

ПЕДАГОГИКА*(специальность: 13.00.08)*

УДК 37

Е.И. Зритнева, Н.П. Клушина, Ю.А. Лобейко*Северо-Кавказский федеральный университет**г. Ставрополь, Россия*

klnp13@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЭТИКИ
В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*****[Elena I. Zritneva, Nadezhda P. Klushina, Yury A. Lobeiko******Pedagogical and social aspects of ethics******in the context of historical development]***

It is stated that pedagogical ethics appeared together with the emergence of pedagogical activity as a special social function that determines education and upbringing. The status of pedagogical ethics in the system of philosophical and pedagogical knowledge is still in the formation stage, requires its development due to objective laws. According to the authors, the study of pedagogical ethics is of pedagogical and social importance, since the personality of the teacher, his moral and psychological features play a large role in the education of the younger generation.

Key words: personality, training, education, morals, moral development, humanization, pedagogical theories, society.

Важную сторону учебно-воспитательного процесса, являющуюся неотъемлемой частью преподавательской деятельности, исследует педагогическая этика. Она оказывает существенное влияние на образование, определяющее и воспитание, и обучение как целостность, которая проявляется в общественной системе, при получении и преобразовании поступающей в нее научной информации [1, с. 30–34], является «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [2, с. 95–100]. Образование становится непременным условием включения индивида в целостный мир общечеловеческой культуры с целью усвоения им духовных и нравственных ценностей, через «...формирование духовных и культурных традиций» [10, с. 66–72], через формирование личности в социуме, где «исторически проживает множество

народов со своими традициями и верованиями» [9, с. 195–201]. «Система духовно-нравственных ценностей способна обеспечить необходимое стабильное существование и развитие...» [4, с. 1566–1569]. Образование является социальным институтом, преемственно продолжающим процесс превращения имеющегося в обществе социально-культурного опыта в достояние всех его членов, и через это обеспечивающим пожизненное обогащение творческого потенциала личности, учитывающего как ее межличностные отношения [8, с. 73–78], так и ее огромное влияние на «...формирование гражданской позиции в обществе» [7, с. 33–36]. Значительное внимание следует уделять анализу чувственной и эстетической сферам [5, с. 67–69].

Ряд суждений, по вопросам педагогической этики, высказывали философы античного общества. О воспитании и обучении, в их работах содержатся интересные идеи. «Философская рефлексия задает образовательной концепции смысл, цель, формы, выполняет интегративную функцию» [3, с. 80–85].

Об использовании детской любознательности как опоры учения, о необходимости соотносить воспитание с природой ребенка, о ценности учения и его преобразующей силе, о предпочтении средства убеждений перед средствами принуждения, о вреде отрицательных примеров, говорит Демокрит. Воспитание перестраивает человека, преобразуя, создает (ему вторую) природу. Если не учиться искусству и мудрости, они не могут быть достигнуты. Тот, кто побуждает к добродетели внутренним влечением и словесным убеждением, лучший с точки зрения добродетели, чем тот, кто пытается это сделать законом и силой. Воспитание детей – рискованное дело. В случае удаи последнее приобретено ценой большого труда и заботы, в случае же неудачи горе не сравнимо ни с каким другим.

Некоторые страницы биографии Плутарха дают представление о педагогической этике спартанской системы воспитания. По отношению к детям, суровость и жестокость в Спарте есть необходимое средство воспитания мужественных, смелых и закаленных людей, способных жестоко расправляться с рабами. Все общество к участию привлекалось в воспитании. Воспитанием в семье пренебрегали. Цели и задачи воспитания, продиктованные соображениями господствующего класса и его нуждой в определенном типе личности, пригодной для сохранения господствующих отношений, определяли отношение к детям.

Идею о необходимости подчинения детей воле воспитателя, проводил Платон. Высокая оценка послушания и благонравия достигается постоянным контролем над ними. Тот, кто является воспитателем, не может ничего сказать или сделать без того, чтобы не указать, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а это постыдно, что это свято, а это нечестиво, что это делай, а это не делай.

Воспитанию подрастающего поколения большое значение придавал и Аристотель. Делом государственной важности он считал воспитание.

Вопросы педагогики, на профессиональном уровне, впервые поставил содержатель риторской школы в Риме М. Квинтилиан. Обобщение педагогического опыта представляли собой его рекомендации. Они апеллируют к здравому смыслу, содействуют успехам воспитания. М. Квинтилиан предостерегал преподавателя от использования принуждения, чтобы ребенок не возненавидел учения, и ориентировал его на использование положительных чувств. Он рекомендовал развивать в обучающихся дух соперничества, который помогает им лучше учиться, рекомендовал изучать обучающихся и свойства их ума и характера, что дает преподавателю возможность лучше обходиться с ними, неодобрительно относился к распространенным тогда физическим наказаниям и считал эту меру достойной лишь рабов.

Общество, в средние века, практически не интересовалось вопросами педагогической этики. Религия была основным содержанием обучения – все другие учебные предметы были ей подчинены. Использовался метод зубрежки, воспитывалось догматическое мышление. Можно сказать, что процесс обучения был мучительным (к тому же в Европе обучали не на родном, а на латинском языке). Телесные наказания и суровая дисциплина рассматривались как неизбежный атрибут обучения и воспитания. Подавлялась личность воспитанника, воспитывались страх и послушание.

В эпоху Возрождения, появляется критика средневекового образования. Ф. Рабле, М. Монтень, Эразм Роттердамский, Т. Мор дают отрицательную оценку схоластики. В их произведениях вопросы педагогической этики специально не ставились, однако, критикуя схоластическую школу, они не могли не заметить и ее антигуманизма по отношению к обучающимся.

Внимание на качества личности наставника обращает М. Монтень. Он считал ум и нравственность более важными, чем ученость. Необходимо учи-

тивать душевные склонности ребенка, давать ему возможность развивать самостоятельность и активность. Нельзя, чтобы наставник все решал, но и чтобы он только слушал воспитанника. Понять ребенка сложно. Способность снизойти до влечений ребенка и руководить ими присуще лишь душе возвышенной и сильной. Требовать беспрекословного принятия идей преподаватель не должен. Обучающийся из нескольких точек зрения должен сделать выбор самостоятельно или остаться при сомнении. От насилия и принуждения необходимо отказаться.

Вопросы педагогической морали более основательно были рассмотрены в педагогической системе чешского педагога Я.А. Коменского, который дал критику тех отношений, которые сложились в образовательном учреждении его времени, увидев в них одно из ярких проявлений слабости и неразвитости всего педагогического дела. Он уделил большое внимание отношениям между преподавателем и обучающимися. Я.А. Коменский особое значение придавал доброжелательному отношению учителей к детям и советовал учить детей легко и радостно, «чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно» [6, с. 350].

Потребность, вытекающая из самой сущности процесса обучения и воспитания, есть педагогическая целесообразность, считал Я.А. Коменский. Считая должность учителя превосходной, он стремился поднять ее авторитет. Социальное положение преподавателя было далеко не самым лучшим в обществе, а преподавательские функции часто выполняли люди, вовсе не подготовленные к делу обучения и воспитания. Соответственно нравственные требования к преподавателю были утопичны.

В своей педагогической системе Д. Локк большое внимание уделял нравственным отношениям между воспитателем и воспитанником. Рассматривая воспитание с позиций утилитаризма, он рекомендовал готовить к будущей практической деятельности и на первый план выдвигал заботу о здоровье, об изящных манерах, о выносливости и умении управлять собой. Он выступал против принуждения и телесных наказаний, опираясь в учебном процессе на любознательность и самостоятельность ребенка. Примеру учителя в воспитании детей Д. Локк придавал большое значение. Он относился к обучению, как необходимому, но не главному делу после воспитания.

Резкой критике была подвергнута феодальная система воспитания, со сложившимися в ней отношениями неравенства, выдающимся французским мыслителем Ж.-Ж. Руссо. Школа и воспитатели заражены пороками и могут только уродовать прекрасную душу ребенка утверждал он. Воспитание детей возможно только в рамках семьи высокообразованным воспитателем, при этом необходимо обращать внимание на необходимость гуманного отношения к детям, природу которых идеализировал. Нужно незаметно от воспитанника, воспитателю управлять им. Доброе отношение преподавателя к обучаемому Ж.-Ж. Руссо считал весьма важным в решении задач нравственного воспитания. Он предостерегал воспитателя от возможной несправедливости по отношению к ребенку, которая вызывает большие страдания воспитанника.

В воспитании, нравственными отношениями, большое значение придавали К. Гельвеций, Д. Дидро, П. Гольбах, Ж. Ламетри, провозглашавшие природное равенство людей и подчеркивавшие большую роль общественного воспитания.

Воспитание всемогущим считал К. Гельвеций. С нравами и формой правления связывая его, он ценил дух соревнования, дисциплину, твердость в общественном воспитании, понимал также, что в обществе есть силы более могущественные, чем выработанные людьми системы воспитания: для осуществления плана воспитания необходима еще и сила власти, воспитателями должны стать политический и правовой строй общества.

Д. Дидро был более диалектичен в вопросах воспитания. Он не утверждал, что воспитание может все. Воспитание значит много. Учитель, по его мнению, должен быть глубоко знаком с предметом, который он будет преподавать, обладать честной и чувствительной душой.

Учительствование ради заработка и низкое положение учителя в обществе резкой критике подверг выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, который обратил внимание на такие вопросы, как отношение учителя к детям и их родителям. Отношением педагогического идеала к ребенку он считал отношение матери к своим детям, отношение деятельной любви, без которой нравственное воспитание невозможно. Через любовь к близким, к матери ребенок учится любить людей. Лишенное этого нравственного чувства, школьное воспитание ведет к порче человеческого рода.

И.Г. Песталоцци, в отличие от Ж.-Ж. Руссо, не идеализировал детей, не считал их совершенными от рождения. Совершенными их может сделать

только воспитание. Как бы ни было запущено дитя, его можно спасти. Преувеличивая значение нравственной силы учителя, в какой-то мере, он полагал, что его любовь к детям сама по себе может решить все проблемы воспитания. И.Г. Песталоцци важным условием успешной воспитательной работы считал правильные взаимоотношения учителя и родителей. Прекрасно понимал неосуществимость своего идеала, хотя и связывал его не с социальными, а с общечеловеческими причинами. В осуществлении своей идеи он считал помехой огромное различие человеческих индивидуальностей – их ума, интересов, способностей.

Большую роль в жизни общества отводил школе Ф.А. Дистервег. Он считал учителя тем человеком, благодаря которому человечество движется вперед. Учитель должен сначала развить у себя качества личности, которые призван развивать у других, и по своему нравственному развитию стоять выше среднего уровня. Ф.А. Дистервег сформулировал ряд требований к учителю, следование которым создавало наилучшие условия для учебно-воспитательного процесса. Следует стремиться сделать учение увлекательным. Естественная любовь к преподаванию и занятию с детьми просто необходима, ибо любовь учителя к предмету передается и ученику, а искусство обучения заключается не в умении сообщать, но в умении возбуждать, будить, оживлять, считал Ф.А. Дистервег. Никогда не останавливаться и всегда работать над собой – святая обязанность учителя. Насаждение нравственности роду человеческому, идея, которой служит учитель. Учитель отдается ей всей своей душой, она владеет им безраздельно.

Ф.А. Дистервег считает, что не следует всем детям давать знания в одинаковом объеме, ибо у них разные способности. С одной стороны, эти его мысли были использованы для определения существования привилегированных школ, а с другой – для снижения уровня образования в массовой школе.

О нравственном облике учителя интересные мысли высказали социалисты-утописты, в частности Р. Оуэн, который высоко ценил роль нравственных отношений между учителем и учеником в учебно-воспитательном процессе и считал, что любовь учителя к учащимся, терпимость его и ласковое отношение к детям даже важнее его образованности и специальной подготовки.

К господствовавшей в школах атмосфере страха и запугивания учащихся Р. Оуэн относился отрицательно. Воспитание само по себе способно создать

такое новое поколение, которое мирным путем установит социализм. Однако социальную сущность воспитания впервые определили классики марксизма-ленинизма, которые показали, что процесс воспитания определяется не волей (воспитателя и его нравственно-психологическими способностями), а потребностями самого способа производства, интересами господствующего класса, который направляет и волю самого воспитателя. В систему школьных отношений при сохранении капиталистического строя, самые благородные педагогические идеи и разумные требования не могут внести радикальных перемен. Только революционное преобразование всего общества способно революционизировать школу и систему отношений.

Вопрос о педагогической морали, по отношению к школам, доступным рабочему классу, долгое время не только не ставился, но и не мог ставиться. Переходить к массовому образованию, поддерживая его для большинства на низком уровне, вынуждали буржуазию потребности развития производительных сил. Прагматическая педагогика Д. Дьюи, которая явилась своеобразной теоретической основой так называемой свободной школы, была хорошей теоретической основой осуществления этих целей. В гуманизации школьных отношений, по сравнению с системой грубого подавления личности воспитанника, господствовавшей в школах XIX в., целый ряд требований этой педагогики все же означал определенный шаг вперед.

Потребность в большом количестве работников умственного труда вызывает научно-технический прогресс. Расчет и стремление буржуазии – усилить свое идеологическое влияние на массы, в том числе и через школу. Самой массовой из интеллигентных профессий становится учительская. Но в то же время тратится на образование как можно меньше средств, что сказывается на оплате труда учителя и престиже его профессии. Это, вне всякого сомнения, ведет к нехватке учителей и снижению требований к их подготовке. Учительство по своему социальному положению находится на более низком уровне, чем рабочие средней квалификации, что и определяет низкий престиж профессии.

Существующую систему образования идеологи буржуазии стремятся оправдать. Педагогические теории, появляющиеся в многочисленном числе, по-разному оправдывающие фактическое неравенство в образовании: одни объясняют его биологическими факторами, другие доказывают, что решение

всех проблем школы лежит в воспитании у детей послушания. Проповедь примата физического воспитания над умственным воспитанием, воспитание ловкости, выносливости, что продиктовано потребностями физического труда и милитаризацией – цели воспитания. Поставить учителя в определенные рамки стремится буржуазное государство, предъявляя к нему такие требования, чтобы он не мог воздействовать на подрастающее поколение в нежелательном для господствующего класса духе. Безусловно, с этой целью разрабатывается множество средств контроля над деятельностью учителя.

В профессиональных кодексах, анализ требований, предъявляемых к преподавателю, показывает, что одни из них имеют отношение к профессии учителя и служат делу ее улучшения (учитель необходим любому классу, обществу). Классовые интересы буржуазии, призваны обеспечить личные качества учителя, регламентирующие его поведение. Деятельность специалиста они ограничивают и конкретно указывают, что ему можно делать, а что нельзя, как он должен работать, кому служить и как воспитывать. Унифицировать поведение специалиста призваны эти требования и ограничить свободу его действий с тем, чтобы сделать его поведение однообразным, сделать его винтиком, которого, в случае необходимости, легко было бы заменить другим. Практицизм с отвлеченной декларативностью в буржуазных профессиональных кодексах, утилитарный характер, вытекает из-за отсутствия единых нравственных исходных принципов, основы, опираясь на которую можно было бы формулировать те или иные требования к учителю. Интересы буржуазии, отражающиеся в профессиональных кодексах – неоднородны: внутри этого класса имеются свои прослойки с присущими им интересами и противоречиями.

Так, примерно, выглядят требования кодекса, предъявляемые к учителю в его отношении к профессии и коллегам, опубликованные в работе А.Дж. Хоггетта и Т.М. Стиннета «Профессиональные проблемы учителей».

От многих других профессий, профессия учителя отличается качеством отношений, которые возникают между учителями. От отношения к преподаванию зависит поддержка и уважение учителя. Выполняя эти требования, учитель:

- относится к другим профессиям так же, как он хотел бы, чтобы относились к профессии учителя;

- стоит на стороне учителя, который действовал от его имени или по его просьбе;
- беседует конструктивно с другими учителями, но ответственным лицам о школьной системе и профессии дает информацию объективную;
- активно участвует в профессиональных организациях и старается достичь цели, к которой стремятся эти группы;
- совершенствует профессиональное мастерство путем занятий, научных исследований, путешествий, участия в конференциях и посещения профессиональных собраний».

Так, или иначе, на каждом из требований лежит печать более или менее глубоко запятого интереса класса буржуазии. Ряд требований носит формальный характер (например, требование абстрактно-гуманистического уважения учителя к другим профессиональным группам, независимо от их социального назначения). В требованиях морального кодекса большое место занимают нормы, ориентирующие учителя на подчинение его группе, ее ответственным лицам, независимо от содержания их деятельности. Такой моральный кодекс не (возвышает, а в какой-то мере принижает моральный авторитет профессии учителя).

Этическая подготовка учителя, таким образом, в буржуазных странах не получила должного развития, а разрабатываемые буржуазными теоретиками кодексы направлены на унификацию поведения преподавателя и ограничение свободы его действий.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Арутюнян В.В., Лукьянов Г.И., Тронина Л.А.* Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. № 3(106). С. 30–34.
2. *Бакланова О.А., Бакланов И.С., Ерохин А.М.* Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 3-1. С. 95–100.
3. *Болховской А.Л., Говердовская Е.В., Ивченко А.В.* Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 5. С. 80–85.

4. *Гончаров В.Н., Попова Н.А.* Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-7. С. 1566–1569.
5. *Камалова О.Н.* Эстетическое освоение действительности в контексте философских идей Шеллинга // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2008. № 1 (38). С. 67–69.
6. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1965. С. 350.
7. *Кулешин М.Г.* Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2018. № 3. С. 33–36.
8. *Лобейко Ю.А.* Социально-психологические проблемы общения в контексте межличностных общественных отношений // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2015. № 4. С. 73–78.
9. *Миронова Е.Н., Колосова О.Ю., Гончаров В.Н.* Деструктивные религиозные объединения: философско-правовой анализ // *Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института*. 2016. № 3(19). С. 195–201.
10. *Несмеянов Е.Е., Харламова Г.С.* Духовность как концепт и мировоззренческая универсалия (рецепция идей Плотина) // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2018. № 6 (103). С. 66–72.

R E F E R E N C E S

1. *Arutyunyan V.V., Lukyanov G.I., Tronina L.A.* Socio-philosophical aspects of scientific information in society // *Humanities and socio-economic sciences*. 2019. No. 3 (106). P. 30–34.
2. *Baklanova O.A., Baklanov I.S., Erokhin A.M.* Methodological constructs of the study of the sociality of modern society // *Historical and socio-educational thought*. 2016. Vol. 8. No. 3-1. P. 95-100.
3. *Bolkhovskoy A.L., Goverdovskaya E.V., Ivchenko A.V.* Education in a globalizing world: a philosophical view // *Economic and humanitarian studies of regions*. 2013. No. 5. P. 80–85.

4. *Goncharov V.N., Popova N.A.* Spiritual and moral values in the system of social relations // *Fundamental research*. 2015. No. 2-7. P. 1566-1569.
5. *Kamalova O.N.* Aesthetic mastering of reality in the context of Schelling's philosophical ideas // *Humanitarian and socio-economic sciences*. 2008. No. 1 (38). P. 67–69.
6. *Komensky Ya.A.* Selected pedagogical essays. M., 1965. P. 350.
7. *Kuleshin M.G.* Socio-political self-education of university students: the pedagogical aspect of the organization // *Economic and humanitarian studies of regions*. 2018. No. 3. P. 33–36.
8. *Lobeiko Yu.A.* Socio-psychological problems of communication in the context of interpersonal social relations // *Economic and humanitarian studies of regions*. 2015. No. 4. P. 73–78.
9. *Mironova E.N., Kolosova O.Yu., Goncharov V.N.* Destructive religious associations: philosophical and legal analysis // *Bulletin of the North Caucasian Humanitarian Institute*. 2016. No. 3 (19). P. 195–201.
10. *Nesmeyanov E.E., Kharlamova G.S.* Spirituality as a concept and worldview universality (reception of Plotinus's ideas) // *Humanitarian and socio-economic sciences*. 2018. No. 6 (103). P. 66–72.

12 января 2021 г.