

УДК 378.011.371 + 17

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов¹, И.А. Носков²

¹Самарский государственный социально-педагогический университет

²Самарский филиал ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»

Обосновывается возможность использования связанного с реализацией ценностей ценностного подхода к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического; приводятся доказательства того, что категории педагогической этики, которыми мыслит, оперирует в своем этическом мышлении учитель, обладают значением ценностей; делается вывод о том, что приобщение будущего учителя к ценностям в рамках реализации ценностного подхода есть тем самым и развитие у него категориального аппарата этического мышления.

Ключевые слова: *учитель, формирование, этическое мышление, категория, функция, ценность, ориентир.*

Решение задачи формирования этического мышления будущего учителя не может ограничиваться исключительно потребностью общества в учителе, способном развивать у учащихся моральное мышление, над которым «надстраивается» этическое мышление педагога: он размышляет о том, как «добро в себе и для себя» [11, с. 336] представлено в нем самом и в учащемся, воспроизводит, как совместно с учащимися распространяет добро. Решение данной задачи обуславливается потребностью общества в учителе, способном осмысливать современную социально-нравственную ситуацию, названную А. Макинтайром ситуацией «после добродетели» [14], преодолевать такую ситуацию с учащимися, возвращая тем самым человека в лоно морали.

В современной социально-нравственной ситуации требуется решать не только экономические, политические проблемы, но и вопросы нравственного благополучия людей, морального согласия, снятия морального напряжения между людьми. Одним из препятствий на пути снятия морального напряжения между людьми является порождаемый ценностным нигилизмом, аморализмом моральный конфликт между людьми, между человеком и обществом, неразрешение которого ведет к моральному одиночеству.

В состоянии морального одиночества человеку далеко не всегда удается разрешить моральный конфликт. Такой конфликт, как указывает Д.А. Пинский, «открывает сущность человека, в первую очередь – его нравственные основания. Такова его положительная сторона. Главный же минус (оборотная сторона плюса) – это феномен так называемого "морального крещендо". Само по себе понятие "крещендо" означает прогрессию, нарастание, в морали же это – прогрессия негативности, когда после акта выбора моральной нормы, то есть после нарушения одной из норм, возникает соблазн нарушить и остальные. Нарушив эту моральную норму, нарушают вслед за этим и другие. Это входит в правило: возникает "моральное

крещендо", приводящее к аморализму и радикальному нигилизму» [17, с. 62].

Неисполнение человеком нравственных правил, несоблюдение принятых в обществе, в профессиональной группе норм морали приводит к соблазну не выполнять эти правила, не следовать этим нормам в дальнейшем. Это свидетельствует о неосознании того, что нормы морали регулируют поступки и действия, отношение к другому человеку, отношения между людьми, о непонимании того, что ценности находятся в основаниях норм морали, нравственных правил, в которых, как подчеркивает Я.А. Мильнер-Иринин, «человек "воспитывает" себя» [15, с. 285]. По мысли ученого, главное состоит в том, что «воспитание своей души в этих правилах представляется необходимым условием для нравственного образования духа» [15, с. 285].

А. Макинтайр в результате осмысления современного состояния морали в обществе приходит к выводу, что современная этика в силу утраты связи с аристотелевской моральной традицией добродетели оказалась в кризисе, одной из причин которого является утрата. «Добродетель, – пишет Аристотель, – это способность поступать наилучшим образом [во всем], что касается удовольствий и страданий, а порочность – это ее противоположность» [2, с. 82].

Ученый в результате осмысления идей Аристотеля о том, что добродетель не является врожденной, а обретается человеком, указывает, что «добродетель есть приобретенное человеческое качество, обладание и проявление которым позволяет нам достичь тех благ, которые являются внутренними по отношению к практике и отсутствие которых эффективно препятствует достижению любых таких благ» [14, с. 260].

На педагогическом уровне ситуация «после добродетели» преодолевается в процессе воспитания нравственных качеств или добродетелей учащихся в процессе их включения в многообразные отношения, в том числе и в нравственные. Воспитание добродетелей учащихся, включение их в нравственные отношения – это и есть путь возвращения блага в лоно морали, а следовательно, и условие жизни сообщества. (Педагогические аспекты преодоления ситуации «после добродетели» рассмотрены в нашей статье «Педагогические аспекты преодоления ситуации "после добродетели"» [5]). Включение учащихся в такие отношения требует от учителя развитого этического мышления как теоретического.

Решение задачи формирования этического мышления будущего учителя требует отобрать подходы к его формированию. Одним из таких подходов, с нашей точки зрения, является ценностный подход. Сущность данного подхода была обоснована нами ранее в исследовании, посвященном проблеме формирования гуманистической направленности будущего учителя [6, с. 96–114], ряд идей о ценностном подходе были конкретизированы в совместной с В.П. Бездуховым монографии «Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя» [7, с. 95–108].

Заметим, что, обосновывая в совместной с В.П. Бездуховым работе, что ценностный подход к формированию гуманистической направленности студентов нацелен на раскрытие смысла объекта, понятий, на развитие у будущего учителя педагогической, моральной рефлексии, позволяющей ему

осмысливать по критерию ценностей свое отношение к ребенку, его деятельности и его отношение к совместной деятельности и взаимодействию; что сущность ценностного подхода заключается в его направленности на понимание студентами смыслов значений, на развитие способности студентов к осмыслению как надделению смыслом [7, с. 100–106], мы не задавались вопросом: «Возможно ли использовать ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического мышления?». Суть вопроса состоит в том, что, если этот подход связан раскрытием смысла значений, то есть ценностей, с развитием у студентов способности к моральной рефлексии, то учитель в своем этическом мышлении как теоретическом, как это было обосновано в нашей работе «Этическое сознание учителя как теоретическое» [8], а также в совместной статье «Этическое мышление учителя» [4], 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 рефлексировал относительно комплементарных нравственных отношений, надстраивается над нравственным сознанием учащегося и одновременно является осознанием надстраивания. <...> 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» [4, с. 126].

Нет ли противоречия в том, что, если при реализации ценностного подхода преподаватель педагогического вуза, учитель «работает» с ценностями, то в этическом мышлении оперирует категориями этики, педагогической этики? Никакого противоречия нет, несмотря на то что преподаватель, учитель мыслят не ценностями, а категориями. Поясним, почему возможно использовать ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического мышления.

Важно отметить, что категории как научные понятия, согласно Л.М. Архангельскому и Т. Джафарли, «отражают объективно сущее, выступающее в конкретных условиях как необходимое, закономерное. <...> Дескриптивность этических категорий фиксирует сущее, а их оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного. <...> Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное не есть априори постулируемая модель возможного поведения, оно – результат, следствие развития существующих общественных отношений» [3, с. 166–167].

Осмысление идей ученых о сущности дескриптивности этических категорий позволяет сделать вывод, во-первых, о том, что фиксирование с помощью категорий этики сущего, заключенного в ситуации, и его отражение с позиции должного связано с пониманием и сущего, и должного, которое ждет своего осуществления. Во-вторых, категории этики выполняют оценочную функцию, суть которой, с нашей точки зрения, заключается в том,

что учитель осуществляет, например, оценивание педагогической ситуации на основе знания о категориях этики. В-третьих, с помощью категорий этики, педагогической этики, учитель осуществляет категоризацию этической ситуации, ситуации морального выбора. Сущность категоризации этической ситуации, ситуации морального выбора, как это было обосновано нами ранее, «заключается в их описании как сущего в терминах этики как научных категориях. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителя сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого категориями этики» [9, с. 64]. Категоризация этической ситуации, ситуации морального выбора осуществляется педагогом не как теоретиком, а как практиком, владеющим категориальным языком этики.

Следует отметить, что категории этики, «обслуживая» эти ситуации, описывают сущее ситуации и обеспечивают осуществление учителем этических рационализаций относительно содержания ситуации.

Сущее, как отмечалось нами ранее, «становится понятным, видимым только в содержании ситуации. Этическое сознание учителя в данном случае "видит" сущее с позиции должного, "обращает внимание" на это сущее, выбирает категории этики, педагогической этики, с помощью которых описывается сущее с позиции должного, и мыслит учитель в данном случае категориями этики, а не понятиями морали. Только вслед за категоризацией ситуации учитель решает этическую ситуацию» [9, с. 64].

Мы обосновали ранее и то, что «категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и следующего за ним оценочного отношения. Оценивание осуществляется на основе знания о понятиях морали, рассматриваемых в собственно моральном, нормативно-оценочном смысле, а значит, понуждающих учителя к конкретным поступкам» [9, с. 64]. Заметим, что оценивание осуществляется и по критерию ценности на основе знания о ней.

Указания на то, что оценивание осуществляется по критерию ценностей на основе знания о ней явно недостаточно для понимания того, почему возможен ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя как теоретического, который связан с приобщением к ценностям, с их реализацией, с наделением смыслом ценностей и т.д.

Мы действительно приобщаем студентов к ценностям, значением которых обладают категории этики. Подтверждения тому, что этические категории обладают значением ценностей, мы находим у Л.М. Архангельского и Т. Джафарли, Т.В. Мишаткиной. Так, Л.М. Архангельский и Т. Джафарли подчеркивают, что «существенной характеристикой добра и зла, долга, совести, достоинства и т.д. является то, что они обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют категории этики как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» [3, с. 155]. Читаем далее: «этические категории правомерно рассматривать в общем ряду моральных ценностей, поскольку их ценностные характеристики не противоречат их статусу узловых научных понятий» [3, с. 157].

Т.В. Мишаткина, акцентируя внимание на том, что особое место в системе моральных ценностей занимают такие феномены, как Добро и Зло, Свобода и Ответственность, Долг и Совесть и т.д., пишет, что они по праву могут быть отнесены к высшим моральным ценностям. Сущность любого явления обозначается определенными категориями, которые соответствуют и отражают особенности и содержание высших моральных ценностей [16, с. 137].

Указание учеными на то, что категории этики обладают значением ценностей, не означает, что они являются ценностями в собственном смысле этого слова. В этой связи важной представляется мысль А.Г. Харчева о том, что «моральные ценности не тождественны научным ценностям, а категории этики относятся к числу последних» [19, с. 76]. Следует иметь в виду, что «состав теоретического уровня научной этики содержит ценности» [12, с. 305]. Соглашаясь с В.А. Канке в том, что ценности входят в состав теоретического уровня этики, заметим, что речь идет не о ценностях в собственном смысле этого слова. Речь идет о выработанной этической наукой научном знании о ценностях, значением которых обладают соответствующие им категории этики. Ценности и соответствующие им этические категории не тождественны.

Анализ научной литературы показывает, что ценности выполняют ценностно-регулятивную функцию. «Возникнув, этические категории, – пишет В.П. Кобляков, – в свою очередь, сами становятся фактом морального сознания, выполняя ценностно-регулятивные функции. Об этическом сознании поэтому можно говорить как о "категориальной морали", "морали в категориальном выражении". <...> Этические категории также отражают бытие нравственных отношений – не только актуальное, но и потенциальное, не только действительное, но и возможное, желательное» [13, с. 140].

Развивая мысль В.П. Коблякова об отражении этическими категориями бытия нравственных отношений, скажем, что, как потенциальное, этические категории есть ориентиры деятельности, форму которых они как обладающие значением ценностей принимают. С этой точки зрения ценностный подход как реализация ценностей во имя, во благо и ради студента выполняет функцию задания ориентиров деятельности будущего учителя, какими и являются ценности, значением которых обладают категории этики, педагогической этики, которые, как было отмечено выше, соответствуют и отражают особенности и содержание ценностей.

Как возможное, желательное, этические категории, описывая сущее, предвосхищают «потребное будущее». «Из сущего в возможности, – пишет Аристотель, – всегда возникает сущее в действительности через сущее в действительности: например, человек – из человека, образованный – через образованного, причем всегда есть нечто первое, что приводит в движение, а это движущее уже существует в действительности» [1, с. 245], которая по сущности «первое возможности, а также, как мы сказали, по времени одна действительность всегда предшествует другой вплоть до деятельности постоянно и первично движущегося» [1, с. 247].

«Потребное будущее» как моральное описывается категориями этики, которые обладают значением ценностей, с реализацией которых и связан ценностный подход.

Чтобы намерения учителя по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося превратились из «сущего в возможности» в «сущее в действительности» необходимо движение, направление ему указывают принятые обществом, учителем социально-нравственные ориентиры, в качестве которых и выступают обладающие значением ценностей категории этики, с помощью которых описывается потенциальное, возможное. Потенциальное, возможное описывается с помощью обладающих значением ценностей категорий этики, педагогической этики. Мысль о том, что потенциальное, возможное описывается ценностями, вписывается в идею Б.С. Братуся о том, что ценности создают образ, эскиз будущего, перспективу развития личности [10, с. 31]. Словом «ценности» описывают потенциальное, возможное. О потенциальном, возможном учитель размышляет в своем этическом мышлении категориями этики, педагогической этики, которые соответствуют «своим» ценностям, с реализацией которых и связан ценностный подход к формированию этического мышления будущего учителя.

Приобщая будущего учителя к ценностям в рамках реализации ценностного подхода, мы тем самым развиваем у него категориальный аппарат этического мышления будущего учителя.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1983. 350 с.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
4. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
5. Бездухов А.В., Носков И.А. Этическое мышление учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 1. 2013. № 11. С. 125–130.
6. Бездухов А.В. Педагогические аспекты преодоления ситуации «после добродетели» // Модернизация российского образования: проблемы и перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: АНО «ЦСПИ "Премьер"», 2013. С. 3–8.
7. Бездухов А.В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2000. 218 с.
8. Бездухов А.В., Бездухов В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя: монография. Самара: СГПУ, 2000. 185 с.
9. Бездухов А.В. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. М.: Планета, 2013. С. 8–16.
10. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 56–66.
11. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
12. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
13. Канке В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего. М.: Логос, 2003. 352 с.

14. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
15. Макинтайр А. После добродетели: исследование теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
16. Мильнер-Иринин Я.А. Этика, или Принципы истинной человечности. М.: Наука, 1999. 520 с.
17. Мишаткина Т.В. Высшие моральные ценности и стратегия «правильной жизни» // Этика: учеб. пособие / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Минск: Новое знание, 2002. С. 129–264.
18. Пинский Д.А. Что, как и зачем мы выбираем // Этическая мозаика: Опыт нетрадиционной интерпретации этики / под ред. И.Л. Зеленковой. Минск: ООО «Мэджик Бук», 2001. С. 44–62.
19. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 69–91.

THE VALUE APPROACH TO THE FORMATION OF THE ETHIC THINKING OF THE FUTURE TEACHER

A.V. Bezdukhov¹, I.A. Noskov²

¹Samara State Socio-pedagogical University GBAO

²Samara Branch of VPO «Moscow City Pedagogical University»

The author substantiates the possibility of using the value approach connected with the realization of values to the formation of the ethical thinking of the future teacher as a theoretical one; evidence is provided that the categories of pedagogical ethics that the teacher thinks and operates in his ethical thinking have the value of values; the conclusion is made that the introduction of the future teacher to values within the framework of the value approach is also the development of his categorical apparatus of ethical thinking.

Keywords: *teacher, formation, ethical thinking, category, function, value, reference point.*

Сведения об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: bezdukov@mail.ru

НОСКОВ Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: igor-noskov@yandex.ru