

*А. В. Бездухов*

## СОДЕРЖАНИЕ ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Обоснованы необходимость разработки понятия «этико-педагогическая деятельность» и целесообразность употребления терминов «этический» и «педагогический» в такой их последовательности; раскрыто различие между нормативностью этического и педагогического отношения; обоснована специфика этико-педагогической деятельности.*

*This article explains the need for the development of the «ethical-pedagogical activity» notion and justifies the order of the usage of the terms «ethical» and «pedagogic». The author distinguishes the standards of ethical attitude and the standards of pedagogical attitude and analyses the peculiarities of ethical-pedagogical activity.*

**Ключевые слова:** этика, педагогика, деятельность, учитель, добро, сущее, должное.

**Key words:** ethics, pedagogy, activity, teacher, the good, existence, the due.

Интересы национальной безопасности, социального и нравственного благополучия общества, гражданского согласия настоятельно требуют «возвращения» человека в лоно морали, которая характеризует человека с точки зрения его возможности жить среди людей. В морали, пространство которой есть пространство отношений между людьми, человек имеет возможность свободного выбора значимых для себя и для других ценностей, освящающих выбранное им направление движения к достижению сформированных «из себя» целей жизнедеятельности.

Во всех случаях, когда мы имеем дело с отношениями между людьми, с отношением одного человека к другому, мы видим нравственные проблемы, порождающие нравственные коллизии, нравственные разногласия между людьми, между обществом и человеком, моральные дебаты, которые в силу своей незавершенности далеко не всегда приводят к согласию между людьми, культурами. В результате возникает такая ситуация, которую А. Макинтайр назвал ситуацией «после добродетели» [4].

В результате обстоятельного анализа А. Макинтайр пришел к выводу, что современная этика находится в глубоком кризисе, одной из причин которого является утрата связи с аристотелевской моральной традицией добродетели. «Добродетель, — пишет А. Макинтайр, — есть приобретенное человеческое качество, обладание и проявление которым позволяет нам достичь благ, которые являются внутренними по отношению к практике и отсутствие которых эффективно препятствует достижению таких благ <...>. Для целого спектра ключевых добродетелей нетрудно показать, что без них блага, внутренние по отношению к практикам, недостижимы» [4, 260].

Одним из возможных способов возрождения аристотелевской моральной традиции добродетели, согласно А. Макинтайру, является вхождение в практику, под которой ученый понимает «любую последовательную и сложную форму социально учрежденной кооперативной человеческой деятельности, через которую блага, внутренние по отношению к этой форме деятельности, реализуются в ходе попыток применения тех стандартов превосходства, которые подходят для этой формы деятельности и частично определяют ее тем результатом, что систематически расширяются человеческие силы в достижении превосходства, а также соответствующие концепции целей и благ» [4, 255].

Раскрывая соотношение между практикой и институтами, без которых практика не может долго выжить, А. Макинтайр указывает, что практика и институты обычно образуют такой причинный порядок, в котором идеалы и креативность практик уязвимы перед стяжательством институтов, в которых кооперативная забота об общих благах практики подвержена опасности из-за конкурентности институтов, и подчеркивает, что в этом контексте становится ясным, что без добродетелей практика не может сопротивляться коррумпирующей силе институтов. При этом вхождение в практику есть вхождение в отношение не только с ее современными практиционерами, но также с теми, кто предшествует нам в практике, в частности, с теми, чьи достижения расширили достижения практики до ее нынешнего состояния [4, 264].

Одним из результатов утраты связи современной этики с аристотелевской моральной традицией добродетели явилось то, что «современная этика действительно столкнулась с

ситуацией, когда традиционная этическая категория блага оказалась за пределами самой морали» [7, 570]. Такому выведению блага за пределы морали, как мы полагаем, способствует «легализация одного из самых страшных пороков нашего бытия — «подмены ценностей»» [9, 79].

Развивая идеи А. Макинтайра о ситуации «после добродетели», А.В. Разин подчеркивает, что современная этика, постепенно сосредотачиваясь на вопросе о том, как при различиях в жизненных ориентациях, в ценностях, которые определяют цели личностного бытия, можно все же жить сообща, все более и более становится этикой правил [7, 570].

В такой ситуации живет и наше общество, и учитель, деятельность которого не может обеспечить полноценного нравственного развития учащихся, если она базируется только на этике правил, а не на этике жизни, этике искусства жизни. Одним из условий жизни сообща, на наш взгляд, является наличие у человека добродетелей.

Ни одна из нравственных добродетелей, как подчеркивал Аристотель, не дана нам от природы. Добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, они воспитываются [1, 78].

Аналогичным образом дело обстоит и с благом, которое, как подчеркивает Н. Гартман, не присуще человеку изначально, оно должно быть создано самим человеком. В этом смысле каждый человек является строителем своего нравственного бытия [2, 381].

Воспитание в ученике добродетелей, становящееся условием возвращения блага в лоно морали, осуществляется в деятельности воспитания, в деятельности образования. Решение задачи воспитания у учащихся добродетелей требует адекватной этой задаче деятельности. Такой деятельностью в современных условиях должна стать этико-педагогическая деятельность учителя.

Формирование понятия «этико-педагогическая деятельность» подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение данной категории влияют культурно-нравственная ситуация в обществе, современное состояние научного педагогического знания.

Культурно-нравственная ситуация в обществе такова, что мораль начинает терять свою очевидность, и это приводит к тому, что человек, не различая добра и зла, становится не способным оценивать результаты решения моральных проблем, с которыми он сталкивается, по критерию добра, блага. Отсутствие у человека представлений о благе, о добродетели и добродетельном человеке не позволяет ему в полной мере идентифицировать себя с другим человеком, с человечеством, быть нацеленным на другого человека, принимать его как своего-другого, видеть в другом продолжение себя самого.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема нравственной деятельности человека в целом (Р.Г. Апресян, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Н.Д. Зотов, Т.С. Лапина, Т.В. Мишаткина, В. Момов, А.В. Разин, В.Н. Сагатовский, А.И. Титаренко и др.) и учащегося, учителя в частности (О.С. Богданова, В.Е. Гурин, О.К. Позднякова, Л.И. Рувинский, А.И. Шемшурина и др.) — далеко не новая научная проблема, то проблема этико-педагогической деятельности еще в полной мере не осмыслена педагогической наукой.

Термин «этико-педагогическая деятельность» почти не используется, хотя разработка данного понятия целесообразна и необходима. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет наше обращение к анализу явления «этико-педагогическая деятельность учителя».

При раскрытии содержания этико-педагогической деятельности учителя мы, во-первых, исходим из философского понимания деятельности как определенного типа отношений человека к миру, как «специфически человеческого способа отношения к миру» [11, 349]. Такое понимание деятельности предполагает, что содержание деятельности образуют отношения, реализуемые в ней, а качества субъекта деятельности развиваются, проявляются, резюмируются в этих отношениях. Изменение отношений, в которые учитель включает учащихся, влечет за собой и изменение содержания их деятельности.

Во-вторых, каждый вид деятельности фиксирует адекватные ей отношения, образующие содержание конкретной деятельности. Так, познавательная деятельность фиксирует познавательные отношения, ценностно-ориентационная деятельность — ценностные отношения, преобразовательная деятельность — праксеологические отношения и т.д.

Этико-педагогическая деятельность учителя также фиксирует систему отношений. Возникает вопрос, какие это отношения. По логике, данная деятельность должна фиксировать этические и педагогические отношения. Однако не все так просто, поскольку механистическое наложение данных отношений на этико-педагогическую деятельность учителя не позволит уяснить ни ее сущности, ни ее содержания.

Понятие «этико-педагогическая деятельность» складывается из понятия «этический», производного от понятия «этика», и понятия «педагогический», производного от понятия

«педагогика». Данные понятия входят в терминологический аппарат различных наук, а именно — этики и педагогики, имеющих различные объекты и предметы исследования.

Употребление терминов «этический» и «педагогический» при построении понятия «этико-педагогическая деятельность» в такой их последовательности теоретически оправдано и целесообразно с позиции взаимодействия этического и педагогического знания. Этика и педагогика — это науки, соучаствующие в воспитании добродетелей у учащегося, у будущего учителя, которое каждая из них обосновывает со своих, присущих только этике или только педагогике научных позиций.

Объектом этики является мораль, объектом педагогики — воспитание и образование, или целенаправленный процесс включения учащихся в систему разнообразных отношений, осуществляемого в деятельности воспитания и образования. Предметом этики является моральный выбор, предметом педагогики — отношения учащихся как результат их включения в деятельность, содержание которой образуют отношения.

Этика — это наука о морали; при изучении морали одним их ведущих подходов является этический, задающий духовно-практическое освоение мира. При таком подходе знание о морали, а следовательно, и о ее феноменах, явлениях, как подчеркивает А.И. Титаренко, существует в преобразованном, зашифрованном — через особый способ оценки, повеления — виде. Познавательный момент подчинен оценочно-императивной функции, и это обуславливает, что различные составные части морального требования могут иметь различие в научно-познавательном и ценностном отношении. Познавательный момент может быть и искаженным, но ценностное содержание морального требования тем не менее должно соответствовать поступательному развитию отношений, иметь положительное значение в регуляции поведения [10, 13–15].

В духовно-практическом освоении мира заложены разнообразные способы ориентации человека не только в социальной действительности, но и в ценностях, мир которых и есть мораль и ее ценностные значения, соотношенные с потребностями человека и общества. С этих позиций становится ясным положение А.И. Титаренко о том, что познавательный момент в морали подчинен ее оценочно-нормативной функции.

Осмысление взглядов ученого относительно духовно-практического способа освоения человеком мира показывает, что при таком подходе к морали и ее феноменам особое место отдается субъекту, который производит моральные требования, а не только усваивает эти требования. В деятельности субъекта, производящего требования, приобретает значение этическое знание как знание о морали, о ее категориях и т.д. Этическое знание есть отражение действительности, раскрытие причин и связей между моральными явлениями. Истинность этических категорий, суждений является основой верного, а не искаженного оценивания, основой для производства моральных требований, которые, в свою очередь, не могут подменить научного знания.

Соглашаясь с А.И. Титаренко в том, что этическое знание обеспечивает производство моральных требований, заметим, что категории этического сознания служат основой для производства оценок личностных качеств, поведения человека. Человек не только раскрывает причины и связи между моральными явлениями, но и оценивает выявленные связи на основе этического знания, являющегося одним из способов существования этического сознания.

Поскольку мораль, имея всепроникающий характер, принижает действия и поступки учителя, учащихся, их мысли, постольку отправным моментом для раскрытия содержания этико-педагогической деятельности учителя становится этическое отношение.

Прежде чем раскрыть содержание этико-педагогической деятельности учителя как совокупности этических и педагогических отношений, отметим, что понятие «отношение» мы употребляем в смысле, присутствующем в суждении В.Н. Мясищева: «Психологические отношения в развитом виде представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [6, 16].

Этическое отношение, как отмечает В.Н. Сагатовский, «означает, что есть добро и как его творить» [8, 178].

Идея «добра и как его творить» существует на протяжении всей жизни человечества. Как подчеркивал Гегель, идея абстрактна, но лишь постольку, поскольку все неистинное в ней исчезает; но в самой себе она существенно конкретна, ибо она есть свободное, самоопределяющееся и, следовательно, определяющее себя к реальности понятие. Идея как результат шествия мысли имеет свой собственный результат, и как таковой она есть столь же непосредственное, сколь опосредственное чем-то другим, чем она есть» [3, 401–402].

Таким «чем-то другим» является человек, который через другого человека, его внутренний мир, его ценности опосредует идею добра и ищет пути его творения и реализации во взаимодействии с другими людьми.

Любая идея, равно как и идея добра, «шествующая» в мысли, есть жизнь. Идея добра возникла в эпоху античности: добро — это наслаждение (гедонизм), это счастье (эвдемонизм). Она шествует на протяжении всей истории этической мысли: добро — это счастье жить в согласии с природой через удовлетворение своих потребностей (натурализм в этике), это долг, противостоящий естественным склонностям (ригоризм).

Осмысление вопроса о том, что такое добро и как его творить, не завершено до настоящего времени. Это происходит, во-первых, потому, что представления о добре менялись на протяжении существования человечества. Во-вторых, потому что в различных аксиологических школах имеет место не только смысловое различие в употреблении слова «добро», но и различное толкование природы добра. Основные разночтения в понимании природы добра сводятся к следующему: природа добра онтологична или аксиологична.

Идея добра, коль скоро существует множество содержательно-ценностных его истолкований, на первый взгляд, достаточно абстрактна.

Однако такая абстрактность добра снимается в деятельности учителя при соблюдении двух условий. Во-первых, если добро предстает в качестве ее ориентира, обозначающего предельно общую систему координат: «вред зла значительно, нежели благо добра»; «недопущение несправедливости существеннее, чем творение милосердия», ибо «для сообществ зло несправедливости — более разрушительно, чем добро милосердия — созидательно» [13, 115]. Во-вторых, если добро утверждает жизнь, раскрывает человеческие силы, а зло является помехой развитию человеческих способностей [12, 33].

Этическое отношение как одно из образующих содержания этико-педагогической деятельности учителя есть система его индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности, критерием оценивания которых (связей) является добро, утверждающее жизнь хорошую, достойную человека, его благополучие и благоденствие, обеспечивающее его нравственное развитие, развитие и становление у него добродетелей. Добро в деятельности учителя, с одной стороны, становится ориентиром реализации ведущего педагогического отношения «учитель — ученик», с другой — определяет содержание такого отношения.

Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле его аксиологичности или в его понимании этикой и педагогикой: разногласий в данном случае нет и быть не может. Говоря о различии добра на «полюсах» этического и педагогического отношения как образующих содержание этико-педагогической деятельности, мы имеем в виду, что добро на «полюсе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полюсе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально.

Суть нормативности добра как этической категории заключается в раскрытии, описании его содержания. Педагогика не раскрывает содержания добра. Однако дескриптивность категорий этики, в том числе и категории добра, фиксирует не только сущее. Их оценочный и нормативный характер, как подчеркивает Н. Мизов, отражает отношение к сущему с позиций должного. Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное есть результат развития общественных отношений [5, 167]. Такое тесное переплетение сущего и должного имеет место и в добре как этической категории. Добро как сущее есть проявление нравственного содержания деятельности учителя, есть позитивное содержание нравственных отношений между учителем и учащимися. Добро как должное есть ценность цели деятельности учителя, принимающая форму мотива, есть добродетель, которую следует воспитывать.

Суть нормативности добра на «полюсе» педагогического отношения заключается в его долженствовательности как предпосылке объективации добра в педагогической деятельности. Добро как должное с необходимостью ждет своего осуществления в педагогической деятельности. Долженствовательность добра в педагогической деятельности предписывает реализацию адекватных описанному этикой содержанию добра принципов и норм деятельности, отбор адекватного предмету этики (каким должен быть человек, ученик в свете морального закона) содержания образования и воспитания, методов воспитания и обучения и т.д. Суть процессуальности добра в педагогической деятельности заключается в его реализации во имя ученика, ради его нравственного развития в целом и развития у него способностей, ради раскрытия его человечности, гуманистичности, определяющих природу ученика как человека, созидающего жизнь, достойную человека. На уровне процессуальности добро в каждом отдельном

педагогическом действии конкретно. Такая его конкретность проявляется в отборе и реализации такого содержания воспитания, его форм и методов, которые наиболее оптимальны для определенной педагогической ситуации, а не годны на все случаи жизни, для всякого взаимодействия с учащимися.

Раскрытие сущности нормативности на «полюсе» этического отношения и на «полюсе» педагогического отношения подтверждает высказанную нами мысль о целесообразности употребления терминов «этический» и «педагогический» в такой их последовательности в понятии «этико-педагогическая деятельность учителя». Нормативность добра на «полюсе» этического отношения придает адекватную описанному этикой содержанию добра направленность его нормативности на «полюсе» педагогического отношения. Сущее в добре, описанное этикой и нашедшее свою определенность в категории добра, становится должным в педагогической деятельности. Будучи реализованным в педагогической деятельности, добро как должное, придающее адекватную направленность деятельности, проявляется в педагогическом отношении «учитель — ученик». В этом отношении проявляются и добродетели учителя, ценностно опосредуемые учащимися, становящиеся образцом, на соотнесении с которым они оценивают педагога и себя, его и свои действия и поступки и т.д. В этом отношении проявляются и добродетели учащегося как продолжение добродетелей учителя. Через добродетели учащихся учитель оказывается представленным другим людям. В рамках этико-педагогической деятельности, содержание которой образуют этические и педагогические отношения, становится возможным переход сущего, описанного этикой, в сущее ученика. Такое сущее в ученике, которое есть его добродетели, есть результат реализации учителем добра как должного, нормативного в процессе не просто педагогической, но этико-педагогической деятельности. Переход добра как сущего, зафиксированного на «полюсе» этического отношения, через должное, фиксируемое на «полюсе» педагогического отношения, в сущее ученика определяет специфику этико-педагогической деятельности по воспитанию добродетелей учащегося.

В этой связи важно отметить, что постижение добра этической наукой и «движение» добра в педагогической деятельности в точке становления добродетелей учащихся не заканчивается. Этика, осмыслив достигнутое педагогикой, вновь берется за описание «потребного будущего», которое предстает в качестве должного для учителя. Реализация должного в педагогической деятельности начинает определять новое сущее ученика, его добродетели, благодаря которым становится возможной жизнь сообщца.

#### Список литературы

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983.
2. *Гартман Н.* Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002.
3. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 1: Наука логики. М.: Мысль, 1975.
4. *Макинтайр А.* После добродетели: исследование теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
5. *Мизов Н.* О системе научного познания морали // Предмет и система этики. М.: Ин-т философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 132–151.
6. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
7. *Разин А. В.* Этика: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
8. *Сагатовский В. Н.* Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997.
9. *Сагатовский В. Н.* Есть ли выход у человечества? СПб.: Петрополис, 2000.
10. *Титаренко А. И.* Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7–49.
11. *Швырев В. С.* Деятельностный подход к пониманию «феномен человека»: Попытка современного осмысления // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.
12. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
13. *Этика: энциклопед. словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова.* М.: Гардарики, 2001.

#### Об авторе

А. В. Бездухов — канд. пед. наук, доц., Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, vlbezdukhov@mail.ru.

#### About author

Dr. A. Bezdukhov, Associate Professor, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,  
vlbezdukhov@mail.ru.