

Протоиерей Игорь Прекуп

## **Проблема адекватного формирования этических понятий в процессе изучения религиоведческих дисциплин в средней школе**

*См.: Обсерватория культуры. – 2007. - №1. – С. 94 – 99.*

### **Религиоведческие дисциплины в светской школе**

С конца 80-х гг. прошлого века на всем советском, а затем постсоветском пространстве в системе образования стало формироваться направление, которое условно можно назвать религиозной (или точнее религиозно-ориентированной) педагогикой, изначально методологически подразделявшееся на этно-культурно и конфессионально ориентированные типы. С тех пор тема преподавания религиоведческих дисциплин в светской школе является предметом жарких дискуссий на самых разных уровнях. Но спорят, как правило, не о методологии преподавания этих дисциплин в зависимости от специфики школы, не об интеграции религиоведческих дисциплин с другими учебными предметами, и не по иным актуальным вопросам, но почти исключительно о том, пускать ли их (в частности ОПК) в школу.

Сводить всю проблематику преподавания религиоведческих дисциплин в светской школе к вопросу об их уместности – непродуктивно для педагогической науки и практики. Они ведутся уже в достаточно большом количестве школ, чтобы не расходовать силы и время на обсуждение вопроса быть им или не быть, но сконцентрироваться на вопросе *какими* им быть.

Коль скоро в образовательной политике взят курс на гуманизацию образования, не следует выталкивать религиоведческие дисциплины на периферию, а то и за борт педагогической системы. Напротив, необходимо со всей серьезностью отнестись к данной проблеме, интегрировав эту область знания в педагогическую науку и, оснастив ее всем необходимым инструментарием для успешной и конструктивной деятельности, определить место религиоведческих дисциплин в качестве особой образовательной

области и выработать критерии приемлемости того или иного религиоведческого курса в педагогической системе светской школы.

### **Адекватность понятий, формируемых в процессе изучения религиоведческих дисциплин, мыслимым в них предметам и явлениям**

Мало ввести религиоведческие дисциплины в школе. Первое условие успешного изучения любой гуманитарной дисциплины – дискурсивная адекватность. Религиоведческих дисциплин это замечание касается в сугубой степени, поскольку:

- 1) в постсоветской системе образования доминирует инерция «научно-атеистического» подхода к изучению и истолкованию явлений религиозной жизни, игнорирующая религиозность как путь адекватного осмысления, понимания и интерпретации реальности;
- 2) специфика феномена религии такова, что абсолютно адекватное восприятие информации о нем и соответствующая передача этой информации возможны только через соответствующий религиозный опыт.

Следует ли из последнего, что религиоведческим дисциплинам не место в школьной системе именно по причине невозможности абсолютного соблюдения принципа дискурсивной адекватности (в рамках религиоведческих дисциплин изучаются разные религии, но преподаются одним педагогом)? Отнюдь нет. Иначе следовало бы отменить изучение литературы (каждое произведение следует рассматривать в контексте ментальности эпохи и менталитета автора, в которые невозможно погрузиться в совершенстве), истории (предлагаемый в учебнике материал выдержан в определенной концепции), философии (знакомить аудиторию, к примеру, с философией Платона, не имея опыта пребывания в стенах Академии, на основании лишь его литературного наследия да еще пособий по истории философии – заведомо поверхностно) и др. Но мы не отказываемся от этих предметов, потому что губительно игнорировать достояние и

традицию (как общечеловеческую, так и частные – национальные, культурно-региональные, религиозные, конфессиональные, семейные). Другое дело, что изучение этих предметов может оказаться, по меньшей мере, бесполезным, если пренебрегать принципами дискурсивной адекватности и культуросообразности. Последний обязывает, вникая в культурно-мировоззренческий контекст изучаемого материала, подавать его, сообразуясь с культурными, историческими, политическими и социальными реалиями, с уровнем развития учащихся, с информационным полем, в котором они пребывают, и, самое главное, с их *традиционной* культурой, этосом и аксиологией, с которыми они, как правило, незнакомы или знакомы искаженно, в лучшем случае, поверхностно.

«Люди как существа, способные к мышлению, рассуждению и рефлексии (рефлексивности), – пишет А. Монтефиоре, – обнаруживают себя по мере того, как они постепенно приходят к осознанию себя как *ipso facto* находящихся в пункте сложного переплетения партикулярного и универсального. Говорить – или даже думать – осмысленно (термин «осмысленно» здесь на самом деле излишен) значит, хотя бы имплицитно, помещать себя как конкретного участника в мир дискурса»<sup>1</sup>. Но как раз дискурсивная несовместимость – одна из основных проблем традиционного преподавания религиозных дисциплин в светской школе: религиозно-философские понятия преподносятся в дискурсе атеистическом.

Такое преподавание религиозных дисциплин не только бессмысленно в познавательном плане, но и вредно в плане культурологическом, поскольку, согласно утверждению Е.В. Сергеевой, «дискурс нужно рассматривать именно с точки зрения представленной в „особой социальной данности“ вербально выраженной ментальности, мировосприятия, создающего „особый мир“»<sup>2</sup>. Поэтому понятия, изъятые из родной

---

<sup>1</sup> Монтефиоре А. Личная тождественность, культурная тождественность и моральное рассуждение // Мораль и рациональность. – М.: Ин-т философии РАН, 1995. С. 140 – 141.

<sup>2</sup> Сергеева Е.В. Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе. – СПб.: Наука, САГА, 2002. С. 15.

дискурсивной среды, искусственно помещенные в дискурс чуждый и именно в нем рассматриваемые, неизбежно искажаются.

### **Диалектическое мышление как условие логической адекватности этических понятий**

Другая проблема процесса формирования этических понятий – его логико-методологическая основа: от того, какой тип мышления будет ее определять – эмпирический или диалектический – зависит *логическая адекватность* этических понятий.

Поскольку сущность морали метафизична, эмпирическая логика бессильна служить формированию этических понятий. Если, исходя из эмпирической теории мышления, в процессе определения, к примеру, понятия человека, пытаться выделить в каждом свойственное всем индивидам, и таким образом определить, что есть человек, то мы найдем достаточно одинаковых, но никак не определяющих сущность человека признаков. Принимая за основу эмпирическое мышление на базе, например, марксистского мировоззрения, пытающегося определить человека через анализ «реально-всеобщей основы всего человеческого в человеке», которой (в марксистском дискурсе) является *производство орудий производства*, получаем удручающий вывод: «Человек есть существо, производящее орудия труда»<sup>3</sup>. (Понятно, что выдающимся мыслителям и деятелям искусств этот метод мышления отказывает в принадлежности человеческому роду.)

Тут будет уместно вспомнить Канта, который считал метафизику нравственности «крайне необходимой» не столько из спекулятивных соображений, сколько потому, что «сами нравы остаются подверженными всякой порче до тех пор, пока отсутствует эта

---

<sup>3</sup> Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. С. 85.

путеводная нить и высшая норма их правильной оценки»<sup>4</sup>, потому что без метафизики «вообще не может быть никакой моральной философии». Он утверждал, что «философия, которая перемежает чистые принципы с эмпирическими, не заслуживает даже имени философии... еще в меньшей степени – названия моральной философии, так как именно этим смешением она вредит даже чистоте самих нравов и поступает против своей собственной цели»<sup>5</sup>.

Поскольку эмпирическое мышление сенсуалистически оперирует лишь внешними признаками, оно не проникает в сущность вещи, т.е. во внутреннюю связь свойств предмета (группы предметов)<sup>6</sup>.

Диалектическое мышление, образующее теоретическое понятие, в отличие от эмпирического мышления, сводит воедино предметы не на основании повторяющихся, похожих признаков, а на основании прослеживаемой «взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении». Именно «объективная связь всеобщего и единичного (целостного и отличного)» выступает в качестве содержания теоретического понятия<sup>7</sup>. Теоретическое понятие в собственном смысле слова, – пишет И.Б. Михайлова, – это «то состояние знания, при котором объект дан в своем историческом формировании как некоторая целостность, ступени саморазвития которой и определяют каузально все ее отдельные проявления, черты и качества»<sup>8</sup>.

По В.В. Колесову «понятие есть приближение к концепту, это явленность концепта в виде одной из его содержательных форм»<sup>9</sup>. Термин *концепт* в математической логике

---

<sup>4</sup> Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Основы метафизики нравственности. – М.: Мысль, 1999. С. 160.

<sup>5</sup> Там же, с. 161.

<sup>6</sup> Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. С. 79 – 89.

<sup>7</sup> Там же, с. 275.

<sup>8</sup> Михайлова И.Б. Методы и формы научного познания. – М.: Мысль, 1968. Цит. по: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. С. 275.

<sup>9</sup> Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. С. 20.

означает содержание понятия, т.е. его *смысл*, а термин *значение* синонимичен термину *объем понятия*<sup>10</sup>.

Понятие и концепт – это термины, которые иногда выступают как синонимы (первый в основном употребляется в философии, логике, тогда как второй, будучи термином математической логики, закрепился в культурологии), потому что *понятие* – это калька латинского слова *conceptus*, от которого следует отличать другое латинское слово – *conceptum*, означающее *зерно, зародыш*, которое и переводится, как *концепт*<sup>11</sup>. «Концепт – не понятие, а сущность понятия, смысл, не обретший формы. <...> ...Это сущность, в своих содержательных формах – в образе, в понятии и в символе. <...> Своего рода росток первообраза, первосмысл, то, что способно прорасти и словом, и мыслью, и делом»<sup>12</sup>.

Е.В. Сергеева предлагает понимать под концептом «некую информационную целостность, присутствующую в языковом (коллективном, групповом, индивидуальном) сознании, осознаваемую языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля, прошедшую означивание и вербализованную одной или несколькими лексическими единицами данного языка»<sup>13</sup>.

В отличие от понятий, концепты не только мыслятся, но и переживаются, являются предметами симпатий и антипатий, а зачастую и столкновений. Концепт, в трактовке Ю.С. Степанова – это как бы сгусток культуры, входящий в сознание человека, и одновременно то, посредством чего человек входит в культуру и влияет на нее. «Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека»<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> См.: Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. С. 44.

<sup>11</sup> См.: Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА, 2002. С. 50.

<sup>12</sup> Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. С. 19.

<sup>13</sup> Сергеева Е.В. Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе. – СПб.: Наука, САГА, 2002. С. 18.

<sup>14</sup> Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. С. 43.

*Концепт* – это мыслимая и переживаемая система структурно взаимосвязанных житейских (спонтанных) и научных (теоретических) понятий и представлений, данная в динамической целостности этимологического ядра и культурно-исторических факторов.

«...Концепт, – говорит Л.О. Чернейко, – включает понятие, но не исчерпывается им, а охватывает все содержание слова – и денотативное, и коннотативное, „отражающее представление носителей данной культуры о характере явления, стоящего за словом, взятым в многообразии его ассоциативных связей”»<sup>15</sup>.

Ю.С. Степанов рассматривает концепт как трехслойное эволюционирующее культурно-семантическое явление, состоящее из 1) основного – актуального признака, 2) дополнительного (дополнительных) – неактуального, «исторического», 3) буквального – почти совершенно неактуального – внутренней формы. «Активным» является слой, обладающий наибольшей распространенностью в массовом сознании, хотя бы образующие его признаки и не отражали сути явления, которая охватывается двумя «пассивными» слоями – историческим и этимологическим. Последний обладает крайне низкой степенью актуальности, охватывая немногочисленный круг исследователей<sup>16</sup>. Этимологический смысл следует брать не только и не столько в контексте языка, на котором изучается предмет, сколько «родного» языка самого концепта – того, в системе которого он зародился, сформировался<sup>17</sup>.

Формирование этических понятий предполагает актуализацию третьего (предельно пассивного) слоя, смыслом которого обогащенный, второй слой преобразил бы первый. Что и составляет сущность предлагаемого нами этико-педагогического метода.

«Концепт, – пишет В.В. Колесов, – есть то, что не подлежит изменениям в семантике словесного знака, что, напротив, направляет мысль говорящих на данном

---

<sup>15</sup> Цит. по: Сергеева Е.В. Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе. – СПб.: Наука, САГА, 2002. С. 17.

<sup>16</sup> См.: Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. С.45 – 58.

<sup>17</sup> Например, рассматривая понятие мученичества за веру, следует не столько этимологию русского слова «мученик» исследовать, сколько греческого слова *μάρτυς*, которое переводится как *свидетель* и отражает сущность понятия в изначальной концепции мученичества как удостоверения истинности исповедуемой веры, ее *свидетельствования* не только словом, но и поведением, последовательно из нее вытекающим.

языке, определяя их выбор и создавая потенциальные возможности языка-речи. <...> Находясь в плену традиционных словесных образов, мы не пробьем скорлупу словесного знака и не сможем добраться до его концептуального ядра. Понятия – форма понимания, а в каждую отдельную эпоху люди все понимают по-своему»<sup>18</sup>.

Сущность понятия только тогда становится доступна, если оно рассматривается в своем природном концепте, вне которого с трудом, а то и вовсе не обнаруживается подмена. Это особенно важно, когда изучаются этические понятия таких культурных систем, как откровенные религии, в которых критерием истины является соответствие понимания изначальному (быть может, даже и не полностью раскрытому) смыслу, тому «инварианту смысла, значения и ценности словесного знака», которым, собственно, и является концепт<sup>19</sup>.

### **Теоретические и житейские этические понятия**

Понятие – свернутая теория<sup>20</sup>. Оно сжато воспроизводит сущность предмета, но в отличие от теории не содержит схемы реализации этой сущности. Теория же, кроме определения сущности предмета, еще и развивает ее понимание, рассматривая различные аспекты ее проявления во всем многообразии системных связей с другими понятиями.

Греческое слово **θεωρία** переводится как *наблюдение, исследование, рассмотрение, созерцание*. Когда мы говорим об этической теории, то имеем в виду учение как плод исследования некой духовной (в широком смысле слова) реальности, подразумевая, что этическая теория не может быть чисто спекулятивной, поскольку этика и в философии, и в богословии составляет нормативно-практическую часть.

Синергетика божественного и человеческого определяет специфику православно-христианской этической теории, которая не является плодом человеческого ума,

---

<sup>18</sup> Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА, 2002. С. 64 – 65.

<sup>19</sup> Там же, с. 81.

<sup>20</sup> См.: Бартон В. Логика. – Минск: Новое знание, 2001. С. 42.



рассудочных построений, но *выявлением* путем духовно-интеллектуальных усилий, ибо **уже** объективно присутствует в Священном Писании, святоотеческом, богословском и религиозно-философском наследии. Ее надо только осмыслить и систематизировать **соответственно ее внутренней логике**. Последнее особо важно, поскольку формирование понятий происходит в процессе установления связей, отношений между ними. Раздробленное восприятие этических понятий при отсутствии системообразующих связей или их случайности не способно сформировать адекватную систему нравственных убеждений, поскольку вне системы никакие понятия не воспринимаются, не усваиваются и не развиваются.

Этическое понятие не тождественно нравственному понятию. В объем этических понятий, кроме собственно нравственных и других понятий, формирующих моральное сознание (онтологических, метафизических, аксиологических, гносеологических, богословских), входят вообще все понятия, содержащие нравственно-значимые аспекты (психологические, эстетические, культурологические, естественнонаучные, политические, социологические и др.), структурируемые системообразующими нравственными понятиями в этические концепты. Нравственное понятие представляет собой ядро этического концепта, последний же формируется центростремительной направленностью к его нравственной сердцевине других понятий, обретающих таким образом этическое значение.

Исследование этических понятий обязывает нас разделить их на житейские (спонтанные) и теоретические по аналогии с общепринятым делением понятий на житейские и научные<sup>21</sup>.

Теоретические этические понятия христианского мировоззрения – достояние церковного Предания. Они утверждены Спасителем и в Нем; они восприняты Его

---

<sup>21</sup> Поскольку в философии науки нет единства во мнениях, допустимо ли считать философию (тем более – богословие) наукой, термин «научное понятие» лучше не применять к области философского и богословского знания.

учениками и непрестанно находятся в процессе развития, поскольку формируются в жизненных коллизиях, в ситуациях морального выбора.

Если житейские понятия (любые, не только этические) с детства усваиваются человеком спонтанно (отчего их и называют спонтанными понятиями), то научные (в данном случае теоретические этические понятия) преподаются педагогом (кто бы ни выступал в этой роли – духовник, школьный учитель или иной наставник). Его задача – определить зоны актуального и ближайшего развития<sup>22</sup>, чтобы на «территории» второй строить общение с учеником, не навязывая ему сухие определения, но *помогая* думать, направляя его мысль таким образом, чтобы предлагаемые теоретические понятия были своего рода потоком из сокровищницы Священного Предания, оплодотворяющим почву, подготовленную житейскими этическими понятиями, отметающим из них «плевелы и солому», перерождающим их и облакающим в нетление святоотеческого опыта.

Сообразуясь с реалиями, считаясь с характерными для того или иного возраста психологическими предрасположенностями, следует избегать раболепства им. Актуальное развитие, включающее возрастные особенности, надо принимать во внимание, но заниматься тем надлежит, к чему дети в состоянии сами потянутся и прикоснуться, а с помощью педагога и постичь, т.е. *зоной ближайшего развития*.

Житейские и теоретические понятия как бы стремятся навстречу друг другу. Теоретические понятия словно встречают понятия житейские сверху, фильтруют, обогащают и направляют их развитие ввысь по проторенным со своей стороны каналам.

Сфера этических понятий, как никакая другая, требует максимального взаимопроникновения этих двух родов понятий: теоретически отшлифованные этические понятия структурируют и реформируют житейские – эмпирически сформированные, эмоционально ассоциированные с конкретными событиями, но по той же причине страдающие поспешными обобщениями, поверхностностью и расплывчатостью.

---

<sup>22</sup> См. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. С. 277 – 279.

Встречаясь с теоретическими понятиями, житейские сохраняют опытное переживание, освобождаясь от случайных, второстепенных, несущественных признаков, в то время как теоретические обогащаются иррациональным содержанием житейских понятий, таким образом, очищаясь от корки безжизненного формализма, отбрасывая искусственные конструкции, воспринимая компоненты до того не улавливавшиеся сухим теоретизированием.

К примеру, при изучении иностранного языка мы осваиваем его грамматические правила раньше, а иной раз и лучше, чем при изучении родного, на котором не только свободно и правильно говорим, но, самое главное, думаем и переживаем. Однако все более глубокое овладение иностранным языком путем погружения в культуру говорящего на нем народа приводит к тому, что мы можем начать думать на этом языке и воспринимать как окружающую нас реальность, так и собственные переживания богаче, многограннее, нежели чем до того, как иностранный язык был нами усвоен органически.

Аналогично и житейские этические понятия взаимодействуют с теоретическими: последние усваиваются при условии уже существования житейских спонтанных понятий, подобно тому, как усваиваются физические научные понятия на базе сформированных «наивных» физических понятий (тепло, свет и т.д.). Научные (теоретические) понятия обращаются к житейским, как бы притягивая их к себе и облекая собою, фильтруя предрассудки и систематизируя компоненты содержания и объема.

### **Формирование этических понятий: проблемы, условия и принципы**

Понятия, в том числе и этические, полноценно формируются только в том случае, когда их осознанно применяют на практике. Но если у школьника уже сформирован определенный моральный стереотип, он априори отвергает несоответствующие ему позиции, опираясь на уже утвердившийся в общественном сознании миф о безграничной

свободе. Лишь те понятия формируются, которые принимаются нравственным сознанием, и этот процесс продолжается всю жизнь в русле развития личности.

Особенно сложно в рамках учебного процесса в светской школе заниматься формированием этических понятий, основанных на религиозном сознании, потому что среди учащихся лишь небольшое количество склонно мыслить в этих категориях, а значит, дальнейшее формирование этических понятий через применение на практике полученных знаний ограничивается небольшим кругом религиозно мыслящих учащихся. Формирование этических понятий в процессе изучения религиоведческих дисциплин фиксируется у нерелигиозных учащихся на стадии формирования основных знаний и может служить своего рода свободным ориентиром для дальнейшего нравственного формирования личности, косвенно влияя на этот процесс. Тут уместнее говорить о формировании этических понятий на уровне некоего морально-аксиологического вектора.

«Книжные понятия» так и останутся «сухой теорией», если не станут формой, в которую отожделятся понятия спонтанные. Чтобы этика, будучи нормативно-практической частью философии и богословия, стала этосом – системой моральных ориентиров, руководящей поступками личности и доминирующей во взаимоотношениях людей, необходимо, чтобы житейские и теоретические понятия органично сочетались между собой.

В противном случае формируется двоедушная личность, умело рассуждающая на тему морали, но на практике руководствующаяся привычными житейскими стереотипами мышления и поведения. Причина совсем необязательно в какой-то внутренней нечестности. Во многом эта раздвоенность обусловлена тем, что в сознании человека (это касается любой области знания) между житейскими и научными понятиями изначально существует зазор, который, не будучи преодолен вовремя, оборачивается прорехой в образовании личности. В случае этических понятий, по нашим наблюдениям, такая

прореха формирует лукавую жизненную позицию: идеалы – для героев, а для «простых смертных» – здравый смысл. И никакого сочетания первого со вторым.

В христианском сообществе это проявляется в «двоеверии»: признание святости, истинности евангельских заповедей и церковных установлений сочетается с произвольным и осозанным понижением своей нравственной планки до уровня (в лучшем случае) обыденных житейских норм; для исповедания устного и ритуального – нормы одного этоса, для руководства в ситуациях морального выбора – нормы другого.

Отсюда и характерное отношение мирян к духовенству: *обоснованно высокий* спрос в отношении нравственных качеств клириков при *необоснованно заниженных* нравственных требованиях к себе, как если бы заповеди Евангелия не одни и те же даны были всем, «кто хочет последовать» (Мф. 16; 24) Христу.

Этот двойной стандарт коренится в том, что «теория», т.е. христианские этические понятия, ассоциируются с теми, кто их провозглашают «по должности» и «по должности» же должны служить образцами для подражания, будучи неким сакральным сообществом, в противоположность сообществу профанному (к коему себя причисляют миряне, рассуждающие подобным образом), которое якобы и руководствоваться должно другим стандартом и другими понятиями – профанными.

Двоеверием заповеди Христовы не отвергаются: они воспринимаются как идеал, заслуживающий благоговейного трепета, которым уместно любоваться, на который хорошо ориентироваться, но воспринимаются в призме именно *профанного* мышления. То есть по остаточному принципу, не безусловно, вне органичного проникновения ими нравственного сознания и преображения во Христе житейских этических понятий.

### **Этические инварианты и вариативность морали**

Одна из причин нестыковки житейских и теоретических этических понятий в том, что теоретические понятия задаются в виде готовых определений, не имея под собой почвы

соответствующих им представлений, отчего отдаленно соответствующие им спонтанные этические понятия не преобразуются, но всего лишь внешне облакаются в богословские или философские формулировки, оставаясь по содержанию и объему теми же житейскими. Отсюда раздвоение сознания: декларируется одно, а жизнью исповедуется другое. Формулировки православные, а понятия еретические (те же «гробы повапленные» (Мф. 23; 27): правильные рассуждения при ложном устроении духа).

Во избежание этого, теоретическим этическим понятиям должны предшествовать общие нравственные представления, которые способствовали бы выделению существенных признаков и освобождению от ложных стереотипов характерных для житейских понятий, зачастую определяемых несущественными, но эмоционально или социально значимыми признаками, отраженными в представлениях, сформированных на основании собственных наблюдений, информации, почерпнутой из различных источников и *бытующих мнений*, под которые, как правило, истолковываются наблюдения, отбирается и интерпретируется информация поступающая извне.

Только тогда формирование нравственных понятий может быть устойчивым, если, принимая во внимание изменчивость нравственного сознания, мы выявляем его непреходящую сущность и опираемся на нее, развивая нравственные чувства на базе вечных нравственных принципов, составляющих инвариант естественной нравственности: незыблемый универсальный каркас, на котором в постоянном движении находится ее вариативная часть, обусловленная культурно-историческими обстоятельствами, миропониманием, условиями существования и целями конкретных сообществ и личностей.

Вариативная часть порой может принимать форму, противоречащую инварианту. В этом случае этике приходится отбиваться от двух ложных мнений: 1) поскольку рассматриваемое искажение обусловлено некой нравственной естественной нормой, то это и не искажение вовсе; 2) если в различных сообществах возможны

взаимоисключающие моральные нормы и традиции, значит, никакого инварианта вообще не существует.

Надлежит отличать нравственную сущность инвариантной нравственной нормы, лежащей в основе той или иной традиции (обычая, частного морального кодекса и т.д.), от нравственной сущности самой традиции (обычая и пр.), которая зародилась хотя и на основе инварианта, но испытала в процессе своего формирования влияние ценностной системы конкретного сообщества, обусловленной в числе прочего его интересами (социальными, экономическими, геополитическими и др.). Отсюда одна из задач этики – методология выявления инварианта ради постоянного приведения в соответствие ему вариативной стороны морали: сохранение сущности морального закона, его адекватное понимание в условиях изменчивого мира, во всевозможных коллизиях морального выбора.

Инвариантом по отношению к общественной морали является Декалог; новозаветные же заповеди составляют инвариант, изначально сокрытый в самом Декалоге, служащий пониманию сущности естественного нравственного закона в применении к многообразию частных моральных кодексов. «Новый Завет в Ветхом скрывается, Ветхий – в Новом открывается» (“Novum Testamentum in Vetere latet, Vetus Testamentum in Novo patet”)<sup>23</sup>. Эти слова средневековых богословов основываются на известном высказывании блж. Августина: «Если Новый Завет содержался уже в Ветхом, то ныне, через Новый, Ветхий Завет раскрывает свое значение»<sup>24</sup>.

Вариативность частных моральных кодексов этически «обеспечена» универсальным инвариантом. Или иными словами: **этическая вариативность нравственно оправдана, пока представляет собой варианты частных проявлений универсального инварианта в реалиях времени, места и ситуации.**

---

<sup>23</sup> Толковая Библия или комментарии на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – СПб., 1902 – 1913. Т. 1, с. XI.

<sup>24</sup> Цит. по: Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1983. С. 12.

Все прочее является не вариативностью морали, а ее искажением, и крайне важно, при формировании понятийного словаря, отличать одно от другого.

### **Библиография:**

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1983.
2. Толковая Библия или комментарии на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Т. 1. – СПб., 1902 – 1913.
3. Бартон В. Логика. – Минск: Новое знание, 2001.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972.
6. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Основы метафизики нравственности. – М.: Мысль, 1999.
7. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.: ЮНА, 2002.
8. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.
9. Монтефиоре А. Личная тождественность, культурная тождественность и моральное рассуждение // Мораль и рациональность. – М.: Ин-т философии РАН, 1995.
10. Михайлова И.Б. Методы и формы научного познания. – М.: Мысль, 1968. Цит. по: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972.
11. Сергеева Е.В. Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе. – СПб.: Наука, САГА, 2002.



12. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2001.