

ЭТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Современная этика – опыты систематизации: теоретические установки, методы, схемы Материалы заочного «круглого стола»

Апресян Рубен Грантович – доктор философских наук, заведующий сектором этики Института философии РАН. Российская Федерация, 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1; e-mail: apressyan@mail.ru

Артемяева Ольга Владимировна – кандидат философских наук, старший научный сотрудник. Институт философии РАН. Российская Федерация, 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1; e-mail: o_artemyeva@mail.ru

Беляева Елена Валериевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии культуры. Белорусский государственный университет. Республика Беларусь, 220030, г. Минск, пр-т Независимости, д. 4; e-mail: bksisa@rambler.ru.

Зубец Ольга Прокофьевна – кандидат философских наук, старший научный сотрудник. Институт философии РАН. Российская Федерация, 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1; e-mail: olgazubets@mail.ru.

Кундеревиц Елена Викторовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Киевского национального университета культуры и искусств. Украина, 01133, г. Киев, ул. Е. Коновальца, д. 36; e-mail: l.kunderevich@gmail.com

Максимов Леонид Владимирович – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник. Институт философии РАН. Российская Федерация, 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1; e-mail: lemax14@list.ru

Мелешко Елена Дмитриевна – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и культурологи. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Российская Федерация, 300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125; e-mail: sophiya@yandex.ru

Мишаткина Татьяна Викторовна – кандидат философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник. Международный государственный экологический институт им. А.Д. Сахарова БГУ. Республика Беларусь, 220009, г. Минск, ул. Долгобродская, д. 23, корп. 1; e-mail: mtv_2013@tut.by

Назаров Владимир Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологи. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Российская Федерация, 300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125; e-mail: sophiya@yandex.ru

Перов Вадим Юрьевич – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой этики. Санкт-Петербургский государственный университет. Российская Федерация, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9; e-mail: vadimperov@gmail.com

Пороховская Татьяна Ивановна – кандидат философских наук, доцент кафедры этики. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Российская Федерация, 119234, г. Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, корп. 4 (Шуваловский); e-mail: 632712@mail.ru

Прокофьев Андрей Вячеславович – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник. Институт философии РАН. Российская Федерация, 109240, г. Москва, ул. Гончарная, д. 12, стр. 1; e-mail: avprok2006@mail.ru

Разин Александр Владимирович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Российская Федерация, 119234, г. Москва, Ломоносовский пр-т, д. 27, корп. 4 (Шуваловский); e-mail: razin54@mail.ru.

Скоморохов Алексей Вячеславович – аспирант кафедры этики. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Российская Федерация, 119234, г. Москва, Ломоносовский пр-т, д. 27, корп. 4 (Шуваловский); e-mail: alskom2@mail.ru

Скрипник Анатолий Петрович – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и истории Саровского физико-технического института, филиала Национального исследовательского ядерного университета МИФИ. Российская Федерация, 607186, г. Саров, ул. Духова; e-mail: sapsarov@yandex.ru

Хафизова Наталия Алексеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и права. Пермский национальный исследовательский политехнический университет. Российская Федерация, 614000, г. Пермь, Комсомольский проспект, д. 29; e-mail: khafizova1970@mail.ru

Эйгори Нонна Константиновна – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры департамента философии. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Российская Федерация, 620051, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: Nonna-077@mail.ru

Круглый стол о различных подходах к систематизации этического знания в исследованиях и преподавании был организован по следам прошедшего в Секторе этики Института философии РАН обсуждения рукописи нового учебника «Этика» Р.Г. Апресяна, предложившего новационную модель представления этики в высшем образовании. На основе секторального обсуждения были предложены основные темы для круглого стола, касающиеся общих принципов структурирования этического знания в образовательных целях, критериев отбора значимой для этического образования теоретической и нормативной тематики, форм использования в преподавании этики историко-философского наследия и результаты современных дискуссий, разумного соотношения философской и прикладной этики, путей представления этических тем при преподавании других гуманитарных дисциплин, учета современного состояния российского высшего образования при преподавании этики и подготовки учебников (учебных пособий) по этике. Участники обсуждения (среди которых – специалисты из разных университетов России, а также Беларуси и Украины) делятся своим опытом преподавания этики и подготовки учебников по этике, причем не только в университетах, но и в средней школе. Обсуждение продемонстрировало довольно широкий спектр представленных в наличном региональном этическом дискурсе теоретических позиций, методологических и образовательно-методических установок. Вместе с тем оно показало, что проблема систематизации этического знания релевантна прежде всего задачам преподавания этики, а ее актуальность для этических исследований и разработок незначительна.

Ключевые слова: этика (общая, нормативная, прикладная), мораль, история этики, преподавание этики, систематизация знания, философия и этика, ситуационный анализ

А.В. Прокофьев. Идея проведения нашего круглого стола выросла из прошедшего в секторе этики Института философии РАН осенью 2016 г. обсуждения рукописи нового учебника «Этика» Рубена Грантовича Апресяна (далее – Р.А.). Весной 2017 г. этот учебник вышел в свет¹, и в его окончательной версии нашли

¹ Апресян Р.Г. Этика: Учеб. М., 2017.

отражение некоторые итоги того обсуждения. В целом надо сказать, учебник Р.А. представляет собой интересную попытку создать целостную образовательную репрезентацию этической мысли. Автор не отождествляет этику с историей этических учений и теорий, а рассматривает ее как совокупность принадлежащих к разным эпохам и интеллектуальным традициям ответов на теоретические вызовы, формирующие «ландшафт» этического знания. Представляя разные варианты решения фундаментальных проблем этики, Р.А. не выступает в качестве нейтрального аналитика, реконструирующего современную и историческую моральную философию, он отталкивается от тех установок в понимании морали, которые обсуждались им в разных работах последних лет. В силу этого в учебнике постоянно подвергаются переосмыслению устоявшиеся (на уровне словарей, учебников, обзорных монографий) положения. Р.А. полемизирует с попытками упростить содержание нравственных ценностей и требований, исключить многообразие источников морали, заглушить неоднородность нравственного опыта. Одна из центральных целей автора – сохранить связь между моралью в ее жизненных проявлениях и философским осмыслением морали, не дать философско-теоретическим проектам и схемам подменить собой реальность переживаний, решений и разных способов взаимодействия людей, находящихся в поле притяжения моральных ценностей. При этом он достаточно деликатен и не форсирует продвижение своих любимых идей, стараясь полноценно представить иные подходы к обсуждаемым проблемам.

Учебник нацелен на создание многосторонней и систематической картины этического знания. В нем поочередно раскрыты теоретический, нормативный и прикладной уровни этики. Однако систематичность изложения достигается не только тем, что оно перекрывает все это пространство, дает представление о том, какие вопросы возникают на каждом из этих уровней и какие ответы на них предложены философами (а равно психологами, социологами, культурологами, юристами и т. д.) Систематический характер учебника поддерживается тем, что автор демонстрирует единство и взаимопроникновение разных уровней рассуждения о морали. Из учебника читатель узнает, как выводы теоретиков морали и нормативных этиков структурируют дискуссии в области прикладной и профессиональной этики и как, наоборот, возникновение новых практических проблем и их осмысление меняют привычные образцы этического теоретизирования.

Обсуждение сильных и слабых сторон конкретного учебника вывело участников исходной дискуссии, большинство из которых имеет значительный собственный опыт преподавания этики и преломления этической теории в учебных текстах, на ряд общих вопросов, касающихся принципов систематизации этического знания, конфигурации курса этики под разные образовательные цели, соединения теоретической, нормативной и прикладной этики и т. д. Понимая, что эти вопросы представляют интерес для всего этического сообщества, и стремясь инициировать их широкое обсуждение, сектор этики принял решение провести заочный круглый стол, пригласив к участию в нем специалистов из разных университетов. Они, как и участники исходного обсуждения, получили возможность ознакомиться с текстом учебника «Этика» Р.А., чтобы при желании оттолкнуться от него при обсуждении следующего ряда проблем. Каковы общие принципы структурирования этического знания в образовательных целях? Каковы крите-

рии отбора значимой для этического образования теоретической и нормативной тематики? Как лучше использовать в преподавании классическое этическое наследие и результаты современных исследований? Каково оптимальное соотношение философии морали и прикладной (профессиональной) этики внутри общего курса этики и специальных этических дисциплин? Каковы особенности разных жанров и форматов учебных пособий по этике? Как лучше обеспечивать образовательное оформление этического материала, включенного в преподавание других гуманитарных дисциплин? В чем состоит специфика преподавания этики в условиях современного российского университета и как учитывать эту специфику при подготовке учебников и учебных пособий?

Р.Г. Апресян. Задача систематизации этики особенно актуальна при разработке этического словаря (энциклопедии) или учебного курса. Первое случается крайне редко и мало с кем, а второе – почти с каждым, кто занимается этикой (хотя вследствие вытравливания этики, как и других философских, шире, гуманитарных дисциплин из программ университетов таковых с каждым годом становится все меньше). Создание учебника в методологическом плане сродни разработке программы учебного курса; с той разницей, что отдельный учебный курс редко кто станет испытывать на систематичность и, соответственно, концептуальную цельность. А вот учебник – пожалуй.

Хотя я еще не отрешился вполне от работы над учебником, я уже понимаю, что учебник далек от предполагаемого мной образца. В перспективе этого образца (а не в проекции к учебнику) я бы хотел высказать несколько соображений о порядке построения курса этики. Возможны разные подходы к обеспечению систематичности в изложении этики.

Во-первых, систематичность может быть выражена в целостности представления дисциплины на уровне референтной литературы. Целостное представление дисциплины – не особенно важная задача, и я упоминаю ее, чтобы обозначить возможность такого подхода к преподаванию этики. Тем более эта задача не стоит перед общеобразовательным курсом этики.

Гораздо важнее и интереснее представить этику через случавшиеся и тем более текущие дискуссии. В особенности, если говорить о курсе этики для философов, к тому же специализирующихся по этой дисциплине. Характерный момент: у нас совершенно нет тематических сборников, или антологий в жанре «спутников» (*companions*). Известно, что на английском таких «спутников» море; они посвящены проблемам, персонам, произведениям, периодам в истории мысли и т. д. О популярности этого жанра говорит то, что разные издательства берутся за выпуск серий таких «спутников», а также то, что в сериях разных издательств выпускаются книги на одну тему, и они написаны совершенно разными составами авторов. У нас таких изданий почти нет – то ли из-за недостатка авторов, то ли из-за другого характера случаемой у нас эрудиции, из-за иного, не интерактивно-дискурсивного, не «коммунитарного» способа научного мышления. В отсутствие изданий такого рода у нас нет и условий для представления учебного курса, в частности курса этики, в проблемно-полемическом ключе.

Во-вторых, систематичность может выражаться в представлении этики как внутренне-единого знания. Для этики это значимо ввиду порой излишне акцентированных несовпадений между разными, условно говоря, подразделениями

этики – философской, нормативной и прикладной. Принимая во внимание это единство, может быть, правильнее говорить не о разделах, а о направлениях этических исследований. Внутреннюю связность этики следует принять в качестве принципа представления отдельных тем. Очевидно, что не ко всем темам такой подход приложим. Но его надо иметь в виду, чтобы не упустить там, где он уместен. Причем если в преподавании этики философам может быть целесообразно идти от теоретических вопросов к нормативно-прикладным, то в общеобразовательном курсе, наоборот, от нормативно-прикладных к теоретическим.

В связи с этим встает один важный вопрос, не всегда нами осознаваемый: что является фокусом рассмотрения – этика, т. е. теория морали, или сам феномен морали? Этот вопрос может казаться странным не только для тех, кто считает, что этика есть продолжение «дела» морали другими средствами – обсуждение на теоретическом уровне, с помощью специальных методологических средств актуальных для морали проблем, но и для тех, кто кардинально разводит этику как теоретическое знание о морали, как философствование о морали и мораль как практический феномен, моральные проблемы. Случается, что эти подходы смешиваются. Как можно видеть и по исследовательским текстам, и по учебным, для многих пишущих на темы этики (впрочем, эта ситуация встречается и в других философских дисциплинах) основной источник вдохновений – авторитетные философские тексты и их авторы – философские авторитеты. Обсуждение феномена морали оказывается замкнутым на изложении тех или иных теорий этого феномена. Сам по себе феномен при этом остается «прикрытым» историей этики. По поводу разных тем актуализируются разные авторитеты: например, тема добродетелей – по Аристотелю (и ничего более), императивности – по Канту (и ничего более). При этом не принимается во внимание, что Аристотель и Кант говорят о близком, но разном. У разных авторитетов *свои* разные понимания морали.

Курс этики, как и учебник, могут быть организованы как одним, так и другим способом. В зависимости от целевой аудитории и образовательных задач можно исходить из морали как таковой, апеллируя к возможным интуициям и опыту слушателей, или из какого-то – авторитетного – понимания морали. Но и обращение к авторитету должно быть критически-рефлексивным, сохраняющим дистанцию, чтобы философские авторитеты не воспринимались как «абсолюты», существующие вне исторического времени и вне интеллектуальной истории. Наиболее тривиально этот подход выражается в таком построении программы, при котором курс наполовину, если не полностью, представляет собой набор историко-этических экскурсов. Не исключаю, что курс этики, построенный как история этики, вполне может быть проблемным (тем более такой подход оправдан в преподавании этики философам), но при условии, что у преподавателя есть свое концептуальное понимание морали, и это понимание выступает основой проблемного рассмотрения и контекстом связи разных проблем.

В-третьих, систематичность может выражаться в таком рассмотрении морали, которое основывалось бы на последовательно развиваемом понятии морали, едином для всех тем. Таким образом обеспечивается единство предметизации этики на протяжении всего изложения. В идеале, изложение должно быть развивающим это понимание от темы к теме, в каждой из которых вносятся дополнительный штрих к целостной картине морали.

К чему я стремился (и что мне удалось далеко не в полной мере), так это сблизить, если не соединить так называемую философскую, или «общую», этику, нормативную и прикладную этику. В идеале я предполагаю, что в этике мораль представляется как система ценностей, побуждающих людей стремиться в своих суждениях, решениях и действиях к содействию благу других и делать это возможно наилучшим образом, ориентируясь на идеал совершенства. Это общее представление конкретизируется в рассмотрении того, как мораль функционирует, в каких ценностных и императивных идеях она репрезентирована в сознании людей, каково содержание этих идей, как ими опосредовано функционирование морали и, наконец, как они воплощаются в конкретных, профессионально (но не только) определенных, видах деятельности.

Хорошо понимаю, что мой проект систематизации этики отражает довольно специфический опыт преподавания этики философам, а нередко и уже – философам, специализирующимся по этике. Любопытно, как он будет воспринят теми, чей опыт связан по преимуществу с преподаванием этики как общеобразовательной дисциплины.

А.В. Прокофьев. Я хотел бы оттолкнуться от учебника Р.А. для того, чтобы поговорить о том, какую роль может играть учебник по этике в образовательном процессе, с учетом реалий современного российского высшего образования. Мне вспоминается дискуссия десятилетней давности между участниками образовательного проекта «Преподавание этики в высшей школе» (2004–2007) о том, каким должен быть идеальный учебник по данному предмету. В этой дискуссии Р.А. высказывал мысль, что философски ориентированный и не привязанный к конкретной будущей специальности студента учебник по этике не является оптимальным вариантом. В качестве альтернативы Р.А. предлагал рассматривать специализированные учебники, в которых знакомство студента с общим содержанием этики подчинено главной задаче курса – раскрыть этическую проблематику, связанную с каким-то конкретным видом практической деятельности. Данное предложение было связано с продвигавшейся Р.А. идеей перевода этики из раздела общего в раздел специального, профессионально ориентированного образования. По мысли Р.А., в учебнике, который отвечает этой идее, общий и даже специальный теоретический материал должен быть интегрирован в обсуждение конкретных ситуаций, работа с которыми позволяет развить у студентов этическую составляющую профессионализма. В целом это означало, что этика, за исключением философских факультетов, должна преподаваться в вузах как этика профессиональная. Таким образом, тенденция к сведению этического образования к профессионально-этическому воспринималась Р.А. как вполне обоснованная.

У меня на тот момент были определенные возражения против такого видения этического образования в целом и идеального учебника по этике для нефилософских специальностей в частности. Они были связаны с тем, что, как мне представлялось, обращение к общим вопросам этики имеет важную «духовно-терапевтическую» роль при изучении нормативных проблем специализированных практик и результатов профессионально-этической и корпоративной институционализации морали. Преподавание этики будущим профессионалам, полагал я, должно складываться из двух составляющих: (а) этика для человека и (б) этика для специалиста. Сначала обучающийся должен быть вовлечен в

философски беспредпосылочное обсуждение таких понятий, как достоинство, свобода, долг, обязанность, любовь, справедливость. Он должен осознать их связь с возможностью внутренне не разорванного, осмысленного существования в мире. Понять опасности морализаторства. Убедиться в неизбежности моральных дилемм. Познакомиться со способами решения таких дилемм и увидеть, что они не наделены какой-то окончательной очевидностью. И только потом он может обратиться к проекции моральных принципов, морального мышления и моральных переживаний в область оценки и конструирования социальных институтов и традиционных практик. Именно в этом случае курс этики будет способен отразить как единство, так и существенную напряженность между такими ипостасями личности, как нравственный (а вернее стремящийся быть таковым) человек и честный профессионал.

Нельзя не заметить, что подход к написанию учебника по этике, представленный в новом учебнике Р.А., фундаментально отличается от проекта десятилетней давности. Перед нами именно общий учебник по этике. Его автор предполагает, что обрамление курса примерами и его специализацию по отношению к особенностям аудитории проведет преподаватель. Однако учебник написан так, что специализация большинства глав может быть лишь частичной и косметической. Что касается глав с 1-й по 10-ю и с 13-й по 18-ю, то они не слишком нуждаются в примерах для иллюстрации на материале, соответствующем специализации и направлению профессиональной подготовки студентов. Где-то такие примеры просто трудно найти, а где-то их соответствие направлению подготовки будет заведомо не принципиальным. И даже более того, иллюстрации из иных практических областей или сугубо межличностного контекста будут гораздо более яркими и содержательно более богатыми. Сохранение профессиональной привязки окажется в этом случае формальностью. Лишь глава про общественную мораль может быть легко и существенно специализирована (немного сложнее это сделать с главами про моральную практику и справедливость). Последние же две главы придется не специализировать, а просто заменить в соответствии с направлением обучения студентов. При этом объем приходящего на замену материала окажется заметно большим сравнительно с наличным материалом по инженерной и экологической этике. Потребуется более глубокий анализ профессионально-этических кодексов и обращение к большому количеству типичных и нетипичных кейсов.

Таким образом, я полагаю, что учебник Р.А. не просто опирается на особый вариант разделения труда между автором учебного текста и использующим текст преподавателем в рамках проекта десятилетней давности, а является результатом пересмотра роли общетеоретического и общенормативного материала в преподавании этики. Направление изменения отвечает моим давним сомнениям и, возможно, вызвано сомнениями, подобными им. По своему статусу это либо учебник для философских специальностей, либо объемное введение в какую-то конкретную профессиональную этику, та самая этика для человека, предшествующая по ходу преподавания этике для профессионала.

Естественно, что, знакомясь с учебником Р.А., я задавался вопросом, какой учебник написал бы я сам, если бы возникла перспектива подготовки пособия с тем же двойным назначением. Вероятно, я в целом воспроизвел бы ту же самую структуру разделов и глав, однако разделил бы материал про

истоки моральной императивности на рубрику для сугубо объяснительных концепций и тех, которые заняты преимущественно обоснованием морали. Историко-философский опыт получения ответов на вопрос «почему я должен быть моральным?» является, на мой взгляд, очень важным как для понимания морали, так и для понимания смысла и назначения этики. В преподавании этики обращение к нему также является центральным и не может быть заменено реконструкцией и анализом попыток ответить на вопрос: «Почему люди следуют нравственным нормам?». Рассматривая различные аргументы, связывающие стремление человека к тому, чтобы прожить полную, достойную, осмысленную, наилучшую для самого себя жизнь с признанием неинструментальной значимости блага другого человека, мы актуализируем связь курса этики с жизненным опытом его слушателей. Это своего рода плацдарм для обсуждения нормативных проблем межличностного, профессионального и социально-политического характера. В этой связи доминирующее в учебнике Р.А. обсуждение межличностной коммуникации и ее роли в возникновении нравственных императивов, а также готовности их исполнять заняло бы в моем потенциальном труде гораздо меньшее место.

Что касается разделов по нормативной этике, то я попытался бы дать более упорядоченное и развернутое представление о частных нравственных ценностях и их соотношении. Больше внимание при этом я уделил бы статусу тех нравственных требований, которые прямо не связаны с воздействием поступков морального субъекта на положение другого человека (запрещающих не вредящее, а недостойное поведение). Также я попытался бы подробнее рассмотреть способы восхождения от норм к ситуативным решениям, не уклоняясь от обсуждения спора между консеквенциалистскими и неконсеквенциалистскими образцами нормативной этики. Острота этого противостояния в учебнике Р.А. приглушена, само оно обсуждается в превращенных формах. В конечном итоге, я предпринял бы попытку предложить студенту какую-то систему выстроенных в порядке приоритетности (нормативной силы) принципов, оставляющих в некоторых случаях пространство для применения консеквенциалистской логики (суммирования жизней, реализованных прав, предотвращенного страдания или обеспеченного доступа к негедонистическим благам).

Наконец, в прикладной части учебника я бы заострил различия этики организаций, обращенной к наемным работникам и социально-ответственным организованным коллективам, и этике профессий, обращенной к представителям специфических видов деятельности. В центре первой находятся вопросы трудовой добросовестности, уважения к интересам клиента и потребителя, лояльности по отношению к организации, нетерпимости к нарушениям этического режима. В центре второй – саморегулирование индивидов на основе осознания общественной значимости своего труда и в условиях высокой свободы выбора, дискурсивное нормотворчество сообществ, оптимальное взаимодействие профессионалов и организующих их труд централизованных институтов.

Л.В. Максимов. Систематизация материала, относимого к этике (как и к любой другой научной или учебной дисциплине) предполагает разбиение этого разнородного материала по какому-либо единому и значимому основанию (критерию) на крупные разделы, логическая связь между которыми обеспечивается именно единством выбранного основания. Последующее деление на

подразделы (рубрики, главы и пр.) в целом идет по той же схеме. Обычно основаниями для такого распределения всех наработок являются темы, традиционно обсуждаемые в рамках данной дисциплины, и сложившиеся в ходе этих обсуждений проблемы – т. е. вопросы, на которые даются разные (часто несовместимые) концептуальные ответы. Разумеется, сами эти основания нуждаются в упорядочении, в иерархическом выстраивании их по степени *важности*, относительно которой мнения разных авторов могут не совпадать. По-видимому, ни один из потенциально возможных вариантов систематизации этики не имеет шансов стать общепринятым. Тем не менее они могут различаться по своим достоинствам – таким, как логическая стройность, наглядность, полнота охвата материала, функциональная эффективность и, соответственно, могут в большей или меньшей мере претендовать на широкое признание и использование в теоретических исследованиях и практике преподавания.

Я не предлагаю какой-то новой, детализированной версии относительно того, как надо строить этическую систему в целом, приведу лишь некоторые доводы в поддержку одной методологической идеи, которая, на мой взгляд, может служить исходным пунктом для разработки такой системы. Речь идет о делении всего этического конгломерата на две части: одна из них подпадает под стандартное определение этики как «науки о морали», а другая под столь же привычное определение этики как «практической философии». За этой двусоставной дефиницией стоит, по-видимому, часто высказываемая в этической литературе, но редко доводимая до логического завершения мысль о бифункциональности этики: будучи «нормативной», она «учит жить» – приказывает, рекомендует, одобряет, осуждает, оправдывает те или иные ценностные установки, планы, поступки, социальные реалии и пр. Под признаки нормативной этики подпадает рациональная моралистика любого уровня общности: метафизика добра и зла, учение о правильной и достойной жизни, «прикладная этика» (биоэтика, этика бизнеса и пр.), а также конкретные, ситуативные нравственные поучения и аргументы. В качестве же «теоретической» дисциплины этика дает знание о моральном феномене – его специфике, происхождении, историческом развитии, социальной роли и пр., т. е. описывает и объясняет мораль.

Вплоть до Нового времени этика в целом была нормативной (лишь с отдельными теоретическими вкраплениями); в XVII в. и в последующий период теоретическая этика в значительной мере обособилась от этики нормативной, хотя такое размежевание не было явно рефлексировано самими мыслителями. В этических трудах Канта, например, граница между теоретическим знанием о морали и нормативными постулатами никак не обозначена, переход от теории к моралистике и обратно никак не оговорен. Пожалуй, единственным четко выраженным проявлением указанной рефлексии в XVIII в. было беглое замечание Юма о принципиальном различии суждений сущего и должного, точнее – о логической невыводимости долженствовательных суждений из дескриптивных; это замечание, совершенно не отмеченное его современниками, было концептуализировано и получило название «Гильотина Юма» только в XX в.

Нормативная и теоретическая этика как две разные субдисциплины стали более или менее последовательно различаться и сопоставляться сравнительно недавно, главным образом в англоязычной аналитической этике и метаэтике,

точнее – в рамках одного из методологических течений метаэтики, а именно – «нонкогнитивизма», отрицающего познавательный статус ценностей и норм, тогда как за пределами этого аналитического течения указанные функции обычно рассматриваются как две хотя и разные по объекту, но единые по существу формы этического познания: (1) познание теоретическое (получение знаний о феномене морали) и (2) познание нормативное (под которым иногда понимается получение «знания о нормах», но чаще – продуцирование моральных жизнеучений и норм, трактуемых как «знания»). При этом «нормативному знанию» нередко придается еще и статус «теории», из-за чего структурное членение этики становится крайне запутанным и размытым. Такая редукция ценностей и норм к «знанию» получила название «когнитивизм». Конечно, невозможно отрицать, что нормативно-ориентированные тексты пронизаны «знанием» (т. е. фактологическими и теоретическими суждениями и рассуждениями), однако эти когнитивные элементы в рамках нормативной этики играют подчиненную, служебную роль: они несут информацию об объекте оценивания, о ситуации, в которой предстоит действовать, влияя тем самым на направленность и силу морального мотива. Знание о мире не *генерирует*, а *трансформирует* человеческие ценности.

Теоретическую этику иначе можно назвать «моралеведением», если использовать термин, предложенный в свое время советским философом В.Т. Ефимовым, – правда, употребленный им в существенно ином значении и в другом контексте. Теоретическая этика как «моралеведение» соотносится с нормативной этикой примерно так же, как религиоведение – с богословием. Эта аналогия основана на том, что религиоведение и «моралеведение» – это науки, объектами которых являются соответственно феномены религии и морали, тогда как богословие и нормативная этика образуют рациональный слой самих же ценностных форм сознания – соответственно, религиозного и морального. Когда-то религиоведческие элементы были органической частью богословия, позднее произошло разделение этих «дисциплин», так что современный «религиовед» – это не обязательно «богослов» и не обязательно верующий; он прежде всего ученый-исследователь, и именно это, а не исповедание веры делает его религиоведом; «богослов» же является «верующим» уже по определению. Таким образом, нормативной этике можно поставить в соответствие богословие и религиозную проповедь, теоретической этике – религиоведение, а морали – религию.

В недавно изданном учебнике по этике Р.А. совершенно определенно (по-видимому, впервые в отечественной учебной литературе) противопоставляет нормативную этику, которая, как он пишет, «особым образом “продолжает” моральное сознание», объективному научному подходу, который «дистанцируется от ценностных проблем» при исследовании морали². Правда, этот подход, «не зависящий от моральных предпочтений исследователя», он связывает не с теоретической, а с философской этикой, хотя философская этика (что мне представляется очевидным) может быть не только объяснительной, но и ценностно-нормативной. Ведь признак философии – это только предельный уровень обобщения, это поиск или постулирование начал – как в контексте познания морали (т. е. в составе теоретической этики), так и в контексте по-

² Апресян Р.Г. Этика. С. 26.

лагания и обоснования моральных ценностей (в этике нормативной). Поэтому философская составляющая этической мысли вряд ли может быть противопоставлена нормативной этике.

Методологическое членение этики на две субдисциплины, на мой взгляд, может быть ретроспективно применено к изложению и интерпретации истории этической мысли, а также к современным трудам в этой области. Такой подход позволяет:

– провести соответствующую разграничительную линию во всем массиве этических наработок (причем не только между теми этическими учениями и концепциями, которые в чистом виде олицетворяют нормативность либо теоретичность, но и во внутренней структуре тех, где эти два элемента совмещены и переплетены), и показать при этом реальную взаимосвязь теоретических и нормативных позиций;

– выделить и систематизировать два блока проблем, специфичных соответственно для нормативной и теоретической этики;

– выделить и систематизировать (в пределах каждого блока) разные подходы и способы решения этих проблем, представленные в исторически сложившихся этических школах, учениях, теориях, концепциях.

О.В. Артемьева. Опыты систематизации этического знания могут быть разными, и своеобразие каждого из них обусловлено прежде всего теми целями, ради которых предпринимается систематизация. Энциклопедия, словарь, или «спутник», с одной стороны, учебник – с другой, предполагают разные «методы» и «схемы» систематизации. Скажем, «спутник» по этике систематичен (целостен) на уровне представления выбранной тематики; систематичность проявляется в полноте и структурированности содержания. Однако в «спутнике» не ставится задача выдержать единую концептуальную позицию в отношении морали. Разные авторы в своих статьях чаще всего придерживаются различных теорий морали. То же в целом можно сказать и о словарях и энциклопедиях. Учебник – другое дело. Но и в учебниках, ориентированных на разные аудитории, этическое содержание в идеале должно быть представлено по-разному. Р.А. позиционирует свой учебник как общеобразовательный, однако намеренно организывает его таким образом, что наличие двух уровней обсуждения проблем – заданного тематическим составом и дополнительными материалами – обеспечивает возможность использования этого учебника в курсе преподавания этики студентам и аспирантам философских факультетов; можно предположить, что он может представлять особый интерес и для преподавателей этики. Учебник Р.А. систематичен и в том смысле, что в нем аналитически представлена целостная динамичная картина морали, и в том, что целостность этой картины обеспечена авторской концепцией морали – концепцией, которая является результатом многолетних исследований. Опирающийся на такой учебник курс также будет авторским.

Однако, принимая во внимание условия российских вузов, нельзя не признать, что не всякий преподаватель имеет возможность проводить исследования, которые могли бы воплотиться в подобного рода труде и стать основой собственного авторского курса, даже если он по специальности этик и преподает этику не первый год. Кроме того, далеко не всегда преподаватель имеет возможность выбора, какую философскую дисциплину ему преподавать, этика

может достаться ему в порядке кафедральной разрядки, в то время как его научные интересы лежат в другой области. Это означает, что придется полагаться на концепции других авторов и выстраивать свой курс на их основе. В этом случае можно выбрать авторский учебник – такой, какой мы обсуждаем сейчас. Ориентируясь на аудиторию, на образовательные цели, на количество отведенных часов, преподаватель может адаптировать содержание учебника к своему курсу. Но насколько непременно для подготовки курса по этике в данных обстоятельствах полагаться на концепции и учебники коллег? Какую концепцию и какой учебник выберут?

Поэтому, в отличие от Р.А., я думаю, что во многих случаях обращение к историко-этическому наследию не будет худшим вариантом. Почему бы не построить общий курс на материале этики Аристотеля, Канта или Юма? В таких случаях курс будет и цельным, и последовательным. Скорей всего, он будет и гораздо более эвристичным для студентов, чем если бы преподаватель – не специалист в области этики – предлагал свой авторский курс или выстраивал курс на основе учебников, по которым в свое время учился. Надо сказать, что опыт такого рода – построения общего курса этики на основе историко-этического содержания – есть, и довольно успешный. Скажем, в основе курса лекций Теодора Адорно «Проблемы философии морали» лежит анализ главным образом этики Канта. Наряду с Кантом, Адорно анализирует и других авторов, а этику Канта Адорно переосмысливает сквозь призму собственной теории морали. При таком подходе могут быть использованы разные варианты. Один из вполне оправданных – подробное и, насколько это возможно, адекватное представление той или иной историко-этической концепции в общем курсе. Возможно, историко-этические концепции далеко не всегда соответствуют образовательному стандарту по этике. Если за исполнением стандартов в самом деле следят, тогда темы, выпадающие из предлагаемой этической концепции, можно при соответствующей методической разработке предлагать студентам для обсуждения с позиции той концепции, на основе которой читался курс. На мой взгляд, историко-этическое содержание значимо и само по себе в курсе этики для студентов не только философских, но и гуманитарных специальностей вообще. Историко-этический материал вполне возможно использовать и как источник иллюстраций, и как ресурс для рассмотрения различных теоретических и нормативных проблем. При осмысленном отношении это содержание задает определенный, отличный от обыденного (на который часто сбиваются даже студенты-философы) уровень обсуждения, не говоря уже о том, что его освоение расширяет общегуманитарную эрудицию и способствует формированию гуманитарного мышления у будущих специалистов в самых разных областях.

Конечно, речь не идет о представлении всего курса этики через галерею философских авторитетов, не предполагающем осознания того, что, используя одни и те же понятия, они говорят о разном, – но именно о рефлексивном использовании историко-этического наследия для раскрытия феномена морали, обсуждения разных его сторон, а также для прояснения в курсе этики различных проблем. Кстати сказать, в представленном на обсуждение учебнике мы также обнаружим рассмотрение историко-этического содержания, причем не только на уровне дополнительных материалов, назначение

которых – углубление или прояснение рассматриваемой проблемы, но и на уровне названий параграфов, в которых выделяются ключевые фигуры в истории этики.

Я думаю, что систематичность в представлении этического содержания неперенна в учебнике и курсе по этике для студентов-философов. Однако в курсе и учебнике по этике для студентов других специальностей она не является необходимой. Например, можно построить курс (или часть курса) как рассмотрение самых значимых моральных учений, взяв за основу книгу А.А. Гусейнова «Великие пророки и мыслители». Я согласна с А.В. Прокофьевым, что даже если при построении курса этики для профессионалов мы должны в первую очередь ориентироваться на специфику соответствующих профессиональных нравственных проблем и стремиться к тому, чтобы научить студентов обсуждению этих проблем, необходимо также уделить часть курса, говоря словами Прокофьева, «этике для человека» в отличие от «этики для профессионала». Однако «этика для человека» не обязательно строится как «беспредпосылочное обсуждение» этических понятий, она вполне может быть представлена и через конкретные морально-философские учения.

Общий курс по этике для студентов-нефилософов также может быть выстроен как обсуждение наиболее острых современных нравственных проблем. Именно через такое обсуждение можно выходить на рассмотрение различных общих нормативных принципов как оснований для обсуждения этих проблем и прояснять в конечном итоге содержательный смысл морали. Такой курс можно подготовить на основе книги У. Эко «Пять эссе на темы этики». Он не будет систематичным ни в смысле полноты представленного этического содержания, ни в смысле его теоретической последовательности и целостности. Однако достоинство такого подхода в том, что этическая проблематика в нем представлена не абстрактно, а через живую ткань человеческой жизни, что для студентов-нефилософов намного понятнее и важнее, не говоря о том, что и интереснее.

О.П. Зубец. Моя идея заключается в следующем: стоит говорить не о преподавании этики как некоторой отдельной дисциплины в ряду других философских так называемых наук или областей, но о *преподавании философии как этики* и соответствующем понимании и развитии этики как философии. Тот факт, что курсы этики читаются в гораздо меньшей степени, чем курсы философии, является для этого важным, но внешним и не решающим моментом. Главное, на мой взгляд, – само понимание этики не как отдельной области знания, тяготеющей к частным наукам об обществе и человеке, имеющей свой отдельный эмпирически фиксируемый объект и предмет, но как философии. Причем речь идет о понимании ее в качестве философии не в узком смысле, т. е. не только с точки зрения некоего философского способа рассмотрения, метода, и не в качестве важной, но все же локализованной проблематики, а о понимании этического начала как основы всего многообразия философских вопросов и условия ответов на них. Наиболее откровенной формулировкой этой идеи можно считать тезис М.М. Бахтина, согласно которому философия поступка является первой философией: именно через поступок и ответственность морального субъекта разворачивает она мир человека. И последнее в этом ряду – может ли этика оставаться прежней после опыта радикального зла, соучастницей которого она себя не может не осознавать.

Античная философия возникла в стремлении ответить на два призыва или вопроса: один был сформулирован как «Познай самого себя», но, как отмечали уже античные авторы, такие как Платон и Плутарх, он был не столько призывом к познанию, сколько к бытию самим собой. Второй призыв-вопрос заключался в стремлении найти начало как первоначало, то есть как ничем не причиненное абсолютное начало, ἀρχή. Сами эти стоящие перед философией задачи можно считать этическими по их основаниям. Поиск самого себя выражал осознание человеком того, что его бытие действительно не в принадлежности обществу, племени, роду или полису, но в противоположном – в самодостаточности, в выделенности, непричиненности внешним миром: ни природным, ни социальным. Античная философия зарождается как этика в силу того, что именно стремление философа найти самого себя, узнать себя, познать самого себя, позаботиться о себе составляет ее движущую силу и смысл. По словам Пьера Адо, античность думала прежде всего о формировании субъекта (παίδεια), и своего рода вершиной в теоретическом решении этой задачи стал Аристотель, который дал этический ответ на вопросы, которые и были изначально этическими, хотя нередко осмыслились как гносеологические и онтологические. Он замкнул друг на друга обе исходные философские задачи – поиска самого себя и начала – когда понял добродетельного человека как обретающего актуальное бытие в поступке, в возведении его начала к самому себе. Именно в качестве начала поступка человек бытийствует в качестве самого себя – это и можно считать одним из первых и, возможно, наилучшим понятием морального субъекта. И этический вопрос о том, как быть добродетельным, был поставлен Аристотелем, в первую очередь, как вопрос о «превосходстве с точки зрения действия», т. е. как задача быть субъектом (активным началом) поступка. О субъекте морали ничего нельзя сказать, кроме того, что он есть абсолютное, ничем не детерминированное начало поступка, он не предшествует поступку и действителен только в нем. Аристотелевская этика в силу этого может быть определена как философия поступка, т. к. и его учение о добродетели и его учение о дружбе, а также о политике основываются именно на идее самодостаточного поступка, содержащего свою цель в себе и противопоставленного творению, цель которого и смысл локализован в результате. Совершенно не случайно не только содержательное, но почти словесное совпадение некоторых утверждений Аристотеля и Бахтина. Аристотель говорит о добродетельном человеке, который во всех частных случаях видит истину так, будто он для них правило и мерка, а Бахтин пишет, что нет определенных и в себе значимых нравственных норм, но есть нравственный субъект с определенной структурой (конечно, не психологической или физической), на которого и приходится положиться: он будет знать, что и когда окажется нравственно-должным, точнее говоря, вообще должным (ибо нет специально-нравственного долженствования).

Аристотель отождествляет действительное бытие (ἐνέργεια) человека и поступок (πρᾶξις) и таким образом его этика оказывается тем же учением о бытии и его начале, лишь развернутым к вопросу, как быть, а не не-быть, т. е. к исходному вопросу философии как таковой. Дальнейшая история мысли в большой степени была связана с потерей идеи субъекта, с попыткой уйти от бескачественного ничто субъектности к чувствующему, живому, т. е. эмпирическому

человеку, к личности как социальному существу. Но именно возвращение к философской идее морального субъекта как абсолютного начала (и как того, что делает возможным любой опыт и познание) становилось некоторой вершиной этической мысли. К этому важно добавить очевидное возвращение к философии поступка как первой философии в XX в., в «этике после Аушвица», для которой важнейшей оппозицией стало противопоставление социальной и субъектности, а понятие поступка – наименее дискредитированным соучастием в радикальном зле. Устоявшимся для этики и учебного курса по этике считается деление их на философскую, нормативную и прикладную этику. Но если обратиться к содержанию этих частей, как они по большей части представлены, то можно увидеть в них некую общую содержательную тенденцию превращения этики в своего рода частную науку, видящую свой объект сквозь призму социологии, психологии, культурологии, истории и т. д. То, что называется философской этикой, есть лишь метаэтика, определение общих понятий, способ рассмотрения, но не философия: это лишь общетеоретическая часть, которая есть в любой частной науке. Ясно, что если мораль есть форма социальной регуляции, то и исследовать ее можно в качестве некоторого социального явления. Если в ней есть некоторые чувства, мотивы, намерения, то ее можно изучать психологически. А если для нее значимы результаты – то и ситуационно-праксеологически. Интересно, что все эти содержательные аспекты в момент зарождения философии как этики были изначально отвергаемы в идее самодостаточности поступка и человека как его начала. Только философия способна задать понятия морального поступка и морали как субъектности. Уход от философии поступка в истории мысли означал постепенное отдаление этики от философии в направлении превращения ее в своего рода моралеведение, частное знание о морали. Но двадцатый век актуализировал философию как этику, что дает и основание, и материал для построения курса философии как этического в исходных вопросах и главных ответах. В таком курсе основными будут понятия бытия, поступка, мышления, морального субъекта, ответственности, а также Другого и мира как моих, задаваемых и бытийствующих в моем поступке, как тех, кто охвачен моей ответственностью. Он будет посвящен поиску ответа на вопрос, как возможен индивидуально-ответственный поступок, каково отношение между мышлением и поступком, почему моральная ответственность есть ответственность за все – за весь мир, порождаемый моим поступком и все, совершаемое человечеством.

А.П. Скрипник. Мой опыт преподавания этики достаточно обширен. Долгое время я преподавал эту дисциплину в качестве обязательного курса, но в последние двадцать лет – как курс по выбору студентов. Определенная степень свободы, сопряженная с элективным характером курса, имеет свои преимущества. Курс слушают в основном те, у кого есть интерес к соответствующей проблематике. Таким образом нейтрализуется одна из главных опасностей, подстерегающих преподавателя этики – ее восприятие как навязчивого морализирования.

Одной из первоочередных задач, стоящих перед преподаванием этики, выступает выбор оптимального соотношения между общегуманитарной и профессиональной ориентированностью курса. Поскольку в условиях нашего вуза курс выбирается студентами, аксиологическая мотивация доминирует над де-

онтологической. Соображения профессионального долга и обязанности совершенствовать свои профессиональные компетенции в сознании первокурсника пока еще не находятся в центре внимания, что, собственно, и детерминирует основной ориентир. Курс способствует, в первую очередь, развитию студента как нравственной личности, обладающей широким духовным горизонтом и способной к углубленной этической рефлексии, и только через это – совершенствованию его профессиональных качеств.

Основательное овладение ключевыми этическими понятиями дается, главным образом, не через знакомство с историей этики, а через совместный анализ «кейсов» – нравственно нагруженных жизненных ситуаций. Такая расстановка акцентов означает не совершенное игнорирование исторического материала, а его тщательный отбор в соответствии с анализируемыми проблемами.

Одним из основных достоинств учебника, разработанного Р.А., выступает установка на цельность подаваемого материала. Это стремление отражает специфическую особенность самой нравственности. Она питается разными источниками и состоит из разных модулей, но в своем развитии – и в филогенезе, и в онтогенезе – стремится обрести цельность, т. е. добиться когерентности составных частей. В этом видится и основная цель преподавания этики в высшей школе. Важно не просто показать разнообразие позиций по тому или иному вопросу, но способствовать достижению максимально возможного единства морального сознания студента, развить у него способность искать и находить связи между различными фрагментами его внутреннего мира.

Важной особенностью рассматриваемого учебника и теоретической позиции Р.А. в этике является идея тесной включенности морали в наличные общественные отношения. Эта идея существенно расходится с традиционными представлениями об автономии нравственности и вытекающей отсюда абсолютности ее установлений. На мой взгляд, такая позиция является весьма конструктивной и в теоретическом, и в дидактическом плане. Она позволяет органически соединить нормативную этику, как общее учение о содержании моральных ценностей, с прикладной этикой, в которой моральные ценности и проблемы соотношены со спецификой профессиональной деятельности. Такое соединение особенно важно в курсах, жестко ограниченных временными рамками.

Курс этики должен быть сфокусирован на глубоком овладении теми модулями морали, которые усиливаются в условиях профессиональной деятельности. Университет, в котором я преподаю, готовит специалистов ядерно-оружейного комплекса (ЯОК), которым предстоит жить в закрытых административно-территориальных образованиях (ЗАТО), характеризующихся двумя чертами: повышенная ответственность и секретность.

В первую очередь, детальному анализу подлежат проблемы персональной и коллективной ответственности. Разработка ядерного оружия имеет колоссальное общественное значение. Одновременно это деятельность, связанная с огромным и постоянным риском. Ошибки в ней могут обернуться невозможными человеческими и экологическими утратами. Для того, чтобы избежать их, недостаточно неукоснительного и точного исполнения инструкций. В нестандартных ситуациях необходим учет всех обстоятельств и умение принимать взвешенное решение. Лучший способ подготовки к таким ситуациям – проведение деловых игр, приближенных к условиям производ-

ства и моделирующих распределение обязанностей всех участников, принятие решения с последующим коллективным разбором действий каждого. Подобные модели позволяют осознать влияние психологических механизмов, снижающих персональную ответственность перенесением ее на других лиц или внешние обстоятельства.

Вторая черта нравственной позиции работников ЯОК связана с частичной неуниверсализируемостью алгоритмов их деятельности. Золотое правило, составляющее ядро морали, может быть применено к их профессиональным компетенциям и интенциям только в ограниченном масштабе. Некоторые из собственных творческих наработок они не могут сделать достоянием всех и даже желать этого. Наоборот, актуальная задача нераспространения ядерного оружия требует определенной эксклюзивности поведения, а именно, нарушения симметрии между участвующими сторонами, приоритета «своих» интересов перед «чужими». Систематическое соприкосновение с тайной существенно обостряет проблему соотношения открытости и закрытости внутреннего мира. Откровенность и правдивость, как типичные моральные добродетели, в подобных условиях должны быть надежно сбалансированы противоположными по содержанию качествами сдержанности и осмотрительности.

Это не значит, что у работников ЯОК должен формироваться уникальный этос. Профессия, конечно, накладывает определенный отпечаток на моральный облик своих носителей, но в данном случае он не настолько велик, чтобы можно было говорить об устойчивом характере или наборе характеров. Умение находить и использовать уязвимые точки потенциального противника не входит в число моральных компетенций, целенаправленно формируемых или спонтанно складывающихся у будущих специалистов. Нет у них и какой-то особой позиции по вопросу о допустимости насилия. Баланс между двумя основными составляющими морали – заботой о чужом благе и стремлением к самосовершенствованию – не имеет значимых отличий от того, который представлен в других профессиях и видах деятельности.

В заключение несколько соображений о роли учебника в преподавании этики. Личный педагогический опыт свидетельствует о том, что роль учебника, как и роль бумажных носителей информации в целом, постепенно падает. Главное предназначение учебника – дать целостное представление о предмете – по-видимому, сохранится и в дальнейшем. Но для углубленного изучения отдельных проблем необходимы другие средства. Все большее значение в учебном процессе должны приобретать постановка проблемы и самостоятельный поиск студентами материалов по данной проблеме. Помимо традиционных вопросов к семинару, студентам целесообразно предлагать творческие задания. Ряд интересных находок приведен в перечне контрольных заданий в учебнике Р.А.: анализ новостных текстов в Интернете в плане их этического содержания (гл. 1); анализ деятельности фонда «Подари жизнь» (гл. 19) и др. Хотелось бы также поддержать его идею о целесообразности разработки «спутников» – антологий по отдельным категориям и проблемам этики. Соответствующие англоязычные издания были бы весьма полезны и нашим студентам, но уровень владения английским языком в большинстве случаев не позволяет свободно пользоваться оригинальными текстами. Для начала хорошо было бы сделать несколько переводов.

Т.В. Мишаткина. В своем видении этики как учебной дисциплины для студентов «широкого профиля», руководствуясь принципами гуманистической этики и пониманием ее роли как «практической философии», мы считаем правомерным выделить в ее структуре ряд блоков, представляющих собой самостоятельные и специфические области рефлексии.

1. *История этики и морали* – описание процесса развития этических учений, а также генезис и эволюцию морали с древности до наших дней и различные социально-исторические типы морали (рыцарская мораль, буржуазная мораль и др.). Это *этика дескриптивная*.

2. *Философия морали* – учение о сущности морали, ее структуре, функциях и закономерностях, объясняющих механизм действия морали.

3. *Нормативная этика* (НЭ) – обоснование моральных принципов и норм, которые выступают как теоретическое развитие морального сознания и базируются на высших моральных ценностях.

4. *Прикладная этика* (ПЭ) – совокупность принципов, норм и правил, выполняющих функцию научения людей должному поведению в определенных сферах и конкретных ситуациях их жизнедеятельности. ПЭ включает в себя: (а) экологическую этику, (б) биоэтику, (в) этику гражданственности, (г) этику межличностного общения, (д) этику делового общения, (е) ситуативную этику, (ж) профессиональные этики.

Традиционная функция этики – быть «практической философией» – реализуется прежде всего НЭ, которая выступает своеобразной формой связи теоретической этики и практической морали. Специфичность этой связи в том, что этика не просто отражает мораль, но является философской рефлексией оснований нравственной культуры, высшим уровнем морального сознания. НЭ «помогает» морали в выработке наиболее общих понятий (долга, смысла жизни и др.), в обосновании моральных ценностей, устанавливает их субординацию, чтобы затем посредством этического образования и нравственного воспитания содействовать преобразованию нравственной жизни общества и формированию личности.

Обрисованный подход является *традиционным*: в этом случае НЭ не входит в структуру ПЭ, а является ее методологическим базисом, ее основанием. В свою очередь, ПЭ надежно отделена от НЭ и не несет на себе печати нормативности. НЭ служит «передаточным механизмом» от теоретической этики к ПЭ.

Возможен и другой, в некотором смысле, *инновационный* подход, при котором содержание НЭ может быть расширено за счет «практической этики». Тогда в НЭ могут быть включены: экологическая этика, биоэтика, этика гражданственности, этика межличностного общения. Эти этики вырабатывают правила, требования и качества, присущие не отдельным лицам в отдельных ситуациях, а такие, которые могут и должны стать нормой, органично присущей поведению и отношению людей к природе, обществу, другим людям. Что касается статуса «новой», расширенной НЭ, то вопрос остается открытым: рассматривать ее в качестве самостоятельного раздела этики (наряду с дескриптивной этикой, метаэтикой и прикладной этикой) или она становится элементом ПЭ наряду с ситуативной и профессиональной этиками.

Данное структурирование носит условный характер, поскольку отдельные «виды» этики взаимопроникают и переплетаются друг с другом. Это касается, прежде всего, как уже отмечалось, промежуточного положения самой НЭ,

выступающей своеобразной формой связи теоретической и практической этик. Но это же относится и к отдельным направлениям ПЭ. Так, этика гражданственности, будучи по своей сути нормативной, проявляет себя как ситуативная, например, в этике политической борьбы. То же можно сказать и об экологической этике, которая проявляется не только в конкретных ситуациях личного или производственно-экономического отношения человека к природе, но и затрагивает отдельные стороны профессиональной, в частности, биомедицинской этики.

Различия в структурировании НЭ и ПЭ важны не только в теоретическом плане; они сказываются при организации системы этического образования и просвещения. Разумеется, появление ПЭ не отменяет значения и роли этики традиционной в целенаправленном процессе формирования нравственной культуры личности. Актуальной тенденцией современного этического образования является не их противопоставление, а нахождение оптимального варианта их взаимосвязи.

В свете сказанного представляется, что этическое образование в современной высшей школе, предполагающей двухступенчатую систему подготовки специалиста – бакалавра и магистра, может быть организовано следующим образом.

На уровне *бакалавриата* необходимо дать студенту основы этического знания, включающие рассмотрение места этики в системе гуманитарного знания, в жизни личности и общества. Здесь этика выступает как компонент формирования духовной культуры личности, как основание для выработки ею стратегии и тактики «правильной жизни». При этом сохраняется содержательный минимум учебного курса по этике, который выступает как способ введения студента в круг этической проблематики, что дает ему представление о системе этического знания. Воспитательно-образовательный минимум этики для бакалавра предполагает, в конечном счете, такие компетенции, как культурно-исторические сведения о возникновении и развитии морали и этических учений; теоретическое знание о сущности, специфике, функциях, структуре морали; умение осознанно и взвешенно относиться к высшим моральным ценностям и принципам.

На уровне *магистратуры* этическая компонента направлена на формирование профессиональной культуры будущего специалиста, в основе которой лежит профессиональная этика, выступающая в качестве ориентира поведения специалиста в его профессиональной деятельности.

Проблемой остается место НЭ в этическом образовании. При традиционном понимании НЭ является «достоянием» бакалавриата. Вопросы возникают при «переводе» ее в состав ПЭ. Представляется, что в этом случае нормативность таких ее составляющих, как этика гражданственности и экологическая этика, является достаточным основанием, чтобы считать их необходимыми элементами морального сознания профессионала любой сферы. И тогда они должны быть включены в систему подготовки магистрантов и повышения квалификации уже действующих специалистов.

Следует добавить, что практически в каждом виде или отрасли ПЭ значительное место будут занимать так называемые «открытые проблемы» – проблемы, не получившие еще своего однозначного ответа и решения. Поэтому

ПЭ должна трактоваться, прежде всего, как ориентир, показывающий самостоятельно мыслящей и действующей личности возможные пути и варианты решения моральных проблем, встающих перед ней в конкретных – личных, социальных или профессиональных ситуациях.

Наше видение структуры этики и соотношения в ней этики нормативной и прикладной отражено в структуре нашего, в соавторстве с Я.С. Яскевич, учебного пособия «Этика» (2017)³.

В.Н. Назаров, Е.Д. Мелешко. В связи с предложенной к обсуждению темы – систематизация этического знания – мы бы хотели сказать несколько слов об истории систематизации этики в советско-российский период ее развития, начиная с 1960-х гг.

Вначале следует уточнить (конкретизировать) само понятие «систематизации» применительно к этике. Можно говорить о нескольких типах систематизации этики: категориальной, историко-этической, структурной, учебно-дидактической, систематизации уровней этического знания (разделов и направлений этики), наконец, систематизации этических знаний в целом, которая и является, на наш взгляд, эталоном подлинной систематизации – «суммой этики» во всем ее культурно-историческом богатстве.

Остановимся на наиболее значимых результатах систематизации этики по перечисленным нами направлениям, уделив особое внимание учебно-дидактической систематизации.

Советско-российская этика начиналась с категориальной систематизации, получившей свое выражение в «Кратком словаре по этике» (1965)⁴, и завершившейся созданием энциклопедического словаря «Этика» (2001)⁵.

Первым опытом историко-этической систематизации можно считать «Очерк истории этики» под редакцией Б.А. Чагина (1969)⁶, а ее завершением – «Историю этических учений» под редакцией А.А. Гусейнова (2003)⁷.

Следующим шагом в систематизации этики стала структурная систематизация, на основе разработанной О.Г. Дробницким концепции «структуры морального сознания» (1972)⁸ и разработанной А.И. Титаренко концепции культурно-исторических и структур нравственного сознания (1974)⁹.

Что касается учебно-дидактической систематизации этики, то здесь приоритет принадлежит грузинскому этику Г.Д. Бандзеладзе¹⁰, первое издание учебника которого «Опыт изложения системы марксистской этики» вышло в Тбилиси на русском языке в 1963 г. В сравнении с другими учебниками, появившимися в 1960-е гг. и также претендовавшими на систематичность изложения, например, А.Ф. Шишкина (1961)¹¹ или Л.М. Архангельского (1969)¹², учебник

³ Мишаткина Т.В., Яскевич Я.С. Этика: Учеб. пособие. Минск, 2017.

⁴ Краткий словарь по этике / Ред.: О.Г. Дробницкий, И.С. Кон. М., 1965.

⁵ Этика: Энцикл. слов. / Ред.: Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов. М., 2001.

⁶ Очерк истории этики / Ред. Б.А. Чагин. М., 1969.

⁷ История этический учений / Ред. А.А. Гусейнов. 2-е изд. М., 2015.

⁸ Дробницкий О.Г. Структура морального сознания [1972] // Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / Отв. ред. Т.А. Кузьмина. М., 1977. С. 39–70.

⁹ Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания (Опыт этико-философского исследования). М., 1974.

¹⁰ Бандзеладзе Г.Д. Опыт изложения системы марксистской этики. Тбилиси, 1963.

¹¹ Шишкин А.Ф. Основы марксистской этики. М., 1961.

¹² Архангельский Л.М. Лекции по марксистско-ленинской этике. Свердловск, 1969.

Бандзеладзе действительно является «опытом системы этики». Он состоит из трех частей. Первая – «Основы марксистского понимания нравственности» – представляет собой общую этику, теорию морали. Вторая – «Теория коммунистической нравственности» – выступает как нормативная этика. Третья часть – «Моральный кодекс строителя коммунизма» – может рассматриваться как прикладная и профессиональная этика. Таким образом, данная учебно-дидактическая система этики построена на основе систематизации основных разделов этики: теоретического, нормативного и прикладного.

Именно принцип систематизации этики на основе уровней этического знания – теоретического, нормативного и прикладного (с возможным добавлением историко-этического материала) и является, на наш взгляд, наиболее продуктивным при ее изложении в учебно-дидактических целях. По этому принципу создавались такие известные учебники, как «Марксистская этика» под редакцией А.И. Титаренко (1972)¹³; «Этика» А.А. Гусейнова и Р.Г. Апресяна (1998)¹⁴ и др. Однако – это слишком широкий и общий тезис. Он должен быть конкретизирован как минимум по двум параметрам: (1) необходимо четко определить объем излагаемого материала каждого из уровней и пропорцию в сочетании основных разделов этики, что предполагает возможную центрированность на теоретичности, нормативности или прикладной проблематике; (2) необходимо обосновать логику взаимосвязи между общей, нормативной и прикладной этикой.

Мы в преподавании этики исходим из трех методологических принципов, обеспечивающих систематичность изложения дисциплины: 1) принципа *интегральности* этического знания, выражающего неразрывную связь теоретической, нормативной и прикладной этики; 2) принципа *конкретности*, позволяющего рассматривать переход от теоретической к прикладной этике как закономерный процесс конкретизации универсальных моральных предписаний; 3) принципа *антиномичной полифоничности* этического знания, позволяющего учитывать разнообразие позиций и точек зрения, что способствовало бы оценке той или иной проблемы этики в контексте соответствующей моральной дилеммы¹⁵.

Особенно важной является логика систематического единства основных видов этического знания: теоретической, нормативной и прикладной этики. Здесь как раз и должен использоваться принцип конкретизации. Переход от философской к нормативной, а от нее к прикладной и профессиональной этике предполагает три уровня конкретизации: 1) обще-нормативный; 2) социально-нормативный и 3) профессионально-нормативный.

Основные ступени обще-нормативной конкретизации это: а) конкретизация *нравственных ценностей*, осуществляемая в рамках *философии морали*; б) конкретизация *воли*, определяющая теологический принцип следования Божественному закону и фиксирующая отклонения от него в схематике грехов – *теология морали*; в) конкретизация *характера*, выражающая изначальную связь этики с «этосом» как психологическим истоком конкретно-личностного

¹³ Марксистская этика / Под общ. ред. А.И. Титаренко. М., 1976.

¹⁴ Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М., 1998.

¹⁵ Данные принципы систематизации были положены в основу учебника: Назаров В.Н. Прикладная этика. М., 2005.

типа поведения – *психология морали*; в) конкретизация поведения, фиксирующая социальную типологию поступков и соответствующие им виды общественных реакций (санкций) – *социология морали*.

Уровень *социально-нормативной конкретизации* этики включает в себя наиболее значимые виды прикладной этики: хозяйственную этику, политическую этику, юридическую этику, биоэтику, экологическую этику, этику СМИ, этику науки, педагогическую этику. Выбор данных разделов прикладной этики продиктован их социокультурной значимостью. Прикладная этика есть в этом смысле этика общественно значимых видов профессиональной деятельности. Последняя есть показатель того, насколько нормы той или иной профессиональной морали могут восприниматься и расцениваться в качестве общих норм и правил поведения. Впрочем, не всякий общественно значимый вид профессиональной деятельности образует прикладную этику.

Наконец, уровень *профессионально-нормативной конкретизации* предполагает изучение кодексов профессиональной морали (кодекса предпринимательской этики; кодекса чести судьи; кодекса врачебной этики; кодекса журналистской этики и др.) в их непосредственном соотношении с соответствующими видами социально-прикладной этики.

Е.В. Беляева. Преподавание этики в вузах Беларуси, как и в России, существенно сократилось и носит подчас беспорядочный характер. В ситуации существования образовательных модулей, курсов по выбору, спецкурсов, на некоторых специальностях этикой просто «затыкаются дыры» в учебном плане. В результате студентам по специальности «таможенное дело» преподается курс «Этика бизнеса», а студентам по специальности «культурология» и «современные иностранные языки» – «Корпоративная этика». Всеобъемлющий курс этики сохраняется только на философском факультете. В этих условиях полноценный, всеобъемлющий учебник по этике, представленный Р.А., может восприниматься как «предмет интеллектуальной роскоши». И все-таки учебник (даже для студентов нефилософских специальностей) должен быть именно таким. Современное образование приобрело тенденцию преподавать не науки, а отдельные курсы с целевым, но фрагментарным содержанием. Если же речь идет об этике как философской дисциплине, то учебник должен полноценно представлять все ее содержание, представлять панораму проблемного поля, в котором студент-читатель и его преподаватель могут проставлять собственные «вешки», отмечая главное для себя.

Общее членение этического материала на теоретическую, нормативную и прикладную этику представляется логичным. Очень важно, что «философская этика дистанцируется от ценностных проблем, стремясь проводить объективный, не зависящий от моральных предпочтений исследователя и в этом смысле научный подход»¹⁶. Он позволяет не просто избегать морализаторства, но дает импульс к пробуждению морального субъекта, способного самостоятельно осуществлять поиск и обоснование «пути правильной жизни». Научный подход предполагает учет накопленного знания, соответственно текст учебника представляет основные точки зрения по каждому вопросу и апеллирует к историко-этической традиции.

¹⁶ Апресян Р.Г. Этика. С. 26.

Однако отсутствие традиционного раздела по истории этических учений мне не кажется правильным. История этики представляется мне не ответвлением истории философии, а неотъемлемой составляющей именно этического знания, системное знакомство с которым и позволяет формировать то рефлексивное критическое мышление в области моральных представлений, которое необходимо в современном образовании. Как знание истории философии есть по большому счету знание самой философии, так и знакомство с историей этических учений приводит к знакомству с теоретической этикой в полном объеме. Кроме того, история этических учений (по крайней мере в ее классической части) напрямую содержит и нормативные импликации, не только объясняет мораль, но и учит морали.

В этом контексте некоторую трудность представляет переход к этике постклассического периода: специфически трактуя задачи этического знания, она отказалась от нормативных притязаний, которые оказались вытесненными в прикладную этику. Если история учений излагается не как самоценное повествование, а как анализ вариантов постановки нравственных проблем и способов их решения, то после этого в разделе «Теория морали» представляется общая структура теоретических проблем с отсылками к уже знакомому материалу. В предложенном учебнике идеи ключевых этических учений постоянно присутствуют, но носят инструментальный характер. Возможно, опыт автора свидетельствует о том, что такое освоение этического наследия более эффективно, т. к. ориентирует на его живое осмысление применительно к конкретным проблемам.

Самой большой трудностью в области нормативной этики мне представляется неясность ответа на самый общий вопрос: «какой этике мы учим?». Не затрудняясь наполнить содержанием и смыслом разговор о справедливости и милосердии, долге и совести, насилии и ненасилии, сложно очертить тот нравственный идеал и тип нравственной личности, которые должны возникать в ходе этического образования. Современная педагогика отказалась от задачи «формирования» личности определенного типа и сосредоточилась на «создании условий», «образовательной среды», в которой личность сама могла бы себя формировать. Между тем в студенческой среде запрос на определенный моральный пафос существует. Наряду с изложением структуры нравственных проблем и их критическим обсуждением, обнаружением множества подходов и моральных дилемм, необходимо также обучать способам разрешения этих проблем, методам принятия решений в ситуации моральной неопределенности. Полагаю, в этой роли на смену «этике добродетели» и «этике долга» может выступить «этика ответственности», которая представляет собой не только новый тип этической теории, но и предлагает новый способ обоснования нормативно-ценностного содержания морали.

Раздел по прикладной этике необходим в каждом учебном курсе, но поскольку ее тематика безбрежна, очень трудно определить, каким минимумом позиций следует ограничиться в учебнике, чтобы на его основе преподаватели и студенты могли продолжить изучение необходимых именно для данной специальности разделов прикладной этики. Современная прикладная этика развивается таким специфическим образом, что превратилась в самостоятельную область исследований, не связанную с философской этикой ни содержательно,

ни организационно. Прикладное знание разрабатывается людьми, вовлеченными в соответствующие практики, и адаптируется к моральным самоочевидностям того общества, в котором они живут. Поскольку в вузах часто читаются курсы по чисто прикладной этике, возникает вопрос о том, должен ли такой курс содержать общеэтическую проблематику или она (будучи по необходимости редуцированной) не выполняет своей функции и выглядит формальным «довеском». Однако опыт показывает, что без теоретической этики прикладные проблемы ставятся и решаются студенческой аудиторией на уровне здравого смысла. Только знакомство с образцами теоретического мышления дает опыт понятийного анализа ситуации, обсуждения предлагаемых кейсов, пользуясь принципами, нормами и другими этическими инструментами. Кроме того, преподавание исключительно прикладной этики показывает, что она не так интересна студентам, как разделы о нормах и ценностях, позволяющие поговорить «об отношениях между людьми», в этическом прояснении которых молодые люди больше всего нуждаются. В идеале этика в вузе должна преподаваться в виде двух дисциплин: общемировоззренческой «этики для человека» на 1–2 курсе и прикладной «этики для специалиста» на 3–4 курсе. Или один курс должен в той или иной пропорции совмещать оба компонента.

Т.И. Пороховская. В 1980-е гг. этика в МГУ преподавалась не только философам и гуманитариям, но и «естественникам». Лекции по этике читались на мехмате, на химическом и физическом факультетах; считалось, что выпускник МГУ должен знать и Аристотеля, и Канта. Позже этика была заменена профессиональной этикой, которая преподавалась на факультете журналистики и некоторых других направлениях. В 1990-е гг. из образовательных программ высшей школы, и МГУ не стал в этом исключением, стала вымываться их гуманитарная составляющая. Философия и другие дисциплины, способствующие формированию осмысленного, системного взгляда на мир, замещались прикладными и практически ориентирующими. Прикладные этические дисциплины стали преподавать неспециалисты. Судя по некоторым учебникам, многие из их авторов даже не подозревают, что существует такая наука – этика, и что она каким-то образом связана с соответствующей прикладной этикой. К сожалению, у неспециалистов часто нет понимания того, что прикладные этические дисциплины не заменяют общего курса этики, а являются его продолжением, конкретизацией. Общий курс этики был и должен оставаться одним из базовых курсов вузовского гуманитарного образования.

Однако для меня не очевидно, что он необходим в средней школе в том виде, в каком преподается сейчас. Полагаю, что акцент в преподавании этики в средней школе должен быть сделан на изучении феномена морали, ценностно-нормативном подходе, а не теоретическом. Примером могли бы стать работы А. Конт-Спонвиля¹⁷ или М. Сэндела¹⁸.

Школа – это единственный институт, на который можно возложить задачу целенаправленного, системного нравственно-этического воспитания подрастающего поколения. Формы нравственно-духовного воспитания в школе должны определяться его целями. Главная задача нравственного воспитания –

¹⁷ Малый трактат о великих добродетелях, или Как пользоваться философией в повседневной жизни. М., 2012.

¹⁸ Справедливость. Как поступать правильно. М., 2013.

формирование чувства собственного достоинства, самостоятельности, критичности мышления, которое может сложиться только в результате формирования прочных нравственно-ценностных установок. Одним из самых досадных и недалековидных шагов по реформированию современного образования стало сокращение объема преподавания дисциплин гуманитарного цикла, и прежде всего, литературы в школе. Конъюнктурные реформаторы под злобу дня «выкраивают» часы то под «Этику семейной жизни», то под религиозные этики, между тем как грамотно подобранные литературные тексты дают возможность предметно поговорить и о проблемах семейной жизни, и о вопросах религии и веры, и о межнациональных отношениях, и о многих других актуальных проблемах. Нравственное воспитание должно быть «вплетено» в образовательный процесс, в преподавание конкретно-научных дисциплин. Причем не только гуманитарных. Упоминание о геккелевских фальсификациях на уроке биологии ставит вопрос об интеллектуальной честности в науке и жизни и долгосрочных последствиях нечестности, а создание периодической системы Д.И. Менделеевым многие связывают не только с профессионализмом ученого, но и с его стремлением к порядку во всем, начиная с частной жизни. Драматическая история науки и взаимоотношений ее создателей содержит исключительно богатый материал для нравственно-этических размышлений, которые должны стать компонентом преподавания любой школьной дисциплины. Ведь и в жизни нравственность не существует в виде специализированного вида деятельности, а является аспектом любого другого вида деятельности, затрагивающего интересы людей.

Однако особое место в нравственном воспитании принадлежит литературе. Литературные сюжеты – это художественное описание того многообразия ситуаций жизненного, морального выбора, перед которыми может оказаться каждый человек. На основе этих сюжетов можно выстраивать обсуждение нравственных, философско-этических проблем. В литературе социально-нравственный опыт представлен в легко воспринимаемой наглядно-образной форме, в виде разнообразных моделей поведения. Как игра формирует навыки ребенка, так и литература позволяет «примерить» ситуацию на себя и тем самым способствует самопознанию и саморазвитию, развивает нравственные чувства и способствует формированию ценностных ориентаций. Это тот вторичный социальный опыт, который дополняет ограниченный индивидуальный жизненный опыт учащегося и тем самым расширяет его представления о диапазоне возможных моральных решений и их последствиях. Моральные знания в литературных текстах, как и в жизни, содержатся имплицитно, их еще следует «извлечь», оценить, чему и способствует их нравственно-философское осмысление.

Нравственно-философский анализ в курсе литературы, возможно, потребует дополнительной философско-этической и методической подготовки учителей литературы, да и некоторой перестройки процесса преподавания. В частности, ценностно-нормативный подход к анализу текста должен потеснить литературоведческий подход. Обсуждение нравственных проблем в большей мере, чем это обычно принято при изучении литературы, должно носить проблемный характер, а преподаватель, играющий роль модератора, ставящего проблемы, фиксирующего решения и поддерживающего по-

рядок дискуссии, должен быть готов аргументированно представлять свою позицию. Специально подобранные примеры могут проложить «мостик» от литературного материала к современным проблемам. Такая перестройка нравственно-этического образования и воспитания в школе потребует и перестройки преподавания этики, и в частности, возвращения полноценного общего курса этики в педагогические вузы (а также юридические, психологические и др.).

А.В. Разин. Предложенную тему нашего круглого стола можно обсуждать по двум направлениям. Во-первых, представление собственно этического знания в качестве системы больших разделов, обусловленных задачами изучения морального состояния общества и обоснования методов практического воздействия на существующие нравы. В таком случае получатся три больших области, в общем-то традиционно выделяемые в этическом знании: эмпирическая этика, теоретическая этика, нормативная этика (завершение теоретического рассмотрения морали нормативными рекомендациями, в том числе, в рамках прикладной этики). Во-вторых, систематизация морали на основе того, как она представлена в сознании личности. Здесь мы имеем дело с нормативным уровнем морали, который представляет собой системное единство общественного требования и ценностей. В моральных нормах предъявляются требования, в ценностях они обосновываются. Моральные чувства (в основе которых – чувство сострадания, которое я вывожу из особенностей организации психики человека и высших животных). Далее – категориальное оформление чувств. Основные категории: добро и зло, долг и склонность, любовь и дружба, ответственность, вина и совесть, честь и достоинство. Достоинство предполагает выход за пределы моральной нормативности. Если такие категории, как долг, совесть, честь, ответственность в принципе фиксируют некоторый минимум морали, то достоинство означает принятие личностью на себя дополнительных обязательств в связи с теми высшими целями, которые она намерена реализовать, утвердить свой «тимос», добиться признания. Счастье как интегральная категория связана с самооценкой человеком своей жизни (этапа жизни) на основе общественных критериев и в коммуникации с другими людьми.

В своей концепции преподавания этики я стремлюсь к совмещению этих уровней. Обычно мой курс состоит из шести больших разделов: 1) предмет этики и возникновение морали, 2) история этики, 3) обоснование морали, 4) нормативная этика (духовно-практическое освоение действительности в морали), 5) категории этики, 6) прикладная этика.

Изложение курса разворачивается по методу восхождения от абстрактного к конкретному. Следуя этому методу, мы должны начать с того, что такое нравственный поступок, каковы его характеристики, затем перейти к вопросу о том, почему такие поступки совершаются, какие абстрактные императивы их определяют, как это сказывается на самоопределении личности. Это уровень сущности, но не следует забывать, что определения сущности это всегда упрощенные определения. На этой основе оказывается возможным проследить логику развития морали, которая показывает, что абстрактные императивы, скажем кантовский императив, нигде не работают в чистом виде, что они получают ограничения, что в морали учитывается индивидуальность личности

и специфика обстоятельств, в которой она находится. Это собственно и подтверждается тенденциями, проявляющими себя в развитии прикладной этики, в профессиональной этике, а в теоретической этике они выражаются в развитии этики добродетелей, апеллирующей не к абстрактным императивам, а к состоянию субъекта морального действия.

Считаю, что этика в принципе может быть изложена в таком ключе, с той лишь оговоркой, что сам метод восхождения от абстрактного к конкретному не является универсальным. Этот метод готовит для этики капкан, связанный с тем, что, выделяя моральный мотив среди других социальных мотивов (а это будет мотив, не содержащий личного интереса), мы теряем основание свободного морального выбора. В этот капкан, в частности, попадает Кант. В ряде публикаций я показал, что ему не удастся совершить восхождение от абстрактного к конкретному, ибо его моральные абстракции приводят к разрушению морального субъекта как субъекта, способного совершить действие.

Соответственно мы должны использовать и другую методологию, а именно ту, которая основана на принципе дополнительности. Он допускает объединение разных сущностей под одной природой и соответственно допускает объединение морального мотива с личным интересом.

В завершение охарактеризую кратко разделы курса.

Предмет этики. Дается общая характеристика морали в связи с ее отличием от других средств регуляции поведения личности и осмыслением ее места в системе философского знания.

Возникновение морали. Осмысление этапа возникновения морали, в том числе в связи с метафизической проблематикой, связанной с рефлексией идеи смерти, достоинства, специфики развития человеческого сознания, возникновения способности к состраданию.

История этики. Изложение строится в логике ответа на вопрос о том, как посредством морали человек осознает себя, понимает свою индивидуальность. Здесь сравниваются классические античные системы, в частности рассматривается психологический подход к морали (что делать, чтобы достичь наибольшего счастья, как человек осмысливает свои страсти), в сравнении с метафизическими системами Платона и Аристотеля. На примере Плотина рассматривается логика возникновения моральных абсолютов в сознании человека, разъясняются вопросы взаимодействия сознания и подсознания. Далее рассматривается христианство, показывается, что это новый этап в понимании человеком самого себя в связи появлением сознания вины, идеями покаяния и искупления. В христианстве впервые ставится задача переделки природы человека, отказа от одной (греховной) природы и формирования другой (освобожденной от греха), но по сути новой культурно опосредованной социальной природы. Возрождение – открытие тайны субъекта. Новое время – попытки создания универсальных императивов, освобождение морали от религиозной основы. Философия Канта и Гегеля – попытки выведения морали из разума и ее исторического рассмотрения, хотя понятно, что Кант выступает за абсолютное понимание морали, а Гегель исходит из морального релятивизма, связанного со стадиями развития общества. Для Канта историческое развитие общества – это развитие к такому состоянию, где категорический императив мог бы быть применен без ограничений.

Теоретическая этика начинается с изложения проблемы обоснования морали. Рассматриваются шесть подходов к обоснованию: абсолютизм, утилитаризм, конвенционализм, натурализм, космизм, социальный детерминизм. Отдельно рассматривается экзистенциализм (но способом обоснования морали этот подход все-таки назвать нельзя).

Далее рассматриваются моральные *нормы и ценности*. Исследуется процесс практически-духовного освоения действительности в морали. Показывается, что основное открытие Маркса состояло в анализе связи различных уровней общественной жизни, т. е. Маркс фактически дал ответ на вопрос о том, как люди могут жить в обществе, которое они до конца не понимают. Это позволяет найти ключ к разрешению одного из основных теоретических противостояний в понимании источника норм морали и права: представления о естественном законе, с одной стороны, и юридический позитивизм, с другой.

Категории исследуются в ключе моральной психологии, проявления разнообразных нравственных чувств.

Современные тенденции развития морали, связанные, в частности, с преодолением ориентации на универсальные императивы, раскрываются при анализе *прикладной этики*.

Н.К. Эйнгорн. В преподавании любой учебной дисциплины можно и нужно акцентировать ее мировоззренческую суть и жизненную ценность. Но есть теория и соответствующая ей учебная дисциплина, которые дают знания о базовых ценностях социальной и индивидуальной жизни, способствующих самоидентификации субъекта в историческом пространстве и времени, в актуальном жизненном пространстве через призмы блага и добра, долга и ответственности, справедливости, чести и достоинства, стыда и совести, счастья и смысла жизни. Неизменно актуально убеждение Сократа в том, что знание добродетели меняет мышление человека и делает его добродетельным. В этом состоит *аксиологическая доминанта этики*.

Специфика любой теории состоит в упорядочивании и систематизации знания с целью продвижения к истине через создание абстрактного, целостного, идеального образа объекта исследования.

Объект изучения этики исторически менялся в ее конституировании из нравоучительной литературы Древнего Востока, античной мифологии и эпоса 1) в практическую философию добродетелей: Античность, Средневековье, Возрождение; 2) в практическую философию должного – универсального нравственного закона в Новое время (И. Кант); 3) в практическую гуманистическую науку «об искусстве жить» в Новейшее время (Э. Фромм). В историческом изменении объекта этики усматриваются три разные доминанты: аксиологическая, деонтологическая и праксеологическая. Они коррелируют с тремя этапами изменения объекта этики.

Предмет изучения этики характеризуется специфическим проблемным полем, принципами и методами изучения объекта. Можно сказать, что этика является не только особой философской теорией, но и методологией для тех наук, которые включают в свой предмет частные этические и морально-нравственные проблемы.

Определение этики. В своих лекциях для студентов философского и не-философских факультетов я даю следующее определение современной этики: этика – практическая философия морали и нравственности, изучающая их про-

исхождение, сущность, специфику и закономерности исторического развития. Предваряет это определение экскурс в историю этики с выделением основных этапов изменения в понимании этики: от этики добродетелей, ведущих к благу и совершенству, к этике должного, долга и обязанностей, далее – к гуманистической этике как науке об «искусстве жить». Но к формуле Э. Фромма добавляю: достойно Человека.

Понятия «мораль» и «нравственность», означающие специфические объекты этики, взяты из философии Гегеля. Хотя сам Гегель специальных этических трудов не писал, присутствующее в его работах понятийное и содержательное нетождество морали и нравственности, как разных этапов объективации абсолютного духа, оказывается весьма эвристичным для уточнения объекта и предмета современной этики. На идее нетождества этики, морали и нравственности строится концепция учебного курса этики, преподаваемой в Уральском Федеральном университете имени Б.Н. Ельцина.

Этика – практическая философия морали и нравственности. *Мораль* – специфический вид социальной регуляции, хранительница общностей. *Нравственность* – духовно-практический способ освоения человеком мира.

Длительное преподавание этики на философском и «нефилософском» факультетах университета, нескольких спецкурсов этико-психологического, этико-культурологического, этико-педагогического и этико-прикладного содержания подтвердили правомерность и необходимость терминологического и содержательного разделения этики, морали и нравственности. Это конкретизировано в спецкурсах в анализе специфики морального и нравственного миров человека, в своеобразии морали и нравственности как феноменов культуры, в особенностях морального и нравственного воспитания, в единстве и различиях морального и нравственного компонентов в современной деловой этике.

Структура этики как учебной дисциплины. 1) История этических учений. 2) Генеалогия морали и нравственности: их происхождение и этапы исторического развития. 3) Теоретико-методологический раздел: сущность, специфика, функции, структура морали и нравственности, категории этики. 4) Социальная этика – роль морали в жизни общества. 5) Индивидуальная этика – морально-нравственный мир личности. 6) Теория морально-нравственного воспитания личности. 7) Прикладная этика: профессиональная этика, деловая этика и этика успеха, этическая экспертиза и этическое консультирование, инфоэтика.

Структура этической теории и учебников по этике, системно излагающих эту теорию могут быть такими же по своей структуре. И тогда будет соблюдено единство исторического и логического, единство абстрактного и конкретного, единство абсолютного и относительного, единство ценного и должного, единство должного и желаемого. В этом своеобразии этики как практической философии в отличие от философии умозрительной.

Согласна с Р.А. в том, что мораль – это «система ценностей, побуждающих людей стремиться в своих суждениях, решениях и действиях к содействию благу других и делать это возможно наилучшим образом»¹⁹. На первое место поставлена система ценностей морали. Но это, на мой взгляд, не акцентирует сущность морали и ее деонтологическую природу. Это – не сущностное опре-

¹⁹ Апресян Р.Г. Этика. С. 38.

деление. Руководствуясь гегелевским пониманием сущности как «качественной определенности» чего-либо, следует акцентировать то, что мораль, и в истоках, и в историческом развитии, и в современности является специфическим видом социальной регуляции, относится к роду социальных регуляторов и характеризуется специфическими целью, мотивом, способами или средствами регуляции. А система моральных ценностей – опора и условие моральной регуляции. Система специфических ценностей есть у каждого вида регуляции: экономического, политического, правового, религиозного и т. д.

Не следует преувеличивать возможности и совершенство морали. Действительное благородство морали в том, что на всех этапах развития общества и человека она выполняла специфическую именно для нее функцию сохранения общностей. Мораль – хранительница общностей. Многочисленность и многообразие общностей обуславливает реальный плюрализм и релятивизм моралей: у каждой общности своя мораль. Приоритет социального над индивидуальным – ее атрибут. Поэтому морали присущ потенциал отчуждения и негуманности. Она способна потребовать от субъекта самопожертвования, ради сохранения целого, превращая его, тем самым, из цели и ценности в средство. И интуиция субъекта, улавливающего этот потенциал, питает моральный скептицизм и моральный нигилизм.

Вот почему правда о морали как антихаосной социальной и индивидуальной регуляции как механизме упорядочивания повседневных отношений вызывает большее доверие учащихся к этике и к морали, чем ее идеализация и завышение возможностей. Поэтому и этическая теория, и этика как учебная дисциплина должны включать раздел «Феноменология морали», в котором бы анализировались противоречия и конфликты разных моралей, современные этические и моральные дилеммы реальных ситуаций морального и нравственного выбора, морально-нравственное здоровье и морально-нравственные патологии общества и человека. Это будет способствовать «духовно-терапевтической» (А.В. Прокофьев) роли этики.

В учебнике Р.А. присутствуют и *моральная философия, и моральная феноменология*. Объем учебного издания позволил это сделать. И в этом его ценность. Большинство же учебных изданий имеют ограниченный объем, и возникает проблема отбора тем. И принципом такого отбора должен быть ответ на вопрос: *чего нельзя не включить* в учебное пособие или курс лекций по этике самого малого объема? И как «соединить так называемую философскую, или “общую” этику, нормативную и прикладную этику» (Р.А.) в малых формах издания? Интересно было бы на основе обобщающего сопоставительного анализа существующих учебников и пособий по этике понять, какой подход был бы наиболее продуктивным и соответствующим разным образовательным задачам.

В.Ю. Перов²⁰. Тема, предложенная для обсуждения на нашем круглом столе, непосредственно перекликается для меня со статьей Макса Вебера «Смысл “свободы от оценки” в социологической и экономической науке», вышедшей 100 лет назад в 1917 г. В этой статье Вебер обсуждает исключительно важный вопрос: *«Следует ли в университетском преподавании “признаваться” в своих*

²⁰ Выступление подготовлено на основе исследования, поддержанного грантом РГНФ № 16-03-00388а.

практических оценках, основанных на определенных этических воззрениях, культурных идеалах или иных мировоззренческих принципах»²¹. Обобщенно аргументацию Вебера можно выразить в следующих положениях.

Во-первых, проблема соотношения теоретических (т. е. логически и эмпирически верифицируемых) и нормативных наук. Как известно, корни этой проблемы лежат в «гильотине Юма», выражаются в дискуссиях о научности этики и др., а попытки ее разрешения породили многочисленные исследования, результатом которых, в частности, является деление этики на нормативную, дескриптивную, метаэтику, прикладные и профессиональные этики.

Во-вторых, Вебер отмечает, что университеты (в Германии того времени) были государственными учреждениями, а университетские преподаватели – наемными работниками, к которым в явной или неявной форме предъявляются требования учить студентов в соответствии с официальной государственной идеологией, что делает крайне проблематичным возможность выражать свою ценностную позицию по актуальным политическим, социальным и этическим вопросам.

В-третьих, «привилегированное» положение преподавателя по отношению к студенту, в связи с чем изложение своей ценностной позиции может быть воспринято как навязывание своей точки зрения в вопросах, которые не могут быть решены с точки зрения истинности.

Казалось бы, эти рассуждения логично подводят к тому, чтобы отказаться от оценок и практических суждений в преподавании, но Вебер подчеркивает, что именно такую точку зрения считает неприемлемой. Более того, оговаривая и анализируя многочисленные трудности, которые неизбежно возникают (особенно при различении фактов и ценностей, опасность превращения преподавания в пропаганду и т. д.), Вебер отстаивает необходимость практических оценок в университетском преподавании.

Следует констатировать, что по прошествии столетия поставленная проблема и предложенные аргументы не устарели. Возможно, они обрели еще большую актуальность как в отношении наук вообще, так и в отношении этики, но в данном случае стоит ограничиться обсуждением некоторых моментов, связанных с первым аргументом.

1. Представление о том, что теоретическая наука принципиально свободна от любых, в том числе этических ценностей, следует признать устаревшим и неправильным. В частности, этика науки является неотъемлемой частью современной научно-исследовательской деятельности. Но возникает вопрос: а сказывается ли это на преподавании соответствующих дисциплин?

2. Свободная от практических оценок и нормативных положений этика невозможна ни в теоретическом, ни в педагогическом смысле. Даже отбор материала, представленного в любой претендующей на «чистоту» дескриптивной или метаэтической концепции, свидетельствует не только о теоретической, но и о ценностно-нормативной этической и мировоззренческой позиции автора. Избежать этого нельзя: например, фактом является очевидный европоцентризм отечественной этики.

²¹ Вебер М. Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке // Вебер М. Избр. произведения. М., 1990. С. 547.

3. Этика была и остается «практической философией», поэтому ценность ее положений во многом зависит от того, возможно ли с их помощью прямо или косвенно решать возникающие практические проблемы.

4. Потребность в практических оценках и нормативных указаниях еще больше актуализируется в случае с прикладными, и тем более, профессиональными этиками. В качестве краткого замечания следует указать упомянутое выше (п. 1) обстоятельство, связанное с формальным и публичным характером организации профессиональной деятельности и присущей ей профессиональной этики. Например, врач (адвокат, судья и т. д.) должен знать, каковы этические требования, которые предписывают ему то, что он вправе делать с конфиденциальной информацией, ставшей доступной в ходе исполнения должностных обязанностей. Это нельзя оставить на личный выбор и ответственность даже самого высокоморального профессионала. Этому необходимо учить в рамках профессионального образования, поскольку профессиональная этика вообще невозможна без практических оценок и нормативных предписаний.

Переходя к особенностям учебника Р.А., следует отметить, что в нем представлена совсем другая позиция, причем она выражена в тексте неоднократно. Возможно, наиболее четко и недвусмысленно эта позиция сформулирована в преамбуле гл. 11 «Моральная практика»: «Этика (в какой бы ипостаси мы ее ни взяли – моральной философии нормативной или прикладной этики) не решает конкретные жизненные задачи. Это – ответственность самого морального субъекта, которому на практике предстоит применить пронизательность, решительность и мудрость. Ни моральный философ, ни прикладной этик не смогут его в этом подменить»²². Конечно, это можно интерпретировать в духе идущей от Аристотеля традиции, согласно которой знание о том, что такое добродетель, не подменяет самого добродетельного поведения. Но позиция автора не только в этом. По подавляющему большинству рассматриваемых в учебнике проблем представлены различные точки зрения, но почти отсутствуют практические оценки и нормативные выводы. Да, автор указывает на достоинства и недостатки рассматриваемых концепций, но если следовать основанному на «гильотине Юма» разделению на теоретические и нормативные науки, теоретическая несостоятельность (неистинность) каких-либо положений не может быть основанием для признания их нормативной (практической) значимости. Поэтому остается неясным вопрос о практических следствиях, которые могут возникнуть при следовании этим положениям. Кроме того, Р.А. сознательно и элегантно отказывается от использования примеров²³. Но к чему приводит такая позиция? Учебник, а значит и учебные курсы по этике превращаются, по сути, в предмет интеллектуального любопытства с неопределенной практической значимостью.

Поэтому в качестве общего вывода, можно еще раз подтвердить идею, высказанную Вебером: «доступные чисто логическому рассмотрению и чисто эмпирические проблемы действительно следует отделять от практических, этических и мировоззренческих оценок, но <...> тем не менее (или, быть может, именно поэтому) проблемы обеих категорий должны присутствовать в университетском преподавании»²⁴. Именно такая позиция, скорее всего, позволит

²² Апресян Р.Г. Этика. С. 168.

²³ Там же. С. 13.

²⁴ Вебер М. Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке. С. 547.

избежать достаточно распространенной ситуации, когда этика воспринимается как отвлеченная наука, имеющая отдаленное отношение к жизненным проблемам и потребностям, что не способствует пробуждения у студентов интереса к ее изучению.

Е.В. Кундеревич. Вхождение Украины в Европейское образовательное пространство актуализирует проблему разработки образовательной модели, которая бы интегрировала креативный национальный опыт и отвечала бы европейским стандартам, но также в качестве приоритета которой было бы развитие личности, способной принимать решения – самостоятельные и ответственные, адекватные глобальным вызовам современности. Таким требованиям соответствует гуманитарная модель, включающая этические знания. Этика и как наука, и как необходимый компонент философской культуры и человеческой духовности в целом, апеллирует к феноменам, которые выходят за пределы языка, мыслей, опыта повседневности. Она создает определенную духовную среду, необходимую для сосредоточенности на вопросах нравственности и смысложизненных ценностях.

Дискуссии о необходимости преподавания «Этики» в средней общеобразовательной школе велись в Украине с начала 2000-х гг. и долгое время не были конструктивными. В качестве эксперимента в школах вводились курсы: «Христианская этика», «Основы православной культуры» и т. п. В начальной школе как альтернативу религиозной этике предлагали на выбор предметы: «Этикет», «Мир вокруг тебя», «Уроки вежливости» и т. п.

В 2005–2006 учебном году этика стала обязательной программной дисциплиной в средней школе (5-й и 6-й класс). Была подготовлена программа, которая ставила целью содействие распространению этического знания в средней школе. Соответственно, появилась необходимость в учебной литературе. Вместе с коллегой В.В. Ефименко мы написали учебник для 6-го класса²⁵, соответствующий программе, утвержденной Министерством образования Украины. В пятом классе материал распределен по двум разделам: «Человек и его деятельность», «Мир начинается с меня». Учебник этики для шестого класса содержит вступление: «Для чего изучаем этику. Когда и почему возникла мораль» и четыре раздела: (1) «Ценности человека в современном мире», (2) «Человек – частичка Вселенной», (3) «Нравственное измерение общения», (4) «Ценности гражданского общества».

В первом разделе предлагаются размышления над такими вопросами, как: человеческая жизнь как наивысшая ценность в современном мире; трудно ли быть человеком; когда человека называют «щедрая душа»; в чем состоит сила человеческого духа; что такое долг; как защитить или сберечь честь и достоинство; что такое справедливость; как мы выбираем идеалы; как отличить идеал от кумира.

Второй раздел посвящен взаимосвязи человека и природы, а также чувственной и эмоциональной составляющей жизни человека: является ли человек частью природы; что означает «беречь природу»; что означает быть «здоровым человеком»; почему нужно управлять своими чувствами и поступками; что означает быть развитым человеком; как сделать свободное время содер-

²⁵ *Ефименко В., Кундеревич О.* Этика: Підручю для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2006.

жательным и интересным; что такое хобби; какую роль играют эмоции и чувства в жизни человека; в чем сила моральных чувств; как научиться культуре чувств; что означает любить.

Третий раздел раскрывает темы, связанные с общением, пониманием Другого, например: что такое общечеловеческие ценности; как проявлять толерантность в общении с людьми; что такое уважение; как разделить радость и печаль другого человека; что такое милосердие; кого называют альтруистом, а кого – эгоистом; место духовности и религиозности в жизни человека; в чем состоит феномен веры; что такое религиозные чувства и почему их нужно уважать.

В четвертом разделе дети знакомятся и вникают в суть ценностей гражданского общества: почему человека определяют наивысшей ценностью демократического общества; что понимают под свободой выбора, действия, воли; что означает быть самим собой; что такое права и свободы человека; как уважать и защищать права человека в демократическом обществе; как соотносятся право, свобода и долг; что такое социальная справедливость; что означает равенство всех граждан перед законом; что такое гражданская позиция человека; в чем состоит чувство достоинства гражданина.

В учебнике рассматриваются вопросы из истории этических учений, а также уделяется внимание принципиально важным положениям моральной практики.

Учебник проиллюстрирован произведениями мирового искусства. Методический аппарат предполагает разнообразные формы работы учеников. Отрывки из литературы, притчи и легенды, дополнительная информация помогает лучше понять и усвоить учебный материал. К учебнику прилагается рабочая тетрадь, в которой ученики пишут эссе, отвечают на тестовые задания, рисуют. Учебный предмет «Этика» у детей вызывает живой интерес и является важной составляющей общего гуманитарного образования.

В вузовских программах Украины курсы этики ориентированы на профессию. Таким образом этика или вообще не преподается, либо преподается как профессиональная этика. Примером соединения в программе по профессиональной этике двух подходов, теоретического и прикладного, может быть программа курса «Профессиональная этика PR-деятельности» (читается на факультете журналистики для специализации «связи с общественностью» Киевского национального университета культуры и искусств). Программа отражает основную проблематику современных и классических исследований отечественных и зарубежных ученых, учитывает мировой опыт преподавания этического знания. Цель дисциплины: ознакомить студентов с многообразием этической мысли, помочь сформировать свою позицию в отношении нравственных ценностей, профессиональных обязанностей и добродетелей; по окончании курса студент должен понимать значение этики PR-деятельности, уметь использовать приобретенные знания в решении конкретных задач нравственного выбора. При проведении семинарских и практических занятий используется метод ситуационного анализа, что позволяет активно использовать потенциал новейших образовательных технологий, сочетать теоретический и практический аспекты учебной деятельности.

Н.А. Хафизова. Позволю себе поделиться опытом преподавания этики в школе, а затем рассказать о том, как я включаю этические темы в вузовский курс культурологии.

В школе, с которой я сотрудничаю, этика преподается в 7–9 классах. Семиклассники уже немного знакомы с этикой благодаря изучению в четвертом классе «Основ светской этики», который родители почти всех учеников выбрали из цикла «Основы религиозных культур и светской этики». При разработке своего курса я, исходя из теорий морального развития Жана Пиаже и Лоуренса Кольберга, стремилась к созданию такой образовательной и коммуникативной среды, которая способствовала бы осмыслению подростками возникающих перед ними нравственных задач и возможных способов нравственной самореализации, содействовала бы развитию у них опыта понимания себя и Другого, выработке навыка творческого и продуктивного взаимодействия на основе принципов уважения, равенства, терпимости и т. д.

Вместе с тем при преподавании этики в школе на задний план отступают вопросы, центральные для философской этики. Главная задача школьного курса по этике – это прояснение школьникам ценностно-нормативного содержания морали. Впрочем, она актуальна и для студентов не-философских специальностей, с той лишь разницей, что отбор материала должен учитывать, наряду с образовательными, и возрастные различия.

Курс этики для 7–9 классов рассчитан на 34 часа, и я выстраиваю его следующим образом.

Первый блок – «философия» поступка (природа человека, природа морали, ее источники, моральный поступок, моральные чувства, добро и способы его претворения в поступках, моральные правила, роль запретов, требований, ценностей).

Второй блок – моральные ценности и добродетели (свобода, справедливость, милосердие/любовь, достоинство, честь, ответственность).

Третий блок – практика моральной жизни (общение, правдивость, доверие, толерантность, нравственное отношение к природе).

Опыт преподавания показал, что темы были подобраны оптимально для данного возраста. Обсуждение таких вопросов, как: «Почему стремиться к добрым делам важнее, чем к злым?», «Как отвечать на обиды, не роняя своего достоинства?», «Что значит быть свободным?», «Любовь к себе: между “хочу” и “должен”», «Критерии справедливости в человеческих отношениях», «Может ли ложь быть оправданной?», «Жестокое обращение с животными», «В чем состоит нравственность человека, достигим ли моральный идеал?», – вызвало эмоциональный отклик учеников и показало их живую заинтересованность в прояснении для себя моральных проблем.

Несколько комментариев к выделенным вопросам.

Подростковый возраст 13–15 лет – это возраст активного самоутверждения, порой даже «любой ценой». Думается, что осмысление справедливости и идеи человеческого достоинства было востребовано именно в силу того, что они важны для индивидуального движения подростка к моральной автономии, внутренним пределом которой является человеческое достоинство, а границей морального поведения – справедливость как универсальный способ оценки своих и чужих поступков.

Опыт первых влюбленностей, прочно ассоциирующихся у подростков с любовью, вызвал интерес к любви более в ее чувственной форме, чем духовной, что вызвало трудности с осмыслением основополагающего морального

принципа милосердия (правда, когда вышли на тему жестокого обращения с животными, школьникам удалось пережить всеобщую значимость милосердия). Между тем проблемы любви к себе, без которой, как понятно, невозможно признать факт многообразия идей, ценностей и убеждений других людей обсуждение получилось весьма активным. В теме «любви к себе» были затронуты две важнейших проблемы: а) различие эгоизма и любви к себе, б) связь любви к себе с признанием других людей.

При обсуждении первой из них учащиеся вышли на проблему критериев любви к себе: чувство собственного достоинства, тяга к самосовершенствованию, забота о себе-нынешнем сквозь призму образа себя-в-будущем, и пришли в результате к пониманию того, что сами они фактически делают выбор не столько между «хочу» и «должен», сколько – между двумя хотениями: «что я хочу для себя сейчас» и «что я хочу для себя в будущем». Этот вывод был развит при анализе вариантов решения второго из названных выше вопросов, в котором признание другого было осознано как часть заботы о себе, причем с точки зрения человечности как способности к установлению длительной гармоничной коммуникации с другими, а не индивидуальной выгоды. Более того эгоизм в результате был понят как состояние не-любви к себе, неуверенности в себе, страха других/иных (страха за себя перед другими).

Таким образом, центральным для подросткового возраста, является вопрос кантовского типа, в разных вариациях: каким я должен быть, чтобы быть человеком? что я должен делать, чтобы быть (считаться) человеком? каким должно быть в качестве человека?

В процессе преподавания этики я широко использую материал художественной литературы, самый разный, а также видеоматериалы. Однако серьезная трудность для меня – это отсутствие учебника по этике для средней школы. Как преподаватель я пользуюсь вузовским учебником «Этика» А.А. Гусейнова и Р.Г. Апресяна, а в прошлом учебном году у меня была возможность пользоваться рукописью нового учебника Р.А. Но школьникам тоже нужен учебник по этике, и ничего подходящего книжный рынок сегодня не предлагает.

В университете, где я работаю, этика не преподается, и я ввожу этическую тематику в курс культурологии. В данном курсе есть модуль «Институты культуры», в котором присутствует блок «Мораль» (3 часа – лекция, 2 часа – семинар). В рамках него по мере возможности можно представить ценностно-нормативное содержание морали и элементы профессиональной этики инженера. В лекции кратко рассматриваются структура и функции морали и особенности инженерной этики, что в идеале накладывается на материал, предлагаемый в курсе философии – общее представление о морали, категорический императив Канта, основы христианства, представление о техносфере, создаваемой инженерами. Семинарское занятие полностью посвящено инженерной этике, которая обсуждается как часть профессиональной культуры инженера.

Таким образом, если в преподавании этики в школе я, в основном, исхожу из запросов подросткового возраста, то изучение тем из блока «Мораль» разворачивается в конечном итоге в сторону проблем профессиональной этики инженера.

А.В. Скоморохов. Этическое знание включает в себя систему основополагающих этических понятий и диалектику (логику) их развития. Поскольку через развитие мы глубже познаем понятия, то представление структуры эти-

ческого знания требует рассмотрения истории его развития. Эмпирические систематизации разрозненных концепций, отвечающие преимущественно на вопросы «что», «где», «когда» и «кем» было сказано, уводят в сторону от принципиальных вопросов философии – «в каком смысле» и «почему» – т. е. от вопросов, благодаря которым можно проникать в сущность вещей, усматривать целостность и единство окружающего мира, содержанием которого является взаимодействие конкретных объектов. Эмпирическая систематизация не обладает упреждающим, объяснительным и прогнозирующим потенциалом. Отсюда следует, что представление истории этики требует не исследования ее эмпирического протекания, а рассмотрения во всеобщих, т. е. логических, характеристиках.

Философия – не окружающий мир, а «мысль, которая мир окружает и в себе его заключает» (А.В. Ахутин). Назначение философии – в научении логически мыслить, переходя от истины к истине. Логически («архитектонически», говоря на языке Канта) мыслить значит мыслить из оснований (начал), т. е. по «предварительно сформированному плану». Именно эти идеи в непринужденной атмосфере я пытаюсь донести до студентов. И все мы ищем логику мысли: занимаемся не эмпирической хронологией, а исследованием истории движения мысли в логических характеристиках (не зависящих от фамилий, дат, действующих лиц).

Так, например, рассмотрение учения Канта и его обоснования морали заменяется анализом фундаментальных закономерностей развития логики мысли Нового времени в ее проекции на область морали. На семинарах обсуждаются не этические учения (Канта, Спинозы, Ницше), а логика разворачивания (историческая судьба) стержневой для Нового времени идеи автономии. При таком анализе учение Канта значимо постольку, поскольку оно выражает в логически чистой форме принципиальную идею (логическое начало) Нового времени. А учение Ницше – постольку, поскольку Ницше диагностирует наступление нигилизма как завершающего и главного события Новой истории Запада. Таким образом рассмотрение идеи моральной автономии в перспективе морального (и шире – европейского) нигилизма позволяет предположить коренную проблему в логике мысли Нового времени.

Студентам я предлагаю вопросник, своего рода лабиринт с разными наводками. Например: *в каком смысле и почему* Ницше заявляет «Бог умер»? *Как, почему и в каком смысле* эпоха Нового времени завершается диагнозом: «Нет смысла, нет ответа на вопрос “зачем”»? Какова *логика перехода* от автономного абсолютизма к моральному нигилизму (т. е. каковы механизмы завершения эпохи Модерн?) Какова роль в этом переходе принципа автономии? *Как возможна* мораль в (современном) мире, в котором «нет смысла»? и т. д. Эти вопросы призваны отвлечь студентов от эмпирически данных учений, навести на анализ логики понимающей мысли (метафизики) Нового времени: на то, как она сказывается в области морали, и на то, как ее сказывание, в свою очередь, подрывает господствующую логику мысли, приводя к завершению Нового времени.

В ходе поиска ответов на эти вопросы рассматривается логическое противоречие в морали, воспринимаемой сквозь призму принципа автономии: необходимая цель морального сознания – идеал универсальной целокупности – принципиально недостижима ввиду укорененности автономной морали в воле.

Автономный моральный субъект сознает то, что постоянно «стремится к тому, что не должно свершиться», что порождает неизбежный протест морального сознания против морали (моральный нигилизм).

Так открывается принципиальная невозможность обосновать мораль исходя из архитектоники новоевропейского ума, при этом проблема обоснования морали оказывается ключевой неразрешимой проблемой понимающей мысли Нового времени, определившей с логической необходимостью ее завершение и становление европейского нигилизма.

Возникает логическая альтернатива: принять метафизическую идею Нового времени (идею автономии) и, говоря словами Ницше, посмотреть ей в лицо, запретив «уползание к потусторонним мирам» – моральному идеалу – и неизбежно завершить нигилизмом, или попытаться сформулировать новую идею (новый метафизический принцип), исходя из которого было бы возможно непротиворечиво помыслить (оправдать, обосновать) мораль. Существенно, что эта альтернатива существует *объективно*. За рамками данной альтернативы остаются только психологические «лазейки»: попытаться постулировать (положить как психологически необходимое) то, что невозможно удостоверить как «объективно» реальное (исходя из логики мысли). (Так объективно раскрывается функция постулатов практического разума в этической системе Канта.)

Таким образом, в рамках рассмотрения истории этики на уровне логических истин оказывается, что противоположные на уровне эмпирики «точки зрения» представляют собой последовательное разворачивание *одной* логической идеи из *одного* онтологического основания. Образуются логические «ветви»: от этики Канта – к нигилизму; от нигилизма – к воле-к-власти и одновременно жалостливому гуманизму нашего времени (который выражается во внимании современной культуры к инаковому, нетождественному, ненормальному и, напротив, ее категорическое неприятие идеалов, норм, универсалий) как двум сторонам одной медали. Выявление генетического родства автономного абсолютизма и морального нигилизма (сущностного родства этики «после Освенцима» и этики воли-к-власти и т. д.) восстанавливает разорванную «связь времен».

Эти «ветви» – лишь малая часть большого дерева логической истории этики, которую необходимо построить. Тогда этика предстанет в виде разветвленной логической иерархической системы этического знания, которая должна открыться студентам. Именно такой подход превращает преподавание *истории этики* в преподавание *собственно этики*, побуждает студентов мыслить, думать, философствовать. Кроме того, он разрушает непроницаемые перегородки между онтологией, социальной философией, этикой, и открывает широкую историческую перспективу: дает возможность понять историю на уровне сущности (уровне логических истин) и предсказать ее ход.

Подводя итог, заметим: эмпирическая систематизация должна уступить место систематизации на уровне глубинных инвариантов (идей, сущностей, смыслов, принципов).

Список литературы

- Апресян Р.Г.* Этика: Учеб. М.: Кнорус, 2017. 356 с.
- Архангельский Л.М.* Лекции по марксистско-ленинской этике. Свердловск: [б. и.], 1969. 132 с.
- Бандзеладзе Г.Д.* Опыт изложения системы марксистской этики. Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1963. 474 с.
- Вебер М.* Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке // *Вебер М.* Избр. произведения / Пер. с нем. Ю.Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. С. 547–601.
- Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
- Дробницкий О.Г.* Структура морального сознания [1972] // *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности / Отв. ред. Т.А. Кузьмина. М.: Наука, 1977. С. 39–70.
- История этического учений / Ред. А.А. Гусейнов. 2-е изд. М.: Акад. проект, 2015. 911 с.
- Конт-Спонвиль А.* Малый трактат о великих добродетелях, или Как пользоваться философией в повседневной жизни. М.: Этерна, 2012. 318 с.
- Краткий словарь по этике / Ред.: О.Г. Дробницкий, И.С. Кон. М.: Политиздат, 1965. 543 с.
- Марксистская этика / Под общ. ред. А.И. Титаренко. М.: Политиздат, 1976. 335 с.
- Мишаткина Т.В., Яскевич Я.С.* Этика: Учеб. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2017. 334 с.
- Назаров В.Н.* Прикладная этика. М.: Гардарики, 2005. 302 с.
- Очерк истории этики / Ред.: Б.А. Чагин и др. М.: Мысль, 1969. 431 с.
- Сэндел М.* Справедливость. Как поступать правильно. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 338 с.
- Титаренко А.И.* Структуры нравственного сознания (Опыт этико-философского исследования). М.: Мысль, 1974. 278 с.
- Шишкин А.Ф.* Основы марксистской этики. М.: ИМО, 1961. 527 с.
- Этика: Энциклопедический словарь / Ред.: Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов. М.: Гардарики, 2001. 671 с.
- Сфіменко В., Кундеревиц О.* Етика: Підручно для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Наш час, 2006. 192 с.

Systematization in Modern Ethics: Theoretical Approaches, Methods, and Schemes Proceedings of Round Table Discussion

Ruben Апресян – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor, Head of Department. RAS Institute of Philosophy. 12/1 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation; e-mail: apressyan@iph.ras.ru

Olga Artemyeva – PhD in Philosophy, Senior Research Fellow. RAS Institute of Philosophy. 12/1 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation; e-mail: o_artemyeva@mail.ru

Elena Belyaeva – PhD in Philosophy, Associate Professor, Philosophy of Culture Department. Belarusian State University. 4 Nezavisimosti avenue, Minsk, 220030, Republic of Belarus; e-mail: bksisa@rambler.ru

Nonna Eyngorn – PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy, Department of History of philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture. The First President of Russia Boris Yeltsin Ural Federal University. 51 Lenin Av., Ekaterinburg, 620051, Russian Federation; e-mail: Nonna-077@mail.ru

Natalija Khafizova – PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Law. Perm' National Research Polytechnic University. 29 Komsomolsky av., Perm', 617000, Russian Federation; e-mail: khafizova1970@mail.ru

Elena Kunderovich – PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy Department. Kyiv National University of Culture and Arts. 36 Konovalts Str., Kiev, 01133, Ukraine; e-mail: l.kunderovich@gmail.com

Leonid Maximov – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor, Leading Research Fellow. RAS Institute of Philosophy. 12/1 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation; e-mail: lemax14@list.ru

Elena Meleshko – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy and Culturology. Tula State Pedagogical University of L.N. Tolstoy. 125 Lenina Str., Tula, 300026, Russian Federation; e-mail: sophiya@yandex.ru

Tatiana Mishatkina – PhD in Philosophy, Docent, Leading Research Fellow. International Sakharov Environmental Institute of Belarusian State University. 23/1 Dolgobrodskaya Str., Minsk, 220070, Belarus; e-mail: mtv_2013@tut.by

Vladimir Nazarov – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Culturology. Tula State Pedagogical University of L.N. Tolstoy. 125 Lenina St, Tula, 300026, Russian Federation; e-mail: sophiya@yandex.ru

Vadim Perov – PhD in Philosophy, Docent, Head of the Department of Ethics. Saint-Petersburg State University. 7/9 Universitetskaya nab., Saint-Petersburg, 199034, Russian Federation; e-mail: vadimperov@gmail.com

Tatiana Porohovskaya – PhD in Philosophy, Docent. Lomonosov Moscow State University. 27 Lomonosovskiy av., Moscow, 119991, Russian Federation; e-mail: 632712@mail.ru

Andrey Prokofiev – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor, Leading Research Fellow. RAS Institute of Philosophy. 12/1 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation; e-mail: avprok2006@mail.ru

Alexander Razin – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, full Professor, Head of the Department of Ethics. Lomonosov Moscow State University. 27 Lomonosovskiy av., Moscow, 119991, Russian Federation; e-mail: razin54@mail.ru

Alexei Skomorohov – Postgraduate. Lomonosov Moscow State University. 27 Lomonosovskiy av., Moscow, 119991, Russian Federation; e-mail: alskom2@mail.ru

Anatoliy Skripnik – Higher Doctorate (Habilitation) in Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy and History. Sarov State Physics and Technical Institute (National Nuclear Research University, MEPhI). 6 Duchov Str., Sarov, 607186, Russian Federation; e-mail: sapsarov@yandex.ru

Olga Zubets – PhD in Philosophy, Senior Research Fellow. RAS Institute of Philosophy. 12/1 Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation; e-mail: olgazubets@mail.ru

A round table on systematization of Ethics knowledge in scholarship and education was held following a discussion in the Department of Ethics (Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences) of a draft text-book, *Ethics*, by Ruben Apressyan, who had suggested an innovative approach to presentation of Ethics in higher education. The discussion in the Department of Ethics allowed to propose the following questions for the round table conversation: general principles of structuring Ethics curriculum, criteria of selection the most relevant for education philosophical and normative topics, implementation of historical-philosophical heritage and the results of current discussions in teaching Ethics, reasonable correlation between general and applied ethics, incorporation Ethics topics in teaching social sciences and humanities, the relevance of Ethics curriculum to today state of art In Russian higher education. Discussants (representing different Russian universities as well as Belarus and Ukraine ones) shared their experience in teaching Ethics and developing text-books in

Ethics in universities and secondary school as well. The round table discussion reflected a broad variety of theoretical approaches and methodological attitudes in the present regional Ethics discourse and show the discussed issue as applicable mainly to the tasks of teaching Ethics rather than to theoretical scholarship in moral philosophy and applied consideration.

Keywords: Ethics (general, normative, applied), morality, history of Ethics, Ethics education, systematization of knowledge, Philosophy and Ethics, case-study

References

Apressyan, R. G. *Jetika: Uchebnik* [Ethics: Text-book]. Moscow: Knorus Publ., 2017. 356 pp. (In Russian)

Arkhangelsky, L. M. *Lekcii po marksistsko-leninskoj jetike* [Lectures on Marxist-Leninist Ethics]. Sverdlovsk: [no Publ.], 1969. 132 pp. (In Russian)

Bandzeladze, G. D. *Opyt izlozhenia sistemy marxistskoj etiki* [An Essay on the Presentation of the Marxist Ethics' System]. Tbilisi: Sabchita Sakartvelo Publ., 1963. 474 pp. (In Russian)

Comte-Sponville, A. *Malyj traktat o velikih dobrodeteljah* [Petit traité des grandes vertus]. Moscow: Eterna Publ., 2012. 318 pp. (In Russian)

Drobnitskij, O. G. "Struktura Morlanogo Soznania, 1972" [Structure of Moral Consciousness, 1972], in: O. G. Drobnitskij, *Problemy npravstvennosti* [Moral Problems], ed. T. Kuzmina. Moscow: Nauka Publ., 1977, pp. 39–70. (In Russian)

Guseynov, A. A., Apressyan, R. G. *Jetika* [Ethics]. Moscow: Gardariki Publ., 1998. 472 pp. (In Russian)

Istorija jeticheskij uchenij [History of Ethical Teachings], ed. A. A. Guseynov. 2nd ed. Moscow: Academichaskij Project Publ., 2015. 911 pp. (In Russian)

Jefimenko, V., Kunderevyeh, O. *Etyka: Pidruchju dlja 6 kl. zagal'noosvit. navch. zakl* [Ethics: Handle for grade 6 of general education schools]. Kiev: Nash chas Publ., 2006. 192 pp. (In Ukrainian)

Jetika: Jenciklopedicheskij slovar' [Ethics: Encyclopedic Dictionary], eds. R. G. Apressyan, A. A. Guseynov. Moscow: Gardariki Publ., 2001. 671 pp. (In Russian)

Kratkij slovar' po jetike [Concise Dictionary on Ethics], eds. O. G. Drobnitskij, I. S. Kon. Moscow: Political Literature Publ., 1965. 543 pp. (In Russian)

Marksistskaja jetika [Marxist Ethics], ed. A. I. Titarenko. Moscow: Political Literature Publ., 1976, 335 pp. (In Russian)

Mishatkina, T. V., Yaskevitch, Y. S. *Jetika: Uchebnik* [Ethics: Text-book]. Minsk: Vysheishaya Schola Publ., 2017. 334 pp. (In Belorussian)

Nazarov, V. N. *Prikladnaja jetika* [Applied Ethics]. Moscow: Gardariki Publ., 2005. 302 pp. (In Russian)

Ocherk istorii jetiki [Essay on the History of Ethics], eds. B. A. Tchagin, e.o. Moscow: Mysl Publ., 1969. 431 pp. (In Russian)

Sandel, M. *Spravedlivost. Kak postupat pravilno?* [Justice: What's the right thing to do?]. Moscow: Mann, Ivanov, i Ferber Publ., 2013. 338 pp. (In Russian)

Shichkin, A. F. *Osnovy marksistskoj jetiki* [Basic Marxist Ethics]. Moscow: IMO Publ., 1961. 527 pp. (In Russian)

Titarenko, A. I. *Struktury npravstvennogo soznaniya (Opyt jetiko-filosofskogo issledovanija)* [The Structures of Moral Consciousness (An Essay of Ethical-Philosophical Study)]. Moscow: Mysl Publ., 1974. 278 pp. (In Russian)

Weber, M. "Smysl «svobody ot otsenki» v sotsiologicheskoi i ekonomicheskoi nauke" [The Meaning of "Ethical Neutrality" in Sociology and Economics], trans. by Yu. N. Davydov, in: M. Weber, *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow: Progress Publ., 1990, pp. 547–601. (In Russian)