других принципов, способов, мерок, масштабов поведения... Монологическая, разрушительная критика (вообще монологический подход к социальной реальности) является причиной разрыва между словом и делом, между политикой и моралью. Ее воплощением в политической и социальной сфере оказывается идея общества как тотальной целевой организации. Противоположностью монологической критики является критика как диалог. Со стороны общественной и политической организации ей соответствуют самоорганизующие структуры, воплощающие в себе реальное многообразие человеческих представлений, желаний, целей и интересов⁵. Диалог оказывается также фазой, моментом и способом разрешения нравственных конфликтов, связанным с кооперацией усилий, с состязательностью. Кроме того, диалог становится обозначением не только межсубъектных отношений, но и отношений совокупных субъектов в ходе массового общения (наций, классов, малых групп, собственно массовых общностей и т.п.) и обозначением опредмеченных итогов их деятельности, получивших в современной литературе обозначение как «диалога культур». Наконец, диалог во многом противостоит импульсивности поведения, не считающегося с доводами рассудка, выкладками здравого смысла, легко ведущей к экзальтации. Не об умерщвлении страстей в стоическом духе (апатия) и даже не об их усмирении в перипатетическом духе (метриопатия) в ходе диалога идет речь – без порывов, вдохновений, всплеска аффектов диалог был бы смертельно скучен. Готовность к диалогу ограждает от попадания в водоворот страстей, от затемнения разума, воинствующей нетерпимости. Речь идет о конструктивности диалога. Такой диалог – «не отдельный какой-то спор или дискуссия в специально отведенном помещении и в назначенный час. Он должен стать повседневным состоянием общества, его психологией и практикой. Только тогда почувствуем отдачу и в делах, и в душах, и в облике людей, и в образе жизни. На это и нацелена перестройка»⁶.

Первоначально ценностных предпочтений в воспитательном этосе закладывались в общении с помощью мифов и нравоучительных сказок. В некоторых из них присутствует дидактический материал, обнаруживаются те или иные способы подачи положительных и отрицательных образцов поведения. Это еще не требовало «философии воспитания», по выражению К.

⁵ *Ионин Л. Г.* Слово и дело критики. М., 1989. С. 251-252. На память приходит газетный заголовок «Один диалог дороже двух монологов».

⁶ *Яковлев А. Н.* Синдром врага: анатомия социальной болезни // Литературная газета. 1990. 14 февр.

Леви-Стросса. Но процесс воспитания человечества в ранних общественных организациях не был легким и гладким. Не отсюда ли, вопрошал М. Лифшиц, всеобщая сатурналия фантастических существ, нарушения ими правил абстрактной морали, буйное озорство, авантюры мифологических героев, из которых лишь постепенно выкристаллизовывается своего рода «воспитательный предроман» (истории Гильгамеша, Прометея, Геракла и поэтика зла как выражение парадоксов свободы, о которых уже шла речь по XVIII – XIX векам). «Подлинная “мораль мифов” не имеет дисциплинарного оттенка, она имеет, скорее, оттенок **бессознательной художественности**. Мифы не учат морали, и все же, в известном смысле, очень важном для общества, их можно назвать нравственными, подобно тому как можно назвать нравственными произведения Шекспира, Мильтона, Гете, хотя в этих произведениях, как и в предыдущей им стихийной матрице народной фантазии, играет большую роль поэтика зла. Нравственное влияние мифологии – не в научении или натаскивании, как это свойственно религиозной, мещанской или казенной морали и отчасти присуще всякой морали, поскольку на почве обыденной жизни люди нуждаются в условной схеме добра и зла, разделяющей эти крайности резкими линиями. Такое деление необходимо, но еще более необходимо свободное развитие человеческих сил, не знающее границ. Своими многосторонними и сложными образами художественная литература напоминает нам об относительности окружающего царства рассудка, под властью которого мы живем и при всех исторических изменениях должны жить. Она не учит полезным правилам жизни, она воспитывает нас. Такую же, но в известном смысле еще более грандиозную и практическую роль играли мифы на пороге цивилизации. Их “педагогика человеческого рода” была эстетическим воспитанием – первой формой воспитания, созданной обществом в его истории»⁷. Это было и первой формой нравственно-воспитательного общения.

Уходя в прошлое, мы обнаруживаем, что первичные формы нравственно-воспитательного общения были ориентированы на признание «одномерной» добродетели послушания, формируемой с помощью некритического присоединения воспитанника к готовому и неразвивающемуся образцу. Уже говорилось о том, что в нашу эпоху подобные формы остаются преобладающими способами общения при авторитарно-командной системе и стиле воспитания. В них монологизм недуховного общения, поток наставлений и рекомендаций «сверху» вытесняют процесс поиска воспитательной истины и предельной гуманизации воспитательного руководства (власти), процесса общения в рамках «педагогики сотрудничества», процесса развития демократических, самоуправленческих начал совоспитания. Проблема

⁷ Лифшиц М. Указ. соч. С. 139-140.

этичности или неэтичности поступков самого воспитателя фактически изымается из сферы обсуждения и оценивания.

Затем, думается, мы вправе говорить даже о «революции в воспитании», которая произошла в Элладе и была составной частью огромного культурного переворота⁸. Исследователи давно обнаружили массу параллелей между аттической интеллектуальной революцией V – IV вв. до н. э. и всеевропейской интеллектуальной революцией второй половины XVIII века, отношения симметрии между ними⁹.

Невозможно сослаться при этом лишь на простое разрушение родоплеменного уклада и усложнения общественной жизни. Пайдейя и «революция в воспитании» генетически связаны с возникновением античного полиса как особой формы социальной организации, не имеющей аналогов во всех древневосточных государствах, установлением демократических институтов и политической этики¹⁰. Выделяют возникновение неукротимого агонального (состязательного, соревновательного) духа, который пропитывал все аспекты жизни греков, поддерживал ценности личной инициативы, личных свобод, жажду инноваций, даже если они и были лишены утилитарного значения. Такой дух был связан с верой в возможность улучшения жизни путем индивидуального успеха, публичного признания достижений. Именно здесь сформировалось впервые в истории независимое общественное мнение. Отсюда повышение чувствительности к одобрению или порицанию, тяга к прижизненной и посмертной славе, стремление к свободе мнений и воззрений, свободе их критики, к дискуссиям.

«Революция в воспитании» во многом была связана с возникновением софистической формы духовного общения. «Наставничеству» по-софистически присуща установка на самоопределение личности в раздвинувшемся перед ней социальном пространстве, установка на освоение добродетели во всей ее сложности, противоречивости, богатстве оттенков, в движении к постижению и достижению внутренней гармонии. Вместе с тем этому «наставничеству» было присуще убеждение воспитанника во всем, что утверждает воспитателем (безотносительно к истинности этого утверждения), известная несерьезность убеждения, его пристрастность, направленность на достижение власти над людьми, установление односторонности связи с воспитанником, подчинения его воле воспитателя.

Сократическая форма духовного общения исключает механическую

⁸ *Зайцев А. И.* Культурный переворот в Древней Греции VIII – V вв. до н. э. Л., 1985.

⁹ *Аверинцев С. С.* Два рождения европейского рационализма // Вопросы философии. М., 1989. № 3. С. 7-9.

¹⁰ Первичные, наивные формы диалога были открыты еще на Древнем Востоке (*Большаков А. О.* О диалогизме «Спора человека и Ба» // Культурное наследие Востока. Проблемы, поиски, суждения. Л., 1985. С. 21).

передачу убеждений воспитаннику – последнему самому предстоит прийти к прозрению, произвести необходимое для этого знание, и лишь тогда оно станет частью его самосознания, истинной убежденностью, а не просто амуницией. Такое знание, обладая универсальным значением, позволяет воспитаннику самому определять жизненные цели и по ним оценивать свои поступки (учение о «даймонионе»). Сократическое диалогизирование, инфраструктура диалогической деятельности как раз и предназначены взрастить творческие силы воспитанника, для чего диалог должен быть устным, с благожелательно и откровенно настроенным одним (принцип индивидуального подхода) собеседником, в непринужденной повседневной обстановке. Это благоприятствует бескорыстному, серьезному поиску истины, на основе которой организуется нравственный образ жизни»¹¹.

Такого рода организация, по мнению Ю.Н. Давыдова, предполагает развитие воспитательного процесса на базе принципиально нового субстрата – устойчивой связи (филии) между двумя взрослыми свободными индивидами, полноправными гражданами полиса, располагающими равными возможностями свободно распоряжаться собой. Их отношения подробно расписаны в аристотелевских «Этиках»¹². Воспитательное воздействие угасает в «совершенной дружбе», так как ее участники не только свободны, равны, но и равно добродетельны. Дружеское общение оказывается элементарно-всеобщей формой и высшим критерием всех остальных межличностных связей. Такое общение было для Сократа, во-первых, способом приобретения друзей, во-вторых, средством их воспитания как настоящих друзей, в-третьих, той стихией, в каковой дружба получала высшее свое осуществление. Если платонический диалог раскрывает сократический диалог и диалогическую дружбу как наиболее благороднейший образ жизни преимущественно в плане его культурологического содержания, то размышления Аристотеля рассматривают его с точки зрения социальной формы общения, совпадения в нем специфически социального и содержательно-культурного¹³.

Однако последствия такого образа жизни, диалогической филии и

¹¹ Подосинов А.В. К проблеме сократического диалога // Античная культура и современная наука. М., 1985. С. 24-25. К диалогу примыкают развившиеся отчасти из мифологии как первой формы воспитания новые методы художественно-нравственного общения на основе, по Платону, мусических искусств (поэзия, риторика, музыка, орхестика как искусство танца, хоровода) и пространственные искусства (живопись, скульптура, градостроительство). А. Ф. Лосев прямо говорил о художественно-воспитательной теории Платона (Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. М., 1974. С. 179-218).

¹² Аристотель. Соч. М., 1983. Т. 4. Индексы на с. 800-801.

¹³ Давыдова Ю.Н. Античность как предмет исторической социологии // Античная культура и современная наука. С. 288-289.

способа воспитания оказались, как известно, трагическими. Они стали таковыми не столько потому, что дружеское общение как частная форма связи и как приватное воспитание оказались трудносовместимыми с полисным общением, социальной этикой и общественным (политическим) воспитанием, сколько потому, что дуализм форм общения не осознавал утверждения превосходства одной формы над другой. Обе они воплощали свободное развитие личности, хотя и имели различные референты в совокупном воспитательном этосе. Платон решает это противоречие методом вознесения этоса дружбы на уровень этоса всего полиса. «В связи с этим происходит своеобразная регрессия сократовской постановки вопроса о дружбе (нашедшей отражение в сократических диалогах самого Платона) на менее развитый уровень, когда под дружбой понималась любая связь, имеющая «тесноту» и «плотность» семейно-родовой, однако образующая в сфере, где кровнородственные отношения уже не имеют силы; причем этот тип дружбы не предполагает никакого индивидуально-личностного отношения ее участников: она имеет здесь коллективный, общинный характер. Таким образом, антиномия двух расходящихся друг с другом форм общения – индивидуально-личностной и «гемайншафтной», к которым грек, осознавший себя личностью, считал себя одинаково причастным, решалась Платоном за счет устранения одного из ее полюсов... Место отсутствующего диалога заменяет здесь откровенная манипуляция «стражей» с помощью специально придуманных для этого мифов, предлагаемых как «целесообразная ложь» (на манер той, к которой, согласно Платону, имеет право прибегнуть врач в интересах больного). Фактически в платоновском «благоустроенном городе» нет не только дружбы в сократовском смысле, но и какого-либо намека на индивидуально-лично окрашенные контакты: все сколько-нибудь значимые отношения между участниками «общей дружбы», «дружбы всех» сознательно подтасовываются философами-законодателями, дабы обеспечить хорошее потомство стражей и оградить их умы от возможных «смущений». ...Стагирит в отличие от своего учителя не только не отказывается от сократического понимания дружбы, но, наоборот, развил и углубил его. Подобно тому, как дружба сочетает «тесноту» взаимной привязанности людей друг к другу, заимствованную от семейно-родственных отношений, со свободой и независимостью отношений правовых, политическая койнония, по мысли Аристотеля, должна сочетать «тесноту» семейно-общинных связей с «рыхлостью» правовых, имеющих характер некоторого «соглашения» ... – некое равновесие между общинно-неформальным и формально-правовыми отношениями, конструируемое по аналогии с дружбой, понятой по-новому»¹⁴.

¹⁴ Давыдов Ю.Н. Античность как предмет исторической социологии // Античная культура и современная наука. С. 290-291.

Даже невооруженным историко-социологическим глазом можно обнаружить значительное сходство между описанными коллизиями общения древности и рассмотренными ранее некоторыми гранями современных форм нравственно-воспитательного общения. Ясно, впрочем, что данными коллизиями вовсе не исчерпывается история этих форм общения, даже если и не покидать границ одной лишь античности. Кроме полисной жизни существовала еще ойкосная, хозяйственно-семейная жизнь со своим кругом требований и наборами образцов межличностного общения. Дружеские связи тоже оказались довольно многообразными (гетерии, гимнасии, ксении и т.п.). Импульс к развитию получили патронально-клиентельные формы общения. Да и сам сократическо-платонический диалог в эпоху эллинизма эволюционизировал в сторону диалога перипатетического, а затем и цicerонианского.

В эпоху Возрождения как после долгого анабиоза восстанавливаются забытые в средневековье античные формы нравственно-воспитательного общения, высвобождаясь от церковных извращений¹⁵. Оживают этические нормы диалогического общения, вытесняя правила схоластического диспута. Но возрожденческий диалог отличается от античного построением, традициями, направленностью, соотносительностью со стилем жизни. В кваттроцентристском диалоге Л. Бруни, П. Браччолини, Л. Валла, Л.-Б. Альберти, в диалогах Дж. Понтано, Николая Кузанца, К. Ландино – вплоть до научных диалогов Г. Галилея и утопий И. Кеплера больше сказывалось не подражание сократическому или цicerонианскому диалогу, а ориентация на общегуманистический идеал воспитывающего общения. Позднее произошло обновление специализированного диалога научного общения, который позволил выделить множество специализированных диалогических форм общения¹⁶.

¹⁵ Это не означает буквального забвения диалога в эпоху средневековья. Достаточно вспомнить морализирующие «Диалоги» Григория Великого, которые проповедовали принципы теонормной этики христианства среди варваризованного населения Италии. Они вызвали множество подражаний, но все они меньше всего напоминали об интеллектуальной игре античного диалога, скорее всего будучи разновидностью агиографий (*Уколова В.И.* Античное наследие и культура раннего средневековья. М., 1989. С. 169-195).

¹⁶ *Баткин Л.М.* Итальянский гуманистический диалог XV века // Из истории культуры средних веков и Возрождения. М., 1976; Он же. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. М., 1978; *Андрушко В.А.* Античный диалог и диалогизация Возрождения (Платон «Софист» 23е и Николай Кузанский «Простец о мудрости» II // Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984; *Библер В. С.* Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М., 1975; *Буш Г.* Диалогика и творчество. Рига, 1985; *Кармин А.С.* Диалог в научном творчестве // Философские науки. М., 1985. № 4. О современной методике применения диалога в

Затем пришел черед внутреннему диалогу – **солилоквии**. Если, по Сократу, диалог с «виртуозами» по части мудрости воспитания и добродетели составляет сердцевину, альфу и омегу нравственно-воспитательного общения, публичного, гражданского собеседования, то у творца учения о солилоквии – А. Шефтсбери интерес смещается от «виртуозов» в сторону духовной жизни самого воспитанника. Драматургия воспитательного общения превращается в цепочку сцен молчания, онемения и утраты внимания к действию. Вето сентименталистской этике два лица солилоквии воплощают практический разум как «цензора» поступков и непосредственные эмоции, олицетворяют борьбу мотивов бескорыстия и корыстолюбия, антитезу жизненных позиций «человека морального» и «человека социального». Таким образом, моральное сознание было представлено как существующее в форме самосознания, непрерывного и напряженного общения с самим собой¹⁷. Это, совершенно естественно, не могло не породить множество новых противоречий и с ними целую линию в развитии этико-психологической и этико-педагогической мысли. Так, в гегелевской концепции самосознания, оказавшей исключительно большое влияние на весь процесс философствования XIX и XX веков, солилоквия неизменного «божественного сознания» и отлученного от всеобщего «эмпирического сознания» превратилась в двойственное несчастное сознание, когда участники диалога не только сталкиваются друг с другом, но и переходят друг в друга, так сказать, обмениваются разумами и чувственностью, выявляя при этом – в спекулятивной форме – реальное движение общественного человека, диалектику добра и зла, утверждения и снятия отчуждения¹⁸.

Свертывая линию Сократа на развитие человека в публичном общении и используя достижения солилоквии, С. Кьеркегор обратил их против гегельянства. Он стремился предотвратить вторжение собеседника, Другого во внутренний мир замкнутого на самого себя диалогиста. Так был заложен фундамент в развитие **экзистенциалистского диалога**. Его центр тяжести был смещен из сферы общения в сферу сознания самодовлеющей личности

воспитании *Петровская Л.А., Стиваковская А.С.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. М., 1983. № 2; *Гиргинов Г.* Диалогъи: Философско-политический анализ. София, 1986.

¹⁷ *Шефтсбери А.Э.* Эстетические опыты. М., 1975. С. 331-456; *Апресян Р.Г.* Проблема «другого Я» и моральное самосознание личности//Философские науки. М., 1986. №6. С. 54-56; *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск, 1988.

¹⁸ *Гегель.* Феноменология духа. Соч. М., 1959. Т. 4. С. 112-123; Lessing A Hegel and Existentialism; on Unhappiness «Personalist»; L – Ang., 1968, vol. 49, №1. *Согомонов Ю.В.* Понятие «несчастное сознание» у Гегеля и его современные интерпретации // Уч. зап. Азербайджанского государственного университета. Серия истории и философии. Баку, 1971. № 6. С. 89-93.

– единственного достойного соучастника диалога. «Внутренний диалог должен обеспечить аутентичное самовыражение раздвоенной, не ладящей с окружающим миром личности. Это не значит, что Кьеркегор отрицает необходимость человеческого общения и существование нравственных норм этого общения... Он отрицает причастность межличностного общения к нравственному самосовершенствованию и самовыражению личности. Поэтому главной этической проблемой для Кьеркегора является вопрос о том, каким образом единичная личность в единичной жизненной ситуации решается поступать не общепринятым образом, не так, как все, а по-своему, по своей совести. Очевидна пристрастность Кьеркегора к уникальному образу действий или поведения в противовес общепринятому. Можно сказать, что, сохраняя сократовскую идею нравственного человека как открытой и поэтому способной продвигаться к добру личности, Кьеркегор превратил ее в нечто противоположное в том числе, что оторвал от нее ее же собственное продолжение в межличностном общении (т.е. в социальных отношениях людей)¹⁹.

Культура и этика непосредственного общения дополняются, как известно, культурой **диалогического общения с книгой**. Переход же от письменной страницы к компьютерной, к экранной культуре взрывным образом расширил диапазон общения, создал возможность **полилога**, то есть деятельности по широкому обмену смыслами и значениями, в перспективе охватывающему все человечество. Это – диалог с «мягким» текстом, готовым к безграничной и ежесекундной трансформации, приближенный к базовому, исходному типу диалога, основанному на личном контакте, но уже в новых – глобальных – социокультурных пространствах²⁰. Такова драматическая оппозиция нашего века: распахнутый полилог – и душная атмосфера диалога во внутриличностном пространстве, которая, с одной стороны, отсекает нравственность от социального мира, а с другой грозит психологическими осложнениями и нигилистическим отрицанием ценностей нравственно-воспитательного общения.

Важно подчеркнуть, что всякий раз переход к новым формам нравственно-воспитательного общения, к новым его рубежам, которые сейчас представляются нам прозрачно ясными, чуть ли не самоочевидными с позиций как их понимания, так и практического овладения ими (хотя чаще всего ясность оказывается обманчивой, о чем свидетельствует горький политический и педагогический опыт), был на деле продуктом длительного и однолинейного филогенеза нравственности и воспитания, а диалогиче-

¹⁹ *Капчаускаене Д.* Нравственная откровенность общения // Ethos-I. Нравственность и общение. С. 66-67.

²⁰ *Прохоров А.В., Разлогов К.Э., Рузин В.Д.* Культура грядущего тысячелетия // Вопросы философии. М., 1989. № 6.

ские формы общения поражали своей неслыханностью, вербуя и пламенных сторонников, и яростных противников инноваций в принятых формах воспитательного общения.

Становление и развитие диалогической деятельности не равнозначно деградации монологической деятельности (которую нельзя истолковывать как непереносимое подавление внутреннего источника саморазвития, когда человек не сам становится, а кем-то делается, точно так же, как общество делается по идеологическому Проекту, не подлежащему оспариванию в диалогическом общении), вытеснению и отмиранию монолога в нравственно-воспитательном общении и соответственно во фронестике. Монолог и диалог не соотносятся между собой на компенсационных началах: больше одного не означает меньше другого! Скажем в связи с этим несколько слов о **риторике** как теории монологической речи.

В специальной работе о риторике С.С. Аверинцев отмечал, что у греков «пайдейя» воплощает две силы, пребывающие в постоянном конфликте, но и в контакте – **воспитание мысли** на основе ищущей истину философии и **воспитание слова** на основе ищущей убедительности риторики. «Они ближе друг к другу, чем мы это себе представляем: у них общий корень в архаической мыслительно-словесной культуре, и еще в феномене софистики они являли неразделимое единство... Иначе говоря, философия и риторика – не части культуры античного типа, не ее «провинции» и «домены», которые могли бы размежеваться и спокойно существовать каждая в своих пределах, вступая разве что в легкие пограничные споры. Нет, античный тип культуры дает и философии, и риторике возможность попросту отождествлять себя с культурой в целом, объявлять себя принципом культуры»²¹.

Такое слово... стало живым носителем культурной традиции или, вернее, носителем всех важных смыслов и содержаний этой традиции. Отсюда, т. е. от начала риторического искусства и, вместе с тем, от риторического слова как носителя всех традиционных смыслов и содержаний, исчисляется то, что можно было бы назвать морально-риторической системой слова». (Михайлов А.В. Античность как идеал и культурная реальность XVIII и XIX вв. // Античность как тип культуры. М., 1988.

²¹ Аверинцев С.С. Античный риторический идеал и культура Возрождения // Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984. С. 146. Приведем еще одну цитату, важную для понимания фронестики. «С самого своего возникновения в Греции риторическая теория и практика понимает слово так, как если бы оно было целиком во власти им пользующегося... Между тем как само возникновение риторики с ее нацеленностью на слово, причем нередко с самым капризным и произвольным использованием им, опирается на такое слово, которое в процессе культурного развития получило всестороннюю обработку, которое само по себе отдельно и гибко, самоценно и всецело властвует над тем, кто полагает, будто гнет крутит им по собственной воле.

С. 309- 310). О подобной системе подробно: *Ковельман А.Б.* Риторика в тени пирамид. Массовое сознание римского Египта. М., 1988.

Риторика, согласно Аристотелю, – знание для человека и о человеке на основе анализа мнений и построения иерархии общественных ценностей. Ею открыто то, что мы ранее назвали могущественной магией фронестического слова, и потому она эстетична по своему существу. Но артистизм воспитания слова представляется воспитанию мысли, философии и этике чем-то безнравственным. Однако подобное обвинение парируется указанием на необходимость воспитания личности ратора, чем-то схожим с воспитанием личности художника. Невоспитанный ритор (учитель, оратор, политический деятель, пропагандист и т. п.), увлеченный только фигурами речи, стилистикой и пренебрегающий этосом воспитания, не способен достигнуть полного эффекта убеждения и консенсуса.

Развитие новых типов коммуникации и демократических институтов повысили интерес к практическому мышлению, к которому относится и риторика как искусство убеждения «другого» в процессе общения, сообщения ему своей уверенности и веры в определенную интерпретацию реальности и системы ценностей. Деятельностный подход к воспитанию оказывается продуктивным и здесь, так как риторика рассматривается в качестве одного из видов деятельности. Она имеет дело с монологической речью, но и учитывает свободную конвертируемость этой формы речи в диалог (и полилог). Убеждение «другого» достигается не через возбуждение страстей или путем уговоров, а за счет консенсуса, принятия тезисов ратора на основе кооперации его интересов и интересов его слушателей. По значительному числу показателей неориторическая теория убеждения подобна теории воспитательной деятельности²². «Человеческая истина» нуждается в использовании не абстрактно-всеобщих, а конкретно-всеобщих подходов, использовании вероятностных суждений, герменевтических методов, всего неочевидного в сфере знания, в соединении этики, логики и психологии, в открытости, неопределенности аргументации и т. п.²³.

Наряду с диалогом и монологом мы вправе говорить в контексте нравственно-воспитательного общения и об **иронии**. В этике воспитания это древнее понятие трудно истолковать только на его семантической основе (по-древнегречески – «притворство», «хитрость», «насмешка» и т.п., хотя первоначально «еіго» означало просто «говорить» и могло означать также и «заговаривать», лечить, а корень этого слова остался в этимологии русского слова «врач»). Совершенно недостаточно связать иронию с установкой на

²² Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Указ, соч. С. 260-275.

²³ Безменова Н.А. Формирование мировоззрения: Филологический подход // Язык и формирование активного мировоззрения. М., 1987; Неориторика: генезис, проблемы, перспективы. Сб. обзоров. М., ИНИОН, 1987.

филигранное овладение технологией воспитательного воздействия (так как у нас речь идет не о технологии, а праксиологии воспитания), с моральным требованием «мягкого», едва намекающего воздействия в процессе общения, чтобы избежать «перехода на личность» и угроз дидактогении (нечто подобное ятрогении в медицине, то есть болезненной психической реакции в результате ненамеренного внушающего воздействия врача на больного), чтобы преодолеть страх совершить воспитательную ошибку, поколебать меру воспитательного воздействия.

Целесообразно выделить в рассматриваемом понятии первичный смысловой слой, которым характеризуется жизненная позиция воспитателя в ее критической направленности, скрытой насмешки по отношению к собственным этико-педагогическим убеждениям и стереотипам, освоенным нормам и ценностям воспитательной деятельности.

Когда ирония при этом не выходит за обозначенные пределы одного из приемов общения²⁴, остается возвышенной частью аристотелевского «этоса ратора» (то в качестве одной из главных его добродетелей, то в качестве аллергического приема речи), отрицается необходимость и эффективность определенного воспитательного воздействия. При этом подчеркивается утвердительное отношение к нему, провоцируется в ответ аналогичный негативизм со стороны воспитанника в отношении и к нравственно оправданным способам воспитательного воздействия на него²⁵.

Но ирония может быть использована в качестве антидогматического – при том тщательно скрываемого – отрицания данной этико-педагогической убежденности некогда принятого воспитательного идеала, концепта призвания, форм признания и удовлетворенности деятельностью и т. п. с целью производства «истинной» убежденности, которая обретает опору в трансформированном идеале воспитательной деятельности. Такую – сократическую – иронию К. Маркс понимал как «диалектическую ловушку», с помощью которой здравый смысл, смеясь, окидывая веселым оком собственные верования, выводил их из окостенения, очищал от стереотипов и самоуспокоенности. И тогда ирония, оставаясь подчеркнута почтительной к принятым ценностям воспитательного этоса, не оказывается лишь «лживой хитростью» (Ф. Ницше) воспитателя и уж тем более не ведет к самоубийственной насмешке, язвительной издевке, циничному воспитательному авгуризм-

²⁴ «Ирония немыслима вне контекста общения» (Пивоев В.М. Ирония как эстетическая категория // *Философские науки*. М., 1982. № 4. С. 56.)

²⁵ Не впадая в моралистические предубеждения, один из самых известных знатоков иронической диалектики. К. Зольгер отмечал, что именно иронии открывается пустота и ничтожность оторванных от мира идеалов, но есть ирония опасная, вырождающаяся в насмешку над моралью и потому гибельная для нравственности и для искусства. (Зольгер К.В.Ф. Эрвин. Четыре диалога о прекрасном и об искусстве. М. 1978. С. 423).

му (в чем ее постоянно подозревает догматизм старого и нового времени), а только вовлекает как коллегу воспитателя, так и самого воспитанника в напряженнейшее сотворчество новых ценностей из взаимоотношений, норм и правил нравственно-воспитательного общения. Она оказывается снятием – опять в тактичной, щадящей манере, косвенным образом – чрезмерной, фанатичной и категоричной приверженности к некоторой совокупности результатов мировоззренческой рефлексии по поводу социокультурных оснований воспитательной деятельности, оказывается преодолением дидактической дуболомности (например, уже упомянутой идеи «воспитывающего обучения»), подводит к катарсическому очищению.

Более поздний смысловой слой понятия иронии своим возникновением обязан прежде всего этике романтизма, очень слабо изученной в нашей историко-этической литературе²⁶. В этой этике ирония покидает узкое пространство воспитательного общения и, стало быть, сферу праксиологии воспитания. С ее помощью этика воспитания трактует парадоксы становления личности в ходе воспитательного процесса, когда замыслы, намерения, проекты воспитателя терпят сокрушительную неудачу, наталкиваясь на непредсказуемость и неуправляемость биосоциальной и социальной реальности²⁷. Объективные итоги воспитательной деятельности – даже при казалось бы скрупулезном соблюдении требований этики воспитания – все равно оказываются слабо состыкованными с телеологией этой деятельности. Такого рода банкротство признается вместе с тем благостным: хаос открывает – в гегелевском духе – бесконечные выходы за пределы неоспариваемой прежде субъективности и все для того, чтобы в вихре творческой фантазии проступили бы заманчивые необозримые дали воспитательной свободы путем синтеза противоположностей серьезного и притворно-насмеш-

²⁶ Лосев А.Ф. Ирония античная и романтическая // Эстетика и искусство. М., 1966. К этике романтизма иногда причисляют протестантскую и сентименталистскую этику, а также этику дендизма и богемы. (Mark Roberts. The Tradition of Romantic morality - 41973; Colin Campbell. The Romantic Ethic and the spirit of modern Consumerism. Oxford. 1987).

²⁷ Болгарский исследователь В. Проданов вводит понятие аксиологического образа «естественной природы» человека, организующего вокруг себя систему биосоциальных ценностей и норм. Вместе с тем в определенном смысле можно сказать, что биологическое выражает такие биосоциальные ценности, которые противоречат групповым или общественным ценностям, а потому представления об этой природе как пластичном, податливом материале для переделки далеко не адекватны самой природе человека. Создание гуманного социалистического общества тесно связано с учетом природной меры человеческого в человеке, игнорирование которой ведет к деформациям цивилизации и культуры. (Проданов Васил. Биоэтика. София. 1988. С. 57).

ливого, трагедийного и комедийного, прозаического и патетического, универсального и ограниченного, реального и ирреального. Возможности воспитания в принципе рассматриваются как беспредельные, а неподатливость «человеческого материала» и тем более упрямство социальных обстоятельств получают субъективистскую интерпретацию. Подобные парадоксы обнаружились у нас в идеях воспитательного утопизма, в установках массовой – романтической по существу – веры во всеислие воспитания, в убаюкивающей мифологии экзальтированных оценок практических итогов продвижения к новому человеку, в «воспитательной схеме» объяснения механизмов застоя и социальной инерции. В этом аспекте сохраняет свою актуальность критика вырвавшейся из-под контроля разума своеволия романтической иронии в ее гегелевском и даже кьеркегоровском вариантах.

Если в прошлом столетии иронию соотносили с «гигантским юмором» истории²⁸, то в XX веке этика романтизма придает иронии, в том числе и воспитательной, трагический смысл. Думается, что и в этом значении «злой колдуньи»²⁹ она может быть истолкована для глубокого понимания и ретроспективной оценки мучительных противоречий нашей воспитательной теории и практики эпохи бюрократического централизма, о чем уже говорилось ранее при анализе этатизированного этоса воспитания. Отметим только, что данный смысл обретает существенные оттенки, будучи «приложенным» как к общественному, так и к приватному секторам воспитания.

Обсуждая различные аспекты этики воспитательного общения, хотелось бы выделить и рассмотреть роль **притчи**, которая – в «родственной связи» с аллегорией, параболой, гротеском, травестией, бурлеском и т. п. – в широком поле речевой культуры, подкрепленной паралингвистическими средствами, жестикულიацией, интонацией и т. п., соучаствует в формировании воспитательного этоса, задавая личностные образцы мышления и действия воспитателя со всеми преимуществами и недостатками всякой стереотипизации. Не случайно от слова «притча» во многих европейских языках происходит и слово проповедь, **проповедничество**.

Притча служит, конечно, средством сообщения о некоей ситуации. Но ее назначение совсем иное – **потрясти сознание** адресата. Непосредственное содержание этого сообщения само по себе не имеет особого значения. Однако оно символизирует такой миф, который снимает известную при-

²⁸ «Люди, хвалившиеся тем, что сделали революцию, всегда убеждались на другой день, что они не знали, что делали, – что сделанная революция совсем не похожа на ту, которую они хотели сделать. Это то, что Гегель называл иронией истории, той иронией, которой избегали не многие исторические деятели» (*Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 36. С. 236*).

²⁹ *Бодлер Ш. Цветы зла. М., 1970. С. 132.*

вычную для воспитания оппозицию каких-то культурных понятий. Сознание оказывается потрясенным именно потому, что притча своей парадоксальностью требует пересмотра самого способа понимания данной ситуации, который тем самым превращается в архетип культуры. Ясно, что потому толкование притчи – суть ложный способ ее восприятия и неэтичная манера ее использования. Менее всего притча подлежит цитированию. Ее нельзя считать сообщением о каком-то нравственном принципе или законе. Она воспитывает, как сказал бы М. Горький, сопротивлением среде. В ней не найти поиска поучения или правила, его формулирования, бездушного складирования в сознании воспитанника агрегата из таких правил. В «Докторе Живаго» читаем: «До сих пор считалось, что самое важное в Евангелии нравственные изречения и правила, заключенные в заповедях, а для меня самое главное то, что Христос говорит притчами из быта, поясняя истину светом повседневности».

Притча не содержит предписания к определенному типу поведения. Она не подводит к подчинению и полна неопределенности, продуцируя с помощью внутреннего напряжения, стремления к пониманию добрую волю в воспитаннике. Она предлагает не набор рецептов спасения, а «способ коммуникации, противостоящий созданию замкнутых идеологических схем»³⁰. Притча приводит к осознанию греховности, к покаянию и воскресению. Она освобождает человека и возвышает его, означает житие, демонстрацию вполне конкретного человека как высшей ценности в себе, а потому и для нас выступает в качестве живого знания реальности, убеждающего и никогда незавершенного живого опыта. «Узнавание себя в притче влечет в адресате «перемену ума» и осознание своей неправоты»³¹. Приведем в завершение слова известного латышского кинорежиссера Юриса Подниекса: «Наша духовная жизнь слишком политизировалась. Это опасно. Мне кажется, сейчас любая притча важнее самой смелой политической речи. Она выявляет закономерность случившегося и предсказывает будущее»³².

³⁰ Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Притча как средство инициации живого знания // *Философские науки*. М., 1989. № 9. С. 103.

³¹ Там же. С. 104.

³² Литературная газета. 1990. 24 янв.

