

КАКИЕ КАТЕГОРИИ ЭТИКИ, ПОНЯТИЯ МОРАЛИ, МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ «ЗНАЕТ» ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А.В. Бездухов

ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия», Самара

В данной статье представляются результаты изучения этического сознания студентов – будущих учителей – в части, относящейся к тому, какие категории этики, понятия морали, моральные ориентиры «знает» их этическое сознание.

***Ключевые слова:** будущий учитель, этическое сознание, категория этики, понятие морали, моральный ориентир.*

Формирование этического сознания будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы современного общества, стремящегося к поощрению добра, претворению его в жизнь, и современного образования, ориентированного на творение добра.

Этическое сознание учителя есть теоретическое сознание. Определяющей формой такого сознания учителя является этическое знание о морали, педагогической морали, о сущностных категориях этики, педагогической этики. Такое сознание «работает», как это было обосновано нами ранее, с оформляющими его категориями этики, педагогической этики, а не с понятиями морали. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание концептуально. Этическое мышление учителя, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. 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 [3, с. 10].

Решение задачи формирования этического сознания будущего учителя требует вначале изучить такое сознание студентов. Изучение этического сознания будущих учителей проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Были сформированы две группы первокурсников-гуманитариев, обучающихся на различных факультетах: на факультете иностранных языков и на филологическом факультете. В качестве первой группы выступали

студенты факультета иностранных языков (N = 80), второй группы – студенты филологического факультета (в дальнейшем – студенты второй группы, N = 57). Логика программы исследования и последующего теоретического анализа эмпирического знания продиктована пониманием структуры этического сознания учителя: «этическое знание о сущностных этических категориях и этическое отношение» [4, с. 258].

Осмысление полученных данных том, какие категории этики знают студенты, показывает наличие общего и различного в представлениях студентов о категориях этики. Общее заключается в том, что студенты обеих групп указали на категории этики, выделяемые учеными в качестве основных: добро, ответственность, справедливость, долг, счастье, любовь, совесть, смысл жизни, дружба, верность, любовь и т.д. Мы полагаем, что их сознание находится на уровне здравого смысла, который есть «обыденное мышление, используемое людьми в повседневной жизнедеятельности. Он проявляется как непосредственно-практическое мышление, которое выполняет функцию ближайшего ориентира индивида в окружающем мире» [7, с. 108–109]. Сказанное находит подтверждение в том, что студенты факультета иностранных языков в качестве этических категорий назвали «такт» (21,250 %), «порядочность» (10,000 %), «терпеливость» (3,750 %). Студенты филологического факультета – «толерантность» (14,035 %), «педагогическую этику» (7,017 %), «воспитанность» (5,263 %), «честность» (3,509 %), «уважение» (1,754 %), «равенство» (1,754 %), «тактичность» (1,754 %). Как видим, налицо «белые» пятна на «планшете» сознания опрошенных, которые смешивают категории этики с личностными качествами (порядочность, терпеливость, тактичность, честность и др.).

Различное заключается в том, что студенты первой группы указали на двадцать три категории этики, среди которых таковыми не являются три, студенты второй группы – на двадцать три категории этики, среди которых таковыми не являются семь.

Различное заключается и в том, что 78,947 % студентов второй группы указали на такую категорию этики, как «добро», 45,614; 40,351; 26,316 % – на категории «ответственность», «справедливость», «долг» соответственно, тогда как только 35,000 % студентов первой группы указали на категорию «добро», 21,250 % – на категорию «ответственность», 17,500 %, – на категорию «справедливость», 12,500 % – на категорию «долг». (Общая сумма более 100 %, так как студенты называли по несколько категорий этики.)

Следует также отметить, что первокурсники затруднились указать категории педагогической этики. Они не соотносят явления морали с

педагогической деятельностью. Другими словами, категории этики не отражены ими с педагогических позиций. Студенты ведут речь о долге, ответственности, справедливости учителя, не указывая на педагогическую деятельность. Лишь 29,824 % студентов контрольной группы и 26,250 % студентов экспериментальной группы знают, что категориями этики являются педагогический долг, педагогическая справедливость. 14,035 % студентов и 17,500 % студентов соответственно указывают на педагогическую совесть (совесть педагога).

Осмысление полученных данных о том, какие понятия морали знают студенты, показывает скорее на наличие различного, чем общего, в представлениях студентов первой и второй групп о понятиях морали. Исследованием установлено: если студенты первой группы указали на двадцать четыре понятия морали, то студенты второй группы – лишь на тринадцать понятий морали. Дело, однако, не в том, что сознание студентов первой группы «знает» больше понятий морали, чем сознание студентов второй группы, которые, кстати, в целом правильно назвали понятия морали. В качестве понятий морали студентами контрольной группы были ошибочно названы «нравственные ценности» (33,333%), «тактичность» (5,263 %). Студенты первой группы в качестве понятий морали ошибочно назвали «нравственные ценности» (26,250 %), «порядочность» (3,750 %), «обман» (1,250 %), «предательство» (1,250 %), «традиции» (1,250 %), «гордость» (1,250 %). Как и в случае с категориями этики, налицо смешение понятий морали с другими явлениями морали или с нравственными качествами, а также, как мы полагаем, с характеристиками аморализма, а возможно, и имморализма (обман, предательство).

Осмысление полученных данных позволило сделать вывод о том, что студенты обеих групп не различают этические категории и понятия морали. Как показали беседы с первокурсниками, они не только не видят различий между категориями этики и понятиями морали, но и не осознают необходимости их различения. Студенты затруднились ответить на вопросы: «В чем состоит нормативно-оценочный, моральный смысл понятий морали?», «Как вы понимаете суждение о том, что “понятия встречаются в теоретическом и моральном контексте” [6, с. 39]?», «Каково содержание понятий “справедливость”, “благородство”, “верность” и т.д. в морали и чем оно отличается от содержания этических категорий, употребляемых в теоретическом смысле?».

В процессе бесед с первокурсниками мы делали пояснения, например, относительно того, как моральное, нравственное сознание учителя мыслит «верность» как такой поступок, который должен быть

осуществлен с учетом требования быть верным педагогическому призванию учителя, создаваемому им педагогическому пространству как моральному пространству. Или: моральное, нравственное сознание учителя мыслит «благородство» как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требований, предъявляемых к благородному человеку. Благородный человек, если использовать данные Н. Гартманом характеристики такого человека, идет вперед, увлекая за собой других людей, возвышаясь над повседневностью и моральным ничтожеством. Для такого человека нормой является защита чести и достоинства другого и своего собственного. Его уважают, а он сам уважает другого без зависти [5, с. 384–388].

Мы разъясняли студентам, что учитель не является теоретиком, но использует категории этики для оценивания результатов своей деятельности. Для учителя, рассуждающего, например, о добре, важно теоретическое знание о добре, которое он использует в процессе этических размышлений о поступках учащихся. Он использует это знание как данность. Такое теоретическое знание, как поясняем мы студентам, необходимо для осуществления как этической рефлексии по поводу моральных императивов, обычаев и нравов, которые сложились или складываются в среде школьников, так и этико-педагогической рефлексии по поводу взаимоотношений между учащимися и оснований таких взаимоотношений.

Осмыслим результаты, полученные при выявлении того, какие моральные ориентиры «видит» сознание первокурсников.

Мы не раскрываем содержания понятий «ориентир», «моральный ориентир». Только заметим, что в качестве таких ориентиров могут выступать и категории этики, поскольку они «обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют их как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» [2, с. 155]. Осмысление полученного эмпирического знания относительно того, какие моральные ориентиры «видит» этическое сознание первокурсников, показывает, что сознание студентов «видит» моральные ориентиры, в качестве которых выступают категории этики, принимающие значение ценностей. При этом этическое сознание студентов второй группы «обращает внимание» на большее количество категорий этики, чем сознание студентов экспериментальной группы. Исследованием установлено, что сознание студентов первой группы «обращает внимание» на такие моральные ориентиры, в качестве которых выступают этические категории «честность» (35,000 %), «искренность» (28,750 %), «добро» (27,500 %),

«справедливость» (26,250 %), «ответственность» (23,750 %). Сознание студентов второй группы «обращает внимание» на «добро» (78,947 %), «ответственность» (66,667 %), «честность» (45,614 %), «справедливость» (33,333 %), «достоинство» (33,333 %). (Общая сумма более 100%, так как студенты называли по несколько моральных ориентиров, в качестве которых выступают категории этики.) Анализ полученного эмпирического знания показывает, что сознание большей части студентов второй группы «видит» моральный ориентир «добро», категория которого является системообразующей для этического отношения.

Однако, как показал анализ содержания бесед со студентами, добро они понимают достаточно абстрактно. Главное же заключается в том, что они не осознают, что природа добра «аксиологична» (Р.Г. Апресян [1, с. 114]). Заметим, что специфика этических категорий состоит как раз в их аксиологическом характере [2, с. 162]. Незнание студентами такой специфики этических категорий препятствует пониманию ими того, что в педагогической деятельности аксиологическое должно преобладать над деонтологическим. При этом, на первый взгляд, в этическом сознании первокурсников аксиологическое преобладает над деонтологическим, поскольку их сознание вначале «обращает внимание» на добро, а уже затем на долг (12,281 % студентов второй группы и 5,000 % студентов первой группы).

Следует также отметить, что студенты обеих групп в качестве моральных ориентиров указывают явления, которые таковыми не являются. Для студентов второй группы это «уважение» (19,298 %), «отзывчивость» (12,281 %), «порядочность» (7,071 %), «учтивость» (1,754 %) и др., для студентов первой группы – «уважение» (6,250 %), «порядочность» (5,000 %), «коллективизм» (3,750 %), «эгоизм» (1,250 %) и др. Налицо неполное знание студентами этических категорий, что подтверждает сделанный ранее вывод о том, что они смешивают этические категории с другими нравственными явлениями.

Список литературы

1. Апресян Р.Г. Добро // Этика: энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 113–115.
2. Архангельский Л.М. Этические категории / Л.М. Архангельский, Т. Джафарли // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.

3. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания будущего учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А.В. Бездухов. Самара: ПГСГА, 2014. 50 с.

4. Бездухов А.В. Структура этического сознания учителя / А.В. Бездухов // Вестник Тверского государственного университета. № 26. 2013. Серия «Педагогика и психология». Выпуск 4. С. 254–263.

5. Гартман Н. Этика / Н. Гартман. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.

6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. М.: Наука, 1977. 334 с.

7. Кобляков В.П. Этическое сознание / В.П. Кобляков. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.

Об авторе

Бездухов Артем Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

МУДРАЯ ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМУЛИРОВКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ

В.М. Букатов

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ),
Москва

Современная быстротечность и непредсказуемость разрушает преемственность поколений. Детям суждена участь оказаться в авангарде развития человечества. Миссия учителя – развивать у учеников умение общаться друг с другом и прислушиваться к интуиции. Дидактический ориентир учителя обнаруживается в мудрости формулировки «поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что». Раскрывается психолого-педагогический потенциал учебных вопросов, ответы на которые учитель не знает сам.

Ключевые слова: культурно-историческая тенденция, преемственность поколений, коммуникативность сверстников, учебная интерактивность.