

УЧИТЕЛЬ

УДК 378:159.928.235

ЭТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов¹, И.А. Носков²

¹Самарский государственный социально-педагогический университет

²Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский
городской педагогический университет»

В статье обосновывается, что одним из возможных способов овладения будущим учителем созидательным потенциалом граждан России, представленным традиционными ценностями, является формирование у него этического мышления; выявляется объект этического мышления учителя как теоретического; раскрывается социальный план этических рационализаций учителя; дополняется научное представление о рефлексивном целеполагании учителя и рефлексивном ценностном целеполагании учителя.

Ключевые слова: *учитель, этическое мышление, категория, этические рационализации, рефлексивное целеполагание, рефлексивное ценностное целеполагание.*

Формирование этического мышления будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема. Решение данной проблемы как социально-нравственной связано с подготовкой учителя, способного осмысливать и оценивать результаты своей деятельности по воспитанию и образованию учащихся по критерию их нравственного развития, по достижению ими успеха в ценностно-ориентационной деятельности, творить добро таким образом, чтобы «добро в себе и для себя» [7, с. 336] учителя становилось «добром в себе и для себя» учащегося. «Распознавать», что такое «добро в себе и для себя» и добро для другого, есть не только воспроизведение «добра в себе и для себя», но и воспроизведение того, как «добро в себе и для себя» представлено в учащемся. Представленность добра в учащемся есть результат педагогической деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Учащийся через представленность добра «в себе и для себя» представляет педагога, через такое добро учащегося учитель оказывается представленным среди людей. Решение данной проблемы как педагогической связано с развитием способности будущего учителя осуществлять категоризацию педагогической ситуации, решать педагогические задачи, обобщать педагогические факты, принимать и выполнять педагогические решения, создавать условия для взаимного перехода «ценностей "для себя" в ценности "для другого"» [2, с. 8].

Благодаря такому переходу происходит, во-первых, становление гуманистических отношений между учащимися и учителем, между людьми и учителем, представленного через добро учащихся среди них, и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, являющихся одним из факторов консолидации общества, объединения людей при решении актуальных проблем современности; во-вторых, становление комплементарных отношений, в которых выявляется общность различных нравственных миров, поддерживаемая схожестью таких миров, условием которой является их ценностный синтез. В таких отношениях по определению представлена потребность учителя в ученике как в своем-другом и потребность учащегося в учителе как в своем-другом.

Навязываемый Западом стиль жизни, основанный на культе успеха и пользы как выгоды, но не ценности, на материальных, но не на духовных интересах, ведет к преобладанию позиции «Иметь» над позицией «Быть». Как результат, «человек пребывает в иллюзии, что он действует в своих собственных интересах, тогда как в

действительности он служит чему угодно, только не собственным интересам. Для него важно все, кроме его собственной жизни и искусства жить. Он живет для чего угодно, только не для себя» [13, с. 32–33]. При таком стиле жизни происходит подмена сложившихся веками ценностей суррогатами субкультуры, а попытки на их основе установить новый мировой порядок приводят к цивилизационным столкновениям с носителями традиционных, прежде всего религиозных, ценностей, провоцируют терроризм и экстремизм, порождают экономический хаос, несут угрозу государственному суверенитету.

Будущему учителю необходимо овладевать созидательным потенциалом граждан России – традиционными ценностями, объединяющими людей доброй воли в условиях стоящих перед человечеством вызовов (терроризм и террор, геноцид, локальные войны и др.), и определяющими цель человека: «Цель человека – быть самим собой, а условие достижения этой цели – быть человеком для себя» [14, с. 12].

Созидательный потенциал – традиционные ценности – заключен в Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента от 31 декабря 2015 г.: «К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» [11].

Одним из возможных способов овладения будущим учителем таким созидательным потенциалом является формирование у него этического мышления, благодаря которому он становится способным к осуществлению этических рационализаций.

«Этическое мышление, – пишет В.П. Кобляков, – активная работа сознания по осмыслению моральных понятий, знаний, идеалов, прочитанного и увиденного» [8, с. 21]. Такое понимание В.П. Кобляковым этического мышления дает основание утверждать, что объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и оценки результатов деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

Учитель оперирует в своем этическом мышлении категориями этики, педагогической этики. Этическое мышление учителя, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Этическое сознание учителя, который рефлексировывает относительно комплементарных нравственных отношений, надстраивается над нравственным сознанием учащегося и одновременно является осознанием надстраивания. Методологической основой данного утверждения является положение Н. Гартмана, согласно которому «поток сознания присоединяется к потоку развития мировых событий (педагогических событий. – А.Б.) и одновременно является осознанием такого присоединения. Им он является как в целом, так и в частностях, без учета переплетенности или изолированности актов. Ибо различна только тяжесть затронутости, бытийственный модус того, что испытывается, – один и тот же» [6, с. 435].

Этическое мышление учителя как теоретическое мышление исследует свои основания – категории этики, являющиеся средством мысленного воспроизведения заключенного в педагогической, этической ситуации, ситуации морального выбора сущего с позиции должного. Учитель в своем этическом мышлении оперирует категориями этики, а не понятиями морали. Понятиями морали учитель оперирует в моральном мышлении как практическом мышлении. Этическое мышление учителя сопровождает его этико-педагогическую деятельность, а моральное мышление –

моральную деятельность. Учитель, размышляя о моральных явлениях, о нравственных проблемах учащихся, осмысливает и заключенную в этических категориях нормативность, в которой раскрывается их «актуальное содержание» как сущее. Такое сущее, описываемое этическими категориями, предстает как должное в этико-педагогической деятельности учителя. Учитель стремится к идеальному, каким является «добро в себе и для себя» учащегося. Утверждая добро, учитель изменяет и существующие между ним и учащимися, между самими учащимися нравственные отношения таким образом, чтобы они становились комплементарными.

В категориях представлен деятельностный план. Они – рабочие принципы мысли, ее содержательные формы, организующие процесс исследования [17, с. 124–125]. И далее: «Переход из "знаниевого" плана в деятельностный требует рассматривать категории не только с точки зрения их предметного содержания, но и с позиции их "обслуживания" проблемных ситуаций» [17, с. 131].

Для нашего исследования важной является мысль М.Г. Ярошевского о том, что в категориях представлен деятельностный план. Как мы полагаем, ученый имел в виду деятельностный план мышления или мышление как деятельность, отличное от мышления как процесса.

Мышление, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, выступает по преимуществу как деятельность тогда, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает. В мышлении как деятельности выступает не только закономерность его процессуального течения, но и личностно-мотивационный план. Деятельность мышления – это всегда вместе с тем и процесс мышления, а процесс мышления – это или сама деятельность в определенном ее аспекте, или компонент ее [10, с. 246].

В случае с категориями, функционирующими «в сознании человека и как наиболее общие понятия, и как исходные схемы мышления, которые направляют мысль на поиск наиболее фундаментальных характеристик объекта» [9, с. 42], они как рабочие принципы мысли учителя, ее содержательные формы, организуют не процесс исследования, но процесс поиска решения педагогической ситуации, а затем и процесс теоретического осмысления достигнутых результатов.

Сквозь призму этических категорий, образующих «категориальные рамки» [9, с. 42] этического мышления учителя, педагог осуществляет этическую интерпретацию педагогической ситуации с нравственным содержанием. При этом он осуществляет этические рационализации в логике: от этического отношения к социально-нравственной и педагогической действительности, не отрывая при этом такие рационализации от решаемых им педагогических задач.

Этические рационализации, с нашей точки зрения, являются особой формой рациональности, поскольку они относятся непосредственно к содержанию этического и морального сознания, а не рационального сознания. Они расширяют рациональное сознание за счет привнесения в него этической составляющей, благодаря которой рационально-рефлексивный тип отношений к миру, свойственный рационально-рефлектирующему сознанию, дополняется морально-рефлексивным типом отношения к миру, свойственным рефлектирующему моральному сознанию.

В социальном плане этические рационализации вписываются в идеи гуманизации образования, ведущей характеристикой которой является гуманизм как ценность, как норма, как принцип педагогической деятельности. Гуманизм как ценность – «это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, созидających и собирающих человеческое в человеке. Человеческое в человеке с позиции гуманизма – это человечность, гуманность» [3, с. 25].

Мы полагаем, что этические рационализации, которые так важны в научной, ценностной и собственно этической экспертизе, должны быть связаны в первую

очередь с целеполагающей деятельностью, а не с целесообразной деятельностью.

Сделаем в этой связи необходимые пояснения. Целью целесообразной, или целенаправленной, деятельности, которая, как подчеркивает В.С. Швырев, адекватна «закрытой» рациональности, является представление, моделирование предмета познания в концептуальных схемах на основе заданных познавательных предпосылок, соответствующих парадигм, картин мира, теорий, концепций и гипотез. Задача такой деятельности сводится к поиску наиболее адекватных средств достижения цели. Целеполагающая деятельность, свойственная «открытой» рациональности, состоит в поиске и нахождении новых целевых ориентиров научно-познавательной деятельности. «Открытая» рациональность предполагает критический анализ предпосылок «закрытой» рациональности с точки зрения адекватности лежащих в их основании мироориентаций и выхода за их пределы в более глубокие и широкие контексты мироотношения [15, с. 51–53].

Следует отметить, что В.С. Швырев осмысливает соотношение целесообразной деятельности и целеполагающей деятельности в рамках рационального познания, рационального, рационально-рефлексивного сознания, но не в рамках морального познания, которое открывает человеку мир ценностей морали, не в рамках этического сознания, которому свойственны этические рационализации, не в рамках морального сознания, участвующего в духовно-практическом освоении мира в морали.

Целесообразность деятельности, как подчеркивает М.Б. Туровский, является продуктом отношения человека к природе (обществу, миру. – А.Б.) не непосредственно, но через посредство исторического (морального. – А.Б.) опыта; при этом на этапе целеполагания, следующего за задаванием цели, происходит рефлексивный отбор способов достижений цели [12, с. 128].

Отметим, что рефлексия способов достижения цели и способов экспертизы является «двуслойной» рефлексией: это рефлексивное целеполагание и рефлексивное ценностное целеполагание. Раскрывая содержание рефлексивного целеполагания и рефлексивного ценностного целеполагания, являющихся, с нашей точки зрения, механизмами научной, ценностной и этической экспертизы, мы дополняем ранее сформулированные нами идеи о рефлексивном целеполагании учителя и рефлексивном ценностном целеполагании учителя, представленные (идеи) в исследовании, посвященном проблеме формирования гуманистической направленности будущего учителя [1, с. 27–29], а также в научной статье «Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности» [4].

Поскольку рефлексия есть рациональный процесс, рефлексивное целеполагание есть мысль о мысли, посредством которой человек оценивает последствия самой мысли о результатах научной экспертизы по критерию научного знания, привлекаемого для экспертизы, о действиях, осуществленных в процессе научной экспертизы. Такое понимание рефлексивного целеполагания вписывается в идеи Ю.А. Шрейдера о рефлексии, которая оценивает не только последствия обдуманного поступка, но и последствия самой мысли о нем [16, с. 42].

Однако рефлексия как мысль о мысли относительно только своих действий и последствий только своей мысли носит еще односторонний характер. Человек, осуществляющий научную экспертизу, должен рефлексивно относиться и к мыслям научного сообщества, других людей, прогнозировать их оценки своих действий. Это более сложная рефлексия, включающая уже не только мысль человека о собственной мысли, но и мысль о непосредственном взаимодействии с научным сообществом и об опосредованном взаимодействии с людьми, которые могут соглашаться или не соглашаться с его мыслью, с выбранными им критериями оценок. Мысль о мысли другого человека, о другом человеке выводит эксперта на осмысление его ценностно-

смысловых структур, с которым он прямо либо опосредованно взаимодействует через научную, ценностную и этическую экспертизу.

Целеполагающая деятельность по необходимости требует «двуслойной» рефлексии со стороны эксперта. Такой сложный двусторонний процесс осмысления мы называем рефлексивным ценностным целеполаганием, о чем мы писали в наших предыдущих работах применительно к деятельности учителя.

Рефлексивное ценностное целеполагание – это, с одной стороны, мысль проводящего экспертизу человека о собственной мысли, с другой – мысль о мысли людей, принимающих и постигающих выбранные им для научной, ценностной, этической экспертизы критерии оценок. Системообразующим компонентом рефлексивного ценностного целеполагания являются ценности, которые, будучи присвоены человеком, иницируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого человек реконструирует прообраз «идеального» результата деятельности, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность проводимой им экспертизы. В рефлексивном ценностном целеполагании представлены и ценность, и оценивание. Ценности человека концентрируются на особом «ярусе» его этического и морального сознания.

«Двуслойная» рефлексия важна для научно-познавательной, преобразовательной деятельности, не говоря уже о ценностно-ориентационной, моральной деятельности, для генерации научного знания, для приращения такого знания этическим, моральным знанием. Благодаря приращению научного знания этическим и моральным знанием становится возможной новая организация знания, суть которой заключается в переструктурировании наличного знания, что «ведет к существенному приращению знания» [5, с. 385].

Этическая рефлексия, сопровождающая переструктурирование научного знания, выявляет неполноту знания и становится предпосылкой генерации знания о категориях этики, педагогической этики, которыми учитель оперирует в своем этическом мышлении. Развивая категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, мы формируем у него способность к философско-этической, этико-педагогической рефлексии.

Список литературы

1. Бездухов А.В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2000. 218 с.
2. Бездухов В.П. Гуманистический подход к личности учащегося // Изв. РАО. 2015. № 2(34). С. 5–12.
3. Бездухов В.П. Сущность гуманизации образования // Изв. РАО. 2009. № 2(10). С. 20–28.
4. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности // Педагогика. 2002. № 9. С. 66–71.
5. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1977. 448 с.
6. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
7. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3: Философия духа. 471 с.
8. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
9. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат: коллективная монография / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
10. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.

11. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ce89a659b0137b9d7c3a1dd4eca2b51d7001589f/
12. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
13. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
14. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
15. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.
16. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
17. Ярошевский М.Г. Теоретическое и категориальное в системе науки // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 123–138.

ETHICAL THINKING TEACHER

A.V. Bezdukhov¹, I.A. Noskov²

¹Samara State University of Social Sciences and Education

²Samara Branch of Moscow City Pedagogical University

The article explains that one of the possible ways of mastering the future teacher of creative potential of Russian citizens, represented by traditional values, is the formation of his ethical thinking; detected object ethical thinking teacher as a theory; reveals the social plan teachers ethical rationalizations; complemented by a scientific understanding of the reflexive goal-setting and the reflexive teacher's evaluative goal-setting teacher.

Keywords: *teacher, ethical thinking, category, ethical rationalization, reflexive goal setting, goal setting's value reflexive.*

Сведения об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: bezdukhov@mail.ru

НОСКОВ Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара), e-mail: igor-noskov@yandex.ru