

УДК 371.15

ЦЕННОСТНО-РАЦИОНАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ КАК «ЕДИНИЦА» ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Бездухов

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
г. Самара

В статье раскрывается, что этико-педагогическая деятельность учителя фиксирует этические и педагогические отношения; осуществляется базирующийся на теории деятельности А.Н. Леонтьева анализ этико-педагогической деятельности по ее «единицам», позволяющий выделить такую «единицу» этико-педагогической деятельности, как ценностно-рациональное действие, а также такие системообразующие признаки, как моральный мотив (этико-педагогическая деятельность), ценность цели (ценностно-рациональное действие) и способы (методы) (операция).

***Ключевые слова:** этика, педагогика, учитель, этико-педагогическая деятельность, ценностно-рациональное действие.*

Воспитание в ученике добродетелей – условие возвращения блага в лоно морали. Решение задачи воспитания у учащихся добродетелей требует адекватной этой задаче деятельности. Такой деятельностью в современных условиях должна стать этико-педагогическая деятельность учителя.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема нравственной деятельности человека в целом (Р.Г. Апресян, С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, Т.В. Мишаткина, А.И. Титаренко и др.) и учащегося, учителя в частности (М.Н. Аплетаяев, Е.Н. Гончарова, О.К. Позднякова, А.И. Шемшурина и др.) далеко не новая научная проблема, то проблема этико-педагогической деятельности еще в полной мере не осмыслена педагогической наукой.

Термин «этико-педагогическая деятельность» почти не используется, хотя разработка данного понятия целесообразна и необходима. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет наше обращение к анализу явления «этико-педагогическая деятельность учителя».

При раскрытии содержания этико-педагогической деятельности учителя мы, во-первых, исходим из философского понимания деятельности как определенного типа отношений человека к миру, как

«специфически человеческого способа отношения к миру» [14, с. 349]. Такое понимание деятельности предполагает, что ее содержание образуют реализуемые в ней отношения, а качества субъекта деятельности развиваются, проявляются, резюмируются в этих отношениях. Изменение отношений, в которые учитель включает учащихся, влечет за собой и изменение содержания их деятельности. Во-вторых, каждый вид деятельности фиксирует адекватные ей отношения, образующие содержание конкретной деятельности. Так, познавательная деятельность фиксирует познавательные отношения, ценностно-ориентационная деятельность – ценностные отношения, преобразовательная деятельность – праксеологические отношения и т.д.

Этико-педагогическая деятельность учителя также фиксирует систему отношений. Возникает вопрос: «Какие это отношения?» Данная деятельность фиксирует этические и педагогические отношения. Этическое отношение как одна из образующих содержания этико-педагогической деятельности учителя есть система его индивидуальных, избирательных, сознательных связей с различными сторонами объективной действительности, критерием оценивания которых (связей) является добро. Добро утверждает жизнь хорошую, достойную человека, его благополучие и благоденствие, обеспечивающее его нравственное развитие, развитие и становление у него добродетелей. Добро в деятельности учителя, с одной стороны, становится ориентиром реализации ведущего педагогического отношения «учитель – ученик», с другой – определяет содержание такого отношения. Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле его понимания этикой и педагогикой: разногласий в данном случае нет и быть не может. Говоря о различии добра на «полюсах» этического отношения и педагогического отношения как образующих содержания этико-педагогической деятельности, мы имеем в виду то, что добро на «полюсе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полюсе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально.

Осмысление понятия «этико-педагогическая деятельность» будет неполным, если мы не остановимся на вопросе о «единицах» этико-педагогической деятельности.

С этой целью мы обращаемся к психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, который осуществил анализ деятельности «по единицам» и обосновал структуру предметной деятельности [9]. Этико-педагогическая деятельность учителя также может быть разложена «по единицам».

А.Н. Леонтьев обосновал, что понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Основными «составляющими» отдельных

человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием, как пишет ученый, мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с действием. Помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения. Способы осуществления действия А.Н. Леонтьев называет операциями. В общем потоке деятельности анализ выделяет отдельные (особенные) деятельности – по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия-процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели [9, с. 153-157].

При этом ученый подчеркивает, что «единицы» деятельности не имеют своего отдельного существования.

А.Г. Асмолов, осмысливая предложенную А.Н. Леонтьевым структуру деятельности, отмечает, что при выделении этих «единиц» как бы ставится три следующих вопроса: Ради чего осуществляется деятельность? На что направлена деятельность? Какими способами, приемами реализуется деятельность?. При ответе на первый вопрос выделяют такой системообразующий признак, характеризующий особенную деятельность, как мотив деятельности (предмет потребности). При ответе на второй вопрос выделяется иерархически подчиненный по отношению к первому системообразующий признак – цель, к которой стремится субъект, побуждаемый тем или иным мотивом. При ответе на третий вопрос выделяется иерархически подчиненный по отношению ко второму системообразующий признак – способы (средства). В отличие от деятельности и действия операция – это способ выполнения действия, детерминируемого не мотивами и целями, а условиями, в которых дана человеку цель [2, с. 124-126].

Осмыслим этико-педагогическую деятельность учителя с позиции психологического строения предметной деятельности. Выделение ее «единиц» осуществляется в логике выделения А.Н. Леонтьевым «единиц» деятельности и в логике заданных А.Г. Асмоловым вопросов.

Следует отметить, что мы осмысливаем этико-педагогическую деятельность не как предметную деятельность, но как социальную деятельность в смысле М. Вебера. Социальное действие – это «такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него» [4, с. 603].

Такое понимание М. Вебером социального действия означает, что оно ориентировано на других.

Этико-педагогическая деятельность как социальная деятельность ориентирована на учащихся как на других. Однако в рамках педагогической деятельности, в том числе и этико-педагогической деятельности, это не просто другие, но свои-другие. Учащийся не просто другой, но свой-другой [7, с. 277]. Перефразируя мысль Р.Г. Апресяна о том, что «в морали человек ответственен перед самим собой, а перед другими – в той мере, в какой он признает их своими-другими» [7, с. 277], также отметим, что в морали учитель ответственен не только перед собой, но и перед учащимися. Такая ответственность учителя перед учащимися требует от него признавать и принимать школьников как своих-других. Свой-другой – это не свой-чужой. Свой-другой – это такой человек, которого признают и принимают как своего. Основой такого признания и принятия другого человека является взаимопонимание, приводящее к признанию и принятию учителем ученика как своего-другого и учеником учителя как своего-другого при наличии у каждого присущей им системы ценностей, которая, возможно, и отличается от системы ценностей другого.

Мы полагаем, что когда речь идет о социальном действии, важно, чтобы ориентация на другого или на других становилась ориентацией на другого человека как на своего-другого, на других людей как на своих-других. В такой ориентации и выявляется «ожидание», или «аттитюд», без которого действие, согласно М. Веберу, не может считаться социальным.

Согласовывать свои действия с определенными коллективными нормами и ценностями, ориентироваться на другого как на своего-другого может только нравственный, добродетельный человек, которого воспитывает, формирует учитель.

В этой связи важным является понимание того, что любой из выделенных М. Вебером по способу детерминации видов социального действия (целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное и традиционное действие) становится социальным, когда его выполнение сопровождается этическим и моральным сознанием. Данное утверждение основывается на том, что мораль, как подчеркивает А.А. Гусейнов, характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом общежитии. Мало сказать, что мораль ответственна за человеческое общежитие. Она ответственна за него в совершенно определенном смысле: придает человеческому общежитию изначально самоценный смысл [7, с. 20-21].

Итак, ради чего осуществляется этико-педагогическая деятельность? Ради ученика. Однако мотивом данной деятельности является моральный мотив. Этико-педагогическая деятельность есть

моральная деятельность, которая в узком смысле этого слова, как подчеркивает С.Ф. Анисимов, мотивируется моральными побуждениями. В широком смысле этого слова моральная деятельность есть нечто иное, нежели в узком смысле слова. Мораль, или нравственность, есть определенное специфическое свойство, существенная сторона всякой человеческой деятельности, поведения людей, какими бы иными мотивами она непосредственно ни стимулировалась. Всякая сознательная и свободная человеческая деятельность обладает свойством моральности, может оцениваться с точки зрения ее нравственных качеств с помощью критерия добра и зла, должного и недолжного [1, с. 368].

Что представляет собой моральный мотив? Ответ на этот вопрос мы находим у С.Ф. Анисимова, отмечающего, что наряду с такими чисто моральными мотивами, как прирожденные чувства стыда, совести, сострадания (прямыми побудителями добрых поступков), специфическими моральными мотивами являются морально-ценностные представления, установки, убеждения. Честность, правдивость, справедливость, честь и достоинство и т.п. – это истинные ценности бытия [1, с. 378], принимающие форму моральных мотивов.

Предметом потребности учителя является ученик, точнее, его система ценностей, взглядов, убеждений, идеалов, целей и мотивов деятельности и поведения, а мотивами (опредмеченная потребность, по А.Н. Леонтьеву) этико-педагогической деятельности становятся ценности добра, справедливости, милосердия и другие ценности, концентрирующиеся на ценностном «ярусе» сознания учителя. Ценности – это специфические мотивы, которые побуждают учителя к воспитанию нравственного, добродетельного ученика. Ценности – это и ориентиры педагогической деятельности, поскольку одной из их функций является функция «создания образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации» [3, с. 31].

На что направлена этико-педагогическая деятельность? На цель, к которой стремится учитель, побуждаемый моральными мотивами. Одной из целей педагогической деятельности является нравственный, добродетельный учащийся.

Следует отметить, что ведущим в контексте этико-педагогической деятельности становится определение значения цели, т.е. ценности цели. Цели, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, «направляют действия на получение нужного результата; они интегрируют и упорядочивают последовательность действий и операций; они позволяют оценивать продуктивность действий путем сопоставления реально достигнутых результатов с заранее выдвинутыми прогнозами» [8, с. 51].

Функцией ценности цели (наряду с выделенными Ю.Н.Кулюткиным функциями цели в структуре деятельности) является ценностно-ориентационная, которая не только ориентирует, регулирует действия, но и дает конкретное представление о критерии оценки цели, как предполагаемого результата, берущегося в отношении к продвижению ученика, достижению им успеха. В рамках ценностно-ориентационной функции отношение к ценности цели есть ценностное отношение, содержание которого смысловое, а форма – психологическая (ценность цели «схватывается» сознанием).

Достигая цели, учитель осуществляет педагогические действия, которые в контексте этико-педагогической деятельности как социальные действия являются ценностно-рациональными действиями. Ценностно-рациональное действие, согласно М. Веберу, есть действие, основанное на вере в безусловную нравственную или другую самодовлеющую ценность определенного поведения как такового, независимо от того, ведет такое поведение к успеху или нет [4, с. 628].

С нашей точки зрения, ценностно-рациональное действие учителя должно приводить к результату, который берется в отношении к ученику. Учитель верит, говоря словами М. Вебера, «в безусловную самодовлеющую ценность» добра, справедливости, чести и достоинства и т.д. Однако такая вера есть вера в успех нравственного развития учащегося, вера в нравственное общество.

Вера, как подчеркивает Н. Гартман, это общественная ценность, позитивная, связующая сила, которая сплачивает отдельных личностей с их частными интересами в единство, более элементарная, чем справедливость и любовь к ближнему. Общество – это всегда объединение веры. Вера – это способность к обществу [5, с. 440]. И далее: «Этос веры может превратиться в человеке в господствующее надо всем жизненное воззрение. Это жизненное воззрение морально сильного, чью веру не смогут сломить никакие разочарования» [5, с. 441].

Этико-педагогическая деятельность, одним из назначений которой является создание этических отношений и включение учащихся в такие отношения, означающие «что есть добро и как его творить» [11, с. 178], предполагает, что учитель верит в успех. Данная деятельность, если она педагогически целесообразно организована, приводит к успеху – к нравственному развитию учащегося. Другими словами, суть самодовлеющих ценностей добра, справедливости, чести и достоинства следует видеть в том, что они предопределяют ценность цели учителя, к которой он стремится в процессе осуществления ценностно-рациональных действий под знаком достижения положительного, т. е. морального результата.

Идея «добра и как его творить» существует на протяжении всей жизни человечества. Как подчеркивает Гегель, «идея абстрактна, но лишь постольку, поскольку все неистинное в ней исчезает; но в самой себе она существенно конкретна, ибо она есть свободное, самоопределяющееся и, следовательно, определяющее себя к реальности понятие» [6, с. 400]. И далее: «Идея есть результат шествия мысли; однако мы не должны понимать этот результат так, будто идея есть нечто лишь опосредованное, то есть опосредственное чем-то другим, чем она сама» [6, с. 402].

Таким «чем-то другим» является человек, который через другого человека, его внутренний мир, его ценности опосредует идею добра и ищет пути его созидания и реализации во взаимодействии с другими людьми.

Осмысление вопроса о том, что такое добро и как его творить, не завершено до настоящего времени. Это происходит, во-первых, потому, что представления о добре менялись на протяжении существования человечества. Во-вторых, потому что в различных аксиологических школах имеет место не только смысловое различие в употреблении слов «добро» и «зло», но и различное толкование природы добра и зла.

В выявлении природы добра и зла, как считает Р.Г. Апресян, было бы тщетно искать именно их бытийственную основу. Природа добра и зла не онтологична, а аксиологична. Объяснение их происхождения не может служить их обоснованием. Поэтому логика собственно ценностного рассуждения может быть одинаковой как у того, кто убежден, что базовые ценности даются человеку в откровении, так и у того, кто считает, что ценности имеют «земное» происхождение. Нормативно-ценностное содержание добра и зла определяется не тем, в чем усматривается источник идеала, или высшего блага, а тем, какового его содержание [7, с. 246].

Идея добра, коль скоро существует множество содержательно-ценностных его истолкований, достаточно абстрактна.

Мы полагаем, что абстрактность добра снимается в деятельности учителя при соблюдении двух условий. Во-первых, если добро предстает в качестве ее ориентира, обозначающего предельно общую систему координат: «Вред зла значительно больше, нежели благо добра. Недопущение несправедливости, с моральной точки зрения, существеннее, чем творение милосердия. Для сообществ зло несправедливости – более разрушительно, чем добро милосердия – созидательно» [15, с. 115]. Во-вторых, если добро утверждает жизнь, раскрывает человеческие силы, а зло является помехой развитию человеческих способностей [13, с. 33]. В-третьих, если учитель отрефлексировал цели этико-педагогической деятельности в конкретной педагогической или этической ситуации и четко осознал образ будущей

цели, которая задает «общее направление построения действия» [2, с. 126], ценностно-рационального действия, направленного на другого – на ученика.

Ценностно-рациональное действие не может не рассматриваться безотносительно к его результату, полученному с помощью адекватных этико-педагогической деятельности методов, обеспечивающих выполнение учителем ценностно-рациональных действий.

Любой метод есть прежде всего отношение учителя к учащемуся, которое имеет целевой характер. Любой педагогически целесообразно используемый учителем метод есть защита от зла и созидание добра, устраняющего зло, а вместе с ним и идею «Сатаны». Сатана, как пишет Н. Гартман, это идея существа, стремящегося к контрценному ради него самого. Он делает то, чего человек делать не может, – зло ради зла. Его сущность аксиологически деструктивна, разрушительна. Он – персонифицированная телеология зла. Важность идеи «Сатаны» в том, что не ценности как таковые суть зло, но поведение, направленное на них. Причем это всегда и поведение, направленное на ценности. Не существование неких идеальных не-ценностей и даже не наличие в реальном мире контрценного говорит о зле, но направленность на них в мире некоей реализующей силы. Такая сила может осуществляться только в форме целенаправленной деятельности; она необходимо обладает ею и там, где она существует только в тенденции или в умонастроении. И это независимо от того, направлена ли эта реализующая сила, как у сатаны, на контрценное «как таковое» или, как у человека, – на контрценное, которое он в своем заблуждении представляет себе ценным. Вывод из этого: зло не является ни идеальным бытием не-ценности, ни реальным существованием контрценного, но исключительно телеологией не-ценностей в реальном мире [5, с. 373].

Методы, отражающие исполнительскую часть ценностно-рационального действия, используются учителем не просто в определенных условиях конкретной проблемной педагогической, этической ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, ситуации рефлексивного поведения, но в структуре данных ситуаций. При этом использование тех или иных методов зависит от содержания ситуации, ее ведущей идеи, вычлняемой педагогом в результате ее анализа и преобразующейся в принципы этико-педагогической деятельности.

В ходе выполнения ценностно-рационального действия с помощью различных методов учитель, взаимодействуя с учащимися, воспроизводит этические отношения, а затем включает в них учащихся. Этические отношения не могут не иметь целевого характера. «Любое отношение к окружающему миру (к учащемуся. – А.Б.) имеет целевой

характер: цель не является производной от этого отношения, но воспроизводится с этим отношением в процессе общения» [12, с. 150], в процессе взаимодействия учителя с учащимися.

Воспроизведение учителем этических отношений и последующее включение учащихся в этические отношения, осуществляемое в процессе выполнения ценностно-рациональных действий, способствует осознанию и пониманию каждым такого общего, которое объединяет участников действия в ценностных устремлениях, делает созвучными их ценностные миры. Их ценностные устремления соотносимы в структуре взаимодействия, организуемого учителем, их миры созвучны в их ценностном поиске.

Следует отметить, что ценностно-рациональное действие как моральное действие рассматривается уже не столько по способу его совершения, сколько с точки зрения его морального значения, а потому оно выступает как поступок. «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. <...> При этом критерием моральной ценности и оценки поступка выступает различие доброго и злого, морально должного и недолжного» [1, с. 370].

Различение «доброго и злого, морально должного и недолжного» в рамках этико-педагогической деятельности не означает, что ценностно-рациональное действие осуществляется, «независимо от того, ведет такое поведение к успеху или нет» [4, с. 628]. Оно по определению ориентировано на успех, который и оценивается по критерию добра и зла, должного и недолжного. Устранение учителем зла, защита учащегося от зла есть успех, достигнутый им в деятельности. Этические отношения как одно из образующих содержания этико-педагогической деятельности организуют «сеть» нравственных межличностных отношений и связей.

Педагогика не раскрывает содержания добра. Однако дескриптивность категорий этики, в том числе и категории добра, фиксирует не только сущее. Их оценочный и нормативный характер, как подчеркивает Н. Мизов, отражает отношение к сущему с позиций должного. Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное есть результат развития общественных отношений [10, с. 132-151]. Такое тесное переплетение сущего и должного имеет место и в добре как этической категории. Добро как сущее есть проявление нравственного содержания деятельности учителя, есть позитивное содержание нравственных отношений между учителем и учащимися. Добро как должное есть ценность цели деятельности учителя, принимающая форму мотива, есть добродетель, которую следует воспитывать.

Суть нормативности добра на «полюсе» педагогического отношения заключается в его долженствовательности как предпосылке объективации добра в педагогической деятельности. Добро как должное с необходимостью ждет своего осуществления в педагогической деятельности. Долженствовательность добра в педагогической деятельности предписывает реализацию адекватных описанному этикой содержанию добра принципов и норм деятельности, отбор адекватного предмету этики (каким должен быть человек, ученик в свете морального закона) содержания образования и воспитания, методов воспитания и обучения и т.д. Суть процессуальности добра в педагогической деятельности заключается в его реализации во имя ученика, ради его нравственного развития в целом и развития у него способностей, ради раскрытия его человечности, гуманистичности, определяющих природу ученика как человека, созидающего жизнь, достойную человека. На уровне процессуальности добро в каждом отдельном педагогическом действии конкретно. Такая его конкретность проявляется в отборе и реализации такого содержания воспитания, его форм и методов, которые наиболее оптимальны для определенной педагогической ситуации, а не годны на все случаи жизни, для всякого взаимодействия с учащимися.

Нормативность добра на «полюсе» этического отношения придает адекватную описанному этикой содержанию добра направленность его нормативности на «полюсе» педагогического отношения. Сущее в добре, описанное этикой и нашедшее свою определенность в категории добра, становится должным в педагогической деятельности. Будучи реализованным в педагогической деятельности, добро как должное, придающее адекватную направленность деятельности, проявляется в педагогическом отношении «учитель – ученик». В этом отношении проявляются и добродетели учителя, ценностно опосредуемые учащимися, становящиеся образцом, на соотнесении с которым они оценивают педагога и себя, его и свои действия и поступки и т.д. В этом отношении проявляются и добродетели учащегося как продолжение добродетелей учителя. Через добродетели учащихся учитель оказывается представленным другим людям. В рамках этико-педагогической деятельности, содержание которой образуют этические и педагогические отношения, становится возможным переход должного, описанного этикой, в сущее ученика. Такое сущее в ученике, которое есть его добродетели, есть результат реализации учителем добра как должного, нормативного в процессе не просто педагогической деятельности, но этико-педагогической деятельности. Переход добра как должного, зафиксированного на «полюсе» этического отношения, через сущее, фиксируемое на «полюсе»

педагогического отношения, в сущее ученика определяет специфику этико-педагогической деятельности по воспитанию добродетелей учащегося.

В этой связи важно отметить, что постижение добра этической наукой и «движение» добра в педагогической деятельности в точке становления добродетелей учащихся не заканчивается. Этика, осмыслив достигнутое педагогией, вновь берется за описание «потребного будущего», которое предстает в качестве должного для учителя. Реализация должного в этико-педагогической деятельности начинает определять новое сущее ученика, его добродетели, благодаря которым становится возможной жизнь сообща.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Моральная мотивация // Этика / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики, 2000. С. 367–383.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика», № 3).
4. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с. (Социологическая мысль Запада).
5. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 1: Наука логики. М.: Мысль, 1975. 452 с.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
8. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя: коллективная монография. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–231.
10. Мизов Н. О системе научного познания морали // Предмет и система этика. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 132–151.
11. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. СПб.: СПбГУ, 1997. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. 224 с.
12. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М.: РОССПЭН, 1998. 478 с.
13. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.

14. Швырев В.С. Деятельностный подход к пониманию «феномена человека» (Попытка современного осмысления) // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.
15. Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.

AXIOLOGICAL AND RATIONAL TEACHER'S ACTIVITY AS A "UNIT" OF ETHICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

A.V. Bezdukhov

Social Sciences and Humanities Academy Samara State

The article reveals that the teacher's ethical and pedagogical activity fixes ethical and pedagogical relations. The author analyses ethical and pedagogical activity per "units" based on A.N.Leontiev's activity theory which enables him to differentiate such a "unit" of ethical and pedagogical activity as axiological and rational activity, and such system-forming features as moral motive (ethical and pedagogical activity), value of purpose (axiological and rational activity) and ways (methods) (operation).

Keywords: *ethics, education, teacher, ethical and educational activities, value-rational action.*

Об авторе:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, e-mail: vlbezdukhov@mail.ru