

## НРАВСТВЕННАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Духовное обновление общества для людей, стремящихся к созиданию облагораживающих человека ценностей, есть моральный закон, который становится непреложным фактом в преодолении порождаемого неоднозначными социально-экономическими изменениями кризиса ценностей, приводящего к утрате моралью своей очевидности, к не способности человека различать, где есть добро, а где зло, где есть благо, а где польза. Одним из необходимых условий духовного обновления общества является нравственная грамотность учителя, как владение знанием о морали, о педагогической морали, о ценностях, образующих ядро его нравственной культуры, обосновывающем (знание) моральный выбор педагога; владение языком морали, методами нравственного просвещения, этического образования, способами разрешения своих и учащихся нравственных проблем, связь между которыми (знанием и методами, способами) обеспечивается пониманием отношений между собой и учащимся, которые есть пространство морали. В таком пространстве «движутся» нравственные представления о добре и зле, чести и достоинстве, справедливости и милосердии и т.д., ценности, освящающие моральный выбор педагога. В настоящей работе предпринимается попытка обоснования проблемы нравственной грамотности учителя, понятие которой должно быть признано целесообразным и необходимым для педагогической теории и практики. Разработка понятия «нравственная грамотность учителя» опирается на традиции, то есть на хранящиеся и транслируемые культурой идеи, взгляды, обычаи. Обсуждается содержание понятия «грамотность». Предлагается определение понятия «нравственная грамотность учителя» и раскрывается структура нравственной грамотности учителя как компонента его нравственной культуры: 1) 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; 2) понимание как осмысление знания и складывающихся между учителем и учащимися нравственных отношений, в которых проявляется нравственная культура учителя. Обосновывается, что понимание в процессе овладения будущим учителем знанием, рефлексия этого процесса делают «видимым» смысл знания, являющего (смысл) собой контекст понимания.

**Ключевые слова:** учитель, нравственная грамотность, моральное знание, понимание, рефлексия, структура.

Проблема грамотности человека не новая в науке. В педагогической науке проблема грамотности в целом и функциональной грамотности в частности была поставлена Т.Г. Браже, Е.И. Добринской, Ю.Н. Кулюткиным, Б.И. Любимовым, В.Г. Онушкиным, Е.И. Огаревым, Г.С. Сухобской. Идеи данных ученых были достаточно полно осмыслены в исследовании В.Г. Рощупкина, посвященном проблеме формирования кросскультурной грамотности будущего учителя [18]. В исследовании Р.Н. Бунеева, посвященном проблеме создания образовательной системы нового поколения, функциональная грамотность учащегося предстает в качестве одного из образовательных результатов такой системы [4, с. 43]. В исследовании П.И. Фроловой представлен генезис научных представлений о грамотности; показано, как содержание данного понятия менялось исторически в связи с расширением и ростом требований общества к развитию индивида: от элементарных умений читать, писать, считать и т.д. до уровня владения минимумом общественно

необходимых знаний и навыков [21, с. 18]; конкретизировано научное представление о содержании понятия «функциональная грамотность» [21, с. 13].

Не осмысливая в полном объеме идеи вышеобозначенных ученых о понятии «грамотность», отберем такие из них, которые послужат методологической основой для обоснования содержания нравственной грамотности учителя как компонента его нравственной культуры.

Анализ научной литературы показывает, что проблема собственно нравственной грамотности учителя еще не стала предметом исследования. Более того, как показывает контент-анализ различных государственных образовательных стандартов (ФГОС начального общего образования от 6 октября 2009 г., №373; ГОС ВПО по различным специальностям; ФГОС основного общего образования от 17 декабря 2010 года, № 1897; профессиональный стандарт педагога от 18 октября 2013 года, № 544н), Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, понятие

«нравственная грамотность» отсутствует в стандартах и в концепции.

Понятие «нравственная грамотность» мы находим в проекте КПРФ «Народная инициатива» [5], содержание которого (понятия), однако, не раскрывается.

Понятие близкое по смыслу к понятию «нравственная грамотность» мы находим в Проекте федерального государственного образовательного стандарта общего образования, разработанного рабочей группой Института проблем образовательной политики «Эврика» под руководством А.И. Адамского [16]. Таким понятием является понятие «духовно-нравственная грамотность», понимаемая как «способность к восприятию и осмыслению нравственно-этических норм, которыми люди руководствуются в своем поведении в отношении к самим себе, к обществу и природе» [16, с. 9].

Не смотря на то, что понятие «нравственная грамотность» не используется в нормативно-правовых документах Министерства науки и образования РФ и лишь упоминается в проектах по образованию, оно должно быть признано целесообразным и необходимым для педагогической теории и практики.

Для раскрытия содержания понятия «нравственная грамотность учителя» требуется вначале осмыслить понятие «грамотность».

Методологическими ориентирами для раскрытия содержания понятия «грамотность» являются идеи В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева о необходимости отхода от первоначального значения данного понятия как овладения письменной речью, как искусства «из известных знаков составлять слова и произносить их» (Л.Н. Толстой [Цит. по: 15, с. 8]), к новому его пониманию, как базового элемента способности человека к компетентному участию в различных сферах жизнедеятельности общества [15, с. 8]. Однако и при новом понимании грамотности, как подчеркивают В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев, которое в силу изменений, происходящих в мире, в требованиях к человеку и его деятельности влечет за собой пересмотр содержания данного понятия, расширяя смысловые границы термина «грамотность», необходимо избежать

размывания этих границ. Такое размывание может произойти в результате переноса термина на усвоенные знаковые системы, к овладению которыми система образования не причастна, к примеру, к овладению языком жестов, свойственных той или иной субкультуре и т.д. Употребляя понятие «грамотность» в смысловом контексте «образование и деятельность», ученые под грамотностью понимают «результат систематизированной учебной деятельности, выраженный в активном овладении знаковой системой естественных и искусственных языков, а также в способности использовать данную систему в целях познания окружающей действительности и разрешения проблем, возникающих в ходе практических действий» [15, с. 9].

Возможно ли экстраполировать идеи В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева о понятии «грамотность» на понятие «нравственная грамотность учителя»? В полной мере это, как мы полагаем, не представляется возможным не потому, что ученые среди видов и уровней грамотности не выделяют нравственную грамотность, но потому, что нравственная грамотность учителя не может быть сведена только к активному владению знаковой системой языка морали, педагогической морали, к способности использовать такой язык в целях познания нравственных аспектов социальной и педагогической реальности, разрешения своих и учащихся нравственных проблем. В то же время нельзя не учитывать, что компетентное участие учителя в духовном обновлении общества, в духовно-практическом освоении мира в морали предполагает, что он является нравственно грамотным человеком, то есть владеющим языком морали, педагогической морали и т.д. Нравственная грамотность учителя не может сводиться и к владению им умениями организовывать нравственное просвещение, этическое образование, разрешать нравственные проблемы и т.д. Другими словами, нравственная грамотность учителя не может сводиться только к обладанию нравственными знаниями и умениями. Подтверждение сказанному мы находим у В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева, подчеркивающих, что «в формуле “знание, умение, навык” явно не достает элемента, обеспечивающего связь между знаниями и умениями. Таким

элементом скорее всего является понимание человеком предметной реальности, вовлекаемой в процесс деятельности» [15, с. 9].

Аналогичную точку зрения относительно того, что понимание есть самостоятельный элемент в структуре грамотности, мы находим у Б.И. Любимова, И.А. Колесниковой, В.Г. Рошупкина.

Так, Б.И. Любимов подчеркивает, что «понимание выступает своего рода соединительным звеном между конкретными видами и формами знания, требующимися для освоения новых сфер практической деятельности, с одной стороны, и мировоззренческими структурами, интеграцией социальных и профессиональных знаний, с другой стороны. При этом социальный смысл выступает как центральный фактор эффективности понимания, определяя его общий контекст» [14, с. 35].

И.А. Колесникова под грамотностью понимает социально-педагогическую характеристику личности, отражающую способность к прочтению, восприятию и пониманию необходимого объема социально-культурной информации, закодированной в определенной знаковой или коммуникационной системе [12, с. 33].

В.Г. Рошупкин, исследующий проблему формирования кросскультурной грамотности будущего учителя, отмечает, что основополагающим, системообразующим элементом кросскультурной грамотности является понимание культуры другого народа, а знания, играющие важную роль в выборе линии поведения, в регуляции деятельности человека, являются другим структурным элементом такой грамотности студента [18, с. 78].

Осмысление идей Б.И. Любимова, И.А. Колесниковой, В.Г. Рошупкина о понимании как соединяющем звене между конкретными видами, формами знания, требующимися для освоения новых сфер практической деятельности и мировоззренческими структурами (Б.И. Любимов), как социально-педагогической характеристике личности (И.А. Колесникова), как элементе кросскультурной грамотности (В.Г. Рошупкин) показывает на наличие общего и различного во взглядах ученых относительно феномена понимания.

Общим во взглядах Б.И. Любимова и В.Г. Рошупкина является то, что понимание

является системообразующим элементом грамотности. Однако если В.Г. Рошупкин прямо указывает на то, что понимание является системообразующим компонентом кросскультурной грамотности, то Б.И. Любимов ведет речь о понимании как соединительном звене между конкретными видами, формами знания и мировоззренческими структурами личности. Мы полагаем, что, поскольку понимание является таким соединительным звеном, оно может быть признано системообразующим элементом грамотности.

Различное во взглядах ученых заключается в том, что если И.А. Колесникова связывает данный феномен со способностью личности к пониманию социально-культурной информации, закодированной в определенной знаковой или коммуникационной системе, которое (понимание) следует вслед за восприятием прочитанного, то Б.И. Любимов связывает рассматриваемый феномен с социальным смыслом, который определяет общий его (понимания) контекст.

Понимание в представлении И.А. Колесниковой, как мы полагаем, является необходимым звеном познавательной учебной деятельности. Близкую к взглядам И.А. Колесниковой точку зрения относительно понимания мы находим у П.И. Фроловой, согласно которой грамотность в чтении – это, прежде всего, понимание и интерпретация прочитанных материалов, умение делать выводы, приводить аргументацию, формулировать свою точку зрения на прочитанный материал [21, с. 67].

Для нас интерес представляет идея И.А. Колесниковой о том, что информация закодирована в определенной знаковой или коммуникационной системе. Раскодирование такой информации возможно при условии ее понимания. Чтобы понять информацию, ее необходимо осмыслить, надделить смыслом.

Информация, как подчеркивает Г. Глазер, есть «данные, которые организованы и структурированы – то есть помещены в контекст и, таким образом, наделены смыслом» [Цит. по: 3, с. 121-122].

Информация есть одна из форм знания, она транспортирует знание. Информацию, как подчеркивает Г. Бехманн, следует отличать от знания, которое также подлежит передаче

[3, с. 123]. Однако на основе информации, которая может быть как корректной, так и некорректной, нельзя сформулировать правила, лежащие в основе деятельности, практики. Сформулировать системно организованную последовательность правил, лежащих в основе определенной практики, можно, как подчеркивает А.И. Ракитов, на основе знаний. В этом, согласно ученому, состоит одна из особенностей знания [17, с. 84]. Заметим, что мы не выявляем соотношения между информацией и знанием (Подробно об этом в работах Г. Бехманна, А.И. Ракитова и других ученых, осуществляющих науковедческий анализ понятий «знание», «информация»). Исходя из представленного выше соотношения между информацией и знанием, следует, что знание, как и информация, также подлежит раскодированию, поскольку информация, согласно Г. Бехманну, является одной из форм знания.

В нашей работе речь идет о культурологическом, моральном знании. Такое знание закодировано в информации о феномене культуры, о нравственной культуре, о ценностях, образующих ядро культуры, о нравственных отношениях и т.д. Это не научная в собственном смысле слова информация. Это информация о культуре, о морали, о ценностях и т.д., которая, естественно, не может подменять собой научную информацию. Такая информация связана с передачей знаний по культурологии, по этике, по аксиологии, по педагогике. Учитель-практик должен иметь знания по этим и другим наукам. Он не вырабатывает культурологическое, этическое, педагогическое знание как научное. Ему необходимо знание по данным наукам для его практического использования.

В моральных знаниях, как подчеркивает А.И. Титаренко, «зафиксирован особый прием ориентации человека в социальной среде. Знание в морали важно не вне отношения к социально-нравственным ценностям. Оно значимо только будучи закодировано в императивах требуемого поведения, то есть знание в ней (морали. – И.Ш.) существует в преобразованном, зашифрованном – через особый способ оценки, повеления – виде» [20, с. 13].

Чтобы раскодировать зашифрованное в оценках, повелениях моральное знание, необходимо наделить его смыслом, благо-

даря чему становится возможным выделить смысловую составляющую знания. «Смысловая составляющая знания, – пишет В.П. Бездухов. – наполняет информацию учителя смыслом, осознание которого есть не что иное, как ценность, в том числе и ценность знания» [13, с. 82].

Следует отметить и еще одну точку зрения относительно понимания в учебной деятельности. Так, Ю.Н. Кулюткин подчеркивает, что понимание является одним из эффектов, возникающих в процессе учебной деятельности, в отношении учащегося к изучаемому содержанию. При этом в зависимости от функциональной направленности содержания учебного материала возникающий в процессе учебной деятельности эффект понимания различен. Понимание информации о свойствах объекта связано с формированием понятий, понимание ценностных отношений – с формированием ценностей, понимание способов действия – с формированием таких способов [13, с. 198].

Как видим, Ю.Н. Кулюткин ведет речь о таком содержании учебной деятельности, в котором заключены понятия, ценности, способы решения задач. Мы полагаем, что, поскольку учитель передает учащимся такое содержание учебной деятельности «в виде представлений и понятий, общественных ценностей и идеалов, разнообразных методов и способов решения задач» [13, с. 197], постольку передача такого содержания требует организации не только учебной деятельности, но и ценностно-ориентационной деятельности учащихся. Учитель осуществляет передачу содержания учебного материала в части, относящейся к представлениям, ценностям, способам решения нравственной задачи, в этико-педагогической деятельности, которая, как подчеркивает В.П. Кобляков, относится к ценностно-ориентационному типу [11, с. 211].

Другими словами, эффект понимания учащимися понятий морали, ценностных отношений, способов решения нравственной задачи возникает в процессе организуемой педагогом ценностно-ориентационной деятельности школьников, которая не замещает их учебную деятельность, но дополняет, сопровождает ее. Следует заметить, что передача содержания учебной деятельности в виде методов и способов действий может быть и

передачей содержания действий-поступков, совершаемых или совершенных мыслителями, учеными, учителями-практиками как индивидуально, так и во взаимодействии с другими мыслителями, учеными, учителями-практиками. Такая передача совершаемых или совершенных действий-поступков есть демонстрация рассуждений ученых о жизни; демонстрация моральности поступков, образцов поведения, способов решения нравственной задачи. Осуществляемая в этико-педагогической деятельности передача учащимся способов решения мыслителями, учеными, учителями-практиками нравственной задачи вводит школьников в ситуацию морального выбора, который был уже осуществлен, дает им представление, какое знание было привлечено мыслителями, учеными, учителями-практиками для снятия проблемности этической ситуации, для осуществления морального выбора.

Как видим, понимание пронизывает любую деятельность человека. Подтверждение сказанному мы находим у Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской, отмечающих, что понимание – это духовная сторона любой человеческой деятельности, в которой прослеживается и осмысливается уникальность человека. Понимание нельзя сводить к какой-нибудь, пусть и максимально развитой функции сознания, – языку или разъяснению символов. В процессе понимания понимающий пытается обнаружить смысл, который позволяет ему ориентироваться, осознанно действовать и утверждать себя в мире практики и общения. Если есть понятие, близкое по содержанию понятию «понимание», то это «смысл». Понимание рассматривается именно как процесс осмысления – выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования. Смысла также нет и вне понимания [19, с. 7].

Осмысление идей Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской о полях педагогического понимания: предметном, логическом (поле значений) и поле смысла (взаимоотношения участников педагогического процесса) [19, с. 7-8], показывает, что «в предметном поле, в котором важны отношения между предметами, и понимание их отношений строится через различного рода объяснения: причинно-следственные, функциональные, структурные,

генетические» [19, с. 8], в логическом поле, в котором центральное место «занимают отношения между понятиями, фактами» [19, с. 8], происходит формирование понятий, в том числе и понятий морали, педагогической морали, а также формирование ценностей. Существенной характеристикой понятий морали «является то, что они обладают значением важнейших моральных ценностей» [2, с. 155]. Мы осознаем, что ценности логически обосновать нельзя. Требуется эмоционально-ценностное переживание, возникающее в особом типе деятельности – в ценностно-ориентационной деятельности учащихся, в этико-педагогической деятельности преподавателя вуза, студентов в период педагогической практики. Формирование же понятий морали, педагогической морали есть и формирование нравственных ценностей, образующих ядро нравственной культуры учителя. Другими словами, в предметном поле понимания возможно формирование ценностей, значением которых обладают понятия морали, педагогической морали, употребляемые в «моральном, нормативно-оценочном смысле» [7, с. 39], выполняющие функцию оценки сложившихся или складывающихся отношений между учителем и учащимися, в которых (отношениях) проявляется нравственная культура учителя.

Формирование понятий не ограничивается знанием их содержания, но сочетается с наданием студентами смыслом такого знания, понятие которого (смысла) близко понятию «понимание». Причинно-следственные, структурные и иные объяснения преподавателя, самих студентов позволяют последним понимать содержание понятий морали, педагогической морали, культурологии; язык этики и язык морали, язык культурологии; выявлять взаимосвязь между понятиями морали (свобода, ответственность, долг, совесть и т.д.); рефлексивно сопоставлять, какое понятие подчинено другому в конкретной ситуации ценностно-ориентационной, этико-педагогической деятельности; обосновывать развитие содержания того или иного понятия морали, педагогической морали, понятия культурологии в историко-педагогическом моральном, культурологическом ракурсе.

В смысловом поле, в котором «понимание рождается в отношениях между людьми

(учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – учитель)» [19, с. 8], происходит формирование ценностей и ценностных отношений, фиксируемых ценностно-ориентационной деятельностью.

Мы полагаем, что в смысловом поле происходит и понимание студентами сущности нравственного поступка, который есть отношение: «Поступок, – пишет С.Ф. Анисимов, – есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее в себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения» [1, с. 370]. В смысловом поле происходит понимание студентами нравственных отношений, в которых проявляется нравственная культура будущего учителя.

Акцентируя внимание на педагогическом понимании, нельзя не заметить, что понятие «понимание» входит в понятийно-терминологический аппарат педагогической герменевтики, психологии. Мы не раскрываем в полном объеме идеи ученых о понятии «понимание» в рамках данных наук. Однако нельзя не выделить ряд важных для нас аспектов феномена понимания в данных науках.

Педагогическая герменевтика, подчеркивает А.Ф. Закирова, как теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, имеет целью наиболее полное осмысление и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [8, с. 123].

Осмысление идей А.Ф. Закировой о цели педагогической герменевтики показывает, что ученый, во-первых, акцентирует внимание на понимании педагогического знания, что согласуется в целом с идеями Ю.Н. Кулюткина об эффекте понимания информации, а значит и знания, поскольку информация, повторим еще раз, является одной из форм знания; с идеями Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской о педагогическом понимании в предметном и логическом полях. Во-вторых, А.Ф. Закирова акцентирует внимание на осмыслении знаний и духовного опыта, которое предполагает надделение смыслом знаний, опыта, что согласуется с идеями Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской о педагогическом понимании в смысловом поле.

Проблема понимания в психологии ставится и решается В.В. Знаковым, осуществившем достаточно всесторонний научный анализ идей С.Ф. Зака, В.А. Кольцовой, Л.А. Селицкой, В.П. Филатова и других ученых о феномене понимания. Для нас интерес представляют следующие идеи В.В. Знакова о феномене понимания: «Понимание как один из компонентов познания связано не столько с процедурой получения нового знания, сколько с процедурами его осмысления» [9, с. 20]. «Человек понимает не знание, а отраженный в нем предметный мир. Знание это не цель понимания, а средство. Разнообразные знания подобны стеклам очков: в познании и общении они играют роль линзы, с помощью которой мы лучше видим и понимаем окружающее» [9, с. 22]. «Понять – значит узнать смысл понимаемого. С точки зрения понимающего субъекта “знать” и “понимать” означает одно и то же в том случае, если он знает смысл понимаемого» [9, с. 26].

Осмысление идей В.В. Знакова о понимании показывает, что ученый связывает его с процедурой осмысления, что согласуется с идеями Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской о том, что понятие «понимание» близко содержанию понятию «смысл». Понимание, связанное с процедурами осмысления, осуществляется субъектом понимания в смысловом поле понимания. Центральное место в понимании занимают процедуры осмысления, надления смыслом знания, в том числе и знания о морали, о педагогической морали, о понятиях морали и культурологии, о ценностях и т.д., надления смыслом отношений между учителем и учащимися, между учащимися и т.д., которые (отношения) есть «пространство морали» [6, с. 20].

Процесс понимания связан с формированием отношения не просто к знанию, которое обосновывает выбор действий и поступков, способов снятия проблемности этической ситуации и т.д., но с формированием ценностного отношения к такому знанию, нравственного отношения к педагогической действительности как локальной картине мира, а следовательно, с формированием ценностей, что согласуется с идеями Ю.Н. Кулюткина о понимании субъектом ценностного отношения.

Основываясь на представленных выше идеях ученых о феноменах грамотности и понимания, скажем, что нравственная грамотность учителя есть владение знанием о морали, о педагогической морали, о ценностях, образующих ядро его нравственной культуры, обосновывающем (знание) моральный выбор педагога; владение языком морали; методами нравственного 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. Понимание как компонент нравственной грамотности учителя, связанное с нравственно-педагогической, морально-педагогической рефлексией, есть нравственное осмысление отраженных в знании нравственных отношений между учителем и учащимися, между учащимися, есть наделенное смыслом знание о ценностях, образующих ядро нравственной культуры учителя. Рефлексия учителя является механизмом раскодирования содержащегося в информации знания, зашифрованного в оценках, повелениях морального знания. Данное утверждение основывается на том, что рефлексия, как известно, есть работа со знанием, которое находится в сознании человека.

Исходя из этого, структурными компонентами нравственной грамотности учителя как компонента его нравственной культуры являются 1) 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; 2) понимание как осмысление такого знания и складывающихся между учителем и учащимися нравственных отношений, в которых проявляется нравственная культура учителя.

Понимание в процессе овладения будущим учителем знанием, рефлексия этого процесса делают «видимым» смысл знания, являющего (смысл) собой контекст понимания.

Выделенная нами структура нравственной грамотности учителя в принципе совпадает с предложенной В.Г. Рощупкиным структурой кросскультурной грамотности будущего учителя. Говоря, что структура такой грамотности «в принципе совпадает» с выделенной нами структурой, мы имеем в виду, что мы в отличие от ученого не выделили такой элемент, как позитивное отношение, являющееся структурным компонентом кросскультурной грамотности. «Кросскультурная грамотность, или понимание культуры другого народа, – пишет В.Г. Рощупкин, – есть единство ее знания, понимания и позитивного отношения к ней» [18, с. 5]. Другое отличие заключается в содержательном наполнении такого компонента грамотности, как знание. В исследовании В.Г. Рощупкина знаниевый компонент представлен культурологическим знанием, в нашем – моральным знанием, которое дополняется культурологическим знанием. Третьим отличием является то, что мы ведем речь о смыслах как таковых в нравственной культуре учителя. При этом методологической основой исследования В.Г. Рощупкина является культурология, нашего – этика и культурология. Другими словами, содержательное наполнение нравственной грамотности учителя получает через привлечение морального знания в сочетании с культурологическим знанием. Главное же заключается в том, что моральное сознание учителя, определяющей формой которого является моральное знание, «разворачивает» мир к его интересам, жизненным позициям, идеалам, превращая объективное отражение бытия в его осмысленное отражение, «очеловеченное» понимание» [10, с. 157]. Моральное знание как компонент нравственной грамотности учителя обеспечивает миропонимание как «систему знаний о бытии» [10, с. 156]. Моральное знание, обосновывая выбор ценностей, участвует в смысловом конструировании мира в морали, нравственных аспектов педагогической реальности, нравственных отношений, в которых проявляется нравственная культура учителя.

14.12.2014

## Список использованной литературы:

1. Анисимов С.Ф. Моральная мотивация // Этика / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики. – 2000. С. 367–383.
2. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН. – 1973. С. 152–178.
3. Бехманн Г. Общество знания – краткий обзор теоретических поисков // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 113–126.
4. Бунеев Р.Н. Образовательная система нового поколения: теория и практика: монография. М.: Балласс. – 2009. 208 с.
5. Вести в школе уроки нравственной и финансовой грамотности // Проект КПРФ «Народная инициатива». URL: <http://ni.kprf.ru/n/2552/>.
6. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики. – 1998. 472 с.
7. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука. – 1977. 334 с.
8. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. – 2006. 328 с.
9. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН. – 2005. 448 с.
10. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис. – 1997. 205 с.
11. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ. – 1979. 222 с.
12. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. Основы андрогогики. М.: Академия. – 2003. 240 с.
13. Кулоткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ. – 2002. 400 с.
14. Любимов Б.И. Функциональная грамотность как фактор понимания и ориентированности личности в кризисных ситуациях // Проблема функциональной грамотности: сборник научных трудов. СПб.: ИОВ РАО. – 1993. С. 33–42.
15. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. К новой концепции грамотности // Проблема функциональной грамотности: сборник научных трудов. СПб.: ИОВ РАО. – 1993. С. 3–16.
16. Проект федерального государственного образовательного стандарта общего образования // «Учительская газета». № 11 от 17 марта 2009. С. 5–13.
17. Ракитов А.И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 82–94.
18. Рошуткин В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика и формирование: монография. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2006. 240 с.
19. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа. – 2007. 189 с.
20. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука. – 1974. С. 7–49.
21. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ. – 2012. 196 с.

## Сведения об авторе:

**Шадрина Ирина Михайловна**, первый проректор Мурманского государственного гуманитарного университета, кандидат педагогических наук, доцент  
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15, тел.: (815)2213825, e-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru