

М.Н. Кожевникова

Феномен счастья и его значение в образовании человека*

Кожевникова Маргарита Николаевна – кандидат философских наук. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Российская Федерация, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48.

ORCID: 0000-0002-9093-4936

e-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Концепт «счастья», играющий все более важную роль в науках о человеке, в политике и общественной жизни, в развитии концепций и программ образования, в особенности гуманистического, проанализирован в статье в значимых для этики аспектах. Для образовательной концепции социального, эмоционального и этического развития «счастье» представляет собой интегрирующий центр. Так же оно понималось и в российской педагогической традиции (яркие примеры – педагогическая мысль Н.И. Новикова и К.Д. Ушинского). Различия в трактовках счастья влияют на понимание воспитательных задач образования. Обращение к этим различиям позволяет объяснить конфликт этических позиций отечественной педагогической традиции и современных зарубежных образовательных программ, а разрешить его помогает прояснение самого феномена счастья. Феномен счастья представлен в статье в свете субъектно-антропологической концепции, учитывающей существование разных слоев опыта и уровней субъектности. Были раскрыты природа «блуждающего нерва» счастья и роль счастья для разных слоев опыта; прояснено соотношение счастья, желания, объектов желания. Установлено, что ряд нравственных коллизий образования может быть снят на основе отождествления счастья с развертыванием субъектности, происходящим

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00875 «Направление “социально-эмоционально-этического обучения” и его возможности для развития гуманистической образовательной парадигмы в контексте российского образования». Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00875 «The direction of “social, emotional and ethical learning” and its possibilities for the development of a humanistic educational paradigm in the context of Russian education».

благодаря единству *самого* и *другого* и взаимодействиям с *другим*. Выявлено, что, в отличие от удовольствия, которым завершается желание в случае превращения возможного в действительное и достижения *другого определенного*, «счастье» ориентировано на *неопределенное*. Продемонстрированы возможности такого понимания счастья для решения задач образования в гуманистической парадигме.

Ключевые слова: антропология, субъектность, неопределенное, желание, удовольствие, социально-эмоционально-этическое образование

Актуальность проблемы счастья и ее изучение

Понятие и проблематика «счастья» в конце XX в. и особенно в начале XXI в. завоевывает все более и более прочные позиции в общественной жизни, экономике («экономика счастья»), политике («политика счастья», исходящая из задач «повышения благополучия»), а также в образовании¹. В сфере образования тема актуальна в свете того значения, которое для технологизированного мира XXI в. имеет «образование человека» – подлинно гуманистическая образовательная парадигма и антропологически-ориентированная концепция, соответствующая в целом традиционной российской трактовке образования как процесса, который тесно связан с воспитанием². В оптике «образования человека» первоочередными задачами образования видятся не знания или компетенции, продвигаемые техницистским пониманием образовательного процесса, но личностная и социальная направленность и рост³.

Поскольку в различных образовательных теориях счастье понимается по-разному, необходимо проанализировать сам феномен счастья. В психологических исследованиях счастья был разработан целый ряд концепций: «позитивной психологии», «психологического благополучия», «субъективного благополучия», «позитивных эмоций», и продолжают возникать новые, например, «ментального благополучия» [Center for contemplative research, 2021]⁴. В философских исследованиях счастье понимается как высшее и самодостаточное благо или как одна из базовых человеческих ценностей, лежащая в основе этических систем. На этой основе сложились разные его трактовки. В современной

¹ О тенденции можно судить по «Докладам о мировом счастье», публикуемым с 2012 г. «Сетью решений для устойчивого развития»; и с 2018 г. по отчетам «Глобального совета счастья».

² Отражена, в частности, в современном законе «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон № 273).

³ За рубежом на «счастье» ориентированы программы «Социально-эмоционального обучения» [Jones et al., 2019, 129–143], получившие распространение с конца 1990-х гг., а также их последняя версия «Социально-эмоционально-этическое образование» (2019); американская программа «Совершенствование: длежащее счастье и непрерывное самосовершенствование» С. Хайнцельмана и др. (действует с 2016 г.); «Программа счастья» в школах индийской столицы (действует с 2018 г.)

⁴ Модель «ментального благополучия» включает несколько типов ментального равновесия, понимаемого как отсутствие гиперактивности, дефицита, или дисфункции в следующих областях: когнитивной; этической; в аспекте внимания; когнитивной; эмоциональной; духовной.

зарубежной философии выделяются два понимания счастья: как 1) душевного состояния и 2) хорошей жизни, «благополучия, процветания» (well-being, flourishing). Первое связано с психологией и политикой счастья; второе – с этикой и социальной философией.

В рамках первого понимания различают следующие представления: гедонистические; удовлетворенности жизнью; эмоционального состояния; гибридные. В первом случае счастье понимается как преобладание приятного опыта над неприятным. Во втором счастье отождествляется с позитивным отношением к своей жизни в целом (включая ее аффективную сторону). В третьем счастье оказывается психическим, эмоциональным благополучием, описываемым в категориях «одобрения» (радости), «участия» (жизненной силы) и «подстройки» (спокойствия, уверенности, эмоциональной экспансивности). Гибридные трактовки пытаются согласовать разные интуитивные представления о счастье (пример – концепция «субъективного благополучия» [Haybron, 2020]).

Понимание счастья как хорошей жизни, благополучия, процветания предполагает, что оно является не инструментальным, но окончательным для человека благом. В случае, когда эта позиция сопровождается утверждением, что благом является исключительно счастье, она превращается в теорию велферизма. Внутри второго понимания можно выделить разные трактовки благополучия: это тоже гедонистические теории, теории удовлетворения желаний (предпочтений) и теории объективных списков. Гедонисты, исходя из аргументов классического утилитаризма, принимают сильную доктрину максимального благополучия как единственного морального требования и социального выбора. Теория удовлетворения желаний (предпочтений) выгодно отличается от гедонизма тем, что не стремится вместить все, что ценно для людей, в рамки счастья. Теория объективных списков, в свою очередь, избегает свойственных двум ее конкурентам трудностей, связанных с субъективностью счастья и невозможностью создания критериев для сравнения желаний. Она предлагает набор базовых объективных благ, получение которых или причастность к которым делает людей счастливыми. Однако и она подвергается метаэтической критике из-за отсутствия убедительных оснований, на которых в набор вводятся одни, а не другие блага [Fletcher, 2021] (обзор концепций выполнен по: [Crisp, 2021]). Хотя импликации этих теорий часто совпадают на практике, развитие футуристических технологий, таких как цифровое мышление и виртуальная реальность, делает теоретические различия практически значимыми.

В российской философии исследования счастья предпринимались в разных контекстах: философско-антропологическом, социально-философском, социокультурном и чаще всего в контексте этической проблематики, а также а в связи с общей христианской и русской православной традициями.

Значение понятия счастья в образовании человека: в современных педагогических концепциях и в истории российской педагогики

В свете парадигмы «образования человека» важна расширившая в начале XXI в. горизонты педагогических теорий идея существования многих видов интеллекта (в том числе эмоционального). *Состояние счастья* оказалось включено в современную повестку образования именно потому, что в нее вошло развитие чувств, упоминаемое в документах ЮНЕСКО и в российских федеральных государственных образовательных стандартах [ФГОС, 2010]. Важный тренд гуманистического образования – социальное, эмоциональное и этическое образование (СЭЭО) – воплотился в первую очередь в программах социально-эмоционального обучения (СЭО) и привел к последним разработкам университета Эмори (программа «социально-эмоционально-этического обучения» – SEE learning).

Фундаментом концепций «социально-эмоционального обучения» являются *гедонистические* представления о счастье как душевном состоянии, что ожидаемо закладывает противоречие между индивидуалистической ценностью счастливых эмоций человека и собственно социальной проблематикой. Это противоречие чревато трудностями в развитии морального сознания ребенка. Концепция «социально-эмоционально-этического обучения» исходит из «светской этики» и опирается на исследование связей между общечеловеческими нравственными ценностями и мировым процветанием [Layer et al., 2016], а также на тезис, что именно формирование нравственных установок способно принести наибольшее счастье отдельным людям и обществу [The SEE Learning Companion, 2019]. Все это означает, что перед нами гедонистическая теория счастья как «благополучия».

Представления о счастье формируют систему нравственных убеждений, шире – ценностное мировоззрение, поэтому они оказываются важной точкой столкновения культурных, ментальностных традиций. Это беспокоит российских педагогов, сталкивающихся с зарубежными программами «социально-эмоционального обучения» (СЭО). И, хотя ментальность как таковая не тождественна ценностям, все же русские ментальностные константы⁵, как и ценностные ориентации православных верующих или коммунистов, расходятся с гедонистической ориентацией СЭО на счастье как на норму душевного состояния. Российской ментальностной нормой, скорее, близко состояние тоски [Джидарьян, 1997, 13–25].

Именно поэтому приобретает актуальность изучение проблемы «счастья» в российской педагогической мысли. Рассмотрим две концепции, два ярких примера осмысления счастья применительно к образованию. Первая концепция содержится в статье одного из первых российских теоретиков образования, общественного деятеля и активного распространителя идей Просвещения в России Н.И. Новикова «О воспитании и наставлении детей». Согласно тексту статьи, высшая цель воспитания – «образовать детей счастливыми людьми и полезными

⁵ Подробнее об этом в статьях автора о российской ментальности.

гражданами» [Новиков, 1951, 423]. В части «Об образовании сердца» Новиков поднимал проблематику чувствования, воли, добродетели, нравственности, обосновывая связь чувств и мышления. Посредством понятия «счастье» он увязывал между собой чувствование и добродетель, заявляя: «только тот может быть счастлив, кто умеет довольствоваться невинностью своего сердца». Человек находит счастье «в одобрении своей совести, в спокойствии сердца [Там же, 469], в представлении пользы и удовольствия, доставляемого им своим братьям... уверенности о благоугодности богу» [Там же, 470]. Поэтому учеников требуется приучать к «соединению в представлениях своих должности (*должного* – М.К.) и удовольствия». Трактровка Новиковым «счастья как душевного состояния» является прямым следствием идей новоевропейского сентиментализма. Но в свете воспитания важно утверждение Новиковым области нравственно значимых чувств, понимание которых как связанных с божественным источником и служащих различению добра и зла, явно напоминает «совесть» у Ф. Хатчесона – удовольствие от совершения и созерцания добра и страдание от противоположного [Апресян, 2015, 170–201].

Уже на примере педагогики Новикова мы видим, что в российской педагогической традиции счастьем отводится место основы социального, эмоционального и этического образования. В эмоциональной сфере счастье задает систему координат. В социальной сфере счастье и несчастье Других задает критерий для межличностных и макросоциальных ценностных ориентаций, определяющих сознание индивида и общественное сознание. И, наконец, в этической сфере счастье также составляет отправную точку для понимания блага, несмотря на все различия в его возможных толкованиях.

Второй пример – концепция антрополога XIX в. и классика российской педагогики К.Д. Ушинского. В своей системе представлений о человеке К.Д. Ушинский соединил социальную, эмоциональную и этическую сферы, и связывает их между собой именно тема счастья. К ней как к итоговой подводят размышления «Педагогической антропологии» [Ушинский, 2021]. Используя ресурсы классического эвдемонизма (Аристотель) и эвдемонизма Нового времени (Дж.Ст. Милль), Ушинский проблематизировал понятие счастья, разграничив два близких стремления: стремление «к наслаждению» и стремление «к счастью». Ушинский считал, что Аристотель видел важность отделения эвдемонии (счастья) от наслаждений, но не выработал положительного решения этой проблемы. С этим сложно согласиться, ведь «аристотелизм трактует счастье как вторую природу, выступающую как совершенная деятельность, деятельный разум» [Гусейнов, 2010, 687]. Это и составляет упоминаемое Ушинским, но не найденное им у Аристотеля «положительное решение». Милль Ушинский критиковал за утверждение личного удовольствия в качестве ведущего принципа. Но если быть объективным по отношению к этике Милля, то для него центральный принцип не личное удовольствие, а «польза» (*utility*), которая подразумевает сумму совокупного счастья всех. Заслугу Милля Ушинский видел в том, что тот положил в основание «правил практической жизни» – «годность их для счастья» («*стремление к счастью* есть основной принцип») [Ушинский, 2021].

Собственная концепция Ушинского строится на посылке, близкой как Миллю, так и Аристотелю: «Если <...> нужно особое название для общего

стремления человека удовлетворять *всем* своим стремлениям, то мы предлагали бы назвать это *стремлением к счастью*. Стремление к счастью в таком смысле, конечно, будет врождено человеку, но это уже никак не будет стремление к наслаждениям» [Ушинский, 1950, 508]. Этому утверждению соответствует представление Ушинского о педагогической практике, содержащееся в приложениях к 3-й части его работы. «Положительное решение» проблемы счастья и наслаждения у Ушинского состояло в том, что счастье – это деятельность, прежде всего, «душевная деятельность». Фактически это мало чем отличается от позиции аристотелевского эвдемонизма. Впрочем, Ушинский делал особый акцент на свободном характере деятельности, задавая при этом требования к соответствующим свободе социальным отношениям и организации общества.

Концепция счастья Ушинского строилась на его базовой гипотезе «стремления», в котором он видел основу эмоциональной сферы и сферы чувствований («жизни сердца»), выделяя особо «стремления к общественному существованию». Он различил «стремления» организма, *души* и *духа* (нравственные, эстетические и религиозные). Для концепции счастья Ушинского характерны две особенности: это схождение в счастье «*всех* стремлений», всех сфер эмоциональной, социальной, этической проблематики и принципиальный сдвиг фокуса со «счастья» на «*стремление к счастью*», в чем его позиция отличается от трактовок счастья как душевного состояния и трактовок счастья как «благополучия». Для нравственного воспитания следствием такой концепции было требуемое Ушинским, вместе с перепродумыванием «известных» понятий и представлений, внимание к чувствованиям и желаниям воспитанников, исходящим из их потребности в счастье.

Вернемся к современным учебным программам СЭО. В них тема счастья вводится в модальности *желаемого* и присутствует, начиная прямо с первого раздела, посвященного «состраданию» (в программах для младшего возраста – «доброте»), насыщенного нравственным содержанием. Стремление каждого к счастью берется в качестве основы для понимания нравственного опыта человека и для развития сопереживания, взаимопонимания, социальной общности, преодоления розни. Также выявляется связь между совершением человеком добра и его переживанием счастья. Эта трактовка счастья может считаться *гибридной*, то есть совмещающей признаки концепций «душевного состояния», благополучия и гедонистической утилитаристской теории. И можно заметить ее близость к российской педагогической традиции, в которой счастье приобретает этическое значение.

Феномен счастья в перспективе субъектностной антропологии

В философском дискурсе счастье издавна понималось как субъективная цель и высшее благо для отдельного индивида, но вместе с тем и как основоположение этических систем, определяющих принципы взаимодействия многих «Я» и характер отношений между индивидом и обществом. Роль счастья находится в поле этого противоречия и сказывается в процессе образования.

Проанализируем феномен счастья. В сознании: «Я – счастливый человек», счастье – это переживание совпадения реальной ситуации с идеальным

представлением о счастье, чем объясняются трактовки счастья как благополучия. Другой случай – непосредственный момент переживания («О, это счастье!»), выражаемый в обозначениях чувств: телесных (удовольствия «мне хорошо»); душевных (радости – «как я счастлива!», восторга – «великолепно!»); эстетических («как это прекрасно!»); чувства относительно мотивации (удовлетворенность как сверка чувства с желанием: «я полностью удовлетворена»); чувства в результате мышления (анализа и оценивания: «хорошо», «превосходно»). В этом коренятся трактовки счастья как состояния.

Вместе с тем, хотя феномен счастья – это переживание, но уже в этот самый момент, если нас спросят (Другие или внутренний голос): «Это и есть счастье?», нашим ответом в лучшем случае будет: «Да. Но не всё». Если *это* мы и назовем счастьем, то вряд ли согласимся ограничить его *этим*. Счастье как феномен видится не равным моменту, но выходящим за его границы: тем, что и «внутри» как переживание, и «впереди» [Финк, 1988, 357–403]⁶. Мы никогда не ухватываем счастье полностью, то есть не соглашаемся с тем, что оно является чем-то фиксированным, как будто бы имеем дело с «блуждающим нервом» счастья. Попробуем разобраться с этим в феноменологическом и антропологическом отношении.

Во-первых, в переживании счастья можно усмотреть утверждение своего существования, причем как длящегося (обращенного в будущее), что относится к фундаментальному «уровню порядка» – первому слою нашего опыта⁷. Следующим оказывается слой «живого»; затем слой «живого существа», общий с животными; сверх этого слой «особенного человеческого» опыта. К последнему относятся представления о счастье. Но мы знаем счастье уже в опыте «живых существ», потому понимаем с животными друг друга в счастье и несчастье. С позиций слоев «живого существа» и «особенного человеческого» опыта возможна экстраполяция «счастья» на более глубокие уровни опыта, в которых счастье еще не проявляется как феномен в переживании.

В слое «живого» феномен «счастья» объясняется в рамках «субъектности», которая трактуется не только в значении свойства человека, но в значении неотъемлемо присущего свойства всего живого «быть субъектом» (самотождественность, которая во взаимодействии с *другим* задает векторы самоизменения и выступает неисчерпаемым и принципиально неопределимым истоком саморазвертывания) ([Кожевникова, 2020, 31–45; Она же, 2021, 73–86]). Здесь явлен феномен *воления*. Это отрицание наличного, устремленность к еще не-существующему и экстазирование в *другое*, с чем связаны *запрос* (конкретизирующий импульс развертывания) и *выбор*, которые воплощают, сравнительно с уровнем «порядка» и его причинной обусловленностью, возможности свободы, индетерминизм *живого* (доминирования причины «самости» организма над его «другим»). Случай *выбора* – слабая версия индетер-

⁶ Финк писал: «Мы все неустанно стремимся к счастью, но не едины во мнении, в чем же оно заключается... Нас постоянно влечет за пределы достигнутого, всякое доброе настоящее мы жертвуем неведомому «лучшему» будущему».

⁷ О слоях опыта в феноменологической картине субъектностной антропологии я писала подробнее в других своих публикациях, в особенности [Кожевникова, 2022].

минимизма, случай *запроса* – сильная версия, и их различие ведет к дальнейшему прояснению сферы желания, связанной со «счастьем».

В связи с *волеием* в слое живого возникает «обратная связь»: позитивная или негативная (прообраз «счастья» и «несчастья»). Первая при встрече с *другим* определяет опыт как утверждающий направление субъектности, это опыт активный и потому не требующий поправок. Вторая представляет собой нечто противоположное субъектности – пассивное состояние, которое Спиноза в своей «Этике» описывал как состояние, в котором существо не является действующей адекватной причиной.

В слое опыта живого существа субъектность «открыта», что выражается в возможности переживать опыт, и это переживание в зависимости от соответствия направлению субъектности бывает приятным, неприятным, нейтральным. Таково основание гедонистических трактовок счастья. Представление о приятном оказывается мощной силой, формирующей желания [Airaksinen et al., 2016, 3–59]. Эта схема, подобная раскручивающейся спирали, ведет к погоне за счастьем, которая, как показали недавние исследования, обнаруживает «темную сторону» этого явления [Gruber et al., 2011, 222–233]. Прояснение отношений «счастья», «желания», «объектов желания» актуально в свете трактовок счастья, представленных в «теориях желания», и того внимания, которое уделяет желанию современная антропология (в особенности в связи с пониманием человека как машины желания в постмодернистском дискурсе)⁸.

Для субъектностной антропологии «счастье» есть то, что «внутри» и «вперед». Это не позволяет приравнять его к объектам желания и объектам потребления, несмотря на то, что границы потребления сегодня расширились и следует говорить уже о «потреблении опыта» [Gilovich et al., 2015, 152–165]. Желание можно понимать позитивно – «желание чего-то», ассоциируемого со «счастьем», или негативно – потребность, порождаемая нехваткой: счастлив тот, кто смог устранить такую нехватку, избежать страдания. В последнем случае естественное представление о счастье критикуется как наивное (например, страдание считается первичным концептом в буддизме и во многих возникших под его прямым и опосредованным влиянием теориях, таких как школы индуизма⁹ или философия Шопенгауэра, частично – Ницше и Фрейда). Но обе трактовки, и позитивная, и негативная, исходят из «открытой субъектности», то есть ориентации на переживание (критику чего мы видели у Ушинского), отражающей отношение субъектности к *другому*. Здесь устранение нехватки, определяющей потребности, или обусловленности жизни в материальной, социальной и культурной средах, и стремление к приятному тесно связаны между собой (так, на основе представления о приятном, переживается уже нехватка приятного). Психологи объясняют это как механизм закрепления

⁸ Так, у Мишеля Фуко это аффектология и антропоморфизм чувственности, у Жюль Делеза желание-делание, у Эммануэля Левинаса утверждение «метафизического желания».

⁹ Согласно таким индологическим исследованиям, как последние исследования Й. Бронкхоста, ведантистская традиция в своих ключевых идеях испытала влияние духовных учений региона Магадхи, то есть буддизма и джайнизма.

поведения¹⁰. Что объединяет эти две трактовки по существу, так это то, что феномен счастья определяется ими через переживание и поэтому соотносится с *определенным* (с фиксированным феноменом). Такое счастье, в отличие от счастья следующего слоя опыта, обозначим как «счастье удовольствия».

Счастье, видящееся «впереди», это еще не существующий опыт себя-*других*. В зазоре между нынешним и будущим состоянием образуется энергия желания. Но «то, что впереди», должно быть «в конце» вектора субъектности, а такой фиксированный «конец» отсутствует, поскольку субъектность постоянно разворачивается. Именно поэтому люди, не понимающие природы счастья, ненасытны в желаниях¹¹. Устранить такую ненасытность можно лишь поняв, что счастье – это само утверждение субъектности, что оно воплощает ее направленность. Соответственно, желание, по самой его природе – это желание счастья, а мы ошибочно принимаем за счастье объекты желания. Этому пониманию близка концепция Ушинского.

Исходя из сказанного, становится понятно, что счастье не является чем-то фиксированным: и потому, что субъектность представлена в разных слоях нашего опыта, между которыми перемещается фокус «субъекта» (производя «блуждающий нерв» счастья), и потому, что сама субъектность всегда пребывает в движении разворачивания. Движущую силу разворачивания составляет *неопределенное*, которое есть противоречивое единство *самого* и *другого*¹² [Кожевникова, 2022, 97].

В разных слоях нашего опыта «счастье» связано с разными проблемами: в слое *порядка* с проблемой фиксированного «места в мире», порядка и чистоты; в слое *живого* с проблемой питания как захвата *другого* и обращения в себя *само* (это касается как материальной пищи, так и «подпитки» эмоциональным, мотивационным, мыслительным, деятельностным «ресурсом») и проблемой размножения как выхода *самого* в *само-другое*; в слое *живого существа* с проблемами эмоций, общения, борьбы, игры, свободы.

В слое *особенного человеческого опыта* счастье связано с проблемой человеческого «усмотрения», в котором выделяется «предмет» мышления и деятельности. В частности, счастье воплощается в самом предмете: мыслимом, предчувствуемом, осуществляемом. Так, в повести Н.В. Гоголя для Акакия Акакиевича счастье воплощается в новой шинели, а в песне Б. Окуджавы – в пиджаке, который портной «усердно так перешивает, а сам-то все переживает... чтобы я выглядел счастливым в том пиджаке, пока живу». В этом слое

¹⁰ Начиная с принципа «классического обусловливания» И.П. Павлова, включая работы по оперантному обусловливанию Э. Торндайка, Б.Ф. Скиннера, затем Дж. Олдса и П. Милнера по исследованию «системы внутреннего подкрепления» и «центра удовольствия».

¹¹ И в опытах с животными было замечено, что «центр удовольствия» в мозге мышей, при активизации которого мыши желали продолжения переживания, забывая обо всем другом, следует понять как «центр ожидания удовольствия», то есть центр переживания желания.

¹² Используемые в статье понятия «само» и «другое» относятся соответственно ко всем случаям самоотжестственности и инаковости, начиная от измерения *порядка*, охватывающего все феномены и общего для описания всего живого и неживого, и вплоть до измерения *особенного человеческого опыта*, в котором первое понятие подразумевает самость индивида, а второе – инаковые для индивида неживые феномены и иных индивидов – Других.

счастье связано и с проблемой сущностных характеристик человеческой субъектности: «самовыражения», «самопреодоления» (в телесных, нравственных и других версиях которого очевидна нетождественность счастья с удовольствием), «вмещающего характера» субъектности¹³ (в версиях «общего интереса», «любви» и «заботы» о Других) [Кожевникова, 2022, 205–222]. Первое формирует счастье быть воспринятым и понятым; второе – счастье развития, самореализации, творческого вдохновения, трансперсональных практик; третье – счастье дружбы, любви, альтруистического служения. Но во всех этих случаях мы не ограничиваем *другое* и Других чем-то *определенным*, но переживаем *неопределенность*, беспредельность в *другом* и Других. Множественность репрезентаций счастья в разных слоях опыта объясняет появление теории «списков благ», претендующих на объективный статус, и концепции пяти составляющих счастья, по М. Селигману [Seligman, 2011]¹⁴.

В отличие от удовольствия, которым завершается желание, когда приводит возможное к действительности, достигая *другого определенного*, счастью соответствует *неопределенное*. Это объясняет и состояния счастья в результате устремления человека за пределы «Я» и всего *определенного*, и тот факт, что счастье в самый момент его переживания продолжает оставаться тем, что «внутри» и «впереди», – самой перспективой развертывания субъективности.

Выводы

Итак, феномен счастья был понят с позиции субъектной антропологической концепции. Природа счастья – это само утверждение субъектности. Это понимание дает объяснение основаниям представленных в начале статьи трактовок счастья. Их многообразие обусловлено тем, что было названо выше «блуждающим нервом» счастья. «Блуждание» состоит в том, что субъектность оказывается представлена в разных слоях опыта, между которыми фокус «субъекта» перемещается. В итоге «счастье» обнаруживается как самотождественность и целостность в слое «порядка»; как позитивная «обратная связь» при *запросе* и *выборе* в слое «живого»; как чувствуемое приятное в слое опыта «живого существа». Однако все эти составляющие счастья, как и предметы мышления в слое особенного человеческого опыта, которые там задают счастье, привязаны к чему-то *определенному*, что не соответствует природе субъектности, всегда пребывающей в развертывании. Поэтому вся сумма этих составляющих не может быть полным и подлинным счастьем. Полнота и подлинность переживаемого и мыслимого счастья относится к самой перспективе развертывания субъектности и воплощается скорее в *неопределенном* при выходе человека за пределы «Я» и *другого*, Других,

¹³ «Вмещающий» характер состоит в способности и потребности человека вмещать направленность чужой субъектности (устремления, интересы, желания, цели Других) в пределы направленности собственной субъектности, тем самым расширяя их.

¹⁴ В поздних работах М. Селигман определил в качестве фокуса позитивной психологии не само счастье, но пять составляющих: позитивные эмоции; активное участие; отношения; смысл и осуществление ('PERMA': positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishment).

принятых за *определенные*. Разные уровни счастья в опыте человека порождают, в свою очередь, иерархию благ.

Такая интерпретация счастья в свете субъектностной антропологической концепции имеет преимущества в сравнении с другими интерпретациями. Например, она позволяет решить проблемы, связанные с мысленным экспериментом Р. Нозика «машина опыта», использованным им для критики гедонизма и породившим разработки его идей в науке и многочисленные аллюзии в современной культуре (в том числе фильм «Матрица»). Нозик предложил представить, что есть технология, производящая желаемый опыт, стимулирующая мозг мыслить и чувствовать, будто человек пишет великую книгу или заводит друзей и т.п., хотя он плавает в резервуаре с электродами, подсоединенными к мозгу. Вопрос Нозика был: захотим ли мы подключиться, если технология гарантирует больше счастья, чем реальная жизнь? Его вывод: если мы не хотим подключаться, значит, мы ценим не счастье как таковое. В обновленной версии эксперимента Р. Криспа: если А проживает счастливую жизнь в реальном мире, а В, подключенный к «машине опыта» с рождения, переживает записанный опыт А, дополненный импульсом счастья, то большинство людей не примут вывод, что жизнь В счастливее, чем жизнь А, а вместе с ним и позицию гедонизма [Crisp, 2021].

Теория субъектности способна ответить на такую аргументацию. Феномен счастья объясняется необходимым взаимодействием с *другим*, в процессе которого происходит развертывание субъектности. Именно поэтому предложенные Нозиком и Криспом примеры не будут счастьем, так как не оставляют места ни для *другого*, ни для развертывания субъектности, неотъемлемой частью которого бывает самопреодоление.

Также становится возможным ответ на проблему, поднятую оппонентами теории желаний, видящими ее слабость в ошибках субъективных предпочтений человека относительно счастья. Самых этих оппонентов можно было обвинить в обосновании патернализма, лишаящего человека права решать, что есть его счастье. Эта проблема актуальна для образования, имеющего дело с детьми, которые часто следуют сиюминутным желаниям в ущерб долгосрочным. Антропологическая субъектностная теория предлагает свой способ пройти между крайностями раскрепощенной иррациональности и патернализма. Он связан с различием между желанием объектов желания и желанием счастья во всей полноте.

Наконец, следует подчеркнуть, что представленное понимание счастья проясняет его роль в образовании, это роль ориентира развития, в особенности, значимая в социальной, эмоциональной, этической областях. Соответствующий перенос акцента на *неопределенное* наметился в философии образования XX в. в концепции роста-развития Дж. Дьюи и в идеях развития личности в гуманистической педагогике, укоренившихся в российском образовании. В отечественной традиции педагогической мысли теория субъектности сближается, прежде всего, с пониманием счастья в антропологии Ушинского и обосновывает принципы развития морального сознания ребенка, утвержденные Новиковым, Ушинским и другими великими российскими педагогами. Такое понимание создает основу для решения гуманистических задач, стоящих перед социально-эмоционально-этическим образованием в России и в мире.

The Phenomenon of Happiness and Its Meaning in Human Education

Margarita N. Kozhevnikova

Herzen State Pedagogical University. 48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation.

ORCID: 0000-0002-9093-4936

e-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

The concept of happiness plays an increasingly important role in politics and public life, in the humanities as well as in education, especially humanistic. The concept of happiness includes psychological, philosophical, ethical aspects. For the educational concept of social, emotional and ethical learning, happiness is an integrating center, and it was understood as such in the Russian pedagogical tradition (N.I. Novikov; K.D. Ushinsky). The differences noted by researchers in the interpretation of happiness, influenced different understanding of moral tasks and approaches in education. To explain the possible difference in the ethical positions of the domestic pedagogical tradition and foreign educational programs, it is necessary to clarify the very phenomenon of happiness. The phenomenon of happiness was analyzed, from the point of view of different layers of experience. Thus, the nature of the “vagus nerve” of happiness and the relationship between happiness, desire, objects of desire were clarified. For ethical collisions, in particular those sensitive to education, it was essential to explain the phenomenon of happiness by unfolding “subjectnost’”, which occurs due to the unity of the ‘self’ and the ‘other’ and interactions with the other. It was revealed that, unlike pleasure, with which desire ends when it brings the possible to reality and reaches the definite, happiness corresponds to the indefinite. The conclusions present a number of advantages of this interpretation in relation to ethical problems and to the tasks of human education related to the understanding of happiness.

Keywords: anthropology, subjectnost’ (subjectness), indefinite, desire, pleasure, social-emotional-ethical education

Литература / References

Апресян Р.Г. Понятие морального чувства в этике Френсиса Хатчесона // *Этич. мысль / Ethical Thought*. 2015. Т. 15. С. 170–201.

Apressyan, R.G. “Ponyatie moral’nogo chuvstva v ehtike Frensisa Khatchesona” [The Concept of Moral Sense in the Ethics of Francis Hutcheson], *Eticheskaya mysl’ / Ethical Thought*, 2015, Vol. 15, pp. 170–201. (In Russian)

Гусейнов А.А. Счастье // *Новая философская энциклопедия*. Т. 2. М.: Мысль, 2001.

Guseynov, A.A. “Schast’e” [Happiness], *Novaya filosofskaya ehnciklopediya* [New Philosophical Encyclopedia], Vol. 2. Moscow: Mysl’ Publ., 2001. [<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH985c292099c0486b945098>, accessed on 01.10.2021]. (In Russian)

Джидарьян И.А. Представление о счастье в русском менталитете // *Психологический журнал*. 1997. № 3. С. 13–25.

Dzhidar’yan, I.A. “Predstavlenie o schast’e v russkom mentalitete” [The Concept of Happiness in the Russian Mentality], *Psikhologicheskij zhurnal*, 1997, No. 3, pp. 13–25. (In Russian)

Кожевникова М.Н. Опыт человека. (К осмыслению образования человека). СПб.: Изд. РХГА, 2022.

Kozhevnikova, M.N. *Opyt cheloveka. (K osmysleniyu obrazovaniya cheloveka)* [Human Experience (On the Understanding of Human Education)]. St. Petersburg: RHGA Publ., 2022. (In Russian)

Кожневникова М.Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации // Ценности и смыслы. 2020. № 6 (70). С. 31–45.

Kozhevnikova, M.N. “Fenomen sub”ektnosti: problemy interpretacii” [The Phenomenon of Subjectness: Problems of Interpretation], *Cennosti i smysly*, 2020, No. 6 (70), pp. 31–45. (In Russian)

Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Новиков Н.И. Избранные произведения. М.; Л.: Гос. изд-во художественной литературы, 1951. С. 417–506.

Novikov, N.I. “O vospitanii i nastavlenii detei” [On the Upbringing and Teaching Children], in: N.I. Novikov, *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow, Leningrad: Gos. izd-vo hudozhestvennoy literatury, 1951, pp. 417–506. (In Russian)

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Т. 2. Педагогическая антропология // Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 9. М.: Академия педагогических наук, 1950. С. 7–562.

Ushinskij, K.D. “Chelovek kak predmet vospitaniya. Pedagogicheskaya antropologiya” [A Human Being as a Subject of Education. Pedagogical Anthropology], in: K.D. Ushinskij, *Sobranie sochinenii* [Collected Works], Vol. 9. Moscow: Academia pedagogicheskikh nauk, 1950, pp. 7–562. (In Russian)

ФГОС Основное общее образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 25.12.2021).

FGOS *Osnovnoe obshchee obrazovanie* [<https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>, accessed on 25.12.21]. (In Russian)

Финк Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии: Переводы / Общ. ред. Ю.Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 357–403.

Fink, E. “Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya” [The Main Phenomena of Human Existence], *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii: Pervody* [The Problem of Man in Western Philosophy: Translations], ed. by Yu.N. Popov. Moscow: Progress Publ., 1988, pp. 357–403. (In Russian)

Airaksinen, T. “Narratives of desire”, *Desire: The Concept and Its Practical Context*, eds. T. Airaksinen, W.W. Gasparski. New Brunswick: Transaction Publishers, 2016, pp. 3–58.

Crisp, R. “Well-Being: Theories of Well-being”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. by Ed.N. Zalta [<https://plato.stanford.edu/entries/well-being/#TheWelBei>, accessed on 01.10.2021]

Fletcher, G. “Prudential Normativity”, in G. Fletcher, *Dear Prudence: The Nature and Normativity of Prudential Discourse*. Oxford: UP, 2021.

Gilovich, T., Kumar, A., Jampol, L. “A Wonderful Life: Experiential Consumption and the Pursuit of Happiness”, *Journal of Consumer Psychology*, 2015, No. 25 (1), pp. 152–165.

Gruber, J., Mauss, I. B., Tamir, M. “A Dark Side of Happiness? How, When, and Why Happiness is not always Good”, *Perspectives on Psychological Science*, 2011, Vol. 6, pp. 222–233.

Haybron, D. “Happiness”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [<https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/happiness/>, accessed on 01.10.2021]

Jones, S. M., McGarrah, M. W., Kahn, J. “Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context”, *Educational Psychologist*, 2019, No. 54 (3), pp. 129–143.

Layer, R. “Promoting Secular Ethics”, *World Happiness Report 2016, Update* (Vol. 1), eds. J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs, J. New York: Sustainable Development Solutions Network, 2016.

Seligman, M. *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being and How to Achieve Them*. Boston, London: Nicholas Brealey, 2011.

The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Atlanta: Emory University, 2019.