

Кафедра соціальної роботи, управління та суспільних наук
**КУРС «ЕТИКА ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ
В ОСВІТІ І НАУЦІ»**

**ЛЕКЦІЯ: АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ВИЯВ МОРАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

План

1. Роль і місце вчинку в моральній діяльності педагога (аспект доброчесності)
2. Мотив і результат доброчесної діяльності особистості в освітній і науковій сфері
3. Нерозривність принципів академічної свободи і морально-правової відповідальності особистості

**1. Роль і місце вчинку у моральній діяльності педагога
(аспект доброчесності)**

Людина реалізує себе в практичній діяльності. У різні епохи по-різному ця проблема усвідомлювалася філософами, соціологами, психологами, етиками, педагогами.

В образній формі висловлювали роль, значущість діяльності такі філософи, як Піфагор, Сократ, Платон, Аристотель, Гете, Кант, Гегель, Франко та ін. Наприклад, Піфагор наголошував: «статую прикрашає вигляд, людину – діяльність». Отже, тут виокремлюється елемент естетичного, прекрасного. В. Гете писав: «У діяльності – початок буття». Діяльний підхід у визначенні сутності людського буття був характерним для етичної концепції Аристотеля, яку розвинули Кант, Фіхте та ін. філософи, етики. Вчені розглядали діяльність як основу і принцип усієї людської культури. Зокрема Фіхте визначав

діяльність суб'єкта («Я») як чисту самодіяльність, як вільну активність, яка творить світ («не-Я») й орієнтується на культурно-етичний ідеал.

Найбільш ґрунтовну раціоналістичну концепцію діяльності вибудував Г. Гегель. З позицій об'єктивного ідеалізму він тлумачив діяльність як всепроникливу характеристику абсолютного духа, яка викликається внутрішніми потребами останнього до самозміни, саморозвитку. Головну роль філософ відводив духовній діяльності та її вищій формі – рефлексії, тобто самосвідомості. Такий підхід дозволив Г. Гегелю вибудувати цілісну концепцію діяльності в межах якої центральне місце посідає всепрониклива сила духа: « дух... за сутністю є діяльністю» [5, с. 258]. У концепції Г. Гегеля ґрунтовно аналізується діалектика структури діяльності (особливо взаємозв'язок мети і засобу), аргументується низка глибоких думок щодо соціально-історичної зумовленості діяльності та її форм.

Проти гегелівської концепції виступив данський філософ С. К'єркегор. Розумному началу в людині він протиставив волю, а діяльності – життя, людське існування. Волюнтаристська й ірраціоналістична лінія (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, М. Гартман), яка розглядає волю як основу світового й індивідуального існування, на місце розумного цілепокладання (тобто діяльності) ставить потяг і переживання. Ця тенденція отримала своє продовження в сучасному екзистенціалізмі (Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс та ін). Е. Кассіер вбачав у діяльності головне джерело формування символічно-знакових структур. Е. Гуссерль розглядав її як засіб формування життєвого світу. М. Вебер, Ф. Знанецький, а пізніше й Т. Парсонс трансформували ідею діяльності в концепцію соціальної дії, де роль базових домінант відігравали не стільки раціональні, скільки ціннісні настанови й орієнтації, мотиви, сподівання, вибагливість тощо.

Не важко побачити, що діяльність інтерпретується в різних контекстах, неоднаково за якістю і структурою. Головне ж залишається сталим: майже в кожній філософсько-педагогічній системі соціалізація й виховання особистості пов'язується з діяльністю. Натомість це відбувається за однієї

надто важливої умови: діяльність має носити характер доброчесності, особливо це стосується діяльності педагога.

Діяльність як моральна категорія віддзеркалює ті вчинки особистості, які свідомо підпорядковані моральним цілям і мотивам: бажання робити добро, не чинити зла, дотримуватися гідної поведінки, сумлінно виконувати обов'язок, реалізовувати високі ідеали. Усе це засвідчує аспект дієвої доброчинності особистості, висвітлює її внутрішній гуманістичний світ. Саме на цьому аспекті наголошував визначний мислитель, психолог С. Рубінштейн: «... суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється й розкривається; він у них створюється і визначається. Тому через те, що він робить, можна визначити те, ким він є; спрямованістю його діяльності можна визначити й формувати його самого... У творчості створюється й сам творець. Лише у створенні... етичного, соціально цілого створюється моральна особистість. Лише в організації світу думок формується мислитель; у духовній творчості виростає духовна особистість. Є лише один шлях – якщо це шлях – для створення великої особистості: велика праця над великим творінням. Особистість є тим більш значущою, чим більшою є сфера її дії, той світ, у якому вона живе, і чим більш завершеним є цей останній, тим досконалішим є вона сама. Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи і його, і себе, особистість створюється і визначається лише цілісно» [10, с. 106].

Педагогічна діяльність є невід'ємною складовою освітнього простору, і від якості її здійснення безпосередньо залежить, наскільки освіта сприяє розвитку особистості студента/аспіранта в цілому і моральному (доброчесному) розвитку зокрема. Професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, потреби, мотиви, засоби, сам процес діяльності і її результат. «Змістова характеристика основних компонентів професійно-педагогічної діяльності (формування особистості студента як гідного громадянина своєї країни); суб'єкт діяльності (учитель, педагогічний колектив); об'єкт діяльності» та сукупність дій і

операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу); результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня)» [8, с. 16].

Педагогічна діяльність у вимірі доброчесності, є культурно й соціально детермінована, натомість свого справжнього вияву вона набуває на рівні суб'єктності, де важливе місце належить вчинкові. ВЧИНОК – це клітинка моральної діяльності; дія, що розглядається з погляду єдності мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів [9, с. 260]. Особливість вчинку полягає в тому, що за своєю сутністю він є вищою моральною цінністю, реальною доброчесністю, отже, мірою людського буття. З іншого боку, вчинок – це зацікавлене ставлення суб'єкта до самих моральних цінностей, практичний акт їх утвердження за умов, коли вони беруться під сумнів або заперечуються. Спонукальною силою вчинку виступають не стільки норми моралі та права, скільки власне окрема особистість. Доброчесний вчинок є моральним обов'язком педагога. Викладач не лише навчає, а й виховує громадянина держави, потенційно й реально здатного на доброчесні вчинки. У цьому контексті вчинкові діяльність педагога виступає як мета-діяльність.

Здійснюючи вчинок, педагог виявляє силу РОЗУМУ, ПОЧУТТІВ І ВОЛІ [2]. Духовно-інтелектуальна сила є рушійною причиною, джерелом свідомого вибору, це розум, що прагне доброчесності, передбачає її, спрямований на встановлення гуманних відносин між суб'єктами освітнього процесу. Натомість витончений інтелект може навести безліч доказів, які виправдають аморальність вчинку. Тому такою важливою для вияву доброчесного вчинку є роль почуттів. Звертаючи увагу на цей бік проблеми, Г. Гегель писав: «Освічення розуму робить людину розумнішою, але не робить її кращою. Хоча доброчесність і виводять із мудрості, хоча і доводять, що без доброчесності людина не може стати щасливою, все ж така думка є надто хисткою і надто холодною, щоб бути діючою у момент ЗДІЙСНЕННЯ ВЧИНКУ, щоби взагалі мати вплив на життя. Той, хто користується допомогою найкращої моралі, знайомиться з найдосконалішими визначеннями як всезагальних принципів,

так і окремих обов'язків і доброчесностей, але якби під час ДІЙСНОГО ВЧИНКУ думати про всю купу правил і виключень, який завжди був би небезпечним, вічно у суперечці з самим собою... жодна офіційна мораль, жодне просвітництво розуму... не здатні повністю стати на заваді тому, щоб вони досягли значного розвитку; людина повинна сама чинити, сама діяти, сама приймати рішення, а не інші діяти за неї – (у протилежному випадку вона) ніщо інше, як звичайна машина» [4, с. 156].

Отже, щоб не чинити «як звичайна машина», доводив Г. Гегель, людина у здійсненні вчинку має задіяти всю гамму почуттів. Почуття гуманного ставлення до інших утримує особистість від аморальних, недоброчесних вчинків. І, навпаки, прекрасні вчинки – це доброчесність, яка робить людину щасливою. Доброчесність наповнює людину високим смислом.

Безумовно, що у процесі здійснення вчинку, вияві доброчесності значна роль належить ВОЛІ. Здійснити вчинок – означає виявити рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, подолати сумнів і страх. Справжній вчинок вимагає від педагога величезної фізичної і душевно-духовної напруги, боротьби мотивів. Як слушно пише П. Манюха: «З педагогічної точки зору... ця боротьба мотивів і питання зіставлення, співвідношення їхніх сил вирішується людиною не тільки на ґрунті природного поєднання сил, тобто у спрощеній формі, але в цю боротьбу втручаються духовні інтереси, зрощені культурою, значно ускладнюючи та поглиблюючи цю боротьбу: вони нерідко приходять на допомогу слабким мотивам і допомагають їм «здобути перемогу» над більш сильними» [7, с. 232-233].

На підтвердження викладеного наведемо бодай один життєвий приклад, який, на нашу думку, яскраво характеризує цінність людського вчинку в аспекті доброчесності.

Як достеменно відомо, учитель Януш Корчак тричі відмовився від пропозиції нацистів врятувати своє життя. Перший раз це відбулося, коли він прийняв рішення не емігрувати в Палестину перед окупацією Польщі, щоб не залишити «Дім сиріт» перед самою війною. Другий раз, коли відмовився

втікати із Варшавського гетто. Третій раз, коли мешканці «Будинку сиріт» вже піднялися у вагон потяга, що відправлявся в концентраційний табір. До Я. Корчака підійшов офіцер СС і запитав:

- Це Ви написали книгу «Король Матіуш»? Я читав її в дитинстві. Хороша книга. Ви можете бути вільним.
- А діти?
- Діти поїдуть. Але Ви можете залишити вагон.
- Помиляєтесь. Не можу. Не всі ж люди – негідники.

А через декілька днів в концтаборі Треблінка Я. Корчак разом із своїми дітьми пішов до газової камери. По дорозі до смерті Корчак тримав за руку двох найменших діточок і розповідав казку дітям, які нічого не підозрювали. Педагог перед неминучою смертю власним добродійним вчинком намагався заспокоїти дітей, відволікти їх від трагічного стану, який так швидко наближався, був з ними одним цілим.

У творчих пошуках академіка І. Беха вчинок кваліфікується як духовна константа [1, с. 153-240]. Учений слушно доводить: кожен педагог повинен прагнути, щоб з боку вихованця вчинки були не лише морально добродійними, а й естетично забарвленими. З цією метою педагог має вміти залучати різноманітні форми і методи, новітні технології, засоби, спрямовані на спонукування до вияву добродійних, прекрасних вчинків. При цьому важливо брати до уваги мотиви і результати добродійної діяльності педагога.

2. Мотив і результат добродійної діяльності особистості в освітній і науковій сфері.

Віддзеркалення тематично-змістового виміру добродійної проблематики професійної діяльності педагога простежується у співвідношенні її мотивів і результатів. Зазначимо, що кінцевий результат

людської діяльності часто-густо не співпадає не лише з поставленою метою, а й з конкретним мотивом, який є внутрішньою її спонукою. Ця суперечність є очевидною й по-різному розв'язується вченими. Одні обґрунтовують думку, згідно з якою визначальним в оцінці діяльності педагога виступає мотив. Інші роблять висновок про те, що пріоритетним в оцінці доброчесного вчинку педагога слід вважати результат. Перший підхід дістав назву ТЕОРІЇ МОРАЛЬНОЇ ДОБРОТИ або ПЕДАГОГІКИ ДОБРА [2], другий – ЕТИЧНОГО КОНСЕКВЕНЦІАЛІЗМУ. Її репрезентують такі напрями, як утилітаризм, гедонізм, евдемонізм. У всіх авторитарних педагогічних системах саме ця концепція була домінантною. Про її сутність чітко писав видатний педагог П. Каптерев: «... сучасна школа надто звикла цінувати лише успіхи і мало звертати увагу на той процес, яким досягаються успіхи, а викладачі лише звикли контролювати знання учнів, трохи пояснити уроки і більше нічого; зазвичай, вони поспішають із закладу в заклад і їм не вистачає часу увійти в душу і стан учнів» [6, с. 84].

Теорія моральної доброти спрямовує педагога на доброчесні наміри у його діяльності. Вона заперечує егоїстичні бажання, меркантильну дріб'язковість миттєвості, проекцію на зверхнє ставлення до вихованців, колег зі співпраці.

Моральна мотивація в навчальній діяльності педагога здатна не лише стабільною, зростати, а й мати тенденцію до зниження і навіть її втрати. Практика свідчить: якщо організація навчального процесу, моральний клімат у колективі не відповідають тим цілям, потребам, які ставить перед собою викладач, то мотивація його діяльності врешт-решт знизиться. І, навпаки, там де викладач відчуває себе комфортно в колективі, освітній процес добре налагоджений, мотивація діяльності зростає.

Ступінь мотивації й результат діяльності педагога значною мірою зумовлюється і стимулюванням його праці. Цю думку ми висловлюємо у такий спосіб:

Як масла в лампу не налити,

Вона в пітьмі світить не буде...

Так гаснуть сили, коли труд

Визнань належних не здобуде.

Стимули – це зовнішні подразники, що викликають дію мотивів доброчесності. Тут мова йде не лише про матеріальне, а й психологічне, соціальне, моральне стимулювання. Очевидно, що МАТЕРІАЛЬНЕ СТИМУЛЮВАННЯ нині не може обмежуватися лише підвищенням заробітної платні педагога, хоча воно і залишається одним із суттєвих чинників його діяльності. Згідно з положеннями Державної програми «Вчитель» цей процес підсилюється розробленою системою присвоєння звань учителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання, преміюванням, пільговим кредитуванням на спорудження житла тощо. Натомість позитивних змін в результаті застосування матеріальних стимулів можна досягти за умов об'єктивного підходу в оцінці праці педагога. Суб'єктивізм у цьому питанні небезпечний тим, що він здатний знизити рівень мотивації творення доброчесності. Здійснюючи, наприклад, атестацію, кваліфікаційна комісія повинна неупереджено перевірити теоретичну підготовку педагога, справедливо оцінити його професійні вміння на практиці в реальному освітньому процесі. Недотримання цих та інших важливих умов, формалізм цього процесу здатний призвести до конфліктних ситуацій і замість позитивного результату дати негативний, що своєю чергою позначиться й на вияві доброчесності.

Отже, можна стверджувати, що морально-психологічний процес стимулювання спричиняє зміни в мотиваційному полі людини. Покликана до педагогічної діяльності особистість завжди відчуває потребу в позитивних РЕЗУЛЬТАТАХ своєї праці. Натомість за сучасних умов, коли педагог перебуває на рівні виживання й небезпеки з боку навколишнього світу, він все більше стає залежним від задоволення потреб низького рівня – фізіологічних і потреб у забезпеченні безпеки. Рівень вищих потреб – соціального визнання, поваги, самовияву, реалізації потенційних можливостей – недоступний йому.

Все це призводить до внутрішнього дискомфорту, переживань, страху перед майбутнім, «утечі в себе» (Е. Фромм). Педагог, для вияву доброчесності потребує соціального, психологічного, душевно-духовного захисту. Лише за організації належних умов праці педагога, значного підвищення рівня його соціального статусу, він здатний буде виявляти доброчесність стосовно своїх вихованців, формувати всебічно розвинену особистість. На цей бік проблеми постійно звертав увагу видатний педагог В. Сухомлинський, який писав: «Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим. Цією сферою і є моральний розвиток» [11, с. 73].

3. Нерозривність принципів академічної свободи і морально-правової відповідальності особистості.

Свобода є одним із найбільших надбань людини. Особливо вона необхідна педагогові, оскільки без свободи він нездатний на творчість, на справжній вияв доброчесності.

Традиційно поняття свободи розглядалося в її зв'язку з свободою волі, серцевиною якого була дилема: чи є воля особи цілком суверенною, такою, що повністю самовизначається, чи навпаки, вона детермінується зовнішньою необхідністю, яка зумовлює всі дії та вчинки людей. Відповідно до цього в центрі уваги багатьох філософів, вчених опинилася антитеза «свобода – необхідність», а сама свобода стала тлумачитися як здатність людини діяти у відповідності зі своїми інтересами та цілями, спираючись на пізнання об'єктивної необхідності.

У зв'язку з цим виникає цілком природне запитання: чи не можна і чи не слід так розширити зміст поняття свободи, щоб сфера його не обмежувалася процесом пізнання і всіма тими явищами, де задіяна людська воля? Традиції наукового слововживання та уявлення, що лежать у їх основі, дозволяють ствердно відповісти на це запитання.

Варто зазначити: часто-густо під поняттям свобода розуміють відсутність будь-якого ОБМЕЖЕННЯ що є, на нашу думку, не зовсім коректним. Вважаємо, що свобода обмежується передусім культурою. Недаремно Вольтер іронічно казав: «Ваша свобода обмежується кінчиком мого носа!».

У такому розумінні відповідальність людини може розглядатися як МІРА СВОБОДИ, вона уможлиблює для особистості право морального вибору, доброчесної дії. На цьому шляху може бути досягнута моральна свобода як такий стан духовного світу особи, який характеризується гармонійною єдністю її власних моральних переконань – з одного боку, і вимог панівної системи моральних принципів – з іншого.

Натомість рівня лише морального вибору (рівень свідомості і самосвідомості) недостатньо. Не менш важливим є ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИБІР, який виливається в практичне здійснення тих чи інших конкретних дій чи вчинків доброчесності. Вільне волевиявлення доброчесності – це свідчення високої духовної культури педагога. Тут немає «мушу», тут діє принцип: «не можу інакше».

Отже, особистість педагога несе безумовну моральну відповідальність за свій моральний вибір, оскільки у сфері духу вона має можливість досягти повної свободи. Що ж стосується практичної діяльності педагога, то тут справа є досить складною. Це пояснюється тим, що часто-густо виникають ситуації, в яких педагог вимушений діяти всупереч своїм моральним принципам, переконанням під впливом певного тиску чи серйозних загроз, які спричиняються конкретним суспільним оточенням (колективом) тощо, отже, під загрозою може опинитися і вияв доброчесності. Ситуації академічної

несвободи сьогодні не така вже й рідкість, що негативно відбивається на вихованцях, процесі їх соціалізації й самореалізації.

Принцип свободи тісно взаємопов'язаний з принципом морально-правової відповідальності педагога. Без такого взаємозв'язку важко говорити про добродісні вчинки педагога.

Морально-правова відповідальність виступає своєрідною формою контролю за діяльністю особистості педагога. Вона виявляє себе в двох основних аспектах: перспективному і ретроспективному.

ПЕРСПЕКТИВНА МОРАЛЬНО-ПРАВОВА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ – це високе усвідомлення особистістю педагога необхідності всебічного розвитку вихованців на засадах гуманізму, справжньої добродісності. Педагогом закладу вищої освіти вона здійснюється у творчому оволодінні знаннями, самоудосконаленні, добродісній співпраці з колегами і вихованцями.

РЕТРОСПЕКТИВНА МОРАЛЬНО-ПРАВОВА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ – це відповідальність за минулу поведінку, вчинки, що порушують принципи добродісності, вимоги соціально-етичних, правових, професійних норм. У цьому значенні відповідальність виступає у двох ролях: з одного боку, вона є засобом реагування суспільства, керівництва закладу на негативну поведінку конкретного педагога, а з іншого – засобом попередження можливої негативної поведінки цієї особистості або інших особистостей у майбутньому.

Головне, щоб у педагога була сформована потреба і готовність чинити добродісно, на засадах честі і гідності, совісті і справедливості, добра і любові. За цих умов непотрібною стає ретроспективна морально-правова відповідальність, її місце посідає перспективна відповідальність. У християнському сенсі – це момент «доброблюбія, богословія краси» (естетичний аспект).

Рекомендована література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – С. 153-240.

2. Васянович Г. П. Вибрані твори: У 7-ми т. Т. 3: Педагогічна етика: навчальний посібник. – Львів: Норма, 2015. – 420 с.
3. Васянович Г. П. Вибрані твори: У 7-ми т. Т. 2. Морально-правова відповідальність педагога: (теоретико-методологічний аспект): монографія. – Львів: Норма, 2015. – 352 с.
4. Гегель Г. Народная религия и христианство// Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. Сост., общ. ред. и вступ. статья А. В. Гулыги. – М.: Мысль, 1970. – С. 45-86.
5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. Т. 2: Философия природы/ Отв. ред. Е. П. Ситковский, ред. коллегия: Б. М. Кедров и др. – М.: Мысль, 1975. – 695 с.
6. Каптерев П. Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения/ Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С.75 – 90.
7. Маноха І. П. Вчинковий смисл психологічних феноменів: Феномени мотиваційні// Основи психології: Підручник/ За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 1997. – С. 231-298.
8. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко,, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Поступок// Словарь по этике/ Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – С. 260-261.
10. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)// Вопросы психологии. – 1986. № 4. – С. 101 – 109.
11. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості// Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. Т. 1. – К.: «Рад. школа», 1976. – С. 55-206.