

ФУНКЦИИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

© 2015 И.М.Шадрина

Мурманский государственный гуманитарный университет

Статья поступила в редакцию 29.04.2015

В данной статье представлена структура нравственной культуры учителя: нравственная грамотность, ценностный и личностный компоненты; на основе положений функционального анализа обосновываются функции знания и понимания как компонентов нравственной грамотности учителя, функции ценностного и личностного компонентов нравственной культуры учителя; раскрывается содержание компонентов нравственной культуры учителя.

Ключевые слова: учитель, нравственная культура, структура, функциональный анализ, функция, компонент, содержание.

Структурными компонентами нравственной культуры учителя как системного личностного образования являются нравственная грамотность, ценностный и личностный компоненты, выполняющие присущие им функции. Структурными компонентами нравственной грамотности как системного целостного образования учителя являются моральное знание и понимание, которые выполняют конкретные функции, благодаря которым поддерживается ее целостность.

Базируясь на идеях функционального анализа, который исходит из того, что «функция элемента или “части” (подсистемы) объекта (явления, феномена. – И.Ш.) задается на основе принципа “включения”, то есть выводится из характеристик и потребностей более широкого целого»¹, мы выводим функции компонентов нравственной культуры учителя из широкого целого, каким является нравственная культура учителя как опыт ценностно-ориентационной деятельности, необходимый для воспроизводства такой деятельности посредством воспитания нравственного, добродетельного учащегося и его нравственного образования. Функции компонентов нравственной грамотности выводим также из широкого целого – из нравственной грамотности учителя, которая есть владение знанием о морали, о педагогической морали, о ценностях, образующих ядро его нравственной культуры, обосновывающем (знание) моральный выбор педагога; владение языком морали; методами нрав-

ственного просвещения, этического образования; способами разрешения своих и учащихся нравственных проблем, связь между которыми (знанием и методами, способами) обеспечивается пониманием отношений между собой и учащимися, между учащимися, которые (отношения) есть пространство морали, в котором «движутся» нравственные представления о добре и зле, чести и достоинстве, справедливости и милосердии и т.д., ценности, освящающие моральный выбор педагога.

Сделаем пояснения относительно функций нравственной грамотности, ценностного и личностного компонентов нравственной культуры учителя и раскроем содержание компонентов такой культуры педагога.

При выведении функций моральных знаний как компонента нравственной грамотности учителя мы опираемся на близкие по тематике к нашему исследованию работы ученых. Это работы Р.Г. Апресяна, В.П.Бездухова, Л.В.Вершининой, В.И.Гусарова, В.Х.Джаббарова, О.К.Поздняковой, Л.В.Филатовой и др.

Р.Г.Апресян в качестве значимой функции моральных представлений, которые в этике называются моральными знаниями, выделяет ценностную, то есть смысловую функцию моральных представлений, а также императивную, то есть повелительную функцию таких представлений².

Так, верность является положительной ценностью, неверность – отрицательной. В понимании верности как выполнения взятых на себя обязательств и договоренностей, верность и неверность даны через требования «Будь верен слову» (требование-образец) и «Не нарушай

⁰ Шадрина Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор.

E-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru

¹ Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г.Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – С. 140.

² Гусейнов, А.А. Этика : учебник / А.А.Гусейнов, Р.Г.Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с. – С. 253.

обещаний и договоренностей» (требование-запрет). «Обещающий, – пишет Н.Гартман, – идентифицирует себя теперешнего с самим собой будущим. Он способен выполнить обещание, поскольку уверен, что он будущий будет идентичен самому себе теперешнему. Нарушение обещаний было бы отречением от самого себя, выполнение обещаний есть самосохранение личности, которая остается верной себе»³.

Запрет и образец, как подчеркивает Л.М.Архангельский, «две стороны моральных требований, образующих своеобразные рамки предписываемого поведения, очерчивающие границы допустимого и недопустимого поведения»⁴.

Милосердие и справедливость утверждают себя в золотом правиле нравственности как две его стороны. Они даны в требованиях правила милосердия (положительное правило) и правила справедливости (отрицательное правило). В данном случае, как мы полагаем, речь идет не о границах допустимого и недопустимого поведения, суждения (высказывания), а следовательно, не собственно о требовании-образце и требовании-запрете, но о требованиях, которые следует соблюдать в конкретной ситуации, конкретных созданных общающимися обстоятельствах. Это уже иной, чем в случае с верностью и неверностью, императивный характер моральных представлений. В первом случае есть четкое указание на образец и запрет. Во втором случае мы имеем дело исключительно с образцом отношений между людьми, живущими в соответствии с золотым правилом нравственности, исповедующими такое правило. Однако ценностная и императивная функции моральных представлений или знаний в том и другом случаях реализуются специфическим образом. В золотом правиле нравственности отделить ценностную и повелительную функции практически невозможно, поскольку «милосердие предполагает справедливость, а справедливость требует милосердия, это только разные стороны, различные способы проявления одного и того же»⁵. В требованиях-образцах (верность) присутствуют ценностная и повелительная функции, в требованиях-запретах (неверность) присутствует повелительная функция, но с запрещающим аспектом. Возникает вопрос: «Реализуется ли ценностная (смысловая)

функция в моральных представлениях о требованиях-запретах?». Да, такая функция в них заложена на уровне смысла. Смысл, заключенный в отрицательной ценности неверности, предостерегающий от неверности обещаниям и договоренностям, побуждая к верности: «Будь верным обещаниям, договоренностям», переводится на уровень индивидуальной максимы, которая, однако, «не императивна»⁶.

Исходя из научного представления о функции: «Функция – это роль, которую выполняют различные процессы и структуры по поддержанию целостности и устойчивости систем, частями которых они являются»⁷, мы раскрываем суть ценностной (смысловой) и императивной (повелительной) функций моральных знаний.

Суть ценностной или смысловой функции моральных знаний, с нашей точки зрения, заключается, во-первых, в том, что смысл, заключенный в знании о положительной ценности, побуждает следовать образцу; смысл, заключенный в знании об отрицательной ценности, предостерегая от безнравственного, аморального, побуждает быть нравственным. Во-вторых, в порождении «смыслового поля» понимания, являющегося компонентом нравственного грамотности учителя. Слово «ценностный» означает не только «относящийся к ценности», но и «осмысленный», то есть наделенный смыслом, в нашем случае – знание, наделенное смыслом или выявленная смысловая составляющая морального знания. Суть императивной или повелительной функции моральных знаний, как мы полагаем, заключается в том, что знания, указывая на должное в виде образца, предписывают следовать образцу; – в виде запрета предостерегают от безнравственного, аморального, ограждают от недозволенного.

Данные функции моральных знаний тесно переплетены между собой, отделить их друг от друга трудно, поскольку в повелениях вычленяется внутренний смысл, который побуждает учителя быть нравственным, быть человеком. На этапе побуждения быть нравственным в действие вступает понимание как компонент нравственной грамотности, в процессе которого понимающий обнаруживает смысл морального знания, повелевающего человеку уважать моральный закон, «исполнять категорическое повеление нравственности»⁸.

³ Гартман, Н. Этика / Н.Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с. – С. 436.

⁴ Архангельский, Л. М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учебное пособ. / Л.М.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с. – С. 68 – 69.

⁵ Соловьев, В.С. Оправдание добра: нравственная философия / В.С.Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с. – С. 112.

⁶ Кант, И. Критика практического разума / И.Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с. – С. 136.

⁷ Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с. – С. 636.

⁸ Кант, И. Критика практического разума – С. 153.

Содержание знаниевого компонента нравственной грамотности учителя образует знание о понятиях морали, педагогической морали, о понятиях культурологии, о ценностях, образующих ядро нравственной культуры педагога, о методах нравственного просвещения и этического образования, в процессе которых осуществляется приобщение учащихся к нравственным ценностям.

Функцией понимания, с нашей точки зрения, является функция порождения смысла знания. Методологической основой выделения такой функции понимания являются идеи В.В.Знакова о том, что результатом понимания является «не получение человеком нового знания, а порождение индивидуального смысла “живого знания”»⁹.

Заметим, что данная функция понимания не идентична смысловой функции морального знания, заключающейся в порождении «смыслового поля» понимания. Порождение смысла знания происходит в «смысловом поле» понимания. Смысловая функция морального знания в части, относящейся к порождению «смыслового поля» понимания, связана с функцией понимания – функцией порождения смысла знания, познаваемого. При этом понимание «выступает своего рода соединительным звеном между конкретными видами и формами знания»¹⁰ тогда, когда реализуется функция порождения смысла знания, познаваемого. Функция порождения «смыслового поля» понимания как ценностная (смысловая) функция морального знания и функция порождения смысла знания, познаваемого как функция понимания поддерживают целостность нравственной грамотности учителя, компонентами которой моральное знание и понимание являются.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ученые выделяют и другие функции морального знания. Указывая на выделенные учеными функции морального знания, мы не раскрываем суть таких функций, поскольку ничего нового не привносим в них. Заметим, что мы раскрыли суть ценностной (смысловой) функции моральных знаний, императивной (повелительной) функции таких знаний не только потому, что в педагогической науке данные функции моральных знаний в полной мере не осмыслены, но потому, что, во-первых, благода-

ря переплетению этих функций между собой поддерживается целостность нравственной грамотности учителя; во-вторых, повелительная функция моральных знаний побуждает к пониманию их смысла.

Так, В.П.Бездухов и В.И.Гусаров выделяют мировоззренческую, познавательную, регулируемую, воспитательную, ориентирующую и коммуникативную функции знаний¹¹. Л.В.Вершинина – функцию оценки¹². Л.В.Филатова – рефлексивную и оценочную функции¹³. В.Х.Джаббаров, исследующий проблему формирования гражданской грамотности студентов, выделяет такие функции знаний, образующих содержание когнитивного компонента гражданской грамотности, как рефлексивно-оценочную функцию, функцию обоснования выбора¹⁴.

Следует отметить, что в нашей работе речь идет не о когнитивном компоненте нравственной грамотности учителя, но о знаниевой составляющей или о знании как компоненте такой грамотности, содержание которого (компонента) образует моральное и культурологическое знание. Это объясняется тем, что моральное знание в нашей работе не является исключительно когнитивным феноменом. Оно, как было показано выше, выполняет разнообразные функции, благодаря которым становится возможным различать познавательные и ценностные, повелительные аспекты морального знания. В морали, как подчеркивает А.И.Титаренко, «познавательные моменты подчинены оценочно-императивной ее функции. Моральные предписания не подменяют научное знание»¹⁵.

Когнитивизм, как пишет Л.В.Максимов, «обозначает концепцию, редуцирующую сознание к знанию, то есть трактующую все компоненты сознания (включая и ценностно-интенцио-

⁹ Знаков, В.В. Психология понимания : проблемы и перспективы / В.В.Знаков. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 448 с. — С. 28.

¹⁰ Любимов, Б.И. Функциональная грамотность как фактор понимания и ориентированности личности в кризисных ситуациях / Б.И.Любимов // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. трудов. — СПб.: ИОВ РАО, 1993. — С. 33–42. — С. 35.

¹¹ Бездухов, В. П. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В.П.Бездухов, В.И.Гусаров. — Самара: СГПУ, 2000. — 163 с. — С. 44.

¹² Вершинина, Л.В. Теоретические основы формирования ценностного сознания будущего учителя / Л.В.Вершинина. — М.: МПСИ, 2009. — 258 с. — С. 49.

¹³ Филатова, Л.В. Педагогические условия воспитания патриотизма ребенка в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Викторовна Филатова. — Самара, 2007. — 238 с. — С. 56.

¹⁴ Джаббаров, В. Х. Формирование гражданской грамотности студентов в процессе обучения в колледже : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Виталий Хамракулович Джаббаров. — Самара, 2012. — 232 с. — С. 56 – 58.

¹⁵ Титаренко, А.И. Специфика и структура морали / А.И.Титаренко // Мораль и этическая теория. — М.: Наука, 1974. — С. 7 – 49. — С. 13.

нальные) как когнитивные феномены»¹⁶. Сделаем пояснения относительно ценностного и личностного компонентов нравственной культуры учителя. Выделение ценностного компонента такой культуры педагога объясняется тем, что нравственные ценности образуют ее ядро. Как ядро нравственной культуры учителя, такие ценности образуют содержание ценностного ее компонента.

Мы не раскрываем суть функций ценностей, которые образуют содержание ценностного компонента нравственной культуры учителя потому, что ничего нового в понимание таких функций не привносим. Проблема функций ценностей была поставлена Б.С.Братусем, выделившим такие ее функции как функция оценки и функция «создания образа, эскиза будущего, перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из личной, сегодняшней ситуации»¹⁷.

Содержание ценностного компонента нравственной культуры учителя образуют следующие нравственные ценности: «благородство», «великодушные», «верность», «добро», «доверие», «долг», «достоинство», «милосердие», «ответственность», «свобода», «совесть», «справедливость», «стыд», «толерантность», «честь». При выявлении данных нравственных ценностей мы опирались на работы ученых-этиков, в которых представлен достаточно широкий спектр таких ценностей. Заметим, что ученые, как правило, ведут речь о понятиях морали, которые обладают значением ценностей, и указывают на такие обладающие значением ценностей понятия морали. Особое место в системе моральных ценностей, как пишет Т.В.Мишаткина, занимают такие нравственные феномены как Добро и Зло, Свобода и Ответственность, Долг и Совесть, Честь и Достоинство, Смысл жизни, Счастье и любовь. Поскольку сущность любого явления обозначается конкретными категориями (понятиями. – И.Ш.), постольку они соответствуют и отражают особенности и содержание моральных ценно-

стей¹⁸. Мы не перечисляем данных понятий морали, поскольку это сделано А.В.Бездуховым¹⁹.

Сделаем пояснения относительно образующих содержания ценностного компонента нравственной культуры учителя ценностей. При выделении таких образующих содержание данного компонента нравственной культуры учителя ценностей мы опирались на идеи Н.Гартмана о группах ценностей и отобрали из основной группы ценности «благородство» и «великодушные», из первой группы частных ценностей ценность «справедливость», из второй группы частных ценностей ценности «верность» и «доверие».

Выбор ценности «добро», а не ценности «благо», занимающей, по мысли Н.Гартмана, центральное место в основной группе ценностей, объясняется тем, что «нравственное добро по самому существу своему есть способ действительного достижения настоящего блага»²⁰, а «безусловное существо добра заключает в себе и полноту блага»²¹.

Выбор ценности «милосердие» аргументируется тем, что милосердие является одной из сторон золотого правила нравственности, другой стороной такого правила является справедливость.

Выбор ценностей «честь» и «достоинство», «долг» и «ответственность» объясняется не столько тем, что они как понятия морали являются парными понятиями, сколько тем, что они являются понятиями педагогической морали, которые соответствуют и отражают содержание данных ценностей. Относясь к сфере должного, а не только к сфере сущего, данные нравственные ценности являются собой такую меру должного, которая оказывается повышенной в педагогической деятельности.

Выбор ценностей «совесть» и «стыд» мотивируется тем, что они как понятия морали, как «личностные формы нравственного сознания»²², «отражают индивидуальные механизмы

¹⁶ Максимов, Л.В. Когнитивизм как парадигма гуманитарно-философской мысли / Л.В.Максимов. — М.: РОССПЭН, 2003. — 160 с. — С. 5.

¹⁷ Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (психологическое исследование) / Б.С.Братусь. — М.: Знание, 1985. — 64 с. — С. 31.

¹⁸ Мишаткина, Т. В. Высшие моральные ценности и стратегия «правильной жизни» / Т.В.Мишаткина // Этика: учеб. пособ. / под ред. Т.В.Мишаткиной, Я.С.Яскевич. — Минск: Новое знание, 2002. — С. 129 – 264. — С. 137.

¹⁹ Бездухов, А.В. Этическое сознание учителя: вопросы теории: монография / А.В.Бездухов. — Самара: ПГСГА, 2013. — 124 с. — С. 86.

²⁰ Соловьев, В.С. Оправдание добра : нравственная философия / В.С.Соловьев. — М.: Республика, 1996. — 479 с. — С. 166.

²¹ Соловьев, В.С. Оправдание добра: — С. 168.

²² Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г.Дробницкий. — М.: Наука, 1977. — 334 с. — С. 59.

работы» такого сознания²³, одним способов существования которого, как известно, является моральное знание.

Выбор ценности «свобода» определяется тем, что явление свободы возникает «в связи с проблемой морального выбора, определением условий, делающих такой выбор возможным (наличие альтернатив), осмыслением оснований выбора»²⁴.

Выбор ценности «толерантность» объясняется тем, что в современной социально-нравственной ситуации «толерантность как морально-этическое основание жизни сообщества есть “созвездие” образующих ее содержание ценностей, которые обуславливают ценностное многообразие жизни, делают реальным межличностный ценностный синтез, упорядочивают смыслы жизни студента, становясь его ориентирами, нормализуя взаимодействие студента с миром и людьми, порождая конструктивные отношения и моральный резонанс между студентом и людьми»²⁵.

Нравственные ценности как образующие содержания нравственной культуры учителя обуславливают своеобразие решения педагогических задач с точки зрения значения благородства, великодушия и т.д.

Выделение личностного компонента нравственной культуры педагога объясняется, во-первых, тем, что личностные качества, как подчеркивает В.П.Бездухов, «поддерживают ситуативно-проявляющиеся состояния, цементируют их. Они обуславливают и качество выполнения учителем своих функций, придают определенность, устойчивость поведения, обеспечивают успешное выполнение педагогом своих функций и поддерживают его социальный статус»²⁶. Во-вторых, личностные качества развиваются в нравственных отношениях, в которых проявляется нравственная культура учителя.

Содержание личностного компонента нравственной культуры учителя образуют такие нравственные качества, как вежливость, внимательность, деликатность, искренность, любезность, надежность, скромность, сочувствие, тактичность, требовательность, уместность, чуткость.

Выбор данных нравственных качеств как образующих содержания личностного компонента нравственной культуры учителя объясняется тем, что они представляют собой «добродетели повседневной жизни»²⁷, а значит и повседневной педагогической деятельности. Еще Аристотель отмечал, что категория качества определяется как добродетель²⁸, обладая которой «можно пережить беды и величайшие несчастья»²⁹.

Функцией нравственных качеств как образующих содержания личностного компонента нравственной культуры учителя является функция оценивания различных сторон поведения, различных сторон нравственного отношения, в котором проявляется нравственная культура учителя. Методологической основой выделения данной функции нравственных качеств является положение о том, что нравственное качество – это «понятие нравственного сознания, с помощью которого выделяются в общественной жизни и характеризуются наиболее типичные черты поведения людей»³⁰.

Суть такой функции нравственных качеств как функция оценивания различных сторон поведения, различных сторон нравственного отношения заключается в выражении оценочного суждения и следующего за ним оценочного отношения. Критерием оценочного суждения и оценочного отношения являются адекватные данным качествам ценности, значением которых обладают понятия морали. «Понятие морального качества органически соединяет в себе моменты долженствования и ценности: это и достойная черта характера (добродетель есть более конкретно выраженная идея добра) и то, каким человек должен стать (соответственно норма теперь может быть выражена в виде: “Все люди должны быть честными” (вежливыми, внимательными, искренними и т.д. – И.Ш.)»³¹.

Итак, мы выявили функции морального знания и понимания как компонентов нравственной грамотности учителя, которая в свою очередь является компонентом нравственной культуры учителя, ценностей, как образующих содержания ценностного компонента такой культуры педагога, и нравственных качеств, как образующих содержания личностного компонента

²³ Разин, А.В. Этика: учебник для вузов / А.В.Разин. — М.: Академический проект, 2003. — 624 с. — С. 427.

²⁴ Разин, А.В. Этика: — С. 469.

²⁵ Лопухова, Ю.В. Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юлия Викторовна Лопухова. — Самара, 2013. — 51 с. — 7.

²⁶ Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н.Кулюткин, В.П.Бездухов. — Самара: СГПУ, 2002. — 400 с. — С. 332.

²⁷ Шрейдер, Ю.А. Этика / Ю.А.Шрейдер. — М.: Текст, 1998. — 271 с. — С. 212.

²⁸ Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. — М.: Мысль, 1983. — Т. 4 — 830 с. — С. 59.

²⁹ Аристотель. Сочинения: — С. 58.

³⁰ Словарь по этике / под ред. И.С.Кона. — М.: Политиздат, 1981. — 430 с. — С. 123.

³¹ Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г.Дробницкий. — М.: Наука, 1977. — 334 с. — С. 50.

нравственной культуры учителя. Эти функции поддерживают целостность нравственной культуры как личностного системного образования будущего учителя, компонентами которого являются нравственная грамотность, ценностный и личностный компоненты.

Следует отметить, что мы не выделяем, как В.И.Павлов, деятельностный компонент нравственной культуры учителя³², как Л.П.Илларионова, культуру нравственного поведения учителя как компонент его духовно-нравственной культуры³³. Выделение Л.П.Илларионовой в качестве компонента духовно-нравственной культуры учителя культуры нравственного поведения, с нашей точки зрения, не целесообразно. Это объясняется тем, что культура нравственного поведения учителя является отличным от его нравственной культуры феноменом, а следовательно, культура нравственного поведения обладает своей отличной от структуры нравственной культуры учителя структурой. Мы полагаем, что компоненты духовно-нравственной культуры учителя следует выделять из самой культуры, а не привлекать в качестве ее компонентов другие виды культуры.

Мы не выделяем поведенческий компонент в нравственной культуре учителя. Нравственная культура учителя порождает поведение учителя, а не замещает поведение. «Происходит это потому, что ценности (как ядро нравственной культуры, как образующие содержания ценностного ее компонента. – И.Ш.) есть конкретные порождающие модели человеческой деятельности (поведения. – И.Ш.)»³⁴. Какова нравственная культура учителя, таково и его поведение. Однако формируется такая культура будущего учителя в деятельности, которая и «обеспечивает “материал” для поведения»³⁵.

Естественно, нравственная деятельность и нравственное поведение не одно и то же. Мы не раскрываем различия между нравственной дея-

тельностью и нравственным поведением, которые (различия) достаточно обстоятельно, на наш взгляд, обоснованы Е.Н.Гончаровой³⁶.

Поступки, как подчеркивает И.И.Докучаев, «зависят от ряда обстоятельств, одним из которых выступает ценностная ориентация»³⁷. Направленность же человека на ценности, как известно, составляет его ценностные ориентации. Ценности образуют ядро нравственной культуры учителя, содержание ценностного ее компонента. Ценностный компонент нравственной культуры учителя является системообразующим ее компонентом. Оценочная функция данного компонента предшествует ценностной (смысловой) функции моральных знаний, функции нравственных качеств – функции оценивания различных сторон поведения. Ценности являются критерием оценивания поведения и реализуемых в нем нравственных качеств. Нравственная культура учителя существует в нравственных отношениях, в них она и проявляется. Такие отношения, оцениваемые по критерию образующих содержание ценностного компонента нравственной культуры учителя ценностей, находят свое внешнее проявление в поступках, в поведении учителя. Ценности, давая знать о таящихся в нравственной культуре учителя смыслах, распространяют немеркнущий даже в ночи свет, отблески которого излучаются в «моральной тени» учителя.

³² Павлов, В.И. Критерии, показатели и уровни сформированности духовно-нравственной культуры будущего учителя / В.И.Павлов // Вестник Чувашского госуд. педагогич.ун-та им. И.Я.Яковлева. — 2011. — № 1(69). — Ч. 1. — С. 162 – 165. — С. 163.

³³ Илларионова, Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Людмила Петровна Илларионова. — М., 2002. — 408 с. — С. 17.

³⁴ Докучаев, И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И.Докучаев. — СПб.: Наука, 2009. — 595 с. — С. 19.

³⁵ Лапина, Т.С. Проблема индивидуальной нравственности / Т.С.Лапина // Мораль и этическая теория. — М.: Наука, 1974. — С. 106 – 143; 133.

³⁶ Гончарова, Е. Н. Нравственное поведение человека как предмет педагогической рефлексии / Е.Н.Гончарова // Теоретические основы формирования опыта нравственного поведения школьников: монография / А.В.Бездухов, В.П.Бездухов, Е.Н.Гончарова; под общ. ред. В.П.Бездухова. — Самара: ПГСГА, 2013. — С. 83 – 103.

³⁷ Докучаев, И. И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И.Докучаев. — СПб.: Наука, 2009. — 595 с. — С. 232 – 233.

FUNCTIONS OF TEACHER'S MORAL CULTURE STRUCTURAL COMPONENTS

© 2015 I.M.Shadrina^o

Murmansk State Humanities University

The article presents the structure of a teacher's moral culture: moral literacy, value and personal components. On the basis of functional analysis the author describes the functions of knowledge and comprehension as components of a teacher's moral literacy, functions of value and personal components of a teacher's moral culture. Also, the article reveals the content of a teacher's moral culture components.

Keywords: teacher, moral culture, structure, functional analysis, function, component, content.

^o *Irina Mihailovna Shadrina, Candidate of pedagogy, Associate professor, first Vice-rector.
E-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru*