

УДК 378:159.928.235

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ»**

**О.В. Ненашева**

Самарский государственный социально-педагогический университет

Обосновывается актуальность проблемы формирования морального мышления учителя, как интеллектуальной, мыслительной деятельности, сопровождающей моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии. Раскрываются возможности учебной дисциплины «Философия» в формировании морального мышления студентов – будущих учителей. Приводится тематика занятий, на которых происходит овладение студентами знанием о понятиях морали, обладающих значением ценностей, умениями, являющимися базой морального мышления учителя. Приводятся примеры лекционных и семинарских занятий по философии, в рамках которых вычленено такое содержание учебного материала, освоение которого студентами обеспечивает расширение категориальных рамок их морального мышления. Обосновывается эффективность использования на занятиях по философии этического диалога как метода формирования морального мышления будущих учителей.

***Ключевые слова:** учитель, будущий учитель, мораль, мышление, моральное мышление, ценность, учебная дисциплина, философия, этический диалог.*

Происходящие в обществе модернизационные процессы ставят перед современной школой ряд задач, связанных с обеспечением не только успешности познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности ее выпускников, но и с их приобщением к ценностям, с воспитанием нравственности, с формированием моральности как нравственного качества поведения и деятельности учащихся. Приобщение школьников к ценностям, развитие нравственности, формирование моральности учащихся во многом зависят от учителя, от его умения осуществлять опережающее отражение действительности, мыслить на перспективу и действовать адекватно поставленным целям, оценивая достигнутые результаты по критерию ценностей и добродетелей школьников.

Добродетель «есть приобретенное человеческое качество, обладание которым позволяет нам достичь тех благ, которые являются внутренними по отношению к практике и отсутствие которых эффективно препятствует достижению таких благ» [15, с. 260]. Приобретенные человеком в процессе его воспитания, обучения и образования качества и есть его добродетели, которые, согласно Аристотелю, есть качества деятельности, в которой реализуются свойственные только человеку способности [1, с. 166].

Своей деятельностью учитель конструирует не только педагогическое пространство, но и пространство отношений, в которых «проживает» он сам и «проживают» учащиеся. Создавая пространство отношений, учитель воссоздает тем самым и пространство морали, которое, как подчеркивает А.А. Гусейнов, есть не что иное, как «отношения между людьми» [8, с. 20].

Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение учителя к учащимся и к их деятельности, к себе и к своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании такого пространства отношений мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но и

педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя и ученика.

Одним из возможных способов решения задачи создания пространства морали как пространства отношений между учителем и учащимися является формирование такого мышления учителя, которое сопровождает его педагогическую деятельность как моральную деятельность. В данном случае, как мы полагаем, речь должна идти не о педагогическом мышлении, а о моральном мышлении учителя.

В статье, посвященной содержанию морального мышления учителя [17], обосновано, что моральное мышление учителя как интеллектуальная и мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися, сопровождает моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору и к моральной рефлексии. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают «моральный, нормативно-оценочный» смысл категориям и понятиям педагогики, а его моральное сознание «видит» адекватные понятиям морали нравственные ценности, адекватные категориям и понятиям педагогики ценности.

Содержание моральной деятельности учителя, сопровождаемой его моральным мышлением, определяется объектом такого мышления: пространство морали как отношения между учителем и учащимися, собственно педагогическая деятельность учителя по организации моральной деятельности учащихся, ее результаты. В создаваемом учителем в процессе моральной деятельности пространстве морали происходит «движение» ценностей от учителя к учащимся и от учащихся к учителю, приводящее к переходу ценностей «для себя» в ценности «для другого», который и создает условия для межличностного ценностного синтеза.

Формирование морального мышления учителя начинается в период его обучения в педагогическом вузе. Мы полагаем, что для формирования такого мышления у студентов – будущих учителей – необходимо использовать потенциал не только психолого-педагогических дисциплин, но и более широкого спектра гуманитарных дисциплин. В контексте данной статьи мы покажем возможности учебной дисциплины «Философия» в формировании морального мышления будущих учителей.

В рамках учебной дисциплины «Философия» особый интерес в контексте решения проблемы формирования морального мышления студентов педагогического вуза представляют такие темы, как «Смысл человеческого бытия», «Насилие и ненасилие», «Свобода и ответственность», «Познание, творчество, практика», «Нравственные ценности», «Сознание и познание», «Действительность, мышление, логика и язык», «Будущее человечества».

Одной из задач, стоящих перед преподавателем философии, является задача организации не просто познавательной деятельности студентов, в процессе которой они приходят к пониманию философско-этического смысла задачи надситуативного уровня, а моральной деятельности, обеспечивающей жизнь сообществ людей с различными нравственными взглядами, системами ценностей и т. д.

Поясним, что мы понимаем под задачей надситуативного уровня. Общая задача, решаемая не в какой-то конкретной ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы, есть, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, задача надситуативного уровня. Благодаря такому уровню становится возможным сценентировать всё многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность [14, с. 16].

Решение учителем общей задачи как задачи надситуативного уровня придает его действиям нравственную направленность деятельности, содержание которой (направленности) образуют ценностные ориентации педагога, которые, как подчеркивает В.П. Бездухов, определяют категориальный аппарат сознания учителя, задают критерии для оценок социальных, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это – своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания (о понятиях морали. – *О.Н.*) и на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный «профиль» личности учителя [4, с. 141].

На лекционном занятии на тему «Смысл человеческого бытия», проводимом в форме проблемной лекции, преподаватель, раскрыв студентам различия между «научными категориями этики и категориями, употребляемыми в моральном, нормативно-оценочном смысле» [9, с. 39], пояснив «смысл морального отчуждения личности, как отчуждения от личности ее способности на производство нравственных ценностей и действующих норм и запретов; отчуждения от человека его нравственной сущности и отчуждения человека от нравственно-психологического состояния другого человека» [20, с. 59-61], рассказывает о «"зablуждениях корысти" Пера Гюнта, уверенного, что вся его жизнь посвящена достижению интересов» [21, с. 112].

После этого студентам задаются вопросы: «Нужно ли быть довольным собой?», «В чем отличие "Довольным быть самими собой от "Быть подлинно самими собой"?", «Принципом какой этики (авторитарной или гуманистической) является принцип "Быть подлинно самими собой"?».

Поиск ответов на эти и другие вопросы приводит к обсуждению проблемы цели жизни и ее смысла, происходящему в русле идей гуманистической этики.

Обсуждение проблемы, как правило, перестает в диалог, которым руководит преподаватель. Речь идет не просто о диалоге между преподавателем и студентами, между самими студентами, отстаивающими свою точку зрения, свою позицию, но об этическом диалоге. Одной из ведущих задач такого диалога является задача формирования нравственных представлений студентов о понятиях морали, о добродетелях и пороках, о благе и добре, о добре и зле, о милосердии и справедливости и т. д. Главное заключается в том, что этические диалоги, проводимые на занятиях не только по философии, но и по психологии, и естественно, по педагогике, а также на итоговых конференциях по педагогической практике, имеют педагогическую направленность. Мы не описываем методику проведения этического диалога, поскольку она представлена в работе В.И. Бакштановского [3] и В.П. Бездухова [5], осуществившего педагогическую интерпретацию идей В.И. Бакштановского об этическом диалоге.

Приведем пример этического диалога «О добре и зле», проводимого на семинарском занятии на тему «Смысл человеческого бытия», к которому студенты готовились, работая с книгой Э. Фромма «Психоанализ и этика» [21, с. 25–40]. (Следует отметить, что все проводимые преподавателями философии, психологии и педагогики этические диалоги имеют общую цель – ориентация студентов на постижение смысла задачи надситуативного уровня.) Цель – раскрыть смысл категории «добро» и обосновать его педагогический смысл.

Преподаватель: Какое понятие морального сознания противоположно понятию «добро»?

Студент: Зло.

П.: Как вы понимаете слова Н.Ф. Федорова, что «добро есть жизнь» [18, с. 79], и А. Швейцера, что «добро – это сохранять жизнь, содействовать жизни, зло – это уничтожать жизнь, вредить жизни»? [18, с. 79].

С.: Творить добро – значит содействовать жизни общества, людей таким образом, чтобы они испытывали удовольствие от жизни, стремились жить, а нести зло

людям – значит порождать разобщенность между людьми, непонимание ими другого человека.

П.: Следует ли связывать добро исключительно с удовольствием, стремление к которому, как писал В.С. Соловьев, не может быть принципом деятельности [19, с. 143]?

С.: Нет, не следует, потому что добро не есть только удовольствие, добро, говоря словами Э. Фромма, основывается на понятии «жизни как искусство» [21, с. 32].

П.: В основании какого учения находится представление об удовольствии?

С.: В основании гедонизма.

(Опыт показывает, что после ответа на вопрос: «В основании какого учения находится принцип удовольствия?», – студенты начинают рассуждать об эвдемонизме и гедонизме. Руководя размышлениями студентов об удовольствии и счастье, преподаватель вводит студентов в проблему цели и смысла жизни человека, связывая ее (проблему) с педагогической деятельностью, в которой возможно снятие абстрактности добра и зла как явлений морали).

П.: Является ли добро должным, ждущим своего осуществления?

С.: Да, добро является таким должным.

П.: Как добро преломляется в педагогической деятельности? Благодаря чему возможно снятие абстрактности добра как теоретического содержания и перевода его на язык практических педагогических действий, снимающих такую абстрактность добра?

С.: В педагогической деятельности добро преломляется «в утверждении жизни, в раскрытии человеческих сил» [21, с. 33], благодаря чему добро осуществляется практическим образом в каждом конкретном случае, в конкретных обстоятельствах взаимодействия учителя с учащимися.

П.: В чем тогда смысл противоположности зла?

С.: Зло, говоря словами Э. Фромма, есть «помеха развитию человека» [21, с. 33].

П.: В чем же тогда цель деятельности учителя?

С.: В раскрытии «сил и возможностей (ребенка. – О.Н.) в соответствии с законами его природы» [21, с. 33].

П.: В чем заключается смысл жизни человека?

(Опыт показывает, что студенты испытывают затруднение при ответе на данный вопрос. Учитывая тот факт, что студенты вводятся в проблему ценностей как осознанных смыслов жизни на лекции на тему «Нравственные ценности», этот вопрос остается открытым, а отвечают на него студенты на этой лекции так: «Смыслом жизни являются ценности, которые исповедует общество и вокруг которых объединяются люди в своем стремлении жить сообща». На этой же лекции студенты в процессе совместных размышлений приходят к заключению, что одним из условий жизни сообща являются нравственные отношения между людьми, которые и есть пространство морали, нацеливающей людей друг на друга.)

Мы показали примерный вариант начала этического диалога, возможен набор других вопросов. Основную задачу мы и преподаватели педвуза видели в том, чтобы будущие учителя не просто уяснили содержание понятий морали, но и употребляли их в моральном смысле при оценивании результатов своей моральной деятельности и аналогичной деятельности учащегося в период педагогической практики в рамках решения задачи надситуативного уровня. Решение такой задачи выводит на новый уровень развития и студента, и учащихся.

Кроме описанного выше на занятиях по философии проводятся и такие этические диалоги, как «О правдивости» (работы М. Монтеня [16, с. 591–595], Н. Гартмана [7, с. 432–435], В.С. Соловьева [19, с. 134–140]); «Добродетель и порок» (работы Аристотеля [1, с. 54–62], В.С. Соловьева [19, с. 124–140]).

На лекционном занятии на тему «Нравственные ценности» после проведения лекции на тему «Научное и моральное познание мира» преподаватель, опираясь на различия между научным и моральным познанием (регулятивная концепция морали и

концепция духовно-практической освоения мира в морали), во-первых, вводит студентов в проблему ценностей, объясняет различия между ценностью и истиной. Во-вторых, сообщает студентам различные классификации ценностей, раскрывая при этом их функции [10; 11; 12]. В-третьих, что самое главное, вводит будущих учителей в проблему педагогической аксиологии [22]. После этого следует дискуссия о смысле жизни с элементами убеждающего воздействия [13, с. 317–320].

Апеллируя к ценностям и идеалам, преподаватель акцентирует внимание студентов на соотношении личных и общественных интересов. Затем, используя прием «провокационных высказываний» [12, с. 12], задает вопрос: «Каким интересам должен служить учитель?». Побуждая студентов оценить личный и общественный интерес с точки зрения их соответствия педагогической деятельности, преподаватель обращает внимание студентов на отношение учителя к обществу, к учащемуся и к самому себе. Студентам для осмысления предлагается следующее суждение Э. Фромма: «Современное общество ... приучило человека к мысли, что вовсе не его личное счастье является целью его жизни, а служебный долг или успех. Деньги, престиж, власть – вот стимулы и цели» [21, с. 32].

В результате совместных размышлений студенты приходят к мысли, что деньги, власть и престиж необходимы человеку для другой цели, а именно для благополучия и процветания общества, для благоденствия человека и т. п. Студентам предлагается закончить неоконченное предложение: «Если власть и деньги находятся в руках безнравственных людей, то...».

Предлагая различные варианты окончания данного предложения, студенты, по сути, моделируют возможные варианты развития социальной жизни в обществе и, прогнозируя будущее, как бы осмысливают свои собственные действия, выявляя при этом у себя добродетели и пороки. Один из возможных вариантов смысла жизни человека представлен выше. Что касается смысла жизни учителя как профессионала и как человека, то студенты приходят к мысли, что в его деятельности человеческое и профессиональное не отделимы друг от друга, а человеческое придает направленность профессиональному.

Завершается дискуссия предлагаемым студентам для осмысления во внеаудиторное время суждением С.Л. Рубинштейна: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому и к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям» (цит. по [6, с. 57]). Так, внимание студентов акцентируется на задаче надситуативного уровня.

Итак, овладение студентами педагогического вуза в процессе изучения учебной дисциплины «Философия» знанием о понятиях морали, обладающих значением ценностей, умениями, являющимися базой морального мышления учителя, способствует эффективному формированию морального мышления будущих учителей.

### **Список литературы**

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
2. Байкова Л.А. Формирование у будущих учителей начальной школы мотивационно-ценностного отношения к диагностической деятельности в ходе аудиторных занятий по педагогике // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. А.А. Орлова. Тула: ТГПУ, 2004. С. 10–20.
3. Бакштановский В.И. Этика как «прикладная философия»: традиционные образы и современные подходы. М.: Знание, 1983. 64 с.
4. Бездухов В.П., Кулюткин Ю.Н. Культура и образование // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 66–173.

5. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. Самара: СамГПИ, 1992. 104 с.
6. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М.: Флинта, 2000. 88 с.
7. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
8. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
9. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
10. Ивин А.А. Аксиология. М.: Высшая школа, 2006. 309 с.
11. Ильин В.В. Аксиология. М.: МГУ, 2005. 216 с.
12. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
13. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
14. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
15. Макинтайр А. После добродетели: исследование теории морали / пер. с англ. В.В. Целищева. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
16. Монтень М. Об изобличении во лжи // Опыт: в 3 кн. М.: Наука, 1981. Кн. 1 и 2. 704 с.
17. Ненашева О.В. Содержание понятия «моральное мышление учителя» // Образование и саморазвитие. 2013. № 2(36). С. 32–137.
18. Разум сердца: мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. М.: Политиздат, 1989. 605 с.
19. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
20. Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
21. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
22. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие / сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 480 с.

#### **FORMATION OF MORAL THINKING FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF STUDYING DISCIPLINE «PHILOSOPHY»**

**O.V. Nenasheva**

Samara State University of Social Sciences and Education

The article explains the importance of the problem of formation of moral thinking of the teacher, as an intellectual, mental activity, accompanying moral activity of the teacher, penetrating teaching activities in the course of the ethical situations, moral issues, the choice of values, taking the form of the motives of its educational activities to develop students' capacity for moral choice, to moral reflection. Disclosed possible discipline «Philosophy» in the formation of the moral thinking of students – future teachers. We present employment subject on which there is the mastery of students' knowledge about the concepts of morality that have value values, abilities, is the basis of the teacher of moral thinking. Examples of lectures and seminars on philosophy in which to isolate a matter of educational material, the development of which the students are provided with the expansion of the categorical framework of their moral thinking. Substantiates the efficiency of the classroom for ethical philosophy of dialogue as a method of forming the moral thinking of the future teachers.

**Keywords:** *teacher, future teacher, morality, thinking, moral thinking, values, studying discipline, philosophy, ethical dialogue.*

*Об авторе:*

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru