

## **УЧИТЕЛЬ. ШКОЛА. СЕМЬЯ**

УДК 378.025.7 : 17

### **ЭТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

**А.В. Бездухов, О.М. Семенова**

Самарский государственный социально-педагогический университет

Объектом анализа в статье является этическая направленность критического мышления учителя. Оценочность и рефлексивность осмысляются как характеристики критического мышления. Обосновывается, что этические рационализации придают этическую направленность критическому мышлению педагога при решении им ситуаций с нравственным содержанием. Показывается, каким образом в процессе профессионального обучения может происходить формирование категориального аппарата этического мышления будущего учителя, придающего этическую направленность его критическому мышлению.

***Ключевые слова:** учитель, критическое мышление, этическое мышление, категориальный аппарат мышления, формирование, оценивание, рефлексия.*

Формирование критического мышления будущего учителя – важная социально-педагогическая проблема, решение которой связано с подготовкой учителя, способного осуществлять категоризацию педагогической ситуации, решать педагогические задачи, обобщать педагогические факты, принимать и выполнять педагогические решения, осмысливать и оценивать результаты своей деятельности по воспитанию и образованию учащихся, творить добро таким образом, чтобы «добро в себе и для себя» [4, с. 336] учителя становилось «добром в себе и для себя» учащегося.

Современная социально-нравственная ситуация в обществе такова, что интересы национальной безопасности, социального и нравственного благополучия людей настоятельно требуют «возвращения» человека в лоно морали, которая характеризует человека с точки зрения его возможности жить среди людей, в том числе и в обществе знания.

Во всех случаях, когда речь идет об отношениях между людьми, в том числе и об отношениях, возникающих при принятии управленческих решений, при разработке технологий, обеспечивающих экономический рост, при максимализации прибыли в условиях конкуренции, технологического обновления, могут возникать моральные проблемы, порождающие моральный конфликт. Моральный конфликт, как подчеркивает 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". Свобода сопряжена не только с риском, но и с опасностью соблазна. 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» [12, с. 62].

Развивая мысль Д.А. Пинского о моральном крещендо, скажем, что неисполнение человеком простых правил нравственности, несоблюдение принятых большинством людей моральных норм приводит к соблазну не выполнять эти правила, не следовать этим нормам в дальнейшем. Это свидетельствует о непонимании значения в жизни человека ценностей, лежащих в основании поступков, действий, принимающих форму их мотивов, что приводит к неспособности человека различать добро и зло, справедливость и несправедливость и т. д. Однако человек должен не только различать добро и зло, правду и неправду и т. д., но и критически относиться к действиям и поступкам, которые на первый взгляд совершаются из добрых побуждений, но на самом деле несут собой зло.

Формировать способность учащихся критически оценивать события и факты жизни общества, мира в целом может учитель, у которого сформировано критическое мышление. Такое мышление учителя, надстраиваясь над его педагогическим мышлением учителя, над мышлением, над деятельностью каждого из них, обеспечивает выявление ошибок в системе педагогических влияний и воздействий, определение промахов в решении педагогических задач. Критическое мышление будущего учителя, сопровождающее педагогическую деятельность, включает в себя оценивание хода рассуждений, педагогических фактов и явлений и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности. Учитель осуществляет оценивание и рефлексию посредством оперирования в своем мышлении категориальным аппаратом, который обеспечивает стройность умозаключений и суждений о педагогическом опыте, надстраиваемом над опытом учащегося. Этот опыт оформлен в виде отношений между учителем и учеником, «вычитываемых» из решаемых учителем педагогических ситуаций и задач.

О.Е. Баксанский и Е.Н. Кучер рассматривают критичность как направленность личности на решение практических и научных проблем, ее способность к их эффективному решению на основе предварительного всесторонне взвешенного анализа с позиции

возможных позитивных и негативных последствий как для самого человека, так и для социума. У ориентированного таким образом человека формируется образ мира как «структура, в которой закрепляются все его когнитивные приобретения. <...> Сложившийся образ мира целиком опосредует дальнейшее взаимодействие субъекта с миром, определяет для него типичные формы интерпретации событий и поведения» [2, с. 67]. Таким же образом человек оценивает и продукты деятельности других людей. Его оценки предполагают такую же предварительную экспертизу возможности и безопасности использования продукта труда самим человеком и другими людьми. Такова общая ориентированность критического мышления современного человека. Критичность мышления приобретает особую роль в ситуациях, когда от решения человека зависят судьбы многих людей.

В критическом мышлении учителя сопрягаются социальный и личностный педагогический опыт, отбираемые на основе этико-педагогических критериев категории этики, педагогической этики, употребляемых в теоретическом смысле.

Специфика умственной деятельностью учителя определяется предметом отражения педагогического сознания. Предметом отражения педагогического сознания являются и моральные феномены и явления, за счет этого морального аспекта происходит расширение сферы отражения, включение в нее не только педагогической, но и социальной действительности. Вследствие этого учитель при решении педагогической ситуации оперирует не только категориями педагогики, педагогической этики, но и категориями этики в целом. В каждой учебной, воспитательной проблемной ситуации возможно вычлнить моральный аспект, подвергаемый этическим рационализациям.

Этические рационализации, с нашей точки зрения, являются особой формой проявления рациональности. Они относятся непосредственно к содержанию этического сознания, а не критического сознания; расширяют критическое сознание и мышление за счет привнесения этической составляющей.

Этические рационализации, осуществляемые на основе категорий этики, педагогической этики, становятся основой для выбора действий по критерию блага, добра для общества, человека, который (выбор) способен «оказывать ценностно-ориентирующее воздействие» [7, с. 191] на учителя и учащихся при решении ими педагогической ситуации с нравственным содержанием. В социальном плане этические рационализации, вписываясь в идею гуманизации межличностных отношений, выводят технократизм и сциентизм на нравственные основы и, придавая технократизму и сциентизму ценностно-ориентирующие свойства, снимают абсолютизацию знания в культуре. Главное же заключается в том, что этические рационализации

становятся преградой для такой проводимой под знаком критиканства рационализации межличностных отношений. Такая рационализация, как показывает история, «была доведена до проектов переделки самого человека, создания "человека нового типа" и выполняла на практике роль идеологического обоснования чудовищных репрессий тоталитарного режима» [11, с. 5].

Этические рационализации сознания учителя выводят его в сферу мировоззренческого осмысления социально-нравственной и педагогической реальности, придают моральной педагогической рефлексии этическую направленность. Тем самым «категориальные рамки» этического мышления расширяются в части, относящейся к этическим критериям оценивания реальности, действий и поступков учащихся, которые становятся предметом этико-педагогического влияния и воздействия.

Объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и результаты деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Этическое сознание учителя как теоретическое мышление исследует свои основания – категории этики, педагогической этики, мысленно воспроизводит их в педагогической, этической ситуации, ситуации морального выбора.

Сквозь призму этических категорий, образующих «категориальные рамки» [9, с. 42] этического мышления учителя, педагог осуществляет этическую интерпретацию педагогической ситуации с нравственным содержанием, этические рационализации в логике «от этического отношения к социально-нравственной и педагогической действительности». Этическое сознание учителя «"разворачивает" мир к его интересам, жизненным позициям, идеалам, превращая объективное отражение бытия в осмысленное его отражение, "очеловеченное" понимание» [6, с. 157] такого бытия.

При возникновении определенных учебно-воспитательных ситуаций с нравственным содержанием учитель вначале осуществляет категоризацию ситуации, для чего ему необходимо научное знание о категориях этики. Сущность категоризации ситуации становится понятной, если уяснить, что категории, как подчеркивают Л.М. Архангельский и Т. Джафарли, отражают объективно сущее, выступающее в конкретных условиях как необходимое. Дескриптивность этических категорий фиксирует сущее, а их оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного, где сущее и должное находятся в сложной диалектической связи [1, с. 166–167].

Осмысление толкований учеными сущности дескриптивности этических категорий позволяет сделать вывод 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. Понимание, как подчеркивает В.В. Знаков, есть процесс и результат сопоставления существующего с должным, и для того, чтобы понять, сформулировать смысл понимаемого, мы должны, во-первых, включить то, что нужно понять, в какой-то известный нам из опыта контекст, во-вторых, соотнести понимаемое со своими ценностно-нормативными представлениями [5, с. 166–167].

Сущность категоризации учителем этической ситуации, с нашей точки зрения, заключается в ее описании как сущего с помощью категорий этики, педагогической этики, категорий педагогики и в соотнесении понятого в результате такого описания с должным, которое ждет своего осуществления в педагогической деятельности через снятие проблемности ситуации. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителя сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого педагогом не как теоретиком, а как практиком, владеющим категориальным языком этики. Следует отметить, что категории этики, категории педагогики, «обслуживая» эти ситуации, описывают сущее ситуации и обеспечивают осуществление учителем этических рационализаций относительно содержания ситуации.

Сущее и должное конкретизируются 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, категории педагогики, с помощью которых описывается сущее с позиции должного. Учитель при этом мыслит категориями этики, а не понятиями морали. Важно отметить, что категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и определяемого им оценочного отношения.

Вслед за категоризацией ситуации учитель решает этическую ситуацию, например, в логике предложенных Ю.Н. Кулюткиным этапов: проектирования, реализации и оценки, – каждый из которых включает аналитические и конструктивные процессы [10, с. 15–16].

Критичность мышления необходима на каждом из этапов решения педагогической задачи. На каждом из этапов решения проблемной педагогической ситуации с нравственным содержанием учитель осуществляет оценивание и рефлекссию. Критическое мышление учителя, как было обосновано нами в совместной с В.П. Бездуховым статье, «включает в себя оценивание хода

рассуждений (приводящих к выводам, умозаключениям), педагогических фактов и явлений (учитывающихся при принятии педагогических решений, при решении педагогических ситуаций и задач) и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности» [3, с. 73]. Такое понимание критического мышления учителя предопределяет необходимость обеспечить в практике педагогического образования: а) формирование категориального аппарата мышления будущего учителя; б) развитие у студента способности к этико-педагогической рефлексии; в) развитие способности будущего учителя к оцениванию принятых и исполненных педагогических решений, результатов категоризации педагогической ситуации.

Покажем, как мы формируем категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, придающего этическую направленность критическому мышлению.

В какой бы организационной форме обучения или воспитания ни осуществлялось формирование критического мышления студентов, какие бы методы мы ни использовали, мы задавали студентам вопросы, заключающие в себе нравственную проблематику. На лекции по теме «Нравственно-педагогическое взаимодействие: сущность и содержание» будущим учителям была предложена следующая задача: «В октябре перед началом урока ученица 7-го класса потребовала от имени группы учащихся "убрать" учительницу русского языка и литературы (она же классный руководитель) в связи с тем, что она делит учащихся на "любимчиков" и "нелюбимчиков" и необъективно оценивает их знания и поступки» [14, с. 75].

Студенты в целом правильно осуществили категоризацию данной ситуации. Они зафиксировали заключенное в ситуации сущее (неодинаковое отношение учителя к учащимся) и сформулировали педагогическую задачу: установление доверительных (равных) отношений с учащимися, базирующихся на гуманизме (должное, которое ждет своего осуществления). В процессе решения данной задачи студенты предложили различные варианты поведения учителя (от «обратить внимание на высказывания школьников» до «учитывать их пожелания»). Мы предлагаем студентам для осмысления следующее суждение: «Чем глубже каждый из людей погрузится в осознание своей ответственности и вины, тем яснее предстанет ему этическое единство всего рода людского» [13, с. 42]. Затем предлагаем будущим учителям определить способы достижения учителем взаимопонимания с учащимися.

Побуждая студентов к обобщению образующих содержания доверия, справедливости и т. д., мы, побуждая их ставить вопросы себе, формируем категории этики, педагогической этики, оформляющие их этическое мышление, придающее этическую направленность критическому мышлению.

Заметим, что проблема «любимчиков» и «нелюбимчиков» обсуждается и на семинарском занятии по теме «Педагогические взгляды Я.А. Коменского» («История образования и педагогической мысли»). Мы предлагаем будущим учителям осмыслить назначение «Великой дидактики» с позиции современного педагогического и этического знания: «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или Верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни» [8, с. 242].

Ответы на вопросы, поставленные студентом перед самим собой, требуют осуществления этических рационализаций, выводящих на осознание своей жизненной философии. Эти ответы студенты ищут в ходе лекций, семинаров и практических занятий, при подготовке к занятиям, в период педагогической практики.

Один из возможных ответов на вопрос «Что нужно учителю для того, чтобы овладеть умом и сердцем детей?» студенты находят в процессе осмысления суждения Я.А. Коменского: «Для того, чтобы овладеть умами, приманить и ободрить их, нужно искусство. Искусство это состоит частью в гуманности обучающихся, частью в разумности метода» [8, с. 488].

Развивая категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, мы формируем у него способность к выражению этического отношения, к этико-педагогической рефлексии.

### **Список литературы**

1. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
2. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Современный когнитивный подход к категории «образа мира» (методологический аспект) // Вопросы философии. 2002. № 8. С. 68–71.
3. Бездухов В.П., Семенова О.М. О концепции формирования критического мышления будущего учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 1. 2015. № 1. С. 72–79.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3: Философия духа. 471 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара: СГПУ, 1998. 237 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.

7. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 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. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
11. Лекторский В.А. Предисловие // Рациональность на перепутье: в 2 кн. М.: Российская политическая энциклопедия, 1999. Кн. 1. 368 с.
12. Пинский Д.А. Что, как и зачем мы выбираем // Этическая мозаика: опыт нетрадиционной интерпретации этики / под ред. И.Л. Зеленковой. Минск: Мэджик Бук, 2001. С. 44–62.
13. Соловьев Э.Ю. Категорический императив нравственности и права. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 416 с.
14. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М.: Педагогическое общество России, 1999. 186 с.

## **ETHICAL ORIENTATION OF TEACHER'S CRITICAL THINKING**

**A.V.Bezdukhov, O.M.Semenova**

Samara State University of Social Sciences and Education

The object of the authors' analysis is ethical orientation of teacher's critical thinking. Evaluativity and reflexivity are understood as critical thinking characteristics. The paper grounds that ethical rationalization provides pedagogue's critical thinking with ethical orientation while solving moral problems. The authors show how in the process of professional training one can develop conceptual and categorical framework of future teacher's ethical thinking providing his/her critical thinking with ethical orientation.

**Keywords:** *teacher, critical thinking, ethical thinking, conceptual and categorical framework of thinking, developing, evaluation, reflection.*

### *Об авторах:*

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

СЕМЕНОВА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: semenova\_olya@mail.ru