

**Белозерцев Е.П.
Щербакова И.Б.**

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА ПРОВИНЦИИ
И
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТА
(теоретико-методологический аспект)**

Воронеж
2016

УДК 378.17
ББК 74.48+51.204.0
Б 43

Рецензенты

Белогуров А.Ю., доктор педагогических наук, профессор (МГИМО, Москва)
Москвина Н.Б., доктор педагогических наук, профессор (ПИТОГУ, Хабаровск)
Репринцев А.В., доктор педагогических наук, профессор (КГУ, Курск)

Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б.

Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография. – Воронеж: Типография им. И.А. Болховитинова, 2016. – 230 с.

ISBN 978-5-4420-0427-4

Монография посвящена здоровому образу жизни студента, который выбрал профессию учителя физической культуры, жизнедеятельность которого происходит в культурно-образовательной среде (КОС) провинции, а именно в Центральном федеральном округе, г. Воронеже, на одном из факультетов ВГПУ. Авторы рассматривают КОС в теории и практике; философские и методологические основания изучения и понимания КОС провинции; представлена КОС провинции в трехмерном измерении; здоровый образ жизни, состоящий из биологического, духовного и социального; впервые представлена образовательная деятельность как фактор здорового образа жизни; в заключительном разделе описана лестница восхождения студента к здоровому образу жизни.

Монография подводит итоги многолетней творческой работы научно-педагогической школы и может быть интересна вузовским преподавателям, учителям, управленцам; всем, кто интересуется историей, культурой, образованием, т.е. судьбой России.

УДК 378.17
ББК 74.48+51.204.0

© Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б., 2016

Родина не есть то место на земле, где я родился, произошел на свет от отца и матери или где я привык жить; но то *духовное* место, где я родился *духом* и откуда я *исхожу в моем жизненном творчестве*. И если я считаю моей родиной Россию, то это означает, что я по-русски люблю, созерцаю и думаю, по-русски пою и говорю; что я верую в духовные силы русского народа и принимаю его историческую судьбу своим инстинктом и своей волею. Его дух мой дух; его судьба моя судьба; его страдания мое горе; его расцвет моя радость.

/ И.А. Ильин /

Содержание

Введение	
Раздел I. Культурно-образовательная среда (КОС) в теории и практике.....	
Раздел II. Философские основания изучения и понимания КОС.....	
Раздел III. Методологические основания изучения и понимания КОС провинции	
Раздел IV. КОС провинции в мега-, макро-, микроизмерении.....	
Раздел V. Здоровый образ жизни	
Раздел VI. Образовательная деятельность– фактор здорового образа жизни.....	
Раздел VII. «Лествица» здорового образа жизни студента.....	
Заключение	
Литература.....	

Введение.

В последние годы в гуманитарном знании и документах ряда авторитетных международных организаций (ЮНЕСКО, ООН, Всемирный банк и др.) наблюдается устойчивый рост интереса к проблемам развития и использования человеческого потенциала, при чем все чаще – в связи с необходимостью не только анализа процессов социально-экономического развития различных стран и регионов мира, но и решения экологических проблем, проблем демографии, а также ряда принципиально новых проблем в системах образования.

С уровнем развития и эффективности использования человеческого потенциала многие ученые связывают сегодня надежды на преодоление глобального экологического, энергетического и духовного кризисов, в последние десятилетия активно развивающихся и уже отодвигающих на второй план все другие проблемы развития современного общества¹.

В 1997 г. под эгидой Программы развития ООН проводилось специальное исследование, целью которого стала сравнительная оценка национального богатства различных стран и регионов мира. В ходе исследования была проанализирована структура национального богатства практически всех стран и дана количественная оценка соотношений между ее основными компонентами, в качестве которых использовались: природные ресурсы; производственная инфраструктура; человеческий потенциал страны². Нас, прежде всего, заинтересовало, что в процессе исследования оценки человеческого потенциала было использовано такое понятие, как индекс его развития, значение которого определялось по совокупности следующих четырех показателей: средняя продолжительность жизни населения; со-

¹ Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? – М., 1999. – 228 с.

² Одно необходимое пояснение. Исследование проводилось в 1997 году, поэтому численные значения приведенных показателей сегодня могут быть другими. Однако, основные пропорции между ними, вероятнее всего, сохранились.

стояние здоровья населения; грамотность населения; удельный объем ВВП, приходящийся на душу населения.

Результаты исследования позволили установить, что 65 % всего богатства, которым располагало мировое сообщество государств в конце XX века, приходилось на долю их человеческого потенциала. Что же касается природных ресурсов и всей существующей в мире технологической инфраструктуры, то их доля в совокупности составляет лишь одну треть в общем его объеме. Этот вывод, как представляется, хороший повод для размышлений о направлении дальнейшего развития мирового сообщества, любой страны и, в том числе, Российской Федерации³.

Именно этим обстоятельством и можно объяснить то внимание, которое уделяется в настоящее время в ряде стран образованию, повышению его роли в решении стратегических задач развития этих стран. Полным ходом идет беспрецедентная по своим масштабам и направленности совершенствование системы образования в мире, в том числе – затянувшаяся модернизация в России, к которой накопилось много вопросов, что и является предметом публичного обсуждения.

Признавая, что смыслом, целью, конечным результатом образования является человек, декларируя миссию образования – качество человеческого потенциала, организаторы модернизации откровенно игнорируют исторические и культурные традиции народа России, делают ставку на так называемые инновации, технологии, формальные показатели и этим самым самого человека «выносят за скобки». И это происходит тогда, когда на стыке XX-XXI веков гуманитарное знание накопило достаточно сведений о развивающемся человеке в изменяющемся мире.

Научный коллектив под руководством кандидата философских, доктора медицинских наук, профессора И.А. Гундарова считает, что один из глобальных вопросов человеческой

³ Колин К. Человеческий потенциал и социальные технологии в XXI в. «АМ», №6, 2003, с. 18-25.

жизни – вопрос постижения смысла бытия особенно важен для жителей России.

Исследования показали (результаты соотносятся с международным изучением под эгидой ООН), что процессы жизненной устойчивости в странах СНГ на 84 % зависят от духовного состояния общества (качество жизни) и только на 16 % – от материальных условий (уровень жизни). Следовательно, делают вывод исследователи, в России физическая жизнеспособность населения зависит не только от условий бытия (материальных факторов), сколько от нравственной атмосферы и эмоционального состояния общества (духовных и душевных факторов).

Научный коллектив выдвинул гипотезу, подтвержденную убедительными статистическими данными, о психологическом неблагополучии общества как ведущем факторе риска нездоровья и преждевременной смертности. При этом ученые вывели закон «духовно-демографической детерминации»: при прочих равных условиях улучшение (ухудшение) духовного состояния общества сопровождается снижением (ростом) заболеваемости и смертности.

Ученые пришли к важнейшему выводу: «Преодоление депопуляции в России возможно за 3-4 года через неэкономические регуляторы, имеющие нравственно-эмоциональную природу. Структура оздоровительных мер должна состоять на 20 % из усилий по повышению уровня жизни и на 80 % - качества жизни. В первую очередь – это достижение социальной справедливости в обществе и нахождение смысла жизни»⁴.

Не случайно, педагогика как гуманитарная наука о развивающемся человеке в изменяющемся мире, расширяет круг своих профессиональных интересов и выходит из класса, аудитории в окружающую среду, культурно-образовательную среду, в культурно-образовательную среду провинции. История, культура, философия образования, новые результаты педагогических исследований позволяют по-новому ставить вопросы

⁴ См.: Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизмы, пути преодоления. - М., 2001, с.73.

об антропологической миссии современного образования. В связи с этим актуальной становится проблема диалектической взаимосвязи качества жизни человека и его среды; понимание роли образовательно-педагогического пакета гуманитарного знания в становлении современного молодого человека; размышления о том, что такое «культурно-образовательная среда провинции», может ли она стать «Отчим краем», какими объективными возможностями располагает культурно-образовательная среда провинции и какие из них становятся условиями, способствующими проявлению, развитию основного признака качества жизни – здорового образа жизни.

Проведенный анализ степени изученности потенциала культурно-образовательной среды провинции и практики его использования при создании условий здорового образа жизни студентов позволил выявить противоречия на трех уровнях.

На социальном уровне между:

- осознанием обществом ценности здоровья, здорового образа жизни человека и отсутствием внятной целостной государственной позиции по решению этой задачи;
- большим массивом фактов о влиянии среды на образ жизни граждан и отсутствием концептуальных представлений о роли среды в этом процессе.

На профессиональном уровне между:

- концепциями, моделями, технологиями, предлагаемыми современной педагогикой и реальными процессами в обществе, в образовательных учреждениях, в среде;
- объективной взаимосвязью факторов, обуславливающих формирование здорового образа жизни и отсутствием концептуальных основ системы работы образовательной организации по формированию здорового образа жизни.

На личностном уровне между:

- признанием приоритетной роли потенциала культурно-образовательной среды в формировании здорового образа жизни специалиста по физической культуре и готовностью самого будущего учителя вести здоровый образ жизни, используя потенциал культурно-образовательной среды провинции;

- востребованностью здорового образа жизни студентов в личностном и профессиональном плане и неразработанностью представлений о том личностном и профессиональном опыте, который приобретается через образовательную деятельность ВКОС и обуславливает готовность к этому виду деятельности.

Замысел монографии состоит в том, чтобы попытаться понять, сформулировать, выделить условия, позволяющие КОС провинции превратить в фактор здорового образа жизни студента – будущего учителя и этим самым содействовать жизненной устойчивости, жизнеспособности народа России.

Для реализации замысла избрана логика, отраженная в названии разделов и их последовательности.

Выражаем признательность и благодарность за содействие в создании и публикации доктору исторических наук, профессору, депутату Государственной Думы Гостеву Р.Г.; кандидату педагогических наук, доценту, декану факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности ВГПУ Бугакову А.И.; рецензентам: докторам педагогических наук, профессорам Белогурову А.Ю. (Москва) и Репринцеву А.В. (Курск).

Раздел I. Культурно-образовательная среда (КОС) в теории и практике

Само слово «среда» древнего происхождения, первые упоминания о среде можно увидеть в Библии. Влияние среды на становление, воспитание личности было замечено давно. В культуре народа существуют поговорки, речевые обороты, фразы, показывающие роль среды в нашем обществе: «скажи мне, кто твой друг и я скажу, кто ты», «вышел из среды», «растворился в среде», «среда затянула» и др. Таким образом, на уровне народной педагогики постулируется важная роль среды в формировании человека.

Тема среды всегда интересовала учёных: философов, социологов, психологов, педагогов и в разное время эти интересы оформлялись в разных науках. В конце XIX века в Германии зародилось средоведение и распространилось в том числе и на Россию. Ф.М. Достоевский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский Н.И. Пирогов, а на Западе Дж. Дьюи, П. Наторп полагали, что без знания среды невозможно воспитание и становление человека. Надо отметить, что проблема среды волновала их как в связи с неблагоприятными условиями физического и духовного развития ребёнка, так и с точки зрения использования позитивного потенциала среды в учебно-воспитательной деятельности.

Необходимое отступление или возвращение. Известен, но мало осмыслен фундаментальный труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Изучая европейское образование, ссылаясь на великие европейские имена, автор приходит к выводу, что философия определяет идеи и цели образования и воспитания, без философских оснований педагогике не обрести прочную научную основу. Особо отмечает: научная педагогика должна опираться на такую философию, которая правильно бы определяла и духовную жизнь человека, и явления окружающего мира. Неоднократно утверждает: воспитание – это преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспитателями, наставниками;

однако на человека постоянно действуют и «непреднамеренные воспитатели» – природа, семья, общество.

Во взаимодействии этих «сложных и неотразимых» влияний «многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии», эти изменения являются результатом «предварительных изменений в его собственной душе». На организацию и вызов этих внутренних изменений воспитание оказывает прямое и сильное воздействие. Человек, по мнению педагога, занимает не пассивную, а активную позицию во взаимодействии с окружающим миром: в известной степени он творец своей судьбы⁵.

Чрезвычайно полезна и следующая мысль великого педагога о том, что в школе (считай – в любом образовательном учреждении) должна быть атмосфера здравомыслия и гуманности – «серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность»⁶.

В Советской России появилось «социальное воспитание», теоретической основой которого была педагогика среды. Ученые (Л.С. Выготский, Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.) пытались обосновать связи между условиями среды и чертами, свойствами и качествами личности, осуществляли попытки конструирования социальной среды внутри школы в соответствии с целями обучения и воспитания детей.

В педагогике среды С.Т. Шацкий особое место уделял школе – проблеме ее организации как центра детской жизни и взаимодействия школы с окружающей средой. В структуре среды выделялись: внутренняя среда и внешняя среда. Однако изучение как среды, так и субъекта рассматривалось отдельно, не принималось во внимание их взаимопроникновение, целостность.

⁵ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. - Т.1. - С.234.

⁶ Там же, с.237

В 40-е и 50-е годы в отечественной педагогике понятие «среда» и «воспитание» рассматриваются в триаде: среда, наследственность, воспитание (Г.С. Кострюк, И.И. Шмальгаузен, Б.Г. Ананьев).

В конце XX века в России получили распространение системные разработки и средообразовательная практика в области воспитания. Ученые (А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.Н. Новикова и др.) понимали среду как фактор и условие взаимодействия между людьми, в процессе которого осуществляется развитие и формирование человеческой личности. Разрабатывались способы управления воспитательным процессом на социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом уровнях.

Позднее начинает развиваться *средовой подход* в публикациях В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Ю.С. Мануйлова и др., где среда выступает средством воспитания и образования.

Начало XXI века ознаменовалось обсуждением вопроса: «Является ли Россия особой, уникальной, самостоятельной цивилизацией, равновеликой Западу, Индии или Китаю?» Эта проблема обсуждалась в 2001 году на VI Всемирном Русском Народном Соборе – «Россия: вера и цивилизация. Диалог эпох». Ответ на вопрос оказался утвердительным. Каковы аргументы положительного ответа, к которым обращались участники дискуссии: упоминание творческого наследия выдающихся русских и зарубежных исследователей, признававших Россию самостоятельным, самобытным обществом (Ник.Данилевский, Арн. Тойнби, О. Шпенглер и др.); возникновение в начале XX века яркого направления в гуманитарной науке – русской религиозной философии; теоретические разработки историков; выдающиеся достижения в культуре, искусстве, технике; исторический опыт России, ее способность находить неповторимый национальный ответ на вызовы времени, ее уникальная роль в переломные моменты человеческой истории.

В октябре 2013 года участники XVII Всемирного Русского Народного Собора продолжали коллективно обсуждать цивилизационную проблему, учитывая события последних лет: мо-

жет ли Россия по-прежнему считаться великой цивилизацией, сохранили ли мы это право? Участники Собора пришли к следующему выводу: «Да, Россия – это страна – цивилизация, со своим собственным набором ценностей, своими закономерностями общественного развития, своей моделью социума и государства, своей системой исторических и духовных координат»⁷.

В своем выступлении Святейший Патриарх Кирилл на открытии XVII ВРНС сказал: «Ценность любой цивилизации – не в том, во сколько миллиардов долларов оценивается ее совокупный продукт за истекший год, и не в том, сколько у нее приверженцев на сегодняшний день. Ценность любой цивилизации – в том, что она несет человечеству. И перед каждой цивилизацией стоит вопрос: способна ли она отражать в мыслях, чувствованиях, словах и делах ту непреходящую правду, которая имеет значение в вечности?»⁸.

Собор назвал своеобразные признаки России как современной цивилизации: опыт строительства справедливых и мирных межнациональных отношений; особый опыт многополярного и многоукладного бытия; традиция самоограничения, столь важная в обстановке надвигающегося дефицита ресурсов и острого экологического кризиса; концепция нравственных ценностей, не позволяющая девальвировать институт семьи и разрушить жизненные ориентиры личности; идея человеческой солидарности.

В центре размышлений, дискуссии находится русский человек, русская тема, русский мир. Названы опоры Русского мира: православие; русская культура и русский язык; общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие (Г.В. Друзенко)⁹.

Русский мир, Россия как исторический факт, культурно-цивилизационное явление, феномен, предстают в качестве

⁷ <http://www.patriarchia.ru/db/print/3334783/html>

⁸ Там же.

⁹ О проекте «Русский мир в XX веке» / Бордюгов Г.А., Касаев А.Ч. // Русский мир в XX веке. В 6-ти томах. – 2014. – Т. I. – С.10.

особой уникальной среды, требующей изучения, понимания, использования.

В структуре Нижегородского института развития образования была создана лаборатория «Среды и средовых исследований в образовании», которая стала известна в России благодаря энергичному изучению животрепещущих проблем современного образования. Руководитель лаборатории Мануйлов Юрий Степанович словосочетание «средовой подход» использовал как понятие в научно-педагогических разработках ещё в конце 80-х годов XX века. За эти годы лаборатории удалось ретроспективно описать средовой подход и назвать разновидности средового подхода, представить его лингвистическую версию в педагогике, провести ряд исследований, опирающихся на единую концептуальную основу.

В профессионально-педагогическом сознании средовой подход, благодаря деятельности лаборатории, позволил решать вопросы стратегического планирования, компьютерного программирования, открывал перспективу развития принципиально новой, отвечающей условиям рынка, исследовательской области «Менеджмент среды» как основы предпринимательства в образовательном пространстве России и стран Ближнего Зарубежья. Опыт деятельности лаборатории, опыт реализации средового подхода в практике реализации работы образовательных учреждений показал не только жизнеспособность системы взглядов коллектива лаборатории, но доказал её педагогическую результативность.

Ключевым термином подхода является среда в значении потенциального средства воспитания, отражающего её педагогическую сущность. Функционально среда в исследовании Мануйлова Ю.С. определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность.

Опосредовать – значит преломлять, влиять, в смысле оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять и пр. «Среда опосредует ребёнка спектром возможностей «первого» и «второго» порядка. Возможности среды первого порядка –

это событийные возможности, позволяющие что-либо иметь и уметь. В зависимости от возможностей, среда как средство способна обогащать, облагораживать, оздоравливать и пр. Другие возможности среды позволяют человеку не просто быть, а дают возможность приобрести, лишиться или сохранить нечто необходимое для полноценной жизни: материальный достаток, уважение значимых людей и др.

Осреднять – означает типизировать (не отождествлять со стандартизацией). «Среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней). Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает и т.д.»¹⁰.

В ходе исследования учёный пришёл к пониманию среды, состоящей из ниш и стихий, под влиянием которых протекает жизнь индивидуумов, формируется и развивается их личность.

Ниша – это более или менее однородная в питательном отношении часть среды, представляющая собой пространство возможностей. Возможности ниш – это объективные возможности среды, сулящие её обитателям благо или вред, огорчение или радость. Возможности замечаются или игнорируются, но остаются и не утрачивают своего значения¹¹.

Стихии – это властвующие над людьми мощные силы, которые охватывают и увлекают, обращают и изменяют, метят захваченных ими индивидуумов и программируют их поведение. Стихии могут быть созидательными, конструктивными, позитивными, приносить радость, а могут быть и разрушительными, деструктивными, негативными, вести к упадку¹².

Сегодня в науке среда определяется по-разному, например: как совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни; как агрегат существующих вещей, условий и влияний; как совокупность всех условий, окружающих данный

¹⁰ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – С.76.

¹¹ Там же, с.77.

¹² Там же, с.80.

предмет, человека и воздействующих на них (прямо или косвенно); как все то, что окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта либо в качестве предмета, либо как средства, либо как условие.

В понятии «образовательная среда» так же фиксируется дефиниционная специфика «среды». З.И. Тюмасева считает, что образовательная среда не относится ни к одному из известных видов сред: более того, она не является ни квазиприродной средой, которая представляет собой модификацию природной среды, ни даже артесреды – в буквальном ее понимании как искусственной среды. Образовательная среда рассматривается ею как промежуточный или диссипативный тип среды, обладающий свойствами одновременно природной, квазиприродной среды, артесреды, культурной и духовной сред. Образовательная среда в значении специального вида окружающей среды или даже артесреды, соотносится с субъектом образования или группой таких субъектов и проявляет себя как носитель важнейших комплексных факторов, определяющих сущность процесса формирования личности. В этом контексте образовательная среда понимается как совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность – в режиме обучения, воспитания, развития. Образовательные факторы – условия, причины, движущие силы обучения, воспитания и развития, делятся ею на образовательные факторы прямого (характерны для формального образования) и косвенного (характерны для неформального образования) воздействия.

Однако, делает вывод З.И. Тюмасева, совокупность образовательных факторов не является сама по себе образовательной средой до тех пор, пока эти факторы не будут организованы специальным «средовым» образом. В образовательной среде как системе выделяются две подсистемы: в одной из них объединяются образовательные факторы, целенаправленно организованные учителем, педколлективом, родителями и т.д., а в другой подсистеме – образовательные факторы, не повергнутые выраженной организации, не имеющие организованной взаимосвязи, обусловленной единым целеполаганием. Понятие «об-

разовательная среда» используется автором для отображения различных глубинных сущностей реального мира, в котором живет человек. Это объективно, поскольку понятие образовательной среды соотносится с определенной исходной системой, каковой является человек (как организм и личность одновременно) – субъект образования¹³.

Опираясь на известную трактовку образования как практики культуры (П.Г. Щедровицкий), образовательная среда, обладающая одновременно свойствами культурной среды, может рассматриваться и как культурно-образовательная.

В исследованиях современных авторов описываются различные виды сред: информационная, физкультурно-спортивная и пр., делаются попытки использования влияний среды на формирование физической культуры, здорового образа жизни студентов.

Так, в исследовании Э.Н. Раимовой «Готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры» посвящено вопросам самоорганизации жизни студентов. Автор использует понятия «среда» и «образ жизни» применительно к условиям формирования определённых качеств личности студентов. В данной работе говорится о важности «радикальных изменений жизненной среды студентов в условиях массированных социальных акций по ускорению развития физической культуры»¹⁴. Автор исследования рассматривает здоровый образ жизни как специфический срез, аспект образа жизни общества, всех его сторон, способов жизнедеятельности, которые в него входят.

В.Я. Барышников в своём диссертационном исследовании «Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре» обосновывает средовой подход в образовании, обеспечивающий применение технологии форми-

¹³ Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – С. 136-140.

¹⁴ Раимова Э.Н. Готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: автореф. дис...канд.пед.наук. – М., 1992.

рования физической культуры человека через преобразование среды жизнедеятельности, рассматривая физическую культуру в контексте общей культуры, а здоровье как неотъемлемую часть физической культуры. В исследовании В.Я. Барышникова культурно-образовательная среда предстаёт в качестве стратегического объекта и интегрального средства физического образования как процесса формирования физической культуры личности обучающихся. Такую среду автор называет здоровьесберегающей. «Под здоровьесберегающей средой мы понимаем среду пребывания субъекта образования, которая соответствует ведению здорового образа жизни и обеспечивает полноценное развитие личности»¹⁵.

И.В. Манжелей в докторском исследовании «Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды» вводит понятие физкультурно-спортивной среды. «Под физкультурно-спортивной средой образовательного учреждения мы понимаем совокупность различных условий и возможностей физического и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении». «Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды – это интегральное понятие, определяющееся физкультурно-спортивными ценностями и комплексом наличных в данной среде условий и возможностей для целостного развития и саморазвития личности». Основные компоненты физкультурно-спортивной среды: субъекты (педагоги, учащиеся), пространственно-предметный (физическое окружение), социально-коммуникативный (ценностные ориентации и социальные взаимодействия) и содержательно-технологический (программы, технологии, методики) компоненты. Управляющее воздействие на данные компоненты физкультурно-спортивной среды позволит опосредованно развивать физкультурно-спортивные потребности детей и молодёжи, вовлечь их в значимую физкультурно-спортивную деятельность.

¹⁵ Барышников В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: дисс...канд.пед.н. – Елец, 2005. – С.78.

В ходе исследований автором выявлено, что педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды в зависимости от направленности на реализацию биосоциальных и социокультурных задач и степени активности субъектов может иметь различную модальность: адаптирующая, формирующая, развивающая, творческая. Наибольшим педагогическим потенциалом обладают развивающая и творческая среды¹⁶.

С.Ю. Щетинина в своём диссертационном исследовании «Оптимизация процесса физического воспитания младших школьников северных сельских регионов» описывает интегрированную воспитывающую физкультурно-спортивную среду. По мнению автора, «интегрированная воспитывающая физкультурно-спортивная среда представлена как организация определённых условий, интегрирующих воспитательные потенциалы образовательного учреждения и социальной среды, в которых человек становится субъектом формирования здорового образа жизни». Автор проектирует модель функционирования воспитывающей физкультурно-спортивной среды, которая объединяет учебное заведение, физкультурно-оздоровительные и учебно-воспитательные учреждения, семью, административные и социальные службы, СМИ, заинтересованных и успешных людей. Модель состоит из факторов системного взаимодействия (ценностно-целевой, внешней средовой, субъектный, переменный, климато-географический), механизмов согласования факторов (принципы, гуманитарные технологии), основных функций как результата согласования факторов (здоровьесберегающей, образовательной) и оценочно-рефлексивного компонента (социализация в обществе, здоровый стиль жизни учащихся). Объектом целенаправленного изучения в данной работе явился субъектный, переменный фактор и основные функции интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды¹⁷.

¹⁶Манжелей И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. - №4. - С.2-4.

Щетинина С.Ю. Моделирование системного взаимодействия в интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среде // Теория и практика физической культуры. - 2011. - №7.- С.55-60.

А.В. Ахаев в исследовании «Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре» отмечает важность окружающей среды в процессе формирования физической культуры: «Мотивационно-ценностное отношение к физической культуре – сложный процесс, обусловленный социальным окружением, средой и характером деятельности не только самой личности, но и людей, его направляющих»¹⁸.

О профессиональной среде говорит в своих исследованиях Д.В. Никифоров, связывая слово «среда» с профессиональной адаптацией как способом «...динамического равновесия субъекта профессиональной деятельности с профессиональной средой»¹⁹.

В докторском исследовании Захаровой И.Г. «Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения» автор обосновывает «принципы системной интеграции информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду учебных заведений и формирование на их основе информационной образовательной среды, под которой мы понимаем открытую систему, аккумулирующую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы»²⁰.

Понятие «культурно-образовательная среда» наиболее ёмкое и содержательное по сравнению с «социокультурной средой», «информационной образовательной средой» и др., наиболее полно отражает современное состояние образования на факультете физической культуры, и перспективы его развития.

Образовательное учреждение рассматривается в качестве определенной культурно-образовательной среды, оно само

¹⁸ Ахаев А.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре: автореф. дис. ... канд. пед. н. – Барнаул, 1996. – 24 с.

¹⁹ Никифоров Д.В. Основные методики становления профессиональной адаптации учащихся профессиональных образовательных учреждений // Межд. науч.-практ. конф. «Оздоровительные технологии XXI века». – Челябинск, 2002. – С.51.

²⁰ Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 46 с.

есть культурно-образовательная среда. Тем самым появляется возможность оценки качества культурно-образовательной среды через предоставляемые возможности, важнейшей из которых является возможность образования посредством вхождения субъектов в культуру в процессе их жизнедеятельности (П.Г. Щедровицкий).

И.А. Колесникова исследовала качество воспитательной среды образовательного учреждения. Несомненный интерес для нас представляет взгляд исследователя на среду в целом. Он касается свойств и характеристик образовательной среды, в которой объективно заложена способность оказывать воспитательное влияние. Эта способность составляет ее воспитательный потенциал, который возможно актуализировать целенаправленной системой педагогических действий.

И.А. Колесникова выделяет следующие типы воспитательной среды в зависимости от парадигмальной принадлежности:

- традиционная: соотносится с системами религиозного, национального, семейного воспитания. В этом случае она насыщена соответствующими атрибутами и признаками или пронизана патриархальными, семейными отношениями;

- технократическая: чаще всего, предметно-профильная среда обусловлена определенной направленностью подготовки, углубленным изучением предметов, формирующих определенные нормативные (стандартизированные) личностные характеристики и стиль поведения. В этой среде педагоги, как правило, стремятся объединить культуру умения и культуру воспитания. При этом диапазон отношений в такой среде простирается от формально-ролевых до коллективных (корпоративных);

- гуманитарная: складывается там, где смыслом и доминантой взаимоотношений действительно становится человек в его развитии и саморазвитии. Качество такой среды не связано с определенным типом образовательного учреждения. Но, декларируя гуманитарный профиль работы, образовательное учреждение призвано преобразовать среду в сторону формирования человекообразных и культурных характеристик (творческая среда, музейная среда и др.).

Воспитательная среда образовательного учреждения может:

- по определению быть ориентирована на параметры определенного парадигмального пространства (православная гимназия, медресе, военное училище, гуманитарный вуз);
- быть полипарадигмальной, включая целенаправленно выделенные области различной бытийной направленности, например, храмовое помещение на территории светского образовательного учреждения;
- беспорядочно сочетать черты различных пространств (парадигмальная эклектика).

Согласно исследованию И.А. Колесниковой можно говорить о «пространственных параметрах среды», к коим относятся: открытость – замкнутость, встроенность, интегрированность».

• Замкнутая среда. Характерна для закрытых учебно-воспитательных учреждений: интернатов, военных училищ и т.п. Та или иная степень открытости складывается во взаимодействии с внешней средой, в рамках социально-образовательного партнерства. При этом позиционирование социальной миссии и роли задает учреждению определенные средовые координаты жизни, помещая его либо в центр культурной жизни региона, либо на периферию образовательного пространства.

• Открытая среда. Предусмотрена как атрибут некоторых современных концепций, таких как школа-парк, школа без стен, открытая школа, общинная школа. Открытостью характеризуется также виртуальное пространство компьютерных сетей.

• Встроенная среда. Является органической частью более широкого образовательного пространства, построенного «по принципу матрешки». Это может быть школа внутри школы, система «домов» внутри учебно-воспитательного учреждения,строенного по принципу единого города или деревни. Институт внутри университета. Образовательное учреждение на арендуемой территории. Воскресная школа внутри храма.

• Интегрированная среда. Данная среда предстает как результат синергического объединения разных по физическим,

социальным, возрастным, культурным проявлениям детей и взрослых, формирующего новую воспитательную общность²¹.

В 1997 году в структуре Липецкого института развития образования под руководством профессора Белозерцева Евгения Петровича была создана научная лаборатория «Культурно-образовательная среда». «Среда» используется как материнское понятие *культурно-образовательной среды*.

Термин «культурно-образовательная среда» появился в связи с необходимостью учёта ключевой роли культурно-исторических традиций той или иной региональной среды в местной общественной жизни и сопряжённом с ней образовательном процессе. «Для нас важным является утверждение о том, что среда обуславливает содержание и характер образования. Одна среда – одно образование, другая среда – другое образование»²². Изначально культура и образование находятся в диалектическом взаимодействии: культура соотносится с культурно-образовательной средой как общее и конкретное, часть и целое, что и подтверждает необходимость исследований, идущих от общего к частному, – к образованию как «частному» от русской культуры.

За годы работы лаборатории вслед за такими понятиями как «образ жизни», «стиль жизни», «ниша», «стихия» и др. (достояние Нижегородской лаборатории), сотрудниками лаборатории были рассмотрены понятия «педагогический потенциал культурно-образовательной среды», «воспитательные возможности культурно-образовательной среды», на примере провинциального города России, отдельного учебного заведения, что позволило прийти к таким выводам:

²¹ Колесникова И.А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения // Личность – Среда – Управление: Мат-лы региональных науч-практ. чтений, посв. пед. Наследию и развитию идей академика Л.И. Новиковой / Под ред. Боровской Е.В., Волковой Л.В., Мануйлова Ю.С., Орлова Е.В., Сулимы И.И.; отв. Ред. Проф. Ю.С. Мануйлов. – Н. Новгород, 2010. – С. 47.

²² Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – С. 587.

- изучение среды должно быть, прежде всего, изучением человека. Оно должно вести не к стиранию различий между человеком, средой, культурой, образованием, а к установлению различия. Изучение среды – это постепенное понимание самости человека, возможности его независимого, свободного существования;

- среда позволяет понять человека в обстоятельствах реальной жизни, чего боятся многие исследователи, потому и придумывают и увлекаются технологиями, моделями;

- образование воспринимается целостно, объемно, как многослойное, многоаспектное историко-культурное наследие, благодаря чему мы можем рассматривать его как историко-педагогическое, философско-педагогическое, религиозно-педагогическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое явления.

Научная школа продолжает свою деятельность на базе Воронежского государственного педагогического университета.

Время позволяет утверждать, понятие «культурно-образовательная среда» обладает огромным научно-исследовательским потенциалом. Но для того, чтобы востребовать этот потенциал, развернуть все его богатство, одного желания мало. Необходимо осознание, в буквальном смысле, «методологической неизбежности» этого понятия на пути к органическому синтезу прошлого, настоящего и будущего России в теории и практике отечественной педагогики.

Среда предстает как некая субстанция, которая в отличие от пустого пространства обладает определенными свойствами, влияющими на взаимодействие между объектами. Структуроформирующей связью является отношение к его культурному окружению, в результате чего возникает взаимосвязь между составляющими культурно-образовательной среды. Степень этой взаимосвязи характеризуется мерой личностного осмысления, степенью включенности в активизированную ценностную сферу культуры. Средовой педагогический потенциал характеризуется способностью трансформироваться за счет возрастания ресурсов системы и путем изменения в структуре и взаимодействии между элементами системы.

Одной из важнейших особенностей является то, что культурно-образовательная среда способна оказывать актуальное воздействие на людей в силу ее динамических характеристик: ведь именно органическое соединение культурных, морально-нравственных, исторических, информационных, экзистенциальных компонентов среды и позволяет нейтрализовать влияние факторов окружения, осложняющих оптимизацию процесса образования.

Выделенные научной школой особенности культурно-образовательной среды:

- «Культурно-образовательная среда» – частный метод общего средового подхода к проблемам образования и воспитания, эвристический потенциал которого в полной мере еще не оценен, хотя разработка связанных с этой категорией проблем ведется довольно плодотворно. Так, уже полученные результаты теоретической и методической работы показывают, что данная категория позволяет не только достаточно проследить динамику образовательных тенденций на всем пространстве России, но и выявить их неразрывную связь со спецификой и возможностями образовательных процессов на региональном уровне, в малых городах страны, каждый из которых культурно и исторически неповторим...

- Категория «культурно-образовательная среда» наиболее оптимальным образом сочетает в себе универсальные и уникальные характеристики образования...

- Культурно-образовательную среду также возможно использовать для адекватного описания общей культурно-образовательной ситуации, а также исторически удаленных объектов научно-педагогического интереса.

Отметим, что те, кто вступают на путь постижения смыслов культурно-образовательной среды, должны иметь четкое представление о региональном образовании как осознанно организованном взаимодействии среды и образования, когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь

ее продуктом и субъектом культуры. Становится вполне очевидно и понятно сколь велики образовательные возможности подобной среды: приобщение к ней формирует полноценную (граждански, интеллектуально, духовно, нравственно) личность.

И.Б. Стояновская считает, что «культурно-образовательную среду необходимо рассматривать в контексте ее духовного содержания, которое определяется общим культурным уровнем развития граждан, степенью развития их духовных потребностей и интересов, доминирующими ценностными ориентациями, наличием святынь, храмовых комплексов, культурных и образовательных учреждений, а также географических, материально-хозяйственных и социальных условий региона, города, села»²³.

При этом «культурно-образовательная среда» – сложное, интегрированное понятие, способствующее изучению факторов, условий, средств образовательного процесса; рассматривается как показатель уникальности (особенности) территории, инструмент изучения образовательных тенденций, способ описания особенностей педагогической практики, присущих той или иной конкретной территории и зависящих от специфики местных условий соединения «культуры» и «образования».

В контексте вышеизложенного уточним понятие «культурно-образовательная среда» – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, веру индивида, а значит и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. Понятие «культурно-образовательная среда» акцентирует наше внимание на то, что педагогические действия осуществляются на базе тех или иных культурных установок, опираются на вполне определенные культурные традиции и встроены, таким образом, в конкретную культуру.

²³ Стояновская И.Б. Исследовательские возможности понятия «культурно-образовательная среда» в постижении смыслов образования // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки»: «Акмеология образования». – 2006. – С.9.

Взаимоотношения между образованием и средой – тема весьма актуальная, динамичная, укрытая под повседневностью и, казалось бы естественностью, многоаспектная, непрерывная, всегда деликатная и при этом малоизученная. Весь смысл изучить среду, полюбить ее, подчинить ее элементы служению образования людей, живущих в этой среде.

Научно-педагогическая школа продолжает разработку таких понятий как «пространство», «среда», «культурно-образовательная среда», «Отчий край», «потенциал КОС», «возможности КОС», «совокупность условий КОС», «уровни КОС».

Этимологически *пространство* связано со страной, стороной, возможностью странствия. Пространство – «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами; промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается»²⁴.

«Образовательное пространство не имеет строго очерченного объема значений. Оно ассоциируется с чем-то вроде емкого контейнера, куда можно поместить все, что угодно: комплексы, образовательные услуги, воспитательные системы, детские учреждения, образовательные практики и многое другое. На данный момент это собирательное, маркировочное и пока ни к чему не обязывающее выражение.

В образовательном пространстве множество миров. Это особый мир детского творчества, мир учебных дисциплин, мир учебной информации, мир идей, проектов, программ, мир профессионального образования и пр. Все эти преисполненные жизни миры, находящиеся в различных сочетаниях и конфигурациях, эволюционируют и развиваются по своим законам и правилам. Миры в образовательном пространстве хотя и взаимодействуют друг с другом, а какие-то их элементы образуют системы, в том числе воспитательные, все же существуют отдельно, словно молекулы и не всегда «дружат» между собой. Поэтому пространство не является строгим системным образо-

²⁴ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. Дополненное. - М., 2005.

ванием и нестыковки, несоответствия, брожения его элементов и частей – обычное явление» (Ю.С. Мануйлов).

Мы замечаем одно важное обстоятельство: в пространстве отсутствует человек. Может быть поэтому руководители различного ранга чаще рассуждают о пространстве.

Среда – окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а так же совокупность людей, связанных общностью этих условий²⁵. Когда появляется Человек, пространство преобразуется в среду. Среда – нечто среднее между человеком и окружающим его пространством. Человек в центре среды, а среда как периферия его питает, влияет, взаимодействует, культивирует, развивает, совершенствует. Среда – экзистенциальный феномен.

Культурно-образовательная среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее бытования синхронизирован с процессом формирования личности.

КОС – понятие объемное, его содержательные характеристики, его возможности простираются во времени и пространстве и потому целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: мега - макро -микро; предназначена для понимания реального процесса и жизнедеятельности человека; моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся, формулирования и достижения конкретных воспитательных задач; обладает разнообразными возможностями как объективной тенденцией развития данного феномена, при этом, реальные возможности означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность, возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

²⁵ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. Дополненное. - М., 2005.

Итак, пространство позволяет моделировать образовательные системы, комплексы, региональную систему образования. КОС предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности человека, людей; для опосредованного управления становлением и развитием личности.

Отчий край, по мнению воронежских философов (В. Варавы и др.) писателей (В. Будаков и др.), педагогов (Е. Белозерцев, В. Остапенко и др.) – философско-культурологическая единица, метафорическое понятие, интегральное понятие культуры, воспитательное понятие, которое:

- служит для объединения всего культурного потенциала региона, который сформировал его самобытный облик;
- конкретная перспектива гуманитарных исследований;
- методология малоизвестного и малоизученного в регионе, позволяет избавиться от некоторых сформировавшихся краеведческих стереотипов;
- изучает философию и культуру любого края в двух плоскостях: «историко-вертикальном» и «налично-горизонтальном»;
- духовная энергия Отчего края формирует, сохраняет, транслирует философскую речь нации;
- умозрение позволяет увидеть как в Быте проявляется Бытие, и как в Бытии отражается Быт народа;
- данное понятие культивирует взгляд на мир;
- позволяет узнать какова роль образовательного потенциала региона в современных процессах.

Сущностными компонентами «Отчего края», которые выступают организующей основой субстанциональной связи личности и среды, являются следующие: культурно-исторический хронотоп, составляющий основу отчего края как не краеведческого понятия; идея неслучайности появления человека (в определенном месте); философия детства, учитывающая метафизику, появления человека на свет; «текст культуры» как доминирующая особенность данного региона; диалектика «родного и вселенского», позволяющая осознать бесконечно-многомерную связь «малой родины» с «большой культурой». Все компо-

ненты предлагают глубокую личностную вовлеченность учащегося, что само по себе оказывает образовательное влияние на человека.

Идея Отчего края дает представление о среде не как механистическом конгломерате отвлеченных и отчужденных ценностей культуры, которые далеки и не близки современному человеку, который живет в ситуации, которую М. Хайдеггер определил как «утрату корней». В этой ситуации философия Отчего края дает возможность ненасильственного приобщения человека к своей сакральной традиции, в которой он может обрести метафизику своего существования, смысл жизни, а значит стать полноценной личностью. Таким образом, отчий край, осмысленный философски, может выступить в качестве педагогической среды, которая может быть использована, прежде всего, в воспитательных целях образования.

Кандидат философии, доктор педагогических наук Остапенко В.С. убежден: «Отчий край» как понятие, усвоенное и принятое личностью, образует мировоззренческий феномен»²⁶.

В условиях определенного идеологического и духовно-нравственного вакуума, при отсутствии спланированной общенациональной идеи, осмысление которой только начинается, по мнению ученого, возрождение государственно-патриотической идеи, духовных основ жизни, традиций верного служения Отечеству и Отчему краю в наше время невозможно без тесного взаимодействия граждан и Церкви.

Несмотря на то, что Россия в соответствии с Конституцией РФ является светским государством и религиозные объединения отделены от государства, Русская Православная Церковь и другие религиозные конфессии оказывают большое влияние на духовное развитие личности. Высокое предназначение Церкви проповедным словом утолять духовную жажду людей, прививать им любовь к Родине, к своему Отечеству, Отчему краю, на-

²⁶ Остапенко В.С. «Отчий край» как понятие и мировоззренческий феномен // Отчий край Дмитрия Веневитинова: история, культура, образование. Третьи Веневитиновские чтения, 26 апр. 2014: Сб. мат-в. – Воронеж: ВГПУ, 2014. – С.47.

ставляя их на совершение ратных и трудовых подвигов, всегда приносило ощутимые результаты.

Ученый задается вопросом: «Каким же образом христианская религия может способствовать духовно-нравственному развитию Отчего края, его жителей?» Отвечает на него.

Во-первых, религия всегда формировала нравственные основы, убеждения, идеалы личности, которые являются определяющими для жителей каждого региона и отражают стремление человека к нравственному совершенствованию, и, с этой точки зрения, религия участвует в формировании этического аспекта мировоззрения.

Во-вторых, – это использование влияния священнослужителей на процесс оздоровления нравственного климата в Отчем крае (осуждение правонарушений и преступлений, конфликтных ситуаций, суицидальных настроений и других негативных явлений).

В-третьих, верования позволяют глубже понять и оценить роль и значение морали и правопорядка в Отчем крае, сформировать сознательное позитивное отношение к ним.

Мировые религии, являясь нравственно-нормативными системами, оказывают влияние на формирование и реализацию некоторых светских правовых норм. Происходит своеобразная имплементация религии в право, в результате чего мы пользуемся правом, по сути, прибегая к помощи религии. Право – это не только правила поведения, закрепленные в законе, но и сама жизнь в своем родном крае. И здесь многое зависит от нравственных устоев человека: соответствуют ли они правопослушному поведению и готов ли он отстаивать свои убеждения. Поэтому духовно-нравственное воспитание, формирующее систему мировоззренческих ценностей, выступает сегодня одним из направлений совершенствования личности в Отчем крае.

Религиозные нормы, при всей кажущейся отвлеченности от обыденной жизни человека, в действительности играют существенную роль в формировании его нравственного и правопослушного поведения в Отчем крае, вырабатывая устойчивую систему ценностей, не безразличную для личности. Эти ценно-

сти способны выступать в качестве мотивов социально-позитивного поведения и деятельности на благо малой родины.

Многие христианские заповеди находят свое отражение в правовых нормах: не убий, не укради, не лжесвидетельствуй, которые регулируют нашу повседневную жизнь в Отчем крае, не позволяют лишить ее нравственных и правовых основ. На сближение христианских и правовых основ жизни указывает и тот факт, что с принятием в 1993 году Конституции РФ человек, его права и свободы провозглашены главной социальной ценностью. По Конституции, все должно измеряться интересами человека, как это происходит и в христианстве. Все, что делается вопреки человеку, должно признаваться нелегитимным, или, по-христиански, греховным. Религиозно-правовая гармония основывается сегодня не на приспособлении религии к государству и праву, а, наоборот – на строительстве государства и его права в соответствии с нравственно-религиозными нормами, принятыми на определенной территории. Как показывают опросы, большинство граждан положительно относятся к религии, а многие являются верующими. Поэтому необходимо использовать потенциал традиционных религий для развития духовно-нравственных ценностей жителей каждого региона страны.

Автор определяет уровни мировоззренческого осмысления и постижения понятия «Отчий край». Первый уровень – *эмоциональный – критический*, основанный преимущественно на мироощущении человеком своей малой Родины. В основном – это чувственное осознание своего края, когда разнообразные знания о нем фрагментарны; ценности не сформированы; убеждения, идеалы регионального этноса выражены слабо; направленность и установки на освоение Отчего края неопределенные; чувства и эмоции доминируют.

Второй уровень – *рациональный – допустимый*, характеризуется как миропонимание. Мировоззренческие знания об Отчем крае в целом усвоены, ценности, убеждения, идеалы, направленность и установки малого этноса в основном объеме сформированы; чувства и эмоции сбалансированы.

Третий уровень – *деятельностный – оптимальный* и выражается как мироотношение. Мировоззренческие знания об Отчем крае имеют практическое применение; ценности устойчивы; убеждения, идеалы, принципы сформированы на хорошем уровне и лежат в основе созидательной деятельности на малой Родине; чувственно-эмоциональная сфера подконтрольна рационально-логической.

Исследователь называет основополагающие мировоззренческие ценности, которые лежат в основе понятия «Отчий край»:

- гражданственность – преданность Российской Федерации, осознание единства прав, свобод и обязанностей человека и гражданина;

- государственность – утверждение идеи правового, демократического, сильного, неделимого Российского государства;

- патриотизм – глубокое и возвышенное чувство любви к Родине, Отчему краю, избранной профессии на благо Отчизны.

Как истинный гражданин и патриот, наш земляк В.С. Остапенко особое значение уделяет становлению и развитию ценностных установок, характерных для этноса малой Родины, и преодолению специфических «антиценностей», характерных для девиантного и противоправного поведения. «Позитивные мировоззренческие ценности – это нетерпимость к правонарушениям; уважение прав человека, его свобод, чести, достоинства; высокие деловые и моральные качества. Негативные мировоззренческие ценности, характерные для деструктивного поведения – это специфические ориентации антиценностных характеристик российского менталитета: безынициативность; тунеядство; недисциплинированность; устремления, ведущие к меркантилизму, его господству над нравственностью и духовностью; националистические цели, противоречащие идеям национального самосознания; утверждение тоталитарных идеалов и целей на фоне морального кризиса общества; преступно-романтические цели достижения свободной и легкой жизни любым путем; неофашистские цели культа сильной личности, отвергающей нравственность и совесть как проявление слабо-

сти, готовой на любую же-стокость ради утверждения власти сильного над слабым и др.»²⁷.

Отчий край позволяет философско-педагогические основания выразить в категориях содержательных и постижимых, которые могли бы применяться в образовательном процессе современной общеобразовательной и профессиональной школы.

Преодоление кризиса отечественного образования возможно благодаря новой стратегии гуманитарного знания – «философии Отчего края», стратегии, которая состоит в осмыслении и разъяснении ценностно-смыслового единства края, в основе которого находится сакрализация КОС.

Здесь педагогика получает истинно национальное измерение, не утрачивая, а приобретая через понятие *должного* подлинную универсальность и глубину. Однако, необходимы педагогические стратегии, направленные на приобщение человека к эмпирическим и метафизическим смыслам Отчего края. Методика приобщения человека к сакральным смыслам отчего края осуществляется не только рационально-теоретическими, вербальными способами, но и невербальными, «сердечными», через привитие любви (а не только знания) к «национальным святыням». В этом контексте усиливается роль педагога, который не выполняет «образовательную услугу» по «трансляции знаний» «инновационными методами», а способствует сердечному приобщению учащихся к духовным истокам Родины.

Одним из исходных понятий в наших размышлениях является «историко-культурное наследие». Мы намерены из этого наследия извлечь «урок», многое понять, научиться не совершать ошибки и потому рассматриваем его (наследие) как историко-педагогический источник. Историко-педагогический источник в зависимости от контекста, объекта и предмета нашего научного и практического интереса можно трактовать как источник социально-педагогический, философско-педагогический,

²⁷ Остапенко В.С. «Отчий край» как понятие и мировоззренческий феномен // Отчий край Дмитрия Веневитинова: история, культура, образование. Третьи Веневитиновские чтения, 26 апр. 2014: Сб. мат-в. – Воронеж: ВГПУ, 2014. - С.52.

ческий, религиозно-педагогический, литературно-педагогический и т.д. Обязательно – педагогический! Отношение к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие актуализировать, вовлечь в нашу повседневность как часть, элемент или как образ и смысл культурно-образовательной среды. Наследие как явление духовной жизни растворено в повседневности культурно-образовательной среды кафедры и класса, факультета вуза и школы, города и региона.

В контексте наследия культурно-образовательная среда предназначена для понимания реального процесса жизнедеятельности человека; моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся; формулирования и достижения конкретных воспитательных задач.

КОС обладает разнообразными *возможностями* как объективной тенденцией развития данного феномена. При этом, реальные возможности означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность; возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

Осмысленные возможности и реальная действительность могут быть использованы для решения воспитательных задач, и тогда речь идет о *педагогическом потенциале КОС*.

Реализация столь сложных задач в условиях так понимаемой среды не позволяет смысл условий решения воспитательных задач рассматривать узко профессионально-педагогически. В реальной жизни это *совокупность условий*.

По мнению Н.В. Ходяковой, «одним из преобладающих подходов в интерпретации воспитательной сущности среды как в истории научной мысли, так и в современных исследованиях является ее определение через понятие «условия». При этом условия трактуются по-разному. Например, они могут иметь значение относительно пассивной, нейтральной обстановки, сопровождающей жизнедеятельность человека, или пониматься как обстоятельства, порождающие какой-либо процесс или определенное состояние человека; как активно действующие и существенные факторы, имеющие значение влияний, причин

изменений в анализируемом состоянии человека, как стимулы или раздражители, направленно воздействующие на субъект. Все эти значения отличаются по силе активности среды в ее взаимодействии с личностью, но при этом имеют одно и то же направление действия: от среды к личности. Они либо детерминируют активность субъекта, либо задают пространственно-временные границы ее реализации»²⁸.

В философии *условие* «выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может»²⁹.

В педагогике многие исследователи обращаются к данному понятию. В.М. Полонский рассматривает условие как «совокупность переменных природных социальных, высших и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности»³⁰.

П.И. Пидкасистый, изучая развитие, воспитание и социализацию личности, рассматривает условия как «составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся», и выделяет в этой среде подсистемы биологических, психологических и социальных условий³¹.

Исходя из такого понимания сущности и особенности КОС, определения условий на уровне философии и педагогики, мы приходим к такому выводу: условия представляют собой осмысленную совокупность возможностей реальной действительности и педагогического потенциала КОС для достижения цели и задач профессионально-педагогической деятельности.

²⁸ Ходякова Н.В. Педагогические функции среды в ее взаимодействии с развивающейся личностью // Известия ВГПУ. Серия: Педагогические науки. – 2004. – №1(06)

²⁹ Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-ое изд. перераб. и доп. – М. – М. Политиздат, 1991, – с. 474.

³⁰ Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. Высшая школа, 2004, с. 36

³¹ Педагогика: Учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. Педагогическое общество России, 2000, с. 84

Общий итог наших размышлений: соединение и сочетание различных условий на трех уровнях КОС и составляет *совокупность*.

КОС на уровне мегасреды – историко-цивилизационные условия, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти.

КОС на уровне макросреды – социально-культурные условия, помогающие распознать особенности места своего развития, видеть их проявления в сравнении с другими городами, поселками определить степень собственной мобильности в существующем ритме, стать субъектом образа жизни.

КОС на уровне микросреды – психолого-педагогические условия, позволяющие адаптироваться в окружающей среде и стать субъектом образовательной деятельности;

- социально-педагогические условия, способствующие развитию культурно-образовательной среды учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие учащегося;

- организационно-педагогические условия, обеспечивающие взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов.

При соблюдении совокупности условий Учащийся становится в центр среды, а «среда образует периферию, которая его и питает» (Ю.С. Мануйлов).

Питание через созерцания, символы, ценности, переживания, сосредоточенные в среде. Это позволяет педагогу использовать среду в качестве средства развития и формирования личности. Более того, при благоприятных обстоятельствах (соблюдение) следование совокупности условий способствуют сакрализации среды и наступает время, когда Учащийся переживает особое состояние и культурно-образовательную среду называет Отчим краем.

Итак, в первом разделе монографии представлен краткий историко-педагогический обзор темы среды и средового подхода к образованию; более подробно изложены научные позиции авторов второй половины XX века, называются различные

виды сред, выделяются типы воспитательных сред; представлены взгляды нашей научно-педагогической школы по теме культурно-образовательная среда (КОС), КОС провинции, среда рассматривается в контексте гуманитарных понятий «пространство», «Отчий край», обозначена диалектическая связь таких понятий как «возможности», «потенциал», «условия», представлена совокупность условий КОС провинции; культурно-образовательная среда, осмысленная философски, выступает в качестве педагогической среды и используется, прежде всего, в воспитательных целях образования, что позволяет со временем культурно-образовательную среду воспринимать как Отчий край.

Раздел II. Философские основания изучения и понимания культурно-образовательной среды

В последнее время замечено общее смещение центра тяжести философско-педагогического дискурса от антропологии к онтологии, что предполагает большую концентрацию на проблемах мироустройства при исследовании образования вообще, в особенности, если мы задумали разобраться с КОС провинции как факторе здорового образа жизни человека, прежде всего – студента.

В первом разделе мы обратились к признакам России и русского мира: *православие, русская культура и русский язык, общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие*. Что они могут означать для нас с точки зрения философии образования?

Православие. Реформы последних лет, так называемые инновации в образовании и педагогике продолжают, углубляют процесс секуляризации: образование для человека без духовной составляющей; педагогика без связей с идеями святоотеческой и опытом народной педагогики. Ложь продолжается.

Обращаясь к культурному наследию России, вникая в исторические, философские, археологические, фольклорные, литературные, педагогические произведения, приходим к выводу о том, что не обращать внимания на религиозный компонент нашего бытия не просто ошибочно, но и методологически не верно, более того, невежественно. Любые варианты аргументации, исключающие веру из тем научной дискуссии приводят к неправильным выводам, ложным подходам и неадекватным методам, что свидетельствует о секуляризированном знании.

Отметим, что религия и философия в отношении к педагогике занимают особую позицию в гуманитарном знании, поскольку педагогике, в сущности, нужно философское и религиозное обоснование, то есть связывание с целостной жизнью. Педагогика, привитая к религиозному корню, благодаря догматико-канонической стабильности, заведомо избавлена от мно-

жества антиномий, неопределенностей, несурязиц, связанных с обоснованием цели и принципов воспитания, разработкой и иерархичным выстраиванием ведущих категорий и т.д. Православное христианство предлагает нам целостный взгляд на человека, культурно-образовательную среду и особенности ее организации, специфику взаимодействия в схемах типа «Мир и человек», «Бог – человек», «человек – человек», «человек – окружающая среда» и т.д.

Предложить вариант развития российского общества, принятого большинством граждан, можно только в одном единственном случае – выстроить траекторию развития современного общества как органически продолженное развитие предыдущей истории и культуры. И только в этой системе координат может быть правильно сформулирована идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования.

Русская культура и русский язык. Русская культура, освященная Троицей и пронизанная триединством, своим кодом имеет русский язык.

В истории и культуре России есть блистательный факт появления триединой формулы, составляющей основу русской идеологии. Вспомним, что такая формулировка появилась в контексте событий и настроений российских граждан в ходе Отечественной войны 1812 года. Тогда появился и приобрел величайшую популярность призыв «За веру, Царя и Отечество!». В нем ладно соединялись смыслоопределяющие для русского человека ценности.

XIX век ознаменовался ставшей широко известной триадой, которая иногда называется уваровской: «Православие. Самодержавие. Народность». Появление ее – уникальный факт истории и культуры нашего отечества. Надо признать, что уваровская триада на многие десятки лет стала объектом и предметом специальной самостоятельной дискуссии, участники которой обсуждали различные стороны идеологии России, не скрывая своих взглядов и не сдерживая эмоций, поскольку жизненно важной была для них эта тема.

При разном отношении к «уваровской триаде» надо признать, что министр сумел понять и выразить настроение российского общества, сформулировал целостную концепцию русской идеологии, лаконично, в трех словах определил сущность, содержание, структуру живого организма, имя которого Россия. Вполне понятно, что в наши дни «уваровская триада» в формулировке XIX века не может быть идеологической основой современной России. Но так же понятно, и это признают многие современники, органичной и перспективной идеологией сегодня сможет стать только система идеалов, норм и ценностей, обнаруживающая генетическую культурно-историческую связь с триадой министра просвещения.

Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский оставил свою триаду «Народность. Православие. Наука», полагая, что она станет нашим духовно-образовательным наследием. Три идеи и три принципа Ушинского, как показывает наша история и наша культура, являются основой строительства образования в России. Идеологию, содержание и технологию отечественного образования пронизывает триединство, которое и может стать алгоритмом возрождения образования в современной России. К.Д. Ушинский неоднократно отмечал, что основная идея народного образования – есть идея глубоко философская, религиозная и психологическая; воспитание – преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспитателями, наставниками; «непреднамеренные воспитатели» – природа, семья, общество.

Наследие К.Д. Ушинского помогает преодолевать педагогические предположения и штампы, определяет вектор развития отечественного образования при соответствующем к нему отношении.

Многолетние размышления о научной и практической педагогике, а особенно анализ диссертаций, монографий, учебных пособий, защищенных и опубликованных в последние годы, позволяют заметить высокую степень субъективизма, личных пристрастий, симпатий или антипатий, что приводит к довольно вольному обращению с содержанием и количеством важных

категорий как закономерности, принципы, да и других педагогических понятий. По нашему мнению, в деле образования каноническим подходом может быть и должна стать триединость. В работе со студентами, аспирантами и коллегами пришел к выводу о самодостаточности триады для понимания истории образования, сегодняшнего состояния и его перспектив.

На рубеже XX и XXI вв., осмысливая историко-культурное наследие, философию, историю отечественного образования, удалось сформулировать триединство нашего образования: три задачи отечественного образования – интеллектуальное, духовное, физическое развитие человека; три урока отечественного образования; три тенденции развития образования; три константы, три функции, три ценности, три идеи, три принципа образования (В.В. Розанов). Триединство отечественного образования естественным путем гармонично соединяет святоотеческое и светское; историческое – культурологическое – философское; государственное – общественное – персоналистическое наследие³².

Общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие. По существу речь идет об уникальном феномене русской нации – соборности – при общей исторической памяти и общих взглядах – «единство во множественности».

Идея соборности уходит своими корнями во времена древние, в дохристианскую Русь. Однако стержнем и основой русской соборности является православная вера. Истоками соборности стали так же крестьянская община, артели и другие социально-исторические институты, возникавшие в Отечестве. Соборность, по В.И. Далю, – сносить, свозить, связывать в одно место, стаскивать и соединять, совокуплять, приобщать одно к другому, скоплять.

³² См. более подробно: К.Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге. Под ред. Е.П. Белозерцева. М. Роман-газета, 1994; Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования. Волгоград, 2000; Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.

С.Н. Булгаков связывает особое состояние души – соборность – с инстинктом национальности, который в процессе сознания переживается как некоторое глубинное, мистическое влечение к своему народу, что в конечном итоге рождает «крылья души». Соборность, по С.Н. Булгакову, – натуральное единство, нахождение себя в единстве с другими; переживание соборности – реальный выход из себя.

И.О. Лосский утверждал, что «соборность означает сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям».

Современный исследователь данного феномена Е.С. Троицкий убежден в том, что соборность является одним из главных понятий русской философии, православного богословия, нашего национального идеала – Русской идеи; соборность объединяет комплекс многообразных взаимосвязей и отношений: человек – нация, человек – природа, человек – личное «Я».

Идея соборности рождается из особого понимания и предназначения человека и национального дома.

Что означает соборность для образования? Единение множества «Я», жизнедеятельность которых сосредоточена в образовании; единение вокруг общего дела, для достижения главного смысла и предназначения системы – сохранения единства индивидуального, коллективного и общественного: каждый сохраняет свою самоценность, свое «Я», остается самим собою, вносит в совместную жизнедеятельность свое личное, персональное, обогащает ее.

Соборность для образования – это взаимное духовное, душевное обогащение как условие успешного функционирования и развития каждого индивида, каждого субъекта, каждого человека.

Образование – необычный факт, исключительное явление истории и культуры любого народа, что называется одним словом «феномен» (от греческого – являющее себя). Образование как феномен истории и культуры привлекает всегдашнее внимание неравнодушных и размышляющих граждан. Показывать образы и раскрывать смыслы образования не просто, ибо оно

выдающееся по своим свойствам, качествам, силе проявления, жизнестойкости, устойчивости, одним словом, феноменально. Особое внимание проявляется к феномену образования на стыке веков, на изломе экономических и идеологических реформ, на этапе появления новых парадигм в науке.

Образование – фундаментальная категория и абсолютная ценность всех времен и народов. Во-первых, потому, что, являясь функцией жизни, образование пронизывает быт каждого человека в течение всей его жизни, составляет существенную характеристику любого государства и общества. Этим самым мы подчеркиваем чрезвычайную его особенность, ибо нет ничего другого, более великого, чем бы и где бы жили и действовали, общались люди столь разного возраста и социального положения: дети – подростки – юноши (девушки) – взрослые – старые; дошкольники – школьники – студенты – аспиранты; колхозники (фермеры) – служащие – коммерсанты; воспитатели – учителя – преподаватели – управленцы разного уровня. Все они творят свою индивидуальность, реализуя собственную позицию, взаимодействуя между собой, обособляясь в общении.

Во-вторых, образование – историко-культурный феномен, предпосылки, условие и результат развития культуры конкретного народа.

Образование есть гармония факторов (историко-социо-культурных, экономических, демографических, экологических, этно-психологических, медицинских), отраженных в идеологии, содержании и технологии воспитания и обучения. Плохо в стране тогда, когда разрывают историю, культуру и образование, когда позволительно не замечать связи между общественными процессами и образованием; тяжело тому учителю, который не знает или плохо знает историю и культуру своего Отечества, родного края, истоки и традиции своего народа.

«Образец» и «образ», подразумевающиеся в понятии образования, воплощаются в индивидуально самобытные формы в соответствии с культурой общества; человек «образовывается» в смысловом поле ценностей, идеалов, значений, нравов. Все они носят всеобщий характер (являясь параметрами всякого

социального бытия людей), но прежде всего – национальный, присущий данному народу, его истории и мироощущению. Поэтому образование национально по содержанию и характеру.

Школа не случайно ориентируется на «преимущественное, усиленное изучение родины» (К.Д. Ушинский). Идея национального образования заключается в том, что органическим, естественным является воспитание на традициях своего народа; далее круг воспринимаемых идей расширяется до мировых, общечеловеческих представлений, при этом патриотические начала сохраняются и укрепляются.

Другим неперенным основанием современного образования является утверждение в сознании учащихся значения исторических корней своего народа, его духовных и нравственных устоев, гражданских и патриотических идей, гуманистического сознания связей с другими народами, всем человечеством.

Посему, поддерживая развитие образования всех народов, имеющих свои национально-государственные структуры на территории Российской Федерации, мы особое внимание уделяем становлению русского образования от семьи и детского сада до средней и высшей профессиональной школы. Создать национальное образование для русского народа – значит поддерживать и приумножать в отечественном образовании все то прекрасное и уникальное, что заложено в русской идее.

Образование – повторяем, феномен, постигаемое чувствами, но одновременно и ноумен, т.е. умопостигаемое.

В-третьих, образование – подсистема общества, развивается и функционирует под воздействием общественных законов, взаимодействует со всеми другими подсистемами общества. В этом контексте образование является одной из разновидностей социальных систем и обладает рядом общих с ними признаков – это целенаправленность, целостность, структурность, взаимодействие со средой и другими системами.

Социальная роль системы образования есть выражение потребностей общества и государства в решении определенных проблем через развитие образования и воздействие на образ жизни воспитуемых и обучаемых. Социальная роль обра-

зовательной системы состоит в подготовке детей и подростков, юношей и девушек, взрослых к освоению нового для них содержания различных форм жизнедеятельности, развитию духовных потребностей и формировании у них «концепции жизни» или внесении корректив в сложившуюся концепцию. Социальная роль системы образования характеризует ее фактическое воздействие на образ жизни граждан страны.

Образование одновременно является педагогической системой: в центре ее находится Человек, множество людей; способ функционирования – педагогическая деятельность; располагает педагогическим потенциалом.

Педагогический потенциал – это совокупность возможных результатов образования, реально достижимых в конкретных социальных условиях на основе использования имеющихся ресурсов (кадровых, материальных, финансовых, интеллектуальных). Педагогический потенциал может быть увеличен как за счет возрастания ресурсов системы, так и путем изменений в структуре и взаимодействия между элементами системы.

Из сказанного понятно, что образование имеет двоякую природу и может рассматриваться как социально-педагогическая система. Она состоит из подсистем, каждую из которых можно рассматривать в качестве относительно самостоятельной системы. Образование РФ есть макросистема, в которую входят микросистемы – семейное и дошкольное воспитание, начальное, общее профессиональное, послевузовское образование, региональное образование. Любой тип образовательного учреждения можно рассматривать как образовательную систему.

Попытки описать систему образования по законам формальной логики до сих пор кончались неудачами или приводили к построению такой модели, которая не соответствовала реальности, и трудно воспринимались возможные варианты развития. Видимо, в деле понимания и описания образовательных систем, общетеоретический подход следует заменять на научно-практический с использованием данных различных наук и результатов практики.

Система образования – растянутая во времени и пространстве, многомерная, многозначная, функционирующая и развивающаяся по собственным законам. Образование – не статичная конструкция, а живой организм с душой, меняющийся во времени и пространстве. Душа русского образования – православное воспитание – постоянно питается живительными соками истории и культуры своего народа. Обучение – средство духовного становления человека.

Любое русское образовательное учреждение – открытая система, что соответствует характеру нашего народа. Это означает, что оно приветливо и дружелюбно распахивает двери всем, кто хочет стать питомцем или учителем, студентом или преподавателем русской школы. Оно вбирает все лучшее, что есть в российской и мировой культурах.

Систему образования рассматриваем как совокупность таких взаимосвязанных элементов, как смысл образования, цели воспитания, цели обучения, тенденции, принципы, функции, содержание, технология, результаты³³.

В-четвертых, образование – процесс, процесс непрерывный. Цель непрерывного образования человека – в непрерывном развитии его как личности, ориентированной на непреходящие духовно-нравственные ценности, как свободного творца, субъекта целеполагания и целеосуществления на протяжении всей жизни. Исследования непрерывного образования ведутся в следующих направлениях; непрерывность образовательного процесса как характеристика, сущность которой раскрывается через категории целостности и целенаправленности, преемственности и поступательности, гибкости и динамичности, перманентной смены социальной ситуации развития личности; непрерывное образование как организационно-педагогический принцип, регулирующий взаимоотношения, взаимосвязи различных этапов и ступеней общего и профессионального образования человека; система непрерывного образования как

³³ См. более подробно: Белозерцев Е.П. Образование историко-культурный феномен. Лекция XI. - СПб, 2004.

единый комплекс государственных и негосударственных образовательных институтов различного уровня и назначения, различных институциональных и процессуальных характеристик, вместе с тем характеризующемся организационным и содержательным единством, преемственной взаимосвязью, дающем в совокупности каждому человеку реальную возможность получить и постоянно совершенствовать общее и профессиональное образование, удовлетворять познавательные и духовные потребности, определять и успешно проходить свою «образовательную лестницу»³⁴.

В-пятых, образование – историко-культурное наследие. «Историко-культурное наследие», подразумевает современную востребованность исторического прошлого. Далее, если мы хотим из этого наследия извлечь «урок» (т.е. получить что-то педагогически ценное, проективное), следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник и востребовать в этом качестве. В зависимости от наших конкретных нужд этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как источник социально-педагогический, философско-педагогический, психолого-педагогический, военно-педагогический, литературно-педагогический. Обязательно педагогический, потому что задачи стоят научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета, прежде всего самим себе, чтобы преодолеть инфантилизм, и, наконец, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поныть и оценив полноту жизненности осуществляемых в нем процессов.

Новейший период педагогической науки под влиянием различных обстоятельств можно охарактеризовать как избыточность формализованных подходов (моделирование, техно-

³⁴ Арнаутов В.В., Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования. - http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm.

логия, бумажная волокита, документальный оборот и т.д.), который пренебрегает мировоззренческой основой образования, нивелирует эмоционально-чувственное восприятие образов, реальности; умерщвляет в педагогике живое восприятие сложной и противоречивой действительности.

Современная педагогика, главный недуг которой состоит в ее отрыве от целостного восприятия целостного мира и целостного человека, находится между состоявшимся прошлым и возможным будущим. Состоявшееся прошлое – это определенная идеология, баланс, равновесие, стабильность, статичность, неизменность, неподвижность, предсказуемость и, как следствие, рекомендации на все случаи жизни. Возможное будущее – это неопределенная идеология, дисбаланс, отсутствие равновесия, стабильности и статичности, изменчивость, подвижность, непредсказуемость, одним словом, движение. В начале XXI века мы, к сожалению, все еще нуждаемся в более совершенной педагогике, способной размышлять, опираться на такую философию педагогического знания, которая стремилась бы найти методологию изучения развивающегося человека в сложном противоречивом изменяющемся мире.

Несмотря на справедливую критику, педагогика – гуманитарная наука о развивающемся человеке в развивающемся образовании – располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования, соединяя позвонки традиций и инноваций.

Современная педагогика расширяет границы своих теоретических и практических интересов, внимательно отслеживая, что происходит в отечественной философии, бережно относится к истории и культуре России, деликатно соединяет традиции и инновации, показывает философскую основу педагогики XXI века.

Образовательное сообщество имеет блестящий труд Натальи Борисовны Москвиной, доктора педагогических наук, профессора «Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ) (Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004). Мы разделяем общую позицию

Н.Б. Москвиной, нам нравится настроение автора и мы будем опираться на ее работу.

Особо так же отметим Воронежскую школу нравственной философии (Фетисов В.П., Варава В.В., Надточий И.О. и др.), которая уже много лет выступает за этизацию образования.

«В основании философского импульса лежит вообще *воля к существованию в бытии, и затем воля к осуществлению себя в культуре*, которая, прежде всего, проявляется как чистое философское удивление, изумление, благоговение или философское отчаяние, стенание, вопрошание. В философии не возможен вопрос «что первично», ибо первична сама философия со всеми своими вопросами»³⁵.

По нашему убеждению, сторонники нравственной философии сформулировали смысл современной педагогики: «*воля к существованию в бытии*» означает стремление понять человека, его состояние в реальной жизни, повседневной окружающей действительности; «*воля к осуществлению себя в культуре*» подразумевает понимание человека к какой культуре он принадлежит, какими нравственными ценностями она располагает, носителем, хранителем, транслятором каких ценностей является лично он.

В педагогике возможен вопрос «что первично в образовании». Ответ на данный вопрос таков: первичен человек, который удивляется, изумляется, благоговеет или отчаивается, стонет, вопрошает; человек развивающийся, ибо человек смысл, цель, результат и субъект истории, культуры и образования³⁶.

В контексте объекта и предмета нашего исследования становится понятной необходимость возвращения (обращения) к вековым ценностям отечественного образования, философскому осмыслению педагогических проблем, что спасает саму педагогику от вырождения в технологии и методики, ибо именно через философию происходит соприкосновение педагогики

³⁵ Варава В.В. Неведомый Бог философии. – М.: Летний сад, 2013. – С.252.

³⁶ Белозерцев Е.П. Образование в контексте геополитических событий // Берегиня•777•Сова. – 2015. – №2(25). – С.265.

со смыслами, возвышение педагогики до смыслозначимых проблем.

В монографии предпринимается попытка осмысления совокупности таких философских категорий как: человек и его природа; смысл жизни; свобода и детерминированность человека; «другой» в жизни и развитии человека; диалог носителей разных смыслов и ценностей; рефлексия и эмпатия человека; образы и смыслы образования; пространство, среда, культурно-образовательная среда; образ жизни, здоровый образ жизни, образ жизни КОС факультета.

Осмысление этих категорий позволяет авторам самоопределиться в отношении интересующей его проблемы, т.к. акценты и интонации в трактовке реализации потенциала КОС российской провинции при создании условий здорового образа жизни студентов в значительной мере зависят от философской позиции исследователя.

Тема здорового образа жизни человека, учителя вписывается в гораздо более широкий антропологический контекст.

П.С. Гуревич подчеркивает: что антропологическая тема актуализируется не тогда, когда «человек живет во вселенной как дома», а в те эпохи, внутри которых представление о благоустроенной вселенной разрушается. Именно тогда размышления о человеке, о его предназначении и судьбе приобретают особую глубину и вместе с тем самостоятельность³⁷.

Современное состояние общества, школы, учителя, ребенка вполне можно определить как состояние «бездомности». В нашем понимании и эмоционально-личностном восприятии проблема здорового образа жизни отнюдь не частная проблема, в ней заложена тема судьбы, предназначения учителя, его миссии.

Такое прочтение определяется, по мнению Н.Б. Москвиной, по меньшей мере, тремя обстоятельствами: первое – жизнь человека, его личная длящаяся история в значительной степени

³⁷ Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие / П.С. Гуревич. – М.: Изд-во «Вестник», 1997. – С. 35.

детерминирует возникновение тех или иных деформаций; второе – возникнув, они во многом определяют дальнейшую судьбу педагога; третье – учитель – представитель одной из немногих профессиональных групп, для которых профессия и судьба часто неразделимы.

Определяя философскую базу нашего исследования, мы осознаем свою приверженность идеям гуманистической философии, признающей человека, с одной стороны, мерой всех вещей, а с другой, для самого себя – никогда незавершенным.

Мы разделяем мысли философов о человеке как существе, превосходящем самого себя и мир, всегда стремящемся «прорвать пределы своего здесь-и-теперь-так-бытия»³⁸ (М. Шелер); «творящем свое из себя»³⁹ (И. Берлин); о «совечности» человека Богу⁴⁰ (В.С. Соловьев). Эти идеи вселяют веру в возможность человека стать иным, предполагается – стать лучше.

Вместе с тем, гуманистическая экзистенциальная философия с ее пониманием человека, дает отнюдь не только оптимистические представления о нем и его возможностях выхода за пределы самого себя. Эти возможности реализуются не только в позитивном саморазвитии, но и в прямо противоположном процессе. Да, человек никогда не предстает перед самим собой как существо стабильное, завершенное. В этой незавершенности – возможность его преобразования, возможность «приключения», «авантюры саморазвития»⁴¹, «рискованного приключения на грани самого бытия»⁴². Но одновременно это и драма с ее неопределенностью относительно будущего, «когда каждый

³⁸ Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С.60.

³⁹ Берлин И. Философия свободы. Европа. – М.: Новое литературное обозрение. – 2001. – С.323.

⁴⁰ Гайденок П.П. Владимир Соловьев и философия серебряного века. – М., 2001. – С.89.

⁴¹ Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997. – С.78-79.

⁴² Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – Мн.: Харвест, 1999. – С.360.

грядущий миг преисполнен угроз и тревог»⁴³. Хосе Ортега-И-Гассет уверен, что «большинство ежечасно предает того «самого себя», которым оно надеется стать... Личность – это герой, персонаж, который так и не реализует себя полностью. Другими словами, человек – это грозная утопия, скрытая легенда, хранимая в тайниках души».

П.С. Гуревич отмечает, что многие философские антропологи, указывая на способность человека изменять самого себя, приходят к выводу, что никакой однажды предзаданной природы человека нет. Они утверждают, что человеческая натура восприимчива к бесконечным «пересотворениям», т.е. способна «творить» собственную природу⁴⁴.

Два с половиной века назад К.А. Гельвеций утверждал, что люди «...не рождены ни добрыми, ни злыми, а готовы стать теми и другими в зависимости от того, соединяет или разъединяет их общий интерес»⁴⁵.

А вот мнение К. Ясперса: «... не существует никакого закона природы и никакого закона смерти, которые определяли бы выход вещей в целом. Будущее определяется ответственностью выбора и поступков людей – в конечном счете, ответственностью каждого человека из миллиардов живущих. Дело – в каждом отдельном человеке. Своим образом жизни, своими ежедневными малыми делами, своими крупными решениями он делает себя проявлением того, что возможно. Не осознавая того, он своей реальной жизнью здесь и сейчас оказывает влияние на будущее»⁴⁶. В изменчивости и в способности к самопреобразованиям, о которых говорят многие философы, и состоит, по нашему мнению, если не природа человека, то главное, фундаментальное свойство его.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997.

⁴⁵ Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – Мн.: Харвест, 1999. – С.148.

⁴⁶ Там же, с.339.

Данный тезис является для нас методологически важным, т.к. дает основание полагать, что учитель, используя потенциал КОС, может вести здоровый образ жизни, в состоянии справляться с разрушительными влияниями профессиональной деятельности, оказывать позитивную помощь своим воспитанникам.

При этом нельзя пренебрегать мыслью о неоднозначности человека, его амбивалентности, «полюсности», т.е. раздираемости между двумя полюсами: жизнь и смерть, добро и зло, человеческое и животное пронизывает очень многие философские работы. «В человеке все борется, все двоится. И эта духовная мука, которую мы испытываем, есть именно выражение этого рокового раздвоения, – этого спора смысла и бессмыслицы в человеке и о человеке»⁴⁷, – писал Е. Трубецкой.

П.С. Гуревич признает двойственность, амбивалентность, полюсность и заставляет его взглянуть на человека как на «гигантский спектр возможностей, неизученные сферы которых включают богоподобное столь же, как и дьявольское»⁴⁸, заставляет увидеть в нем «средоточие двух миров – великого и малого»⁴⁹, «точку пересечения двух миров»⁵⁰. Человек сам ощущает себя великим и ничтожным, царственным и зависимым, благородным и низким (Бердяев Н.А.).

Для А. Адлера двойственность человека объясняется всеобщностью существования двух человеческих чувств, противоположно направленных по отношению друг к другу. Первое – это социальное чувство, соединяющее человечество в единое целое; второе чувство враждебное первому – склонность к борьбе за личную власть и преобладание над другими. Две эти

⁴⁷ Там же, с. 211.

⁴⁸ Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997. – С.78

⁴⁹ Антонович М.А. Единство физического и нравственного космоса // Мир философии: книга для чтения. – М., 1991. – Ч.3. – С. 40.

⁵⁰ Бердяев Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1991. – С.296.

тенденции находятся в вечном противоборстве как в характере одного человека, так и в характере цивилизации⁵¹.

Для А. Маслоу амбивалентность человека проявляется в наличии двух сил, одна из которых побуждает человека к развитию, росту самоактуализации, преодолению неблагоприятных социальных условий, другая – заставляет его цепляться за безопасность, бояться свободы, независимости, разочарований. Вторую силу он ассоциировал с «психологическим членовредительством». Борьба этих сил и составляет двойственность человеческой природы, «одновременно желающей свободы и несвободы, любви и ненависти, добра и зла, жизни и смерти..., чуда, тайны и авторитета»⁵².

Человеческая амбивалентность порождает фундаментальную полярность «антропосмысла» (В.Т. Ганжин), в котором присутствует объективное поле высокого смысла, сфера разума (Ноосфера), и сфера неразумия, бессмыслицы и глупости (Атасфера) (Ф.А. Селиванов).

Интересна позиция Э. Фромма, согласно которой, человека следует рассматривать не через набор качеств (этот набор может быть бесконечным, и в человеке всегда представлена пара: качество и противоположность), а экзистенциально, т.е. через способ его существования. Эту мысль американский философ и психолог развивает следующим образом: сущность человека выражается не качеством, а противоречием, имманентным человеческому бытию.

Главные страсти и желания человека, по Э. Фромму, возникают из уникальной ситуации, в которой вообще оказался человек. По своим физиологическим функциям люди принадлежат к миру животных, существование которых определяется инстинктами и гармонией с природой. Но вместе с тем человек

⁵¹ Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: «Академический проект», 2000.

⁵² Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – С.16

уже отделен от животного мира, лишен прежней ниши. И эта его «раздвоенность» составляет суть психически окрашенного экзистенциального противоречия. Иначе говоря, все, что есть в человеке, как бы отрицает самого себя.

Неоднозначность человека объясняется не только противоречивостью его существования в пространстве между животным и человеческим мирами. Сегодня это противоречие еще более усложняется, выражаясь формулой: «человек в постчеловеческом мире». Условно место человека можно обозначить следующим образом: животный мир – человек – постчеловеческий мир.

«Постчеловеческий» – это мир без человека. «Это мир, по мнению Н.Б. Москвиной, созданный человеком, но он в нем уже «не один», он перестает быть единственным субъектом развития этого мира. У человека остается все меньше мест и времени, где и когда он может действовать как целостное телесно-духовное существо. Все большее пространство отвоевывает себе компьютерная, виртуальная реальность. И все большее количество учащихся начинают жить преимущественно в этой реальности».

«Постчеловеческий» мир – это творение, приобретающее независимость от своего творца»⁵³, и в то же время, делающее самого творца зависимым от собственного творения. Зависимость человека от созданного им же виртуального мира – частный случай (хотя и имеющий глобальный характер) общих проблем – проблемы смысла жизни и проблемы свободы.

Категория «свободы» являлась предметом размышления многих философов. Мы остановимся на таких трактовках свободы, которые соответствуют объекту и предмету нашего исследования, резонируют с авторскими мироощущениями, и потому могут выполнять роль философско-методологического основания для разработки проблемы и решения задач исследования.

⁵³ Кутырев В.А. Проблема выживания человека в «постчеловеческом мире» // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.272.

Свобода – 1) начало и конец трансцендентальной философии, как нечто абсолютно недоказуемое, несущее свою доказательность в самом себе⁵⁴ (Ф. Шеллинг), 2) непробиваемый щит, надежно защищающий от всяких причинных воздействий извне⁵⁵ (Н.О. Лосский); 3) независимость и определенность личности изнутри (Н.А. Бердяев)⁵⁶; 4) вынужденность самостоятельно отвечать за все происходящее, за свой – ничем извне не predetermined выбор⁵⁷ (Ж.П. Сартр); 5) противоположность связанности, определенности извне, как самотворение⁵⁸ (С.Л. Франк).

По мнению Н.А. Бердяева, свобода есть главная характеристика человека, а для В. Соловьева «личность не просто обладает свободой, она и есть сама свобода»⁵⁹.

Вслед за Москвиной Н.Б. осмысление проблемы свободы для нас – не дань моде, а методологически необходимый шаг. Педагог, что в изначальном значении слова – «раб, ведущий ребенка», нередко оказывается в ситуациях явного внешнего ограничения свободы – программой, стандартами, нормами оценивания, требованиями управленческих органов и т.д., что, в свою очередь, может серьезно воздействовать на его личность, приводя к определенному рода деформациям. Возможность (или невозможность) сохранения в этих условиях свободы – это возможность самосохранения себя как личности, вести здоровый образ жизни.

Человек, и это признается практически всеми, полидетерминирован: как изнутри, так и извне – экономически, генетически, космически и т.п. Из-за большого напластования

⁵⁴ Шеллинг Ф. Система трансцендентального идеализма // Соч. в 2-х т. – Т.1. – М., 1987. – С.264.

⁵⁵ Лосский Н.О. Свобода воли // Избранное. – М., 1991. – С. 484-598.

⁵⁶ Бердяев Н.А. Самопознание: (Опыт философской автобиографии). – М., 1991.

⁵⁷ Гуревич П.С. Философская антропология: учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997.

⁵⁸ Франк С.Л. Сочинения. – М., 1990.

⁵⁹ Гайденок П.П. Владимир Соловьев и философия серебряного века. – М., 2001. – С.33.

внешних детерминаций, внутренняя представляется чрезвычайно слабой, а порой и вовсе теряется из виду. Для того, чтобы «освободить силы самодетерминации и отсесть (отклонить, преломить...)» связи «детерминации извне», человек прибегает к теоретической составляющей своего мышления, смысл которой – установить связи вещей, так сказать, «продольные», в их отстранении от связей «перпендикулярных» человеческому телу и духу, от связей, направленных к человеку, или от него... В этом смысле теоретическая составляющая нашего мышления есть одно из оснований свободы и ответственности индивида и в конечном счете – личности⁶⁰.

Другими словами, для того, чтобы отделить, что в здоровом образе жизни будущего педагога, настоящего студента зависит исключительно от внешних обстоятельств, а что – от него самого, необходимо теоретическое осмысление данной проблемы.

Исследование в этой области затруднено иллюзией почти тотальной зависимости учительского поведения, профессиональной позиции от внешних крайне неблагоприятных социально-экономических условий, связанных, прежде всего, с низкими статусом профессии и уровнем заработной платы. Это внешние силы социальной среды, ни в коей мере «не подпирают» учителя, но прямо направлены против него. Это уже, скорее, не условия жизни, а нередко «условия смерти» (В.С. Библер). И индивид выживает только в борьбе с этими условиями, только самоопределяясь от них.

По верному замечанию Н.Б. Москвиной: «Однако проблема детерминации извне и изнутри решается не по принципу «больше – меньше»: больше влияний внешних, значит меньше самоопределение. Часто наоборот – в ситуациях, казалось бы, жестко внешне детерминирующих: социальные взрывы, выбрасывающие человека из «постоянных социальных связей, прочных ниш цивилизации», из привычных детерминант, придают

⁶⁰ Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – С.32.

«экстремальную» роль человеческому сознанию и самосознанию»⁶¹.

Традиционно принято различать детерминацию внешнюю и внутреннюю – самодетерминацию. Но в «Философском введении в XXI век» у В.С. Библера мы находим более тонкое различение. Он выделяет три типа: детерминацию извне, «из-нутри» и самодетерминацию. Детерминация извне – это детерминация из фатально неотвратимых и плотно слежавшихся исторических и социально-экономических систем, форм деятельности, форм общения, форм разделения и соединения трудовых функций. Это – воздействие «из космических полей», из причащения разума к некоей иной (всеобщей) Воле и Разуму (как бы их не толковать). Все эти мощные силы и поля воздействия индивид застает уже готовыми и – чтобы выжить – должен в них включаться, к ним приравниваться, ориентировать свою волю и свой ум на такое включение и участие.

«Такого же типа и детерминация «из-нутри...» – из физиологических, генетических, под-сознательных... неопределенностей. Как бы глубоко «внутри» индивида эти предопределенности ни забрались, они – также внеположны нашему сознанию, уму, воле; только «внеположны» изнутри...

Другая форма детерминации – это «слабые поля» самодетерминации, определяющей (в конечном счете) индивидуальную ответственность человека за свои поступки, сознание, мышление, судьбу⁶².

Философ приходит к выводу, что основным – глубоким и внутренним конфликтом нашего сознания и бытия в конце XX века (а сегодня можно уверенно говорить, что и в начале XXI века) становится конфликт между мощными силами детерминации извне и «изнутри»... и слабыми, но проникающими в

⁶¹ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – С.13.

⁶² Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – С. 303.

самые поры нашей жизни силами самодетерминации. Каждый человеческий поступок есть феномен встречи в нашей душе и нашей деятельности этих двух детерминаций, напряжен их противостоянием, противоборством⁶³.

В этом конфликте человеческому сознанию все труднее уклониться от выбора, решения. Такое решение не может быть «списано» на обстоятельства, на – «иначе не проживешь», на «кривая вывезет»... «Это неизбежно (хотя и трудно признаться) – плод собственного разума и свободной воли... (Или плод, также сознательного, отказа от разума и свободы выбора, – которые все более рискованны и дискомфортны...»⁶⁴.

Проблема противоборства детерминаций актуализируется в ситуациях предельного выбора – выбора нравственных решений, когда моральные нормы девальвированы и перестают действовать. Когда в обществе господствует единая мораль (понятно, что ее единство относительно), тогда быть нравственным, следуя этой морали, не столь уж сложно. Предельная ответственность наступает тогда, когда исчезает опора на единые моральные нормы, когда устои расшатаны, когда наступает «аномия» (Дюркгейм), вызывающая у многих «жизненную дезориентацию» (Х. Ортега-И-Гассет). «Вообще нравственность насущна... там, где отказывают моральные нормы и указатели («так поступать хорошо, благородно, честно и т.д.)»⁶⁵. «Для педагога эта ситуация, как справедливо отмечает Н.Б. Москвина, усложняется, во-первых, тем, что он весьма жестко «морально запрограммирован», во-вторых, он вынужден не просто самоопределяться (сам для себя) в своем отношении к дефициту моральных опор, к разрыву между декларируемыми нормами и их повсеместным и повседневным нарушением, но тем самым опосредованно влиять на самоопределение своих воспитанников, что существенно увеличивает его ответственность»⁶⁶.

⁶³ Там же, с. 321.

⁶⁴ Там же, с. 383.

⁶⁵ Там же, с. 312-313.

⁶⁶ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. - С. 15.

В этой ситуации, будучи обреченным на выбор, педагог трагически осознает, что правильность его не гарантирована, что «каждый выбор может привести к непоправимым потерям»⁶⁷. Любой выбор, любое решение, любой поступок – это всегда преступление чего-то, это всегда риск личного перерешения заново выборов, решений, поступков⁶⁸. И эту ношу часто вынужденно взваливает на себя учитель, т.к. в современных условиях «смутного времени» именно он оказывается в «предельной роли, представляя собой чуть ли не единственный образец для самоидентификации социально дезадаптированного ребенка»⁶⁹.

Общепризнанно, что главным внутренним ограничителем свободы является совесть. Она выступает внутренним императивом, определяющим поведение человека. Совесть, как подчеркивает В.Д. Шадриков, всегда индивидуальна, в отличие от моральных норм, отражающих исторический опыт поколений. В ее основе не только рациональное осознание нравственного значения совершаемых действий, но и их эмоциональная (чувственная) оценка⁷⁰. «Человек, верно переживший совестный акт, завоевывает себе доступ в сферу, где долг не тягостен..., где инстинкт примеряется с духом, где живут любовь и религиозность»⁷¹.

Возможно, в этом обращении к совести как к внутреннему регулятору и кроется основная надежда на «преобразование свободы как эгоистического произвола в культуру свободы»⁷².

Мы разделяем точку зрения В.Д. Шадрикова о том, что нельзя рассматривать совесть только с позиции «укора сове-

⁶⁷ Берлин И. Философия свободы. Европа. – М.: Новое литературное обозрение. – 2001. – С.19.

⁶⁸ Библиер В.С. XX век. Человек. Культура // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.301-317.

⁶⁹ Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск, 2001. – С.201.

⁷⁰ Шадриков В.Д. Происхождение человечности: уч. пособие. – М.: Логос, 2001.

⁷¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. – И.: Республика, 1993. – С.208.

⁷² Библиер В.С. XX век. Человек. Культура // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.317.

сти». Этот тезис чрезвычайно важен в особенности применительно к педагогам, чьей совестью нередко злоупотребляют. Доведенная до крайности, эта позиция «может привести к подавлению совести, а вместе с ней и самой идеи добра, доброты и добродетели. ... Человек, которому не удастся поднять себя до совести, начинает опускаться ее до себя»⁷³. Переживание совести как укора может привести или к вытеснению совестного акта» или к снижению ее до себя. Автором обосновываются психологические механизмы этого процесса.

Мы разделяем точку зрения, согласно которой совесть несет нам весть о жизненных смыслах человека.

Проблематика смысла актуализируется в философии и в индивидуальной жизни человека в периоды «окаянных дней», «разломов», «бездомности», когда прежние смыслы теряют свою самоочевидность. Российская история последних десятилетий – это история утраты, забвения многих прежних и возникновения новых смыслов. Процесс мучительный, т.к. предыдущий этап характеризовался «нищетой и ущербностью экологии духа»⁷⁴.

В наши дни сознание многих вынуждено «реально и неотвратимо напрягаться смыслами жизни, смыслами бытия»⁷⁵. Становится насущным, необходимым научиться жить «в мире не готовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела»⁷⁶. Вопрос-крик «Кто я? Зачем я?», которым раньше мучились лишь философы, теперь приобрел житейскую насущность практически для каждого⁷⁷. Отчаянные поиски ответов – индивидуальная попытка преодоления массовой смыслозженной экзистенциальной растерянности.

Осуществляя поиск смысла – смыслообретение как духовную работу, человек в то же самое время самовозвышается (в

⁷³ Шадриков В.Д. Происхождение человечности: уч. пособие. – М.: Логос, 2001 – С.105.

⁷⁴ Лейбин В. Экология духа: от самоуничтожения к самоспасению // ОНС. – 1992. – №5. – С. 164.

⁷⁵ Библер В.С. От наукоучения... С.262.

⁷⁶ Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен. – Спб.: Азбука, 2000. – С.173.

аксиологическом смысле)⁷⁸. Происходит «субстанционализация качеств, возрастание души... Это значит, что смыслообретение дополняется смысловоплощением»⁷⁹.

Среди авторов нет единства в вопросе о масштабах смысла, но в одном сходятся все: его отсутствие или выстраивание на вненравственных основаниях приводит к «искривлению жизненного пути»⁸⁰. «Когда нам хронически не хватает смысла, мы теряем жажду жизни, наши цели и мотивы мельчают, цивилизация становится депрессивной, а культура – угасающей»⁸¹. Обретение смысла свидетельствует о духовной работе, духовной жизни индивида, характеризуя богатство его внутреннего мира. Наличие смысла оказывается спасительным в катастрофические моменты жизни. Но и в стабильные периоды оно позволяет иерархизировать жизненные цели, энергетически обеспечивая преодоление препятствий на пути к ним.

Смыслом жизни в значительной степени определяется судьба человека. Для нас это положение методологически важно, поскольку, как уже отмечалось, для учителя судьба личная и судьба профессиональная часто неразрывны, более того, сама профессия воспринимается как судьба. Именно в этой связи актуален вопрос соотношения смыслов жизни и профессиональной деятельности. Так, Т.В. Максимова утверждает, что одним их значимых критериев профессионального развития учителя является повышение значимости его профессиональной дея-

⁷⁷ Бляхер Л.Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997.

⁷⁸ Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.54-67.

⁷⁹ Там же.

⁸⁰ Фонарев А.Р. Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.204-209.

⁸¹ Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.64.

тельности до уровня смысла жизни, центральной жизненной ценности⁸².

Однако смысл жизни не всегда может совпадать со смыслом профессиональной деятельности. В исследованиях выделяют три вида их возможного соотношения. В лучшем случае смысл профессиональной деятельности выстраивается в соответствии с основным жизненным смыслом, обретенным личностью. В другом варианте смысл жизни «подгоняется» под смысл профессиональной деятельности, и, наконец, эти два смысла могут существовать как бы параллельно, изолированно друг от друга. Психологическим механизмом такого автономного существования жизненного и профессионального смыслов выступают различные психологические защиты.

Обозначенная ситуация является частным случаем более общей ситуации, которую А.А. Бодалев определил как «чрезвычайно большое сопряжение вариантов смыслов», которым люди подчиняют свою жизнь⁸³.

Сопряженный вариант смысла жизни в контексте образовательных проблем обнаруживается в литературно-педагогическом наследии И.А. Бунина.

Наша научно-педагогическая школа в условиях культурного наследия России исходит из того, что любой текст, в известном смысле, может быть воспринят как текст педагогический, тем более текст художественного произведения, написанного лауреатом Нобелевской премии, который в начале XX века заставляет читателя активно реагировать на себя, обнаруживая колоссальный поучительный и душеполезный потенциал.

⁸² Максимова Т.В. Смысложизненные ориентации учителя как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.230-234.

⁸³ Бодалев А.А. Феномены смысла жизни и акме и их взаимодействие / Психологические аспекты смысла жизни и акме. – VI симпозиум // Психологический журнал. – 2000. – №5. – С.96.

Один из учеников этой школы доктор педагогических наук, А.Е. Крикунов, размышляя о философско-педагогической функции текста, пишет: «Текст становится самодостаточным и отсылает только к другому тексту. Отсюда, возможно, и возникает тезис, определяющий «символическое» отношение мира к духу, как раз и позволяющее увидеть за текстом, традицией духовную жизнь. Прочтение такого текста – своеобразная практика, которая по своей задаче сродни аскезе, то есть является средством, упражнением. Повторим, суммируя, тезис о символическом характере мира представляется следствием желания автора наделить свой текст чертами педагогического средства, оставить за собой активную жизненную позицию воспитателя поколения... Чем более явным становится символика духа в тексте, тем более он значим в смысле педагогическом, и тем большее значение приобретает не столько его доказательность, сколько сила убеждения»⁸⁴.

Обращаемся к рассказу И.А. Бунина «Бернар» с целью гипотетического воссоздания исчезнувших или исчезающих философско-образовательных элементов системы просвещения, характерных для России. Важнейшие из них – смысл жизни и образования, цели воспитания и обучения, конечный результат образования.

Герой рассказа – Бернар – «морской волк», деливший свою бродячую жизнь с великим французским писателем Мопассаном. Вот как характеризует его сам Мопассан: «Бернар худ, ловок, необыкновенно привержен чистоте и порядку, заботлив и бдителен. Это чистосердечный и верный человек, и превосходный моряк... Высокий, сухой, с энергичным и продубленным морской солью лицом, Бернар не легко пускался в разговоры. В море все заботило Бернара - и внезапно повстречавшееся течение, говорящее, что где-то в открытом море идет бриз, и облака над Эстерелем, означающие мистраль на западе... Чистоту

⁸⁴ Крикунов А.Е. Философский текст и его педагогическая функция. Пед. Ник. Бердяева // Человек и культурно-образовательная среда. Сб. н.р.. – Елец, 2005. – С.65.

на яхте он соблюдал до того, что не терпел даже капли воды на какой-нибудь медной части...»⁸⁵.

Размышляя о смысле жизни этого моряка, Бунин на склоне лет восклицает: «Да какая польза ближнему могла быть в том, что Бернар сейчас же стирал эту каплю? А вот он стирал ее. Зачем, почему?» И ответ на свой вопрос находит в последних предсмертных словах Бернара: «Думаю, что я был хороший моряк». И при этом замечает: «Я живо представляю себе, как именно сказал он эти слова. Он сказал их твердо, с гордостью, перекрестившись черной, иссохшей от старости рукой».

«Думаю, что я был хороший моряк». А что он хотел выразить этими словами? Радость сознания, что он, живя на земле, приносил пользу ближнему, будучи хорошим моряком? Нет: то, что бог всякому из нас дает вместе с жизнью тот или иной талант и возлагает на нас священный долг не зарывать его в землю. Зачем, почему? Мы этого не знаем. Но мы должны знать, что все в этом непостижимом для нас мире непременно должно иметь какой-то смысл, какое-то вечное божье намерение, направленное к тому, чтобы все в этом мире «было хорошо», и что усердное исполнение этого божьего намерения есть всегда наше спасение и наша заслуга перед ним, а посему и радость, гордость. И Бернар знал и чувствовал это. Он всю жизнь усердно, достойно, верно исполнял скромный долг, возложенный на него богом, служил ему не за страх, а за совесть. И как же ему было не сказать того, что он сказал, в свою последнюю минуту?

«...Мне кажется, что я как художник заслужил право сказать о себе, в свои последние дни, нечто подобное тому, что сказал, умирая, Бернар»⁸⁶.

«Вопрос о смысле жизни человека смыкается со смыслом его образования. Смысл образования в том, чтобы каждый ребенок мог понять, какой талант ему дарован природой, почему в нашем непостижимом мире должно быть хорошо, что нужно знать и уметь, чтобы выполнить священный долг и не зарыть

⁸⁵ Бунин И.А. Собр. соч.: в 4 т. - Т.4. - С.23.

⁸⁶ Бунин И.А. Собр. соч.: в 4 т. - Т.4. - С.232.

талант в землю. Образование создаёт условия для того, чтобы каждый ребенок, став взрослым, выполнил свое предназначение, ощутив себя от того счастливым человеком.

Имманентный смысл образования – появляющийся на свет и развивающийся человек, размышляющий о многих вопросах жизни и в первую очередь о таких, как кем быть, каким быть, с кем быть. Человеку предстоит сложить в себе, выстрадать образ мира, образ Божий, образ своего «Я», образ других «Я», образ профессии и мн. др.

Глобальный смысл образования – культивирование, поддержание, пестование национального самосознания»⁸⁷.

В общем виде можно сказать, что смысл образования заключается в достижении определенного уровня и качества образованности. Этот смысл достигается благодаря интеграции возможного и действительного, ожидаемого и реального; конкретизируется в целях воспитания и обучения.

Цель воспитания – духовно-нравственное становление человека; просветить не означает образовать, научить или заставить, но, по мнению Н.В. Гоголя «всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме...». Глобальная цель воспитания – духовно-нравственное становление славянина русского, христианина православного.

Цель обучения – организовать взаимодействие (соборность, общение, сотрудничество) учащего (преподавателя, учителя) и учащегося (студента, ученика); передать систему знаний и овладеть этими знаниями для того, чтобы учащийся развивался по пути гражданского и профессионального совершенствования, а учащийся развивался духовно-нравственно и овладевал основными знаниями о профессии.

Что следует из так понимаемого смысла и понимаемых целей? Система образования создается для человека, функционирует и развивается в интересах человека. Образование по сути своей служит полному развитию человеческой природы,

⁸⁷ Белозерцев Е.П. Миссия образования – счастливый человек (по прочтении И. Бунина) // Берегиня.777.Сова. Воронеж. – 2009. – № 1. – С. 114-123.

формированию его личности, способствует здоровому образу жизни. А если это так, тогда признаем, что образование предназначено в идеале для того, чтобы человек, становясь гражданином, носителем отечественной духовной культуры, профессионалом, мог бы чувствовать себя здоровым и счастливым, позволит русскому человеку ориентироваться в мире, проявлять толерантность к другим народам и культуре.

Результатом воспитания и обучения является образованность. Что такое образованность? Вот мнение П.Г. Редкина, русского общественного деятеля, правоведа, историка, философа и педагога: «Образованность есть состояние человека, приблизившегося по мере возможности к достижению своего конечного предназначения, подчинив ему все цели своей жизни... Истинная образованность обнимает всего человека нераздельно: тело, чувство, ум и волю – и приготавливает его для всех сфер жизни – семейной, государственной и общечеловеческой»⁸⁸.

Если мы вспомним о том, что смыслом и целью образования является развивающийся человек, то о конечном результате функционирования образования можно судить по внутреннему состоянию человека, испытывающего потребность познавать новое, добывать новые знания, потребность помогать ближнему, делать добро, понять собственное предназначение на этой земле, быть здоровым и чувствовать себя счастливым.

Вернемся к рассказу «Бернар». Два великих таланта России и Франции одинаково с почтением отзываются о Бернаре. Они увидели в нем нечто такое, что позволяло им не только почитать, уважать, но и любить его. Обратим внимание, как складывается привлекательный образ Бернара: не просто человек, а чистосердечный и верный; не просто профессионал, а превосходный моряк. И Бернар чувствовал это – его переполняли радость и гордость.

Может быть, здесь и кроется ответ на вопрос, что такое образованность? Гармония человеческих и профессиональных ка-

⁸⁸ Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения. - М., 1985. - С. 236-237.

честв, поступков – носитель их знает об этом и гордится этим. И если так, то Бернар – истинно образованный человек, достоинство мира. Вот почему к нему с такой любовью относятся православный и католик, русский и француз.

Осмысление проблемы нашего исследования выводит на фундаментальную философскую идею диалога, выразителями которой являются М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, М.С. Каган и др.

В отношении диалога абсолютно органично звучат слова М.М. Бахтина, характеризующие романы Достоевского: диалог ценностей как множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинная полифония полноценных голосов.

В философском понимании диалог определяет гуманитарное мышление, «взятое в его всеобщности»; «диалог – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение»⁸⁹; диалог – это «державный принцип человеческого существования»⁹⁰, «универсальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре»⁹¹. Восприятие обращенного в диалоге слова – это не просто его «услышание», это «проникновение»... Границы возможности диалога – это «границы проникновения»⁹².

Для того, чтобы понять чужое высказывание, считает М.М. Бахтин, надо ориентироваться по отношению к нему, найти для него должное место в соответствующем контексте. Именно так, на наш взгляд, следует понимать диалог ценностей – как нахождение чужим ценностям места в соответствующем контексте другой культуры.

⁸⁹ Бахтин М.М. К философии поступка // Философские и социальные науки и техника. Ежегодник. – 1984-1985. – С.42.

⁹⁰ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

⁹¹ Каган М.С. Философия культуры. – СПб., ТОО ТК «Петрополис», 1996. – С.405.

⁹² Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.

Тема диалога возникла у нас в контексте проблемы противоречивости человеческих ценностей и является в этом смысле одним из базовых философских оснований исследования. Вместе с тем, эта тема имеет и более прикладное значение, отражая диалогическую природу педагогической деятельности. На этом уровне рассмотрения вопроса следует выделить сократовский диалог как прообраз диалога педагогического. В отличие от монолога он (диалог) не претендует на обладание готовой истиной. Вообще, считает М.М. Бахтин, всякое последнее слово в условиях обмена мнениями – это фикция. «Он учил нас философии невозможности абсолютной точки в дольнемагоне. Финализация диалога – прерогатива Промысла»⁹³.

Диалогизм русского бытия отмечали многие мыслители, противоречия русского бытия всегда находили отражение в русской литературе и русской философской мысли.

Диалог как форма и способ взаимоотношения между двумя и более субъектами сознания может быть эффективным при условии начального признания ценности, самооценности всех участвующих в диалоге. Особенно в современных условиях актуально утверждение: никто не в праве претендовать на владение всегдашним истинным знанием, все участвуют в диалоговом режиме социальных отношений.

Поиски ценностного обоснования гуманитарного образования в современном мире позволили сформулировать идеи, которые развиваются в концепции школы диалога культур под руководством В.С. Библера. Современные ученые стремятся по новому понять сам смысл образования, в центре которого должно стать образование «человека национальной культуры», способного включаться в наличные формы деятельности и мышления, вступать в диалог с целью поиска различных культурных смыслов. Такое понимание требует изменения идеологии содержания образования, форм организации учеб-

⁹³ Исупов К.Г. Уроки М.М. Бахтина // М.М. Бахтин: proetcontra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – СПб.: Изд-во Христ. гуманит. ин-та, 2001. – С.25.

ного процесса и методов преподавания. Основаниями для процесса образования человека являются философские, социально-этические, ценностные идеи, определенные антропологические и психолого-педагогические модели, гипотезы и концепции.

М.М. Бахтин высказывался в том смысле, что человечество знает лишь один вид познавательного взаимодействия: научение знающим незнающего, т.е. взаимоотношения учителя и ученика, и, следовательно, только педагогический диалог. Абсолютно точное утверждение, имея ввиду диалогизм культуры – диалогизм философии – диалогизм образования, сущность педагогики – диалог, она (педагогика) обречена на диалог. К слову сказать, педагогика интегрирует гуманитарное знание, создает режим диалога в интересах образования.

Диалог у Бахтина понимается достаточно широко – как «решающее событие человеческого общения». В концепции Бахтина речь идет о нескольких вариантах диалога: диалог читателя и текста, диалог между текстами, диалог с самим собой и т.д. «Непосредственная действительность (действительность мыслей и переживаний)», из которой исходит гуманитарное мышление – это «текст» – «письменный и устный». Благодаря тексту происходит общение личностей, «встреча» двух субъектов. Эта встреча всегда осуществляется в некоем контексте: культурном, авторском, личностном – контексте, требующем особого метода – понимания. «Понимание всегда в какой-то мере диалогично»⁹⁴.

В образовательном процессе будущего профессионала диалогичность проявляется в трех основных коммуникативных практиках: в «устном тексте» – непосредственном общении преподавателя и студента; в коммуникации студента с письменным текстом; внутриличностной коммуникации – разговоре обучаемого с самим собой (внутренний диалог).

Указывая на необходимость «субъект-субъектного» подхода в гуманитарной коммуникации, Бахтин пишет: «при объяс-

⁹⁴ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1879. - С.424.

нении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта»⁹⁵.

Эта идея в образовательной практике реализуется так: преподаватель создает в образовательной коммуникации ситуацию не столько «монологичного» объяснения, сколько «диалогичного» понимания; в студенте поощряется самостоятельность и активность в выражении и отстаивании своей позиции.

В начале XXI века подошли к пониманию того, что диалог в образовании выступает в различных своих проявлениях. Прежде всего, диалог можно рассматривать как методологический подход, определяющий замысел наших исследований. Диалог выступает в качестве принципа воспитания. Диалогичность педагогики – элементарная социальная отзывчивость, этот простейший и основной социальный резонанс создает субъективную возможность социального общения, открывает в замкнутой системе индивидуальной психики «двери и окна» для проникновения в чужой социальный мир, для раскрытия своего мира». В основе социального взаимодействия, таким образом, лежит диалог личностей, стремящихся достичь состояния, соответствующего понятию «соборность». Это понятие, обозначающее системообразующее качество личности, является одним из основных в православной педагогике.

Диалог может рассматриваться и как прием воспитания и обучения, требующий от педагога особого отношения к другому «Я». Современные психологи и педагоги считают диалогический подход воплощением субъект-субъектной (поли-субъектной) формы взаимодействия, основывающейся на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого «Я» как ценности и выступает в качестве основания для профессионального образования.

Профессиональное образование происходит в процессе взаимодействия разных факторов и обстоятельств на различных уровнях и этапах. Короче говоря, взаимодействие (фундаментальная категория философии) пронизывает непрерывное

⁹⁵ Там же.

образование. Для понимания и описания существенных процессов, происходящих в образовании, используются различные понятия: соборность – понятие богословское, общение – психологическое, сотрудничество – педагогическое. Доминантой процесса профессионального образования является взаимодействие (соборность, общение, сотрудничество) двух «Я»: Я-учащий и Я-учащийся. Средствами взаимодействия выступают история, культура, духовные традиции, природа, психология, педагогика, экономика и др. Студент и преподаватель, взаимодействуя, общаясь, сотрудничая, проходят через творчество, учение, труд.

Обратим внимание на следующее: вне зависимости от того, какими понятиями мы пользуемся (взаимодействие, соборность, общение, сотрудничество), сущность образования в глобальном смысле проявляется через диалог наследственного, социального и духовного; народной традиции воспитания и религиозно-православного образования; человечества, Отечества и региона; старшего и младшего (родитель-дитя, воспитатель-воспитанник, учитель-ученик, преподаватель-студент, профессор-аспирант); исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; православных ценностей и светской культуры; гуманитарного и естественного знания; рационального и чувственного; ума и души. И потому задача вуза – сохранять и пестовать наследие, создавать среду, помочь человеку через диалог познать, родную историю, культуру, географию, литературу, овладеть родным языком, стать профессионалом, найти себя в многоголосом мире, признавая при этом право других на развитие, самоопределение, самореализацию»⁹⁶.

Тему диалога в педагогическом образовании развивает Сторожакова Е.В. Автор отмечает, что «существующая практика педагогического образования недостаточно реализует потребность в учителе, поддерживающем духовно-нравственные структуры формирующейся личности, а имеющиеся глубинные тенденции к образованию такого учителя слабо обобщаются,

⁹⁶ Белозерцев Е.П. Вуз между историей и культурой // Берегиня•777•Сова. – 2012. – №1(12). – С.127-134.

не выстроены как системная работа и существуют при доминировании технократического подхода. Теоретические исследования и опыт показали необходимость создания специальных условий для возникновения глубинных диалогов формирующегося педагога с культурным наследием, профессиональным окружением, со своими преподавателями и учениками. Диалог как событийная целостность, как способ постижения себя через другое, выступает инструментом личностного «самостроительства», обретения самосознания, субъективного мироотношения, оптимизма и чувства жизни, идеалов и профессиональных ценностей будущего учителя.

Такого рода понимание генезиса духовного мира учителя обуславливает необходимость введения в структуру теории и практики высшего педагогического образования концепта «глубинно-смысловой диалог», где глубинный диалог понимается как открытие бытийственных оснований поведения, сознания и самосознания студента в конкретной профессиональной форме: пробужденное, глубинное, существенное, ментальное и духовное состояние открывает субъекту образования связь с всеобщим, вечным и вдохновляет его на качественное обновление и совершенствование современного социума и самого себя.

Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании – это проживание его субъектами бытийственных истоков жизни на уровне ученичества и учительства, открывающих понимание и путь формирования глубинных компетенций «призвание» к профессии и «служение» человеку, родине, человечеству, где под бытийственными истоками глубинного диалога понимаются: совместное проживание ментальной и трансцендентной целостности жизни, спонтанность мышления, обращенность к чистоте открытия смыслов жизни и культуры, творческое самовыражение, воплощенность гармонии мира в истине, добре и красоте»⁹⁷.

⁹⁷ Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования: Автореф. дисс. ... док. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2015. – С.7-8.

Итак, во втором десятилетии XXI века назрела объективная необходимость внести уточнения в понятие «философия образования». Для чего, во втором разделе монографии признаки России и Русского мира – православие, русская культура и русский язык, общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие – подвергнуты педагогической интерпретации с точки зрения философии образования; представлены различные смыслы образования – фундаментальная категория, абсолютная ценность всех народов во все времена, функция жизни, быта человека; историко-культурный феномен и ноумен; социально-педагогическая система; процесс, непрерывный процесс; историко-культурное наследие (историко-педагогическое, философско-педагогическое, социально-педагогическое, религиозно-педагогическое, литературно-педагогическое, музыкально-педагогическое, медико-педагогическое, военно-педагогическое, психолого-педагогическое); опираясь на фундаментальный труд Н.Б. Москвиной, идеи нравственной философии авторов из Воронежа, положения собственных публикаций в разделе рассматривается тема здорового образа жизни в антропологическом контексте; специально представлена проблема свободы человека, его совести, поиска смысла жизни, диалога в жизни, профессии, организации КОС вуза.

Раздел III. Методологические основания изучения и понимания культурно-образовательной среды провинции

Сложность объекта изучения усугубляется многозначностью понятия «методология».

Методология – это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности. В 70-е годы четкое определение было дано М.А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добытия знаний, отражающих... педагогическую действительность»⁹⁸.

Краевский В.В. и Полонский В.И., будучи глубоко убеждены в том, что методология имеет деятельностную составляющую, добавляют и уточняют «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценка качества специально-научных педагогических исследований»⁹⁹.

Деятельностный аспект методологии естественным образом существует, ибо правомерно представление о науке как деятельности, выражающей единство духовной и материальной составляющих ее, результата и процесса, знания и способов ее получения. Предмет методологии педагогики, по мнению этих авторов, выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Грамотное проведение педагогического исследования возможно в том случае, если исследователь владеет методологической культурой, в содержание которой входят:

⁹⁸ Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973. – С. 73.

⁹⁹ Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Москва-Волгоград, 2001. – 323 с.

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

- осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;

- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности; направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;

- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;

- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человеко-знания;

- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, В.Н. Шиянов).

Размышления о противоречиях в исследованиях образования, проявившихся особенно заметно в последние годы, анализ профессиональной деятельности, изучение литературы позволили заключить: исследование образования происходит на уровне принципов и на уровне подходов.

«Принцип исследования, по Хайдеггеру, – это то, что оно всегда ориентировано, что направляет все его собственные шаги. В нем не заключен не один результат, ни одно положение, ни одна догма, относящаяся к содержанию познаваемого в этом исследовании предмета: принцип задает только направление исследовательских поисков»¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. - Томск, 1998. - С.82.

Принцип исследования образования есть принцип исследовательской деятельности, когда автор формулирует и осуществляет идею своего исследования. Общее направление исследовательского поиска в образовании обеспечивают *феноменология, научность, целостность*.

Принцип феноменологии. Существуют два основных значения слова «феномен»: во-первых, это открытое, показывающее себя самое; во-вторых, кажимость – то, что презентует себя в качестве открытого, но лишь выдает себя за таковое. В самом общем определении «логос» – это нечто звучащее, которое что-то показывает в смысле означивания, которое дает нам что-то понятное. Хайдеггер предлагает в слове «феноменология» понимать «логос» как речь в смысле постигающего предмет – и только такого – сообщения.

Автор феноменологического направления в философии Гуссерль, определяет природу феномена следующим образом: в феномене есть момент непререкаемой и непосредственной «очевидности», непосредственное единство с истиной, с сущностью. Это единство не является плодом рационального познания, рассуждения, вывода. Истина, сущность присутствует в феномене не в форме осознанной и расчлененной истины, а как некой достоверности, непосредственной очевидности¹⁰¹.

Принцип научности. В современных условиях методология берет на себя ответственность осмысления нового статуса науки и ее организации. Характеризуя науку, исследователи, как правило, указывают несколько ее особенностей: наука – это специфическая форма отражения действительности, одна из форм общественного сознания; она является специализированной деятельностью по получению научных знаний, выявлению законов природы, на основе которых происходит преобразование практики (наука как производительная сила); в науку также включают результаты познавательной деятельности (теории, законы, картины мира) и социальную организацию этой деятель-

¹⁰¹ См. более подробно: История философии: Энциклопедия. – Мн., 2002. – С.1127-1129.

ности (наука как социальный институт). Данные характеристики ориентированы, прежде всего, на образец естественной науки и составлены из отдельных представлений. Новое представление о науке должно органически включать в себя, как равноценные, естественные, гуманитарные и социальные виды научной деятельности, которые с одной стороны, взаимосвязаны (в генетическом аспекте и в ходе использования), с другой, особенные, различающиеся своими принципами, методами, объектами и предметами исследования. Наука начинает играть другую роль в обществе, особенно при распространении принципов и приемов исследования на биологические и социальные явления, меняются границы между различными научными предметами, прежняя классификация наук перестает быть эффективной, в науку включаются системотехника, эргономика и другие дисциплины, не удовлетворяющие традиционным принципам построения научных теорий. Таким образом, ответ на вопрос: что понимать под наукой, что в нее включать, зависит не только от самой науки, но и от различных науковедческих дисциплин (методологии, философии, логики и т.д.) от того, как и на основании каких принципов они сумеют задать целостность возникающих и традиционных направлений и содержания науки.

Принцип целостности. Целостность означает внутреннее единство объекта, его относительную автономность и независимость от окружающей среды. Данную характеристику следует воспринимать не в абсолютном, а в относительном смысле, поскольку сам объект имеет разнообразные связи со средой, развивается лишь в единстве с ней. Надо иметь в виду, что представления о целостности объекта изучения, например, образования, исторически преходящи, обусловлены уровнем развития научного мышления. Сегодня наука располагает такими данными, которые позволяют осмысливать глубинную связь педагогических идей, явлений, фактов в их целостности и взаимодействии в контексте общекультурного процесса своей страны и одновременно различных цивилизаций.

Философия в трактовке понятия «целостность» выделяет два аспекта. На примере образования это можно проиллюстри-

ровать так: целостность, как полнота, как всесторонний охват всех свойств, сторон, связей образования как самодостаточность и в этом смысле целостность сближается с понятием «конкретность», что предусматривает анализ местного регионального образования; целостность как внутренняя обусловленность образования, то, что определяет его уникальность, особенность и в этом смысле сближается с понятием «сущность», что позволяет рассматривать образование как онтологическое явление. Таким образом, понятие «целостность» выполняет ключевую роль в получении синтетического знания о сложном объекте или процессе, которыми и является для нас образование.

Антропологическая ориентация концепций образования (Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Е.А. Плеханов, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский и др.), исходящая из понимания человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Человек есть смысл, цель и результат образования. Педагогические действия могут и должны соотноситься с целостностью человека, его биологической, социальной и духовной составляющими, оставляя за ним данное природой право быть субъектом образования. Указанные концепции позволили раскрыть сущность готовности студента вуза к здоровому образу жизни.

Для изучения сущности культурно-образовательной среды провинции одних принципов недостаточно. Исследовательские подходы на конкретном уровне позволяют рассматривать, принимать – не принимать различные смыслы образования, сходящиеся в целостном образе изучаемого феномена. Таких подходов три: *антропологический, исторический, средовой.*

Антропологический подход. За долгие годы развития науки содержание понятия «антропология» то резко расширялось, как совокупность всех знаний о человеке и о сфере его деятельности, то сужалось до знания только о частях в историческом аспекте археологических находок.

К настоящему времени общепринятым считается антропологический подход как философская концепция, усматривающая в понятии «человек» базовую мировоззренческую катего-

рию, позволяющую объяснить и понять «природу», «общество» и «мышление». Образование есть обретение индивидом человеческого образа, превращение телесного существа в социально-духовный микрокосм.

Философский словарь, определяя сущность антропологического подхода в русской философии, обращает внимание прежде всего на «включенность человека в мировой процесс, и потому антропология есть не столько знание о «человеке в себе», сколько один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и, с другой стороны, смысла мировых процессов в «человеческом измерении»¹⁰².

Ученые Ленинграда – СПб, изучив широкий круг философских и историко-педагогических источников, называют существенные стороны антропологического подхода:

- концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон ее развития;
- ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;
- конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;
- реализация гуманистической направленности педагогического знания;
- выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе¹⁰³.

Антропологический подход к исследованию педагогических явлений как методология, соответствующая гуманитарной парадигме, рассматривает педагогический процесс как систему

¹⁰²http://gufo.me/content_fil/antropologicheskij-princip-5247.html#ixzz3rTM3zQky

¹⁰³ История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

глубинных основ саморазвития человека, исходит из понимания человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. При этом личность рассматривается не только как результат целенаправленного образования, но прежде всего как продукт своей жизнедеятельности, процесса личностного «самоосуществления». Более того, лишь личность, способная к саморазвитию, проектированию своего бытия, укладывается в контекст современного мира, требующего от человека не столько механической адаптации к быстро меняющейся среде обитания, сколько самостоятельности в принятии решений, осознания ответственности за каждый акт личного выбора, а также способности к творческому преобразованию как себя, так и окружающего мира (А. Маслоу, В.А. Петровский).

В данном контексте становится вполне очевидным, что интегральным предметом для наук в свете указанной парадигмы становится саморазвивающаяся личность.

Историософский подход. Факт существования историософии как особой формы сознания русские религиозные философы всегда связывали с формированием определенной тенденции в развитии русской культуры. Эта тенденция проявляется в том, что во всех ведущих сферах духовной жизни, складывается устойчивая потребность к выходу на широкие мировоззренческие обобщения. К числу таких обобщений относятся некоторые философские проблемы, осмысление которых и составляет историософия. Наличие таких проблем, их присутствие в толще культуры и истории России образуют совокупную философскую культуру. Поэтому историософия интересна не столько в сфере собственных исследований, сколько в общем контексте историко-культурного процесса потому, что вопросы национального определения, традиционно важные для отечественного самосознания, получают здесь последовательное решение. Актуальность и дискуссионность историософской темы объясняется по преимуществу религиозным характером отечественной философской традиции. Христианство, православие для России не только религия, но и определенный способ постижения мира, что позволяет создавать онтологические

построения – своеобразную ярко индивидуальную онтологию «духовного порядка», основанием которой является человек.

Базисное определение историософии оставил нам Н.А. Бердяев. «Философия истории, историческое познание, есть один из путей к познанию духовной действительности. Это есть наука о духе, приобщающая нас к тайнам духовной жизни. Философия истории берет человека в совокупности действия всех мировых сил, т.е. в величайшей полноте и величайшей конкретности. И эта совокупность мировых сил порождает действительность высшего порядка, которую мы именуем исторической действительностью»¹⁰⁴.

Актуальность историософии детерминирована обозначенными и раскрытыми в ней национальными взглядами на исторический процесс как на область человеческих духовно-нравственных усилий, смысл которых – претворение наличного несовершенного образа бытия в образ бытия совершенного, включающего в себя и метаисторию как полноту бытия жизни вечной.

Налетова Н.Ю. отмечает, что историософский подход позволяет представить образование непосредственной движущей силой исторического процесса, неотчуждаемый смысл которой, есть постановка и осуществление в истории фундаментальной цели. Выявить эту цель, работать над этими глобальными смыслами и сделать их частью духовной жизни личности – задача образования по отношению к человечеству, реализация которой невозможна без формирования у него ясного нравственного критерия, определяемого системой базисных для национальной общности ценностных координат¹⁰⁵.

Образование есть неотъемлемая часть человеческой культуры, а культура есть воплощение духа народа, конкретного человека, которым занимается философия, философия образо-

¹⁰⁴ Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990. – С.13.

¹⁰⁵ Налетова Н.Ю. Генезис православного образования в контексте культурно-исторического развития России: автореф. дисс. ...док.пед. наук. – Смоленск, 2014. – С.14.

вания. Нельзя понять воспитание и обучение без философии образования, философия истории – основа педагогики. Педагогика становится мертвой без историософии.

Историко-педагогический подход существует самостоятельно, но мы склонны рассматривать его как конкретизацию историософии. Прежде чем понять данное утверждение, надо всерьез задуматься над тем, как в действительности соотносятся между собой «история» и «жизнь».

В свое время немец Ницше и русский Розанов, со свойственной только им блестящей парадоксальностью, исчерпывающе объяснили, почему история сама по себе для жизни в ее онтологическом измерении ничего не значит или, вернее, может значить все, что угодно, стоит лишь захотеть найти подходящую жизненную потребность. «...Каждый человек и каждый народ нуждается, смотря по его целям, силам и потребностям, в известном знакомстве с прошлым в форме то монументальной, то антикварной, то критической истории, то нуждается в этом не как сборище чистых мыслителей, ограничивающихся одним созерцанием жизни, и даже не как отдельные единицы, которые в жажде познания могут удовлетвориться только познанием и для которых расширение этого последнего является самоцелью, но всегда в виду жизни, а следовательно всегда под властью и верховным руководством этой жизни»¹⁰⁶.

Исходным понятием в соответствующей методологической процедуре выступает «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. Отношение к наследию как к историко-педагогическому источнику, позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в повседневную жизнь.

История педагогики, опираясь на интеграцию философии истории, социологии, психологии и педагогики, художествен-

¹⁰⁶ Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Сочинения в 2 т. – Т.1. – 1990. – С.179: см. также Розанов В.В. С вершины тысячелетней пирамиды // Собрание сочинений. О писательстве и писателях. – М., 1995. – С. 659-673.

но-публицистической литературы, изучает историко-педагогический процесс в контексте историко-культурного процесса.

Структура историко-педагогического знания состоит из двух предметных зон – практики образования и педагогических знаний. Каждая из них как область исследования располагает относительной самостоятельностью, но по своей сущности они едины, так как педагогика – одна из форм духовно-практического исследования мира; педагогическая практика – исток и сфера материализации педагогических идей и принципов. Таким образом, историко-педагогический подход, опирающийся на интеграцию знаний, полученных в каждой из двух предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину образования и раскрыть закономерности его развития.

Последние годы проходит дискуссия вокруг предмета истории педагогики, истории образования, философии образования. Назрела ситуация в обществе и в образовании, когда действительно необходимо договориться по этому вопросу. Подчеркнем одну, по нашему мнению важную мысль; педагогическая наука и образовательная практика совместно с общественным сознанием объективно участвуют в осмыслении прошлого, восприятию настоящего и прогнозировании будущего, что и подчеркивает родовую связь историософии, истории образования и педагогической мысли.

Овладение историко-педагогическим подходом – необходимое требование к ученому и к практику; владение этим подходом является показателем общей и профессиональной культуры. Историософский (историко-педагогический) подход к образованию позволяет формировать и проявлять субъектность в профессии, индивидуальность в повседневной жизни, самостоятельность гражданской позиции.

Средовой подход. В последние годы «очередных реформ» появилось ставшее привычным словосочетание «региональное образование». В XIX-XXвв. появились такие понятия как «гений места», «культурно-историческое гнездо», «месторазвитие», «педагогика среды», «культурно-образовательная среда». Понятие «средовой подход» обладает огромным научно-иссле-

довательским потенциалом. Но для того, чтобы востребовать этот потенциал, развернуть все его богатство необходимо осознание, в буквальном смысле, «методологической неизбежности» этого понятия на пути к органическому синтезу прошлого, настоящего и будущего России в теории и практике отечественной педагогики. Именно в конкретной среде генетически связанные между собой и проявляются антропологический, исторический (историко-педагогический) подходы.

Исковая органика изначально заложена в условиях человеческой жизни, но мы, увлеченные дидактическими ухищрениями и воспитательными технологиями, склонны не замечать того, что очевидно, например, для христианского взгляда. Ведь среда как особая комплексность связи прошлого-настоящего-будущего фактически дана любому из нас от рождения в понятии и чувстве родины.

«Среда», как правило, интересует исследователя не сама по себе, но лишь как модель, объясняющая, что и как именно происходит с человеком «на самом деле», чем он «обуславливается», «опосредуется». В результате, по справедливому замечанию современного философа В.Е. Кемерова, «возникает парадокс «центральной» позиции личности, т.е. личность фиксируется в «центре» среды, представляется как бы главной ее фигурой, а по сути оказывается существом страдательным, объектом всевозможных воздействий со стороны среды. В такой интерпретации личность утрачивает качества субъектности, т.е. перестает быть личностью в собственном смысле этого слова»¹⁰⁷.

Стоит ли всерьез опасаться того, что формируется представление, согласно которому в обществе кроме взаимодействующих людей самореализуется еще и некая среда? Ответ находим у С.Н. Булгакова, который в «Свете невечернем», рассуждая о человеке как «твари» в смысле сотворенности его Богом, писал: «Тварь есть всеединство, в котором все осуществляет себя через множественность, причем единство для нее есть

¹⁰⁷ Современный философский словарь / Под общ. Ред. В.Е. Кемерова. – М., 1998. – С.856

задача или норма. Среда ничто дифференцирует всеединство во множественность, поэтому каждое отдельное что находит себя охваченным другими что, на которые распадается все, – иначе сказать, оно находит все как внешнюю для себя границу или принудительную данность, которая противостоит, является объектом для преодоления. <...>Поэтому человек не должен преувеличивать, или преуменьшать своей свободы и ответственности...»¹⁰⁸.

Следовательно, исходная антиномичность среды как того, с чем человек сроден, но что ему предстоит преодолеть, снимается в понятии «всеединство», подразумевающим «свободу и ответственность». Нельзя не увидеть здесь фактическую отсылку к такой сущностной черте русского национального бытия, как соборность, которая может рассматриваться в качестве позитивной характеристики культурно-образовательной среды.

Таким образом, понятие «культурно-образовательная среда» необходимо как гарантия исследовательской определенности – наша родина так богата и многолика, что в ней легко «заблудиться». Поэтому путь, на который мы вступили, предполагает, в частности, трактовку культурно-образовательной среды как формы актуализации прошлого и укоренения настоящего.

Исходным понятием в соответствующей методологической процедуре выступает «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность исторического прошлого. Далее, если мы хотим из этого наследия извлечь «урок» (т.е. получить что-то педагогически ценное, проективное), следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник и востребовать в этом качестве. Впрочем, в зависимости от наших конкретных нужд (а они в самом широком смысле известны – преодолеть духовный кризис, обрести духовное здоровье) этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как источник социально-педагогический, философско-педагогический, психолого-педа-

¹⁰⁸ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М., 1994. – С.181.

гогический, военно-педагогический, литературно-педагогический. Обязательно педагогический, потому что задачи стоят научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета, прежде всего самим себе, чтобы преодолеть инфантилизм, и, наконец, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность как часть культурно-образовательной среды, поняв и оценив полноту жизни осуществляемых в нем процессов.

Положения средового подхода (А.И. Артюхина, В.Я. Барышников, Е.П. Белозерцев, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.В. Ходякова, С.Т. Шацкий, Г.Г. Шек и др.), ориентированные на исследование потенциала среды в создании условий для здорового образа жизни, помогли выделить совокупность условий культурно-образовательной среды провинции.

Средовой подход предполагает использование своей лексики¹⁰⁹.

Личность – человек как субъект обладания духовными, материальными и социальными ценностями.

Развитие – процесс обретения субъектом свободы и независимости от условий среды и образа жизни окружения.

Формирование – процесс ограничения свободы и независимости субъектов условиями среды и образа жизни окружения.

Среда – все то, среди чего пребывает субъект и посредством чего он реализует себя как личность.

Образ жизни – устойчивый способ жизнедеятельности сообщества и индивидуума, способ познания, способ общения, способ адаптации и др.

Педагогическое управление – подчинение субъекта управления (вынужденное или добровольное) – себе самому обстоятельствам и индивидуумов друг другу.

¹⁰⁹ Мануйлов Ю.С. Рабочие материалы по освоению теории и технологии средового подхода в образовании. «Центр развития образования им. С.О. Ветлугина» г. Перми. – Пермь, 2002. – С.2.

«В методологическом плане средовой подход образует систему принципов восприятия педагогической действительности и стратегию опосредованного управления процессами развития и формирования человеческой личности...»

В теоретическом плане данный подход является собой формально-логическую конструкцию с особым категориальным аппаратом, системой причинных связей, в которых нашли отражение некоторые закономерности становления и управления процессом развития и формирования личности ребенка...

Как технологическая новация средовой подход предстает в виде системы действий субъекта управления со средой, обеспечивающих превращение последней в средство диагностики, проектирования и продуцирования результата...

В научном плане он представляет собой методологию, теорию и технологию опосредованного (через среду) управления процессами формирования и развития личности ребенка¹¹⁰.

Суммируем представления о средовом подходе:

- Суть средового подхода в признании и использовании среды в качестве интегрального средства решения задач и достижения педагогической цели.

- Средовой подход – это подход со стороны среды, которая выступает детерминантом выбора субъектом способа взаимодействия; подход к среде и со стороны среды к ребенку

- Средовой подход – новаторский метод организации среды и оптимизации ее влияния на личность учащегося и в этом смысле служит условием реализации и важным дополнением к существующему инструментарию воспитательной системы.

- Средовой подход не только теория, но и технология, показывающая механизмы преобразования среды.

- Средовой подход – теория и практика опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития личности.

¹¹⁰ Загвязинская Э.В. Управление развитием культурно-образовательной среды гимназии // Директор школы. – 2007. – №3. – С.7-8.

- Средовой подход – теоретическая основа средообразовательных действий.

- Средовой подход – управленческая система по обращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования педагогического результата; в качестве средства рассматривает среду жизнедеятельности субъекта; среду как средство формирования образа жизни (Ю.С. Мануйлов).

В данном разделе не только анализируются имеющиеся методологические подходы к исследовательской деятельности, но и рефлексировается собственное движение авторов в заданной предметной области.

Мы попытались обозначить некоторые методологические нормы, которыми руководствовались в процессе работы; определить границы, нарушение которых недопустимо ни с нравственной, ни с научной точек зрения.

Прежде всего, отдаем себе отчет в том, что объект и предмет нашего исследования находится в контексте гуманитарного знания. Педагогика – гуманитарная наука о развивающемся человеке в развивающейся культурно-образовательной среде (Е.П. Белозерцев, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков).

В свое время Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова изучили основные свойства гуманитарных систем, на которые мы намерены опираться, ибо каждое свойство задает определенный вектор наших размышлений и поисков. Назовем эти векторы в редакции Н.Б. Москвиной¹¹¹.

Гуманитарные системы создают системы моделей мира, неразделимо сочетающие в себе сознательный и бессознательный компоненты. В изучении здорового образа жизни необходимо учитывать и использовать оба эти компонента.

Любое наличное состояние гуманитарной системы определяется в совокупности всем пройденным ею путем. Данное положение ориентирует нас на использование монографического и биографического методов понимания того, каким образом

¹¹¹ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – С. 26.

учителем «приобретается» здоровый образ жизни в ходе его личной и профессиональной истории.

Направления изменения гуманитарной системы определяется ее наличным состоянием и всей совокупностью обстоятельств внешнего окружения. Осуществление тех или иных действий, направленных на изменение состояния педагогов должно непременно учитывать максимально возможный комплекс факторов: как внутренних, так и внешних по отношению к учителю.

Язык гуманитарной системы неразделимо сочетает в себе логическую и образную составляющие. В процессе теоретического анализа и практической работы с педагогами мы постоянно ощущали недостаточность строго научного языка, языка логики (тем более, логики какой-то одной парадигмы). Многие явления, а тем более, состояния на этом языке практически невыразимы. Поэтому мы обращались к языку искусства, художественной литературы.

Тексты, порождаемые гуманитарной системой, являются многозначными, и значение их сильно зависит от контекста. Данный подход вполне согласуется с идеей диалога, многозначности смыслов, о которых речь шла в предыдущем разделе. Методологически важным для нас здесь является следующее: использование одних и тех же слов еще не гарантирует полного взаимопонимания между гуманитарными системами. Скорее, это рождает иллюзию такого понимания, а на деле чревато искажением смыслов. Поскольку многое «манифестируется» личностью через создаваемые ею тексты, то в их интерпретации необходимо соблюдать крайнюю осторожность, избегая однозначных и скоропалительных трактовок. Другой немаловажный аспект состоит в том, что предлагаемые нами тексты, как устные, так и печатные, тоже могут подвергаться различным интерпретациям, им могут приписываться отсутствующие в них смыслы и искажаться имеющиеся. Все это создает реальные трудности понимания, которые мы будем учитывать и по возможности минимизировать.

В познании педагогических явлений все более доминирует гуманитарная парадигма как стиль современного научного

мышления. Последнее проявляется в трех тенденциях: уточняется предмет педагогических исследований, которым все чаще выступает субъект педагогической реальности; на понятийно-концептуальный аппарат науки влияют образы и смыслы образования, которые транслирует исследователь; педагогические теории интегрируются с философской и педагогической антропологией.

Базовыми для осмысления проблемы исследования являются работы об общих закономерностях учебно-воспитательного процесса в вузе, проблемах человека в контексте образования (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Е.П. Белозерцев, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов и др.). Философскому осмыслению феномена здоровья, здорового образа жизни личности посвящены исследования (А.П. Бутенко, Н.Н. Визитей, В.З. Коган, Е.Н. Капустин, В.И. Столяров, В.М. Розин, М.Н. Руткевичи др.). Здоровье как социальный феномен рассмотрено в трудах: Н.М. Амосова, Г.П. Апанасенко, Р.П. Баевского, И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, В.П. Казначеева, Л.А. Попова и др. Проблема здоровья и здорового образа жизни личности выступает центральной в исследованиях крупнейших западных мыслителей (Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Х. Де Рюа, Ж. Ламетри, П. Ж. Ж. Кабанис, R.K. Manoff, A.Z. Paul, G.F. Anderson и др.).

В отечественной науке сложилась традиция изучения данной проблемы на междисциплинарном уровне (А.М. Амосов, Н.П. Абаскалова, Ю.П. Лисицын, Л.Г. Матрос, А.М. Изуткин, А.Д. Степанов и др.). Проблема здорового образа жизни как области изучения психологии рассматривалась в трудах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и др.

Один из ранних любомудров, наш земляк, создатель Московского кружка любомудров Дмитрий Веневитинов в своей статье «О состоянии просвещения в России» считает необходимым «взирать на каждый народ, как на лицо отдельное, которое к самопознанию направляет все свои нравственные усилия,

ознаменованные печатью особенного характера. Развитие сих усилий составляет просвещение; цель просвещения или самопознания народа есть та степень, на которой он отдаёт себе отчёт в своих делах и определяет сферу своего действия»¹¹².

Дмитрий Веневитинов – абсолютно актуален, он наш современник, размышляющий о предназначении образования. Предвидя наше время – многоглаголения и малodelания в России, он предлагает: «...надобно бы совершенно остановить нынешний ход её словесности и заставить её более думать, нежели производить»¹¹³. Он понимает трудности реализации такого намерения и видит один путь для России: «опираясь на твердые начала новейшей философии, представить её полную картину развития ума человеческого, картину, в которой бы она видела свое собственное предназначение»¹¹⁴.

В начале XIX века Дмитрий Веневитинов воспринимал просвещение человека как страсть к познанию и непреодолимое желание действовать; как самопознание истории и культуры народа, как развитие национального самосознания; напрямую связывал с будущим России.

Субъектом саморазвития личность становится, включаясь в жизнедеятельность, наполненную творческими смыслами, востребующую проявления самостоятельности, целенаправленного непрерывного самоизменения, опыта самоорганизации, обособления от оценок окружающих, ответственности за свои действия. На этот процесс, как показывают исследования, значительное влияние оказывает взаимодействие воспитанника с культурно-образовательной средой. В нашем исследовании в качестве таковой рассматривалась среда российской провинции.

Провинция, в словаре Д.Н. Ушакова, – местность, находящаяся вдалеке от столицы или крупных культурных центров,

¹¹² Веневитинов Д.В. Стихотворения. Проза. Письма. - Воронеж, 1985. - С.197-198.

¹¹³ Там же.

¹¹⁴ Там же.

- территория страны в отличие от столиц. Культурно-исторические традиции провинции отражаются в жизненных образах, смыслах ее жителей. Россию трудно представить без провинции с многоликостью деревень, сел, малых и больших городов, регионов, «малой родины» как прообраза отечества с размеренным ритмом жизни, с сохраняющимися здесь основными жизненными ценностями, историческими корнями культуры, обычаями, традициями – всего того, что делает жителей региона самобытными, неповторимыми.

Культурно-образовательная среда провинции рассматривается как часть социокультурной среды и представляет собой возможности (в том числе и воспитательные), которые при педагогическом осмыслении могут предстать в виде совокупности условий для решения образовательных задач. Вместе с тем в современной теории и практике образовательной деятельности способы актуализации условий культурно-образовательной среды провинции как предпосылок педагогического сопровождения здорового образа жизни личности не разработаны.

Позиция ученых-педагогов, образовательная практика убеждают: педагогический процесс не может быть сосредоточен только в классе, аудитории, он происходит и в окружающей среде, в разнообразных средах, трансформируется в результате происходящих социокультурных изменений в стране и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Педагогическая деятельность включает в себя работу с окружающей средой. Согласно В.В. Краевскому, среда становится предметом педагогического исследования, когда рассматривается «в контексте педагогической деятельности».

Для настоящего исследования представляют особую значимость труды о роли средовых факторов в становлении личности, являющиеся фундаментальными (Л.П. Барышников, Е.П. Белозерцев, З.И. Васильева, В.Л. Глазычев, Х.Й. Лийметс, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Е.В. Орлов, А.М. Сидоркин, М. Хейдметс, Л.А. Цыганова и др.), а также работы о роли среды вузов (В.И. Андреев, Н.В. Ходякова и др.).

В последние годы осуществлено системное исследование культурно-образовательной среды города Ельца в философско-образовательном, социально-педагогическом, историко-педагогическом, литературно-педагогическом и религиозно-педагогическом аспектах (Е.П. Белозерцев, Н.В. Борисова, А.Е. Крикунов, В.В. Макаров, А.И. Павленко, М.Н. Позднякова, Д.Д. Поляков, Д.А. Пряхин, И.Б. Стояновская, В.В. Сороковых, Т.А. Шабалина, М.А. Харламова и др.). Учеными обоснована необходимость более широкого включения в региональные компоненты содержания и технологии образования историко-культурного наследия.

История, культура, новые результаты педагогических исследований позволяют по-новому ставить вопросы об антропологической миссии современного образования. В связи с этим актуальным становится определение сути и условий становления готовности молодых людей, в нашем случае студентов учреждения высшего профессионального образования к здоровому образу жизни; выявление совокупности условий культурно-образовательной среды провинции, способствующих этому.

Осмысление философских и методологических проблем позволили понять, что придерживаться одной парадигмы весьма сложно, если вообще возможно. Мы согласны с В.С. Библером в том, что изучение бытия (а мы рассматриваем образование в контексте бытия человека со всеми его возможностями и парадоксами) надо изучать как произведение (как текст – по Бахтину) культуры. Невозможно сравнивать знания ученых разных эпох по шкале «больше-меньше». Они просто знают иное, а точнее: «они имеют разные смыслы понимания, актуализируют в бесконечность разные грани и возможности бесконечно-возможного бытия»¹¹⁵. И потому замечено: приверженность какой-либо одной парадигме, неизбежно ведет к определенной редукции предмета исследования.

Давыдов В.В. О понятии человека в современной философии и психологии // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С.21-30.

Размышления привели нас к осознанию целесообразности межпарадигмального подхода, посредством которого и возможно осуществление реального диалога научных идей как диалога с «носителями профессионального инобытия» (И.А. Колесникова). Такой подход в наибольшей степени соответствует критерию объективности научного знания, т.к. «наши теории должны иметь дело со всей совокупностью фактов, а не отбирать те, которые соответствуют нашей условной системе представлений»¹¹⁶ знание актуально и реально, лишь будучи одновременно дано во всех мирах, во многих глазах и во многих временах (М.К. Мамардашвили).

Необходимость и возможность парадигмального подхода к анализу педагогической реальности убедительно показана И.А. Колесниковой. Парадигмальная множественность педагогической реальности актуализировала использование особого способа рефлексии, адекватного этой множественности, «способа, который позволяет преодолевать жесткие границы установившихся в науке парадигмальных ограничений»¹¹⁷. «Методологический плюрализм» современной педагогики дает возможность избавиться от «синдрома несовместимости», обеспечить преемственность в развитии «ВСЕчеловеческой культуры»¹¹⁸ и совокупного педагогического опыта. При этом обретается не некая усредненная интегративная истина, но понимание истоков разности парадигмальных взглядов, авторы которых смотрели на один и тот же объект каждый из своей реальности, обнаруживая в нем свои грани¹¹⁹, происходит реконструкция полноты знания о рассматриваемом объекте, утраченная (или недостигнутая) в границах отдельно взятой парадигмы.

¹¹⁶ Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М.: Ин-т трансперсональной психологии, Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – С.132.

¹¹⁷ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С.70.

¹¹⁸ Там же, с.50.

¹¹⁹ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических факультетов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1995.

Идея межпарадигмального подхода органично вписывается в синергетическую картину мира. Синергетика, как теория, объясняющая развитие сложных систем, в том числе, гуманитарных, к которым, в частности, можно отнести и личность педагога, выступает одним из базовых методологических оснований нашего исследования. Синергетические идеи нелинейности развития, точек бифуркации, порядка и хаоса и др. дают убедительное основание для теоретического рассмотрения проблемы нашего исследования. Синергетические идеи нелинейности развития, точек бифуркации, порядка и хаоса и др. дают убедительное основание для теоретического рассмотрения проблемы нашего исследования.

Среди основных характеристик сверхсложных систем выделяются следующие: а) возобновляемый и даже наращиваемый потенциал жизнеспособности (применительно к учителю это можно трактовать как возможность использования предоставляемых средой условий и усиливать профессиональный и личностный ресурс); б) спонтанность поведения и относительная независимость от внешней среды (это положение принципиально важно для нас с точки зрения определения меры зависимости здорового образа жизни от внешних по отношению к нему факторов; лишь определенная зависимость от них дает возможность выстраивать стратегию самосохранения во внешне неблагоприятных условиях); в) само моделирование и самосозидание (данная характеристика сверхсложных систем способствует пониманию того, что учитель может создавать здоровый образ жизни); г) двухстатусное бытие, т.е. принадлежность к двум принципиально различным видам реальности – реальности наличной, фактической и реальности возможной, виртуальной, в которой настоящее детерминируется будущим (актуальное состояние учителя определяется не только его предшествующей историей, но и тем, каким он видит себя в будущем, и собственно свое будущее: «личное» и профессиональное)¹²⁰.

¹²⁰ Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.54-67.

Синергетический подход к исследованию гуманитарных систем так же предполагает учет *принципа неопределенности*. В свое время физик В. Гейзенберг сформулировал принцип неопределенности, который Б.Г. Матюнин применил в педагогике: состояние объекта педагогических исследований не может быть точно зафиксировано в некоторый момент времени: пока происходит его фиксация, оно уже изменилось»¹²¹.

К. Ясперс в работе «Духовная ситуация времени» по существу выводит тот же принцип, говоря: «Эта тема не может быть не только исчерпана, но и фиксирована, т.к. в процессе ее осмысления она уже видоизменяется»¹²². При этом понятно, что его содержательное наполнение несколько иное, обусловленное гуманитарной природой систем. Назовем несколько позиций, раскрывающих этот принцип, имеющих методологическое значение для нашего исследования:

Ни к какому времени гуманитарная система не может считаться завершенной («наш духовный мир, ландшафт нашей дифференцированной чувствительности находится в состоянии постоянной эволюции»¹²³. В незавершенности присутствует возможность, надежда на изменение человека, наегосамотворение.

Пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены – «нам не дано предугадать...». Индивидуальные трансформации информации могут быть трудно предсказуемыми, соответственно, очень разной может быть ответная реакция на эту информацию.

Результаты отдельных воздействий не могут быть вычленимы в наличном состоянии гуманитарной системы. Поддающийся фиксации результат работы с педагогами, есть совокупный результат сложного комплекса воздействий на совокупность

¹²¹ Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994.

¹²² Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 341.

¹²³ Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1996. - №4. – С.72.

факторов, в первую очередь, на самих педагогов (слово «воздействие» для нас не имеет смысла «манипуляций», поэтому мы считаем правомерным его использование) и противодействий как с их стороны (чаще – неосознаваемых, выступающих в качестве психологических защит), так и со стороны среды, управляющей подсистемы.

Описание состояния гуманитарной системы не может быть адекватно осуществлено на ее собственном языке, сложившемся к данному моменту.

Внешнее описание гуманитарной системы не может быть вполне адекватным. Два последние положения взаимно дополняют друг друга. Для нас они означают необходимость выстраивания диалога этих двух описаний – внешнего и внутреннего, согласование их языков, приближение к пониманию друг другом носителей этих разных языков и к наиболее адекватному (полному, многомерному) описанию состояния системы.

«Учет принципа неопределенности при изучении гуманитарных систем позволяет отсеять неадекватные способы рассмотрения, не учитывающие реальной сложности объектов; не тратить усилия непроизводительно, не пытаться найти, прописать и предписать единственно правильное решение там, где его не может быть»¹²⁴.

Одно предупреждение.

Знание предмета исследования может представлять собой «мертвое знание» - эмпирически, экспериментально и теоретическим путем полученный объем сведений, четко зафиксированный в значениях; *а может быть «живым знанием»*. Живое знание – это соцветие разных знаний. В.П. Зинченко представляет его как своего рода интеграл:

- знание для знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуальные образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память-при-

¹²⁴ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. - С.27-28.

вычка, операциональные и предметные значения, житейское понятие неизвестного нам происхождения и т.п., т.е. «неявное знание» (М. Полани);

- знание как таковое (формы знания, существующие в институционализированных образовательных системах, в науке);

- знание о знании (отрефлектированные формы знания: «На том стою и не могу иначе»);

- незнание (согласно Я.А. Коменскому, здесь есть три части: ум, знания, недостаток или его отсутствие);

- незнание своего незнания (по Я.А. Коменскому, это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности);

- знание о незнании (влекущая, приглашающая сила: «Я знаю только то, что ничего не знаю»; Коменский считал его источником жажды знания, началом мудрости)¹²⁵.

Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы.

Однако человеку свойственен страх перед незнанием (и экзистенциальный, и дидактический). Непонятность, непостижимость мира в его предельных вопросах бытия и в конкретных ситуациях быта переносятся человеком настолько трудно, что он «готов навязать миру мифическое... объяснение, лишь бы избавиться от бремени непонимания, даже если это непонимание непосредственно не грозит ему...»¹²⁶.

Сейчас слово «миф» – одно из очень расхожих. Им обозначают как прежнюю идеологизированность сознания, так и нынешнюю иллюзорность многих социальных проектов¹²⁷.

Для нас проблема мифа, мифологизации сознания методологически важна, т.к. в качестве одного из факторов, формирующих здоровье, мы рассматриваем его мифологический образ,

¹²⁵ Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч.1. Живое знание. – Самара, 1998.

¹²⁶ Симонов И.П. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.64.

¹²⁷ Гуревич П.С. Философская антропология: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997.

созданный в общественном сознании, в том числе, и в сознании самих педагогов.

Слово «миф» толкуется по-разному, особенно в соотношении с разными историческими эпохами.

Для нас важно признание многими учеными (И. Берлин, П.С. Гуревич, А.М. Лобок, А.Ф. Лосев и др.) того, что миф – это не ложное утверждение о реальности, которое в последствии может быть исправлено разумной критикой, так же как поэзия – «не просто украшенная версия того, что с равным успехом выразит обычная проза»¹²⁸.

Миф оценивается как универсальный способ мироощущения, которому чуждо критическое восприятие окружающего. В нем кристаллизованы опыт и ожидания людей. Причем, часто весьма причудливым образом сплетаются – тяжелый, негативный опыт и светлые ожидания. Несмотря на то, что миф создает искаженную картину реальности, он не несет в себе серьезной угрозы до тех пор, пока не начинает претендовать на всевластие и не начинает теснить все, что не соответствует ему¹²⁹.

Мифологическое отражение реальности зарождается не на индивидуальном уровне, а на уровне группового сознания. Следовательно, в мифах отражается не столько реальность сама по себе, сколько уровень развития общественного сознания, способного эту реальность осмыслить и объяснить.

Миф воспринимается его носителями не как знание, а как абсолютная реальность¹³⁰. В мифе игнорируются законы логики, проявляется толерантность к противоречиям, которые как противоречия не осознаются, а потому он не подлежит оценке как истинный или ложный. Миф имеет неязыковую природу. Он передается прежде всего неязыковыми средствами – в

¹²⁸ Берлин И. Философия свободы. Европа. – М.: Новое литературное обозрение. – 2001. – С.304.

¹²⁹ Гуревич П.С. Философская антропология: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Вестник», 1997.

¹³⁰ Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Философия, мифология, культура. – М., 1991. – С.21-186.

основном ритуалами. Миф не столько рассказывают, сколько проживают¹³¹.

Л.Н. Куликова соотносит понятие мифа с понятием виртуальной реальности, подчеркивая человекосозидающую сущность мифа. Человек создает миф как определенную картину мира и себя в нем, как средство самоопорности своего становления¹³². Соглашаясь со значением мифов как некоторых временных опор самости, как инструмента самовхождения ребенка в мир Н.Б. Москвина высказывает предположение о том, что для взрослого значение мифа меняется. Педагогическое сознание во многом пронизано мифами, рожденными из «необъяснимости» происходящего (использование всех новейших методик, а дети не хотят учиться). Однако каждому мифу соответствует некий «антимиф», оппозиция другого мифа, «снимающая экстремизм обоих» (например, «взрослый знает, как воспитывать ребенка» – миф, не больше и не меньше, чем противоположное утверждение: «надо дать ребенку полную свободу развиваться сообразно собственной природе»)¹³³.

Объект и предмет данного исследования находятся в контексте не только педагогики, но и других наук, изучающих человека. В ходе исследования пред-принята попытка осмыслить междисциплинарный характер проблемы, найти точки продуктивного взаимодействия с такими науками как антропология, медицина, психология, валеология, культурология и др.

Вот почему кроме вышеупомянутых подходов в состав методологического основания входят:

- социально и личностно ориентированные теории здоровья, здорового образа жизни (В.И. Андреев, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.В. Ильенков, Л.Н. Куликова, А. Маслоу, К. Роджерс, Г.А. Цукерман и др.), раскрывающие аспекты влия-

¹³¹ Улыбина Е.В. Обыденное сознание: структура и функции. – Ставрополь, 1998.

¹³² Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск, 2001.

¹³³ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. - С. 36.

ния социума на развитие личности, способствовали осознанию историко-педагогической взаимосвязи развития студента с условиями культурно-образовательной среды провинции;

- положения культурологического подхода (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин и др.), ориентирующие личность на смыслопоисковую, творческую деятельность, самореализацию и саморазвитие, способствуют разработке механизма формирования здорового образа жизни студента вуза в условия культурно-образовательной среды провинции.

К вопросу об используемых методах.

Мы осознаем необходимость по возможности гармоничного сочетания двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, тенденции к математизации – четкой количественной фиксации результатов опытно-экспериментальной работы, а с другой, использование методов, сообразных сложной природе изучаемого объекта. Мы отдаем предпочтение качественным методам, таким специфическим гуманитарным процедурам, которые получили наименование понимания. Эти методы позволяют осуществить смысловой анализ изучаемого объекта. Причем не одни из полученных в ходе исследования ответов не может быть однозначным, одним единственным, абсолютно надежным и бесспорным. Качественные методы по словам А.Д. Леонтьева, направлены «на сбор данных, представляющих ценность сами по себе, вне зависимости от исследовательских гипотез, которые они могут подтвердить или опровергнуть»¹³⁴. Ориентация на чисто экспериментальный подход с его претензией на точность и научность, как утверждает В.А. Лекторский, может оказаться пустой тратой времени¹³⁵; «при рассмотрении любого предмета не следует стремиться к большей точности, чем допускает природа предмета»¹³⁶. Мы безусловно использо-

¹³⁴ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С.314.

¹³⁵ Лекторский В.А. Человек как проблема научного исследования // Человек в системе наук. – М., 1989. - С.31-40.

¹³⁶ Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1999.

вали опросные методики: анкеты и тесты в своей опытно-экспериментальной работе. Но вместе с тем, старались не злоупотреблять ими, т.к. в определенной мере согласны с образным сравнением этих методов, данных Х.Томэ. Он назвал их «выстрелами из засады» по незащищенным людям, которые не всегда желают раскрывать исследователю тайники своей души. Кроме того, срез, получаемый в результате обработки данных, полученных такими методами, это всегда фиксация прошлого в развитии живой системы. Здесь опять уместно вспомнить принцип Гейзенберга: пока ученый фиксирует состояние изучаемого объекта, это состояние уже изменилось.

Мы обращаемся к методу анализа частных случаев. Недостаточное внимание к данному методу в отечественной педагогике объясняется, на наш взгляд, определенными историческими причинами. Пока субъектом исторического процесса признавались народные массы, жизнь, судьба, поворотные события в истории конкретного человека могли быть предметом интереса биографа, писателя, но не ученого. Вместе с тем, многие зарубежные психологические теории объясняют личностные особенности спецификой жизненных ситуаций (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер и др.), а целый ряд психотерапевтических практик выстраивается на анализе и осмыслении важнейших жизненных событий.

Наша научно-педагогическая школа выступает за возвращение биографического метода в психолого-педагогические исследования. Последовательная сторонница биографического метода Н.Б. Москвина так определяет некоторые методологические основания его использования.

«Мы осознаем невозможность понять человека («природу человека» по Адлеру), анализируя события его жизни изолированно, вырвав их из общего жизненного контекста. Поэтому важным становится сопоставление нескольких значимых событий в жизни учителя, разделенных между собой определенным временным промежутком. Установив некоторую смысловую и поведенческую связь между этими событиями, можно претендовать на объективность анализа жизни педагога, и, следова-

тельно, на понимание наиболее существенных факторов возникновения.

Важной для нас представляется мысль Л.Е. Бляхера о том, что биография никогда не есть «нейтральное» изложение событий, как «они происходили на самом деле», т.к. всегда спорно, что «объективно» заслуживает быть отмеченным. «Биография выстраивается индивидом (и «для себя» и «для других») в зависимости от важности события не самого по себе, а как «вешки» на своей жизненной траектории»¹³⁷. Биография – это последовательность типических ситуаций, маркирующих действительность, она позволяет овнешнить уникальные смыслы человека и ввести их в коммуникационную сеть. Социальная реальность оказывается интерпретацией биографии на «языке» этих типических ситуаций¹³⁸. Однако в ряду множества событий выделяются некоторые, наиболее интересные для анализа. Их выбор происходит в соответствии с представлением о жизненном событии, предложенном С.Л. Рубинштейном. Согласно его точке зрения, жизненное событие – это поворотный этап жизненного пути человека, связанный с принятием им на длительный период жизни важных решений¹³⁹. Вместе с тем, этот поворот может быть вызван внешне совершенно незаметным событием, но резонансным актуальному состоянию человека (вовремя попавшая в руки книга, случайная встреча и т.д.). Эти внешне случайные события могут оказаться для человека судьбоносными. Кем-то метко сказано: «Случай – это псевдоним Бога, когда он не хочет подписываться своим именем».

В контексте жизненных событий особый интерес приобретают критические периоды – «возрастные кризисы» или «нормативные кризисы развития». Эти периоды нередко сопровождаются перестройкой, порой болезненной, представлений о

¹³⁷ Бляхер Л.Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России. - М.: -ЧП Изд-во «Магистр», 1997. - С. 25.

¹³⁸ Там же.

¹³⁹ Карцева Т.Б. Личностные изменения: проблема психологической диагностики // Человек в системе наук. - М., 1989. - С. 487.

себе, о своей личной и профессиональной судьбе, изменениями жизненной стратегии. Мы исходили из предположения о том, что периоды кризисов являются «сензитивными» для возникновения и наиболее явного проявления осознания необходимости здорового образа жизни.

Для оптимального выбора совокупности используемых методов методологически значимо следующее положение: с одной стороны, понять человека в его актуальном состоянии можно проследив его историю, с другой стороны, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, возможен и противоположный подход, выраженный ею в формуле: «тип человека – ключ к его истории, жизни, коллизиям, удачам»¹⁴⁰, т.е., проанализировав его сегодняшние проявления, можно с определенной достоверностью реконструировать его жизненный и профессиональный путь»¹⁴¹.

Таким образом, целесообразно «встречное движение» от типологии здорового образа жизни – к пониманию «истории» возникновения, факторов, приведших к их появлению, и от знания личной истории того или иного педагога – к пониманию того, какие именно условия способствовали развитию предмета нашего исследования. Мы ориентируемся на использование совокупности методов: биографического, позволяющего понять прошлое; наблюдения, бесед, интервью, моделирования, опросных методов, дающих возможность (с учетом приведенных выше оговорок) фиксировать настоящее, и проективных – помогающих увидеть представления педагогов о себе в будущем.

При этом, каким бы в итоге ни получился «оптимальный» набор используемых методов, мы старались руководствоваться позицией, согласно которой, изучаемый индивид должен

¹⁴⁰ Березина Т.Н. Юнгианская типология личности и транспектива времени // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: Ин-т психологии РАН. – 1995. – С.60.

¹⁴¹ Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – С. 38-39.

выступать не столько «испытуемым», «респондентом», сколько партнером исследователя, а в конечном счете – и экспертом, поскольку никто лучше его не знает уникального жизненного мира, в котором он живет. Это позиция Х. Томэ, подробно проанализированная Л.И. Анцыферовой. Томэ считал «подопытных» компетентными судьями результатов исследования, соисследователями. В силу специфики изучаемого нами явления мы жестко определили для себя этический императив: обеспечить педагогам, оказавшимся в сфере нашего исследования, «надежную защиту против недопустимой оценки их индивидуальности»¹⁴².

Как показывает опыт, во всех психолого-педагогических исследованиях, существуют определенные методологические трудности, связанные с тем, что одновременно с предметом исследования мы как бы изучаем и себя. Л.М. Баткин одну из таких проблем назвал трудностижимостью «методологической бинокулярности», т.е. такой идеальной позиции исследователя, которая «вновь и вновь распадается на взгляд изнутри и взгляд извне, и опять рефлексивным усилием... собирается воедино»¹⁴³.

Невозможность абсолютно объективного, беспристрастного подхода к научному познанию человека объясняется еще и тем, что «человек весьма и весьма пристрастно относится к знанию о себе, поскольку от того, как он распорядится этим знанием, зависит его жизненная судьба»¹⁴⁴.

Итак, методологической и в тоже время практической задачей для нас являлось осознание границ наших возможностей в процессе изучения интересующего вопроса. По существу, пользуясь современной терминологией, мы в данном разделе по-

¹⁴² Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. - №2. – С.5

¹⁴³ Баткин Л.М. Европейский человек наедине с собой: Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личностного самосознания. – М.: Российский гум. ун-т, 2000.- С. 32.

¹⁴⁴ Лекторский В.А. Человек как проблема научного исследования // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.37.

пытались прописать, наметить «дорожную карту», определить границы, пересечения которых недопустимо ни с этической, ни с научной, ни с профессиональной точек зрения. Главные азимуты нашего продвижения к здоровому образу жизни студента в условиях КОС провинции три принципа (феноменологии, научности, целостности), три подхода (антропологический, историософский, средовой). Продвижение к заданной цели, опираясь на главные азимуты, возможно тогда, когда исследователи видят, чувствуют, принимают картину мира и пытаются описать ее на стыке различных наук, отдавая отчет в том, что интересующий нас предмет – сверхсложная гуманитарная система, развивающаяся нелинейно и потому трудно фиксируемо. И потому мы обращаемся к живому знанию, не претендуем на его завершенность, но и не хотим создавать очередной миф.

Раздел IV. КОС провинции в мега-, макро-, микроизмерении

Культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда вуза предстаёт в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм её изучения синхронизирован с процессом формирования личности.

Педагогический потенциал культурно-образовательной среды правомерно рассматривать при выделении единой функциональной системы «человек – составляющие среды». Основным системообразующим принципом выступает средовая жизнедеятельность, структуроформирующей связью является отношение студента к его культурному окружению, в результате чего возникает взаимосвязь и между составляющими культурно-образовательной среды. Степень взаимосвязи зависит от меры личностного осмысления, от степени включения в активизированную ценностную сферу культуры.

За категорией «культурно-образовательная среда» видится путь, который проходит каждый студент, путь этот – не по знакомой дорожке, он в неизвестное, часто от знания к незнанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество как условие усмотрения нового и небывалого приключившегося только с тобой и удержаться этого усмотренного в собственном сознании с тем, чтобы сразу или потом выразить в слове, запечатлеть, пересказать другим. Но, как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов суть следствия взаимодействия студента со средой, которая определяет характер пути и его конечные результаты. Результаты – все разные; характер и содержание пути (траектория развития) – разные; состояние внутри разные.

КОС принадлежит к явлениям, сопрягающим упорядоченность и возможность с приоритетом культурного диалога

развивающегося субъекта. При этом каждый субъект (преподаватель и студент, профессор и аспирант) имеет право на свой выбор в средовой знаковости. Концептуальность разработки КОС дает возможность педагогике осуществлять поиск баланса культурного и цивилизационного, тем самым, обнаруживая иной уровень получения педагогического знания. Не случайно при обсуждении содержания понятия «КОС» появляется нетипичный для классической педагогики ряд терминов, требующих своего осмысления: миссия, судьба, уникальность, образ жизни, пространство, дополнительность и др. Актуальность изучения обусловлена динамикой сопряжения культурных смыслов и возможностей педагогического сообщества в их раскрытии через упорядоченную систему. Само извлечение культурного смысла имеет личностно-значимый характер для исследователя-практика – педагога и посредством этого возвращается в среду обогащенным, иным.

Как мы уже отмечали в первом разделе, культурно-образовательная среда понятие объемное, его возможности простираются во времени и пространстве и потому целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: на мегауровне, макроуровне и микроуровне; реальные возможности среды означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность, возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

КОС на мегауровне. На мегауровне будет рассмотрена КОС Центрального федерального округа, характеризующаяся историко-цивилизационными условиями России, позволяющими личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти.

Центральный федеральный округ является базовым регионом страны, включает в себя 18 субъектов РФ, в т.ч. Московский регион и задает ритм развитию всей России.

Особенностями Центрального федерального округа являются экономическая и социальная освоенность территории, экономико-географическое положение (место прохождения

важнейших транспортных магистралей), мощная научно-интеллектуальная база, диверсифицированная экономика региона, наличие привлекательных туристических активов, близость к крупнейшим мировым рынкам, налаженные внешнеэкономические связи, высокий уровень жизни и миграционная притягательность.

Исторически в Центральной России формировалась государственная идеология, национальная идентичность и интеллектуальный потенциал страны. Здесь создавалась основа экономики, и отсюда в течение столетий к окраинам России текли финансовые и людские потоки, связывающие ее в единое целое.

Центральный федеральный округ является частью более крупных социально-экономических систем – России, Содружества Независимых Государств и мировой системы.

Сегодня ЦФО как и вся Россия находится во власти глобальных экономических, политических, демографических, культурных изменений – противоречивых и непредсказуемых. Наряду с процессами глобализации¹⁴⁵ наблюдается отчуждение, попытки изоляции России, русофобия.

Согласно основной идее русофобии, русский народ наделяется некими уникальными свойствами, обуславливающими его тягу ко всему низменному. Русские представляются неспособными ко всему тому, что составляет человеческое достоинство у других народов, и это объясняется генетически и культурно-исторически. Логика русофобии основана на противопоставлении русского и европейского как дурного хорошему. В связи с этими свойствами русские, как народ, видятся принципиально враждебными Западу, а Россия – как сущностно иная, чуждая цивилизация.

Своеобразные признаки России как современной цивилизации противостоят негативным тенденциям глобального процесса: опыт строительства справедливых и мирных междуна-

¹⁴⁵ Процесс расширения взаимосвязи и взаимовлияния различных стран и народов, снятие многочисленных барьеров между государствами и культурами... - Погорелый Е.Д., Филиппов К.В., Фесенко В.Ю. Политологический словарь-справочник.

циональных отношений; особый опыт многополярного и многоукладного бытия; традиция самоограничения, столь важная в обстановке надвигающегося дефицита ресурсов и острого экологического кризиса; концепция нравственных ценностей, не позволяющая девальвировать институт семьи и разрушить жизненные ориентиры личности; идея человеческой солидарности¹⁴⁶.

На уровне мегасреды рассматривается показатель уровня здоровья населения, который отражает духовно-нравственное, социально-экономическое, экологическое, демографическое и санитарно-гигиеническое благополучие страны, конкретного региона и является одним из социальных индикаторов общественного прогресса, важным фактором, который влияет на качество и эффективность трудовых ресурсов.

Оказавшись в начале XX века в «демографической яме», Россия пока не может из нее выбраться. Наибольшую тревогу вызывает тот факт, что численность молодых людей от 15 до 29 лет в последние несколько лет неуклонно снижается. По данным Росстата, в 2009 году – 33,7 млн человек (24% от общей численности), в 2011 году молодых людей этого возраста насчитывалось 32,4 млн человек (23% от общей численности), а в 2012 году в РФ насчитывалось 31,6 млн молодых людей в возрасте от 15 до 29 лет (22 % от общей численности населения России). По мнению экспертов, численность молодежи продолжит снижаться.

Среди ряда неблагоприятных факторов, оказывающих пагубное влияние на жизнь и здоровье молодых людей, Тихомиров Д.А. выделяет социально опасные заболевания. «В российском социуме традиционно невысокая ценность отводится жизни и здоровью, что проявляется в соответствующем образе жизни, который ведет большинство молодежи. Широко распространенными в молодежной среде стали такие явления, как наркотизация, понимаемая нами в широком смысле слова,

¹⁴⁶ См.: Белозерцев Е.П. Образование в контексте геополитических событий // Берегиня. - 2015. - 2(25). - С.254-255.

т.е. включающая в себя употребление табака, алкоголя и наркотиков, добрачные сексуальные связи и, как следствие, заболевания, передающиеся половым путем, добровольный уход из жизни (суицид).

Как полагают специалисты, основной составляющей здоровья человека является образ жизни. Так, академик РАМН Н.Ф. Герасименко утверждает, что в «структуре заболеваемости и смертности 55 процентов – это образ жизни, 15 процентов – наследственность. А еще по 15 процентов – это окружающая среда и медицина»¹⁴⁷.

Среди внешних причин смертности населения ЦФО на 1-ом месте находятся самоубийства (12,6%), на 2-м – убийства (8,5%), на 3-м – случайные отравления алкоголем (9,3%), на 4-ом – дорожно-транспортные происшествия (9,2%).

По прогнозам численность детей в возрасте 10-14 лет будет увеличиваться и в 2020 году составит 1,7 млн. человек; численность подростков в возрасте 15-16 лет будет сокращаться до 2016 года, затем восстановится и составит к 2020 году 631 тыс. чел.; численность юношей и девушек в возрасте 17-20 лет до 2019 года будет сокращаться до 1,43 млн. человек, с 2020 года начнет временно увеличиваться¹⁴⁸.

Существует точка зрения: уровень общественного здоровья зависит от степени социально-экономического развития страны, региона. Считают, что, чем выше уровень экономического развития страны, региона, тем выше показатели общественного здоровья и здоровья отдельных граждан, и наоборот. Мнение ведущего влияния социальных условий на здоровье подкреплено фактом падения и кризиса экономики России, вследствие чего здоровье населения резко упало, а демографическая ситуация характеризуется как кризисная.

¹⁴⁷ Тихомиров Д.А. Демографический кризис и проблемы здоровья российской молодежи. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение / №5, 2013

¹⁴⁸ Стратегия социально-экономического развития ЦФО на период до 2020 года. - <http://cfo.gov.ru/acts/3>.

Авторы монографии разделяют мнение доктора медицинских наук и кандидата философских наук И.А. Гундарова, чьи исследования показали, что здоровый образ жизни зависит не только от условий быта (материальных факторов), но и от нравственной атмосферы и эмоционального состояния общества (духовных и душевных факторов). Анализируя причины демографической катастрофы в России, ученый утверждает: «Наука не предполагала, что существует народ, обладающий столь высокой духовной организацией и реагирующей так драматично на нравственное насилие»¹⁴⁹.

Ученый полагает, что без ответа на вопрос о смысле бытия невозможно говорить и о выживании нашего народа, нашего государства, основной показатель здоровья населения он видит в духовном состоянии общества.

Ситуация со здоровьем населения вызывает тревогу на уровне руководства страны и регионов. В 2006 году президентом Российской Федерации В.В. Путиным объявлена реализация приоритетного национального проекта «Здоровье» – программа по повышению качества медицинской помощи и региональных программ модернизации здравоохранения субъектов Российской Федерации. По результатам реализации программы увеличена оплата труда медицинских работников, в регионы было поставлено 3267 единиц диагностического оборудования, по итогам 2009 года продолжительность жизни увеличилась до 69 лет. Однако существенно изменить ситуацию в здравоохранении не удалось.

В настоящее время в стране действует Государственная программа «Профилактики заболеваний и формирования здорового образа жизни населения на период до 2020 года» (от 2012 г. №89-ФЗ). Программа имеет приоритетные направления, принятые также ведущими странами Запада, и предусматривает: гигиеническое воспитание населения; оздоровление окружающей и производственной среды; укрепление здоровья женщины-матери, плода и ребенка первого года жизни; улуч-

¹⁴⁹ Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизмы, пути преодоления. – М., 2001.

шение здоровья детей (1-14 лет), подростков и молодежи; сокращение употребления психоактивных веществ и снижение заболеваемости алкоголизмом, наркоманиями и токсикоманиями; предупреждение и сокращение производственного, бытового и уличного травматизма; профилактика и преодоление курения; улучшение структуры питания населения и повышение качества пищевых продуктов; развитие физической культуры и оптимизация двигательной активности населения; профилактика артериальной гипертонии; снижение заболеваемости и смертности от инфекционных заболеваний, а также создание эффективных мер борьбы с ВИЧ-инфекцией.

Государственная политика в сфере физической культуры и спорта направлена на повышение заинтересованности населения в регулярных занятиях физической культурой и спортом, пропаганду спорта как основы здорового образа жизни. В среднесрочной и долгосрочной перспективе стоит задача по увеличению вовлеченности населения в регулярные занятия спортом. Для этого руководство ЦФО ставит задачу существенно повысить обеспеченность населения объектами культурной и спортивной инфра-структуры, развивать социальные программы по обеспечению льготных и бесплатных занятий спортом для малообеспеченных категорий граждан и инвалидов, а также шире пропагандировать ценности физической культуры.

В целях обеспечения сферы физической культуры и спорта профессиональными кадрами необходимо обеспечить их профессиональную подготовку, создать условия для закрепления молодых специалистов в учреждениях образования и дополнительного образования детей, а также обеспечить повышение квалификации специалистов физической культуры и спорта.

Возрождение комплекса ГТО. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» – полноценная программная и нормативная основа физического воспитания населения страны, нацеленная на развитие массового спорта и оздоровление нации.

Комплекс ГТО предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение населением различных воз-

растных групп (от 6 до 70 лет и старше) установленных нормативных требований по трем уровням трудности¹⁵⁰.

В измерении мегасреды выделим *историко-цивилизационные условия*, ко-торые позволяют личности идентифицировать себя с русской цивилизацией, стать субъектом исторической памяти:

- в современной исторической, геополитической ситуации ощущать себя современником, русским, патриотом, гражданином России

- являясь жителем ЦФО, быть в центре событий, чувствовать принадлеж-ность к процессам, происходящим в стране

- достойно жить и профессионально действовать в многонациональном мире.

КОС макроуровня. На макроуровне будет рассмотрена КОС Воронежской области, города Воронежа и, соответственно, социально-культурные условия, связанные с жизнью и творчеством философов, выдающихся ученых, мыслителей, общественных и религиозных деятелей, представителей литературы и искусства.

Культурно-образовательная среда Воронежской области, как особый феномен и объект исследования издавна была и остается многофакторным интегральным истоком развития данного региона, как не раз показали многочисленные исследования. В.П. Семенов, известный русский географ, назвал нашу область не только материальной, но и духовной житницей России.

Воронежская область признается уникальной культурно-образовательной средой – средоточием природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, экономических условий, в которых протекает жизнь и деятельность ее сельского и городского населения. КОС состоит из многих сред, например семейной, референтной, производственной, школьной, вузовской. Каждая из них имеет множество компонентов, которые можно так или иначе сгруппировать. Предлагаем такую триаду.

¹⁵⁰ www.gto.ru

Первая триада: история, география; экономика; архитектура.

Вторая триада: философия, уходящая корнями в духовную культуру (Тихон Задонский, Е. Болховитинов и др.), святые и ценности региона; литература, ряд выдающихся авторов которой служили Богу и людям на Воронежской земле (А. Платонов, Никитин, Кольцов и др.); ученые.

Третья триада: образовательный опыт Воронежской области (Каптерев П.Ф., Бунаков Н.Ф., Вентцель К.Н.); народное образование Воронежской области.

• Территория современной Воронежской области была заселена человеком в эпоху палеолита - древнекаменного века. Примерно на 30000 лет отстоят от нас по времени древнейшие поселения в районе села Костенки, на правом берегу Дона, в Хохольском районе Воронежской области.

IX век был временем появления в Воронежском крае славян. В X веке в степное Придонье с востока вторгся новый тюркоязычный народ - печенеги. Вторжения повторялись и в дальнейшем. В середине XI века печенегов сменили половцы.

История Воронежа хорошо отражена в исторических письменных источниках с конца XVI века, хотя есть основания полагать, что город существовал гораздо раньше, в конце XII века. Упоминания об этом можно встретить в Ипатьевской, Лаврентьевской и Никоновской летописях, самое древнее значит под 1177 годом. Тогда на реке Колокше произошла битва между князем владимирским Всеволодом и князем рязанским Глебом. На стороне рязанцев выступили братья Мстислав и Ярополк Ростиславич, занимавшие ранее престолы во Владимире и Ростове Великом и желавшие вернуть их себе. Но победу в сражении одержал князь Всеволод и владимирская рать. В ходе битвы в плен попали рязанский князь Глеб, его старший сын Роман, князь Мстислав и многие знатные бояре Рязани. Ярополку Ростиславичу удалось бежать и скрыться в рязанской земле. Тогда князь Всеволод, как рассказывают летописи, послал в Рязань гонца-посла со словами: «Вы имеете нашего врага, али иду к вам». Рязанцы не пожелали пропадать из-за чужого князя, и

«ехавше в Воронеж, яша его сами и приведоша его в Володимерь».

В XIII веке на Воронежскую землю пришли, сея смерть и разрушения, монголо-татары. Господство тюркоязычных кочевых народов продолжалось вплоть до XVI века. Оно отразилось и в географических названиях. Так, многие речки и урочища в Воронежской области носят тюркские названия: Еманча (плохая речка), Кисляй (родник, источник), Толучеевка (полноводная речка).

Свержение монголо-татарского ига и образование Российского централизованного государства в конце XV века создали объективные предпосылки для возрождения Воронежского края. В течение XVI века он был официально включен в состав Российского государства.

Важной вехой в истории края стало основание города Воронежа.

В официальных документах строительство города-крепости Воронеж на южных рубежах России обозначено 1585-ым годом. Его основатель воевода Семен Сабуров по приказу царя прибыл из Москвы в верховья Дона, чтобы возвести крепость для охраны русских земель от набегов кочевников с Юга. По одному из преданий его выбор пал на холм, из которого бил чистейший родник. Один из элементов герба Воронежской области – кувшин с изливающейся водой. Доподлинно известно, что строительство города началось с того места, где сейчас располагается главный корпус Воронежского государственного университета. Одновременно с крепостью был построен Благовещенский собор.

Интересной страницей в истории Воронежского края было строительство здесь по решению Петра I русского военного флота в конце XVII – начале XVIII века. Флот строился для действий на Азовском и Черном морях, для борьбы с Турцией за берега этих морей. У корабельных верфей возникли новые города – Тавров и Павловск. Всего было построено около 200 многопушечных кораблей и галер. С помощью флота, построенного под Воронежем, летом 1696 года Россия овладела городом Азовом – мощной турецкой крепостью при впадении Дона в Азовское море.

В 1711-1715 гг. Воронеж становится губернским городом, административным центром Азовской губернии. В 1725 году губерния получает название Воронежской. Территория ее была весьма обширной. Воронежская губерния в середине XVIII века простиралась на северо-восток до Волги, до Нижнего Новгорода, на юг – до Азовского моря и включала в себя нынешние Тамбовскую, Курскую, Белгородскую, Пензенскую, Саратовскую, Рязанскую, Владимирскую, Тульскую, Орловскую области. С 1928 года по 1934 год Воронеж – административный центр Центрально-Черноземной области, включающий территории нынешних Воронежской, Тамбовской, Орловской и Курской областей. В 20-е годы прошлого века даже обсуждался вопрос по разнесению столиц СССР и РСФСР – с переносом последней в Воронеж.

В конце XVIII – начале XIX века возникают первые народные училища и гимназии. Открывается губернская типография (1798 год). В 1800 году в ней издается первый научный труд по истории края – книга Е. А. Болхотвитинова «Историческое, географическое и экономическое описание Воронежской губернии». С 1802 года в Воронеже работает профессиональный театр. В 1804 году на девяти главных улицах введено свечное освещение (417 свечных фонарей). С 1838 года начинается регулярное издание газет.

15 декабря 1863 года проведена однодневная перепись жителей – 38672 человека. По числу населения Воронеж занимал 12-е место в России.

В 1864 году открылась первая публичная библиотека.

В 60 – 70-х годах XIX века через территорию губернии были проложены железные дороги. Возникают крупные промышленные предприятия, главным образом в Воронеже (Воронежские железнодорожные мастерские – в 1868 году, завод Столля – в 1869 году, и другие).

С первой половины XIX в. Воронеж становится крупным культурным центром края. В нем начинает работать типография, открывается публичный театр, создаются средние учебные заведения. 1 января 1838 года здесь выходит первая газета «Воронежские губернские ведомости». В 1868 году к Воронежу

подошла железная дорога со стороны Москвы. В 1913 году было открыто первое высшее учебное заведение – сельскохозяйственный институт, а в 1918 году на базе Юрьевского (Дерптского) университета, эвакуированного из Прибалтики, возник Воронежский государственный университет. (<https://voronezhskiy-kрай.рф>)

По переписи 1897 года население Воронежа составляло 84100 человек. Городская территория располагалась на правом берегу реки Воронеж, к ней примыкали пять слобод: три на правобережье (Чижовка, Ямская, Троицкая) и две на левобережье (Придача и Монастырщинка).

Во время Великой Отечественной войны Воронеж стал местом жестоких кровопролитных боев Красной Армии с немецко-фашистскими захватчиками, продолжавшихся 212 дней: с 28 июня 1942 года по 25 января 1943 года.

К сентябрю 1941 года народное ополчение в Воронежской области насчитывало почти 200 тысяч бойцов, которые стали базой формирования многих боевых частей Красной Армии. В конце июня 1941 года на заводе им. Коминтерна были изготовлены пробные образцы реактивного миномёта («Катюши»), сыгравшего заметную роль в разгроме врага. К моменту вторжения гитлеровских войск в пределы Воронежской области на её территории было создано 158 партизанских отрядов, для подпольной работы отобрано 3126 человек.

Линия фронта проходила непосредственно через город, гитлеровцы так и не смогли захватить Воронеж целиком. Город был почти полностью разрушен.

Война оставила страшный след на воронежской земле. В городе Воронеже было сожжено и разрушено более 90 % жилых домов. В городах и сёлах области было уничтожено 43 840 государственных и общественных зданий. По данным Чрезвычайной Государственной комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков, война нанесла убыток народному хозяйству и гражданам области на сумму более 15 тысяч рублей. Кроме этого, Воронежская область потеряла более 300 тысяч своих бойцов и мирных жителей.

16 февраля 2008 года за мужество, стойкость и массовый героизм, проявленный защитниками города в борьбе за свободу и независимость Отечества, Воронежу присвоено почётное звание Российской Федерации «Город воинской славы».

Восстановление Воронежа началось в 1943 году сразу же после его освобождения (25 января 1943 года) от немецко-фашистских захватчиков и завершилось к концу 50-х годов. Население города в 1959 году составило 448,2 тысячи человек.

В 60-е и 70-е годы продолжалось развитие города, сопровождавшееся расширением жилого фонда, появлением новых благоустроенных микрорайонов. В 1972 году было создано Воронежское водохранилище.

В 1975 году, в дни празднования 30-летия Победы над немецко-фашистскими захватчиками, город Воронеж по Указу Президиума Верховного Совета СССР был награжден орденом Отечественной войны I степени за мужество и героизм в годы Великой Отечественной войны и успехи в развитии народного хозяйства.

Современный Воронеж – это университетский город, каждый пятнадцатый его житель – студент. Более 35 вузов осуществляют обучение по различным специальностям и направлениям. Мировое признание получили достижения в области математики, электроники и обработки информации, аэрокосмических исследований, синтеза каучука и создания сложного медицинского оборудования, а также в области селекции и агротехники зерновых и технических культур. Высшие учебные заведения Воронежа принимают участие во многих международных научных и образовательных программах – ЮНЕСКО, Европейского Союза, успешно взаимодействуют с европейскими и американскими фондами TEMPUS, TACIS, IREX, DAAD, института «Открытое общество» (Фонд Сороса), имеют прямые договоры о сотрудничестве с вузами Болгарии, Великобритании, Германии, Испании, Китая, США, Франции, Чехии, Эстонии и других стран. Воронеж – признанный центр обучения иностранных граждан. В городе популярны интернациональные фестивали и концерты, спартакиады, выставки народного творчества и Дни культуры зарубежных стран. Совместная

учеба и отдых способствуют культурному взаимообогащению различных стран и народов.

Воронеж – спортивный город. В городе действуют Центральный стадион профсоюзов, спортивный комплекс «Олимпик», дворец спорта «Юбилейный», Дворец подводного спорта, бассейн «Спартак», яхт-клуб, Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва им. Владислава Третьяка, шахматный клуб и др. В Воронеже проходят международные и всероссийские спортивные соревнования по многим видам спорта: боксу, спортивному ориентированию, художественной гимнастике, скалолазанию, шахматам, греко-римской борьбе, велоспорту, бильярду и др. В разные годы воронежские спортсмены завоёвывали золотые, серебряные и бронзовые медали на Олимпийских играх, Чемпионатах мира, Чемпионатах Европы, в соревнованиях за получение Кубка мира и др.

К настоящему моменту на территории Воронежской области сформировался мощный промышленный кластер, объединяющий крупные предприятия высокотехнологичного машиностроения, химической и пищевой промышленности, энергетики. Одновременно с этим выгодное географическое положение региона способствовало усилению роли Воронежской области как крупнейшего транспортно-логистического узла на юге центральной части России.

Новое геополитическое положение выдвигает Воронеж на роль важнейшего научного, промышленного, образовательного и культурного центра на южном направлении. На современном этапе становление Воронежа как новой межрегиональной столицы требует обеспечения динамичного развития всей области, усиления притока инвестиций крупных компаний в реализацию масштабных производственных, инфраструктурных и сельскохозяйственных проектов¹⁵¹.

¹⁵¹ Загоровский В. П. Белгородская черта. Воронеж, 1969. С.20, 24; Он же. Исследования и заметки по исторической географии Центрального Черноземья XVI века // Историческая география Черноземного центра России (дооктябрьский период). Воронеж, 1989. С. 8–10.

Воронеж – столица Центрально-Черноземного района и центр Воронежской области. Численность населения более 1 млн. человек. Площадь городской черты составляет – 600 кв. км. Город расположен на перекрестке крупных транспортных автомобильных и железнодорожных магистралей. Воронеж сегодня – крупный административный, индустриальный, научный и культурный центр области и России. Город в административном отношении делится на 6 районов: Центральный, Коминтерновский, Ленинский, Советский, Левобережный и Железнодорожный.

В Воронежской области значительных сырьевых ресурсов в виде нефти, газа, цветных или черных металлов нет, минерально-сырьевые ресурсы представлены главным образом нерудными полезными ископаемыми (граниты, глины, пески, цементное сырье, мел).

Воронежская область обладает сбалансированной промышленной и аграрной структурой экономики. Главное богатство области – черноземные почвы.

Промышленность является одной из ведущих отраслей экономики Воронежской области, обеспечивающей поступление более одной третьей налоговых платежей в консолидированный бюджет. Преобладает продукция предприятий обрабатывающих производств.

Промышленность области специализируется на производстве гражданских самолетов, ракетных двигателей, кузнечно-прессового и горно-обогачительного оборудования, сельскохозяйственных машин, минеральных удобрений, синтетического каучука и шин, электрооборудования и электронной техники, металлических мостовых конструкций, огнеупорных изделий, сахара-песка, маслосемянно-жировой и мясной продукции.

На базе разведанного минерального сырья в Воронежской области функционируют крупные предприятия строительной индустрии, идет освоение минеральных подземных вод.

Воронеж является культурным центром Воронежской области. В городе развивается театральное искусство, работают музеи, библиотеки, выставочные залы, действуют кинотеатры, филармония и цирк. В Воронеже ежегодно проводятся фе-

стивали: международный фестиваль «Джазовая провинция» (с 2003 года), Всероссийский фестиваль японской анимации (с 2000 года), Открытый фестиваль поэзии «Поэтех» (с 2007 года) и др. С 2011 года в Воронеже проводится ежегодный международный Платоновский фестиваль.

Первым памятником Воронежа стал памятник российскому императору Петру I. Его открытие состоялось при губернаторе графе Дмитрие Николаевиче Толстом согласно торжественному «церемониалу», который был утверждён императором Александром II. 30 августа 1860 года в 8 часов утра в окружении торжественно выстроенного Азовского полка под залпы артиллерийских орудий памятник был открыт. Выставленный у его пьедестала почётный караул состоял из ветеранов полка.

В XIX веке в городе были установлены памятники поэтам А. В. Кольцову (1868) и И. С. Никитину (1911). Новые памятники города начали устанавливаться только после окончания Гражданской войны. В сквере между ул. Орджоникидзе и ул. Дзержинского появился Памятник жертвам белого террора (автор проекта – А. И. Попов-Шаман, 1903–1969 гг.). Памятник установлен 7 ноября 1929 года. В 1930-е годы в Воронеже начинается реконструкция Староконной площади. В середине площади установили памятник В.И. Ленину. В 1956 году площадь была переименована в площадь Ленина.

После Великой Отечественной войны в память о защитниках города были установлены памятники на братских могилах: Памятник Славы, Чижовский плацдарм, Площадь Победы и др. Память жертв фашизма увековечена памятным знаком на месте убийства более трёхсот детей в бывшем саду Пионеров, на месте которого была осуществлена первая для города бомбежка при налете немецко-фашистской авиации в Великую Отечественную войну, и мемориальным комплексом «Песчаный Лог» на южной окраине Воронежа, где были расстреляны сотни мирных жителей и раненных военнопленных. Для напоминания о разрушениях города во время войны была оставлена как памятник часть здания Областной больницы «Ротонда», взорванное немецкой бомбой. В 1991 году из Вильнюса в Воронеж был

перевезён памятник И. Д. Черняховскому, который руководил боями за освобождение Воронежа. Памятник был установлен на площади Черняховского. После создания Воронежского водохранилища в 1970-е годы на его середине был установлен на бетонной опоре у Вогрэсовского моста макет корабля «Меркурий», который был построен на Воронежской верфи. На месте высадки первого воздушного десанта в СССР в 1997 установлен памятный знак, а в 2010 году – памятник.

С 1990 года в Воронеже появились памятники поэтам и писателям: А. П. Платонову (1999), И. А. Бунину (1995), С. А. Есенину (2006), А. С. Пушкину (1999) и О. Э. Мандельштаму (2008). В июле 2008 года на втором этаже Воронежского цирка был открыт памятник Анатолию Леонидовичу Дурову. Автор скульптуры – грузинский скульптор Вано Арсенадзе. Появление этого памятника стало результатом совместного проекта национальных общин Воронежа: грузинской, греческой, армянской, украинской, немецкой и курдской. У строящегося Благовещенского собора был установлен памятник святителю Митрофану Воронежскому (2003).

Общая численность населения Воронежской области по состоянию на 1 января 2015 года – 2 331 147 чел. Население в Воронежской области распределено неравномерно: в областном центре сейчас проживает около 60% граждан (1 023 570 чел.) и свыше 1/3 всех жителей области. В последнее десятилетие наблюдается процесс дальнейшей концентрации городского населения в областном центре.

Воронежская область сложилась как зона миграционного оттока населения. Мигранты из Воронежского края еще в XIX веке принимали участие в заселении Северного Кавказа, Донбасса, Заволжья, Южного Урала, а в начале и середине XX века – Сибири, Северного Кавказа и Дальнего Востока. Периодом мощного миграционного притока населения в Воронежскую область явилась середина 90-х годов прошлого века, когда численность населения за счет переселенцев увеличивалась примерно на 30 тыс. человек в год (в основном за счет мигрантов из постсоветского пространства). Последние годы миграци-

онный прирост населения значительно сократился (более, чем в 10 раз). При этом положительное сальдо миграции населения значительно меньше естественной убыли населения области, а основная доля мигрантов оседает в городе Воронеже (свыше 75 % от общего числа прибывших).

По данным федеральной службы государственной статистики (www.fedstat.ru) количество жителей Воронежа с 2010 года неуклонно растет (847 620 чел. в 2010 году – до 1 023 570 чел в 2015 году).

В 60-е года XX века в Воронежской области стала наблюдаться тенденция перехода к малодетной семье и как следствие к снижению показателей рождаемости населения. Данная тенденция особенно ярко проявилась в конце XX и начале XXI века, усугубившись социально-экономическим кризисом, связанным с распадом СССР. Снижение рождаемости населения привело к повышению в возрастной структуре населения лиц пенсионного возраста и соответственно к увеличению показателей смертности. Это послужило основой для изменения естественного прироста населения области на его естественную убыль (депопуляцию населения).

- Философия, уходящая корнями в духовную культуру (Тихон Задонский, Е. Болховитинов и др.), святости и ценности региона; литература, ряд выдающихся авторов которой служили Богу и людям на Воронежской земле (А. Платонов, Никитин, Кольцов и др.); ученые.

Свт. Тихон Задонский кроме яркого и поучительного примера своей жизни оставил потомкам неоценимое наследие – мудрые и назидательные творения. Все многочисленные творения свт. Тихона Задонского «проникнуты евангельским и святоотеческим духом» человека, всей своей жизнью постигавшего истинные христианские традиции. Прекрасно зная святых Отцов древности и, наряду с этим, являясь человеком нового времени, времени окончательно оформившегося разрыва между Церковью и обмирщенным государством, Церковью и секуляризованным, «просвещенным» обществом, святитель, используя предлагаемые современной ему школой формы, старался принести

в мир «евангельскую философию», занимался просвещением, основывая его на христианских традициях, не отказываясь принципиально от чего-либо нового, предлагаемого эпохой, но стараясь привить это новое на той благодатной почве, которая имела в России того времени питалась Православием.

В век популярных умозрительных философских рассуждений, очень редко связанных с реальной жизнью, свт. Тихон Задонский не старался быть ученым богословом-толкователем истин христианской веры. Заботясь о пользе, назидании и спасении читателей, «во всех своих сочинениях святитель Тихон Задонский имел в виду нравственное воспитание верующего народа»¹⁵².

Научная деятельность Митрополита Евгения (Болховитинова) как историка связана прежде всего, с постижением духовного богатства того или иного региона. Ученый митрополит разработал методологию исследования локальной культуры через выявление ее духовной уникальности. Его исторические и литературоведческие заслуги столь значимы, что светская наука признает в этом человеке одного из главных деятелей русского Просвещения.

Необычайное богатство духовно-интеллектуального наследия Е. Болховитинова позволяет его научные труды квалифицировать в терминах «подвига». Один только перечень работ ученого митрополита разрушает зловерный миф секуляризма о несовместимости научной и литургической деятельности, или в более широком контексте о тормозящем воздействии религии на науку.

Получив в Отчем крае необходимую творческую энергию, он создает философский облик края (дабы его запечатлеть навечно) в форме историко-географического образа. Уникальность этого труда определяется не узко-эмпирическим интересом к описанию фактов прошлого, а раскрытием духоносных смыслов родной земли исторически, географически, экономически проявившихся в данном месте.

¹⁵² Иоанн (Маслов). Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении. – М., 1995. – С.159.

Митрополит Евгений заложил основы методологии изучения Отчего края, которая в дальнейшем развилась в *фундаментальное краеведение*. Занимаясь описанием монастырей, он выявляет те особенности русской культуры, которые представляют ее субстанциональные характеристики.

Евгений Болховитинов, Тихон Задонский, Дмитрий Веневитинов, Алексей Кольцов, Иван Никитин, Иван Бунин, Андрей Платонов, Василий Кубанев, Осип Манделъштам, Алексей Прасолов, Алексей Суворин, Анатолий Жигулин, Владимир Фетисов, Виктор Будаков... Это, понятно, не полный список. Но в творчестве этих наиболее ярких представителей проявилась особенность мировидения, являющаяся спецификой воронежской литературы и философии, ее духовного и метафизического ландшафта.

С Воронежем связана жизнь многих известных людей. Среди них: А.Д. Чертков (основатель Чертковской библиотеки), Н.Г. Басов (нобелевский лауреат по физике) и П.А. Черенков (нобелевский лауреат по физике), И.А. Бунин (нобелевский лауреат по литературе), Н.Н. Ге (художник), С.Я. Маршак (поэт, драматург, переводчик, литературный критик), Антоний (Смирницкий) (архиепископ Воронежской и Борисоглебской епархии Православной российской церкви), М.Н. Мордасова (Народная артистка СССР), Н. Н. Бурденко (основоположник российской нейрохирургии), С.И. Мосин (конструктор и организатор производства стрелкового оружия), А.Н. Лодыгин (электротехник, один из изобретателей лампы накаливания), Г.В. Плеханов (теоретик и пропагандист марксизма, философ, видный деятель русского и международного социалистического движения) и др. Во время Великой Отечественной войны тринадцати уроженцам Воронежа было присвоено звание Героев Советского Союза, а трое воронежцев стали полными кавалерами ордена Славы; философы В.П.Фетисов, В.В.Варава, И.О. Надточий (представители Воронежской школы нравственной философии).

• Образовательный опыт Воронежской области (Каптерев П.Ф., Бунаков Н.Ф., Вентцель К.Н.); народное образование Воронежской области.

Каптерев П.Ф. (1849-1922) разрабатывал идеи дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, истории педагогики, педагогической психологии. Общим основанием педагогики Каптерев считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию). Он обосновал необходимость вариативности общеобразовательных школ, дифференциацию учебных курсов и всей структуры учебного процесса. В педагогику им введено понятие «педагогический процесс». У Каптерева педагогический процесс обозначен как процесс саморазвития личности, происходящий в единстве биологического и социального развития ребенка. В сфере управления школьным делом педагог выдвинул идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви.

Каптерев П.Ф. считал важным то, как приобретаются знания учащимися, какие внутренние преобразования происходят в душе ребенка, что он переживает, работает над своим совершенствованием или нет, развиваются его способности самоуправления или нет. Заслуга Каптерева П.Ф. в развитии педагогической мысли – целостно охватил педагогические знания, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты.

Каптереву П.Ф. принадлежит большая роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения в средней школе. По мысли педагога. Трудовое воспитание должно способствовать всестороннему развитию, прежде всего мыслительных способностей учащегося, а также физических сил, позволяет вырабатывать точность действий и др.

Бунаков Н.Ф. (1837-1904) – талантливый педагог-практик, идеи которого остаются актуальными, интересными, востребованными и в настоящее время. Полагал нравственное воспитание, формирование «идеала нравственного развития»¹⁵³ своеобразным ориентиром и основным направлением в ра-

¹⁵³ Бунаков Н.Ф. Записки: Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной, 1837- 1905. – СПб.: Типография «Общественная польза», 1909. – 396 с.

боте школы, ключевым компонентом образовательной среды села.

Именно школе, как считает Бунаков Н.Ф., принадлежит главная роль в формировании и «воспитании благотворных идеалов»¹⁵⁴. При этом главными составляющими и направлениями в этой работе становятся любовь и уважение к труду (учеба – важное воспитательное средство), ориентация на национальные особенности и, так называемый, «склад школьной жизни».

Под ориентацией на национальные особенности педагог понимал то, что ученик должен осознавать себя «гражданином известной страны и стремиться к пользе своего Отечества». Именно поэтому школа должна поддерживать в своих учениках «чувство народности». Однако, «народным» его делают не отвлеченные идеи, а воплощение общечеловеческих начал в народные формы, применение их к родному языку и народной жизни.

Бунаков Н.Ф. был убежден, что самым надежным средством для постижения и усвоения народного духа, характера, миросозерцания народа является усвоение его языка. Изучая язык, ребенок познает окружающую действительность, формирует собственную картину мира. Следуя принципу народности, Николай Федорович указывал, что школа должна воспитывать детей в духе своего народа; она должна знакомить учащихся с характером народа и его идеалами. Это, по мнению педагога, лучше всего достигается посредством изучения родного языка и литературы. «Изучая и усваивая язык народа, мы усваиваем не случайные и условные звуковые сочетания, – нет, из языка мы, так сказать, пьем, вбираем в себя духовную жизнь и силу народа, как питательное молоко из груди матери»¹⁵⁵. Психический склад народа, его образ мыслей, наука, искусство, литература – это все то, что входит в понятие «духа народа», определяет мировоззрение этого народа и находит отражение в языке.

¹⁵⁴ Там же.

¹⁵⁵ Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953. – С.99.

Бунаков Н.Ф. одними из важнейших средств для «нравственного влияния и формирования идеалов» считал, так называемый, «склад школьной жизни».

Школа с «ее жизнью и обучением» – самая благоприятная среда для формирования и развития личности. «Школа, как общество, кроме грамоты, арифметики и других учебных предметов, с детских лет научает людей одной очень важной науке – жить с людьми, подчиняя свои личные интересы общим. В ней все способствует пониманию и усвоению этой науки и общее обучение, .., и школьные порядки, .., и общие игры, ..., и общее чтение»¹⁵⁶. В этом, в первую очередь и проявляется общественный характер школы и школьного обучения. Именно в этом Бунаков Н.Ф. видит великую воспитательную силу школы. В процессе школьного воспитания, по мнению воронежского педагога, необходимо руководствоваться двумя принципами: «социальным и индивидуальным». Первый принцип необходим для организации такого образовательного процесса, который бы отвечал за «приготовление учеников к общественной жизни», второй – необходим педагогу для построения педагогического взаимодействия таким образом, чтобы учитывались «все индивидуальные свойства ученика»¹⁵⁷. Ориентация на эти принципы позволит, как считал Н.Ф. Бунаков, решить еще одну задачу воспитания: расширение личных интересов ученика до интересов общественных.

Вентцель К.Н. (1857-1947). Образование, по мысли Вентцеля К.Н. должно быть направлено на развитие индивидуальности ребенка, а не на превращение ребенка в очередного среднестатистического гражданина. Недопустимо, считал педагог, превращать образование в средство государственной пропаганды. Стремясь достичь гармонии в деятельности детей, родителей и педагогов, он детально разработал план организации т.н. «Дома свободного ребенка», кроме того, он написал «Декларацию прав ребенка» (1917), на несколько десятилетий опере-

¹⁵⁶ Там же, с.240.

¹⁵⁷ Бунаков Н.Ф. Школьное дело. – СПб.: Гутцац, 1906. – 230 с.

дившую аналогичный документ ООН. Следует отметить, что, по сравнению с работой Вентцеля, Декларация ООН не привнесла ничего нового.

В книге «Этика и педагогика творческой личности» (1911-1912) Вентцель выделял 3 важнейшие сферы человеческой деятельности: этическую, направленную на осуществление нравственного идеала; педагогическую, имеющую в виду воспитательные задачи; политическую, задача которой – изменение форм общественной жизни. Подчеркивая взаимообусловленность этих видов деятельности, на первый план выдвигал задачу нравственного совершенствования личности.

Педагогические взгляды Вентцеля развивались в русле педоцентризма, участвовал в разработке основ и принципов свободной школы и свободного воспитания. Главная задача воспитания – развитие творческой, независимой, самобытной личности, чувствующей свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством. Главное средство нравственного, умственного и физического развития – творческий производительный труд.

Разрабатывал новое направление в воспитании – космическую педагогику, высшая цель которой полное освобождение и раскрепощение личности, обладающей собственной нравственной религией и осознающей себя Гражданином Вселенной.

История и современность развития образования Воронежской области в полной мере представлены в уникальном Музее истории народного образования Воронежской области, который был открыт на базе Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования в 1995 году. Работа по созданию музея началась в 1992 году. Ее осуществлял Ю.В. Пыльнев, а курировал заместитель председателя комитета по образованию администрации Воронежской области, затем председатель комитета С.А. Рогачев. В 1996 году на базе музея организовано государственное учреждение просвещения «Воронежский областной центр (музей) истории народного образования». Началась не только работа с фондами, но и активная научно-исследовательская де-

ятельность. В шести залах представлена история воронежской школы (конец XVIII-XX вв.) и педагогического образования. Музей располагает богатой коллекцией подлинных предметов школьного быта, ученической, пионерской и другой форменной одежды, учебников, документов, фотографий. На базе экспозиций и фондовых коллекций ведется массовая, научно-просветительская работа, оказывается методическая и практическая помощь руководителям музеев истории школ Воронежской области. Представленные в залах исторические памятники отражают основные школьные реформы Российской империи, СССР, Российской Федерации, показывают их воплощение в жизнь на территории Воронежского края.

В 2012 году вышла в свет монография Пыльнева Юрия Валентиновича «История народного образования Воронежского края: (конец XVII - начало XX века)». В монографии рассматривается история общеобразовательной школы, педагогического, духовного, профессионального, профессионально-технического, других форм народного образования в Воронежском крае в конце XVII- начале XX века.

На основе анализа широкого круга источников дается более полная, по сравнению с историографией прошлых лет, картина развития воронежской школы в различные периоды общественной жизни России. История народного просвещения Воронежского края рассматривается в тесной связи с общероссийскими образовательными реформами, которые проводились в стране на протяжении двух веков.

Издание предназначено для преподавателей и студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений, учителей, воспитателей, педагогических работников образовательных учреждений, а также для всех, кого интересует история русской школы.

В качестве иллюстративного материала в монографии использованы фотографии, документы, экспонаты из фондов отдела краеведения Воронежской областной библиотеки им. И.С. Никитина, отдела редкой книги фундаментальной Зональной научной библиотеки ВГУ, Воронежского областного краеведче-

ского музея истории народного образования Воронежской области, а также личных собраний О.Г. Ласунского, В.А. Митина.

Первая и вторая главы монографии посвящены воронежской школе и просвещению в конце XVII-XVIII вв. и в начале XIX в., автор описывает различные типы школ, училищ, уставы учебных заведений в Воронежском крае. Главы три, четыре, пять монографии освещают состояние народного образования Воронежской губернии в XIX веке: школьное образование, уездные училища, губернская гимназия, военная гимназия, женские училища, воскресные школы; мужские прогимназии; школьные реформы, школьная политика. В главе шестой автор описывает учебные заведения Воронежской губернии в начале XX в. В седьмой - подготовку учителей в XIX-начале XX в.: педагогические курсы, учительские съезды, учительский институт, педагогический экстернат. Отдельная глава восьмая отведена форменной одежде в учебных заведениях Воронежской губернии, деятельности благотворительных организаций по оказанию помощи учителям и учащимся (глава 9). Последняя глава посвящена дошкольному воспитанию. Монография дополнена приложениями: инструкция учителю, обучающему детей грамоте, 1976 г.; правила поступления в учебные заведения г. Воронежа, 1856, 1864, 1887 гг.

В качестве предисловия к монографии О.Н. Мосолов, руководитель Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области пишет: «История развития образования – это всегда захватывающе интересная повесть о становлении личности в противоречиво-извилистых обстоятельствах эпохи. Причем, личности не только ученика, но и учителя.

Школа и время – вот драгоценная нить, которую на протяжении многих лет скупрулезно распутывает Юрий Валентинович Пыльнев. История возникновения и развития образования в Воронежском крае со дня появления первых ояагов знания и на протяжении двухсот с лишним лет изучены им тщательно и подробно на основе множества разнообразных источников. Сопрягая воронежские образовательные реалии с общероссийскими, сопоставляя различные школьные системы,

автор приходит к интересным социокультурным выводам, главный из которых состоит в том, что успех любого общественного устройства зависит от его отношения к школе, от готовности всесторонне развивать личность, заботясь о ее нравственном и профессиональном здоровье.

Книга Ю.В. Пыльнева – серьезный вклад в историю регионального образования, позволяющий многое осмыслить и понять в наше быстротекущее время»¹⁵⁸.

В результате исследования нами выявлено, что культурно-образовательная среда города Воронежа, Воронежской области – стихия, находясь в которой человек приобщается к городскому образу жизни. Источником этого процесса является социально-исторический опыт, выраженный в историко-культурном наследии. Выделим социально-культурные условия макроуровня КОС, которые помогают распознать особенности города, видеть их проявления в сравнении с другими городами, стать субъектом образа жизни:

- богатство и самобытность историко-культурного наследия города, связанного с жизнью и творчеством философов, писателей, ученых, музыкантов, художников;

- сочетание типичных черт, характерных для провинциальных городов России с признаками культурной, административной столицы региона;

- развитая инфраструктура объектов образовательного, культурного и оздоровительного направления.

КОС на микроуровне. Конкретный человек, являясь студентом вуза, факультета, находится в центре культурно-образовательной среды, обладающей разнообразными возможностями, которые при наличии определенных педагогических условий могут быть осмыслены молодым человеком, восприняты и присвоены. КОС факультета, вуза – наиболее близкая среда, рассматривается нами как *микроуровень*, который ак-

¹⁵⁸ Пыльнев Ю.В. История народного образования Воронежского края: (конец XVII – начало XX века): монография / ред. М.Дж. Карпычев. – Калининград: Аксиос, 2012. – С. 9.

кумулярует, объединяет возможности макро- и мегауровневой среды.

КОС – само понятие онтологическое, бытийное, когда образ жизни в среде многое формирует и управляет в человеке. Для нас важным является утверждение о том, что среда обуславливает содержание и характер образования. Одна среда - одно образование, другая среда - другое образование. Среда создает определенные предпосылки для функционирования и развития образования. Но только осмысленные и востребованные предпосылки могут стать средством образования. Вот почему чрезвычайно важно изучать среду, в которой находится конкретное образовательное учреждение или система образовательных учреждений.

Смыслом и целью образования является постоянно развивающаяся личность, поэтому о конечном его результате следует судить по внутреннему состоянию человека, испытывающего потребность познавать новое, добывать новые знания, помогать ближнему, делать добро. Высший идеал образованности – в духовном здоровье народа, который руководствуется идеалами и идеями, имеющими общечеловеческое значение, но близкими каждому.

Факультет можно рассматривать и описывать по-разному: как относительно самостоятельное подразделение вуза, его подсистему; как полиструктурную систему, имеющую глобальные и оперативные цели, разнообразные функции и конечные результаты; как образовательную среду, что является средоточием духовных и материальных условий существования и развития будущих учителей физической культуры. Эти взгляды на факультет позволяют понять его смысл, функции, содержание, технологии, конечный результат.

Цель педагогического образования – профессиональное воспитание учителя, т.о., *цель факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности* – создание условий для профессионального воспитания учителя физической культуры.

Существуют разные трактовки понятий «профессиональное воспитание», его результат – «профессиональная воспитанность». По нашему мнению, профессиональная воспитанность

– это не что иное, как гармония мотивационно-нравственной сферы учителя, фундаментальных знаний и адекватных способов поведения и педагогической деятельности.

Характеристика профессиональной деятельности, ее профессиональные задачи определены ФГОС ВПО, утвержденным приказом Минобрнауки РФ. В рамках всех видов профессиональной деятельности (педагогической, тренерской, рекреационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, культурно-просветительской) первостепенной стоит задача: «способствовать социализации, формированию общей культуры личности обучающихся средствами физической культуры в процессе физкультурно-спортивных занятий, ее приобщению к общечеловеческим ценностям и здоровому образу жизни», «... привлекать население к рекреационной деятельности как фактору здорового образа жизни», «... проводить пропагандистские и информационные кампании по вопросам влияния занятий физической культурой на укрепление здоровья, поддержание работоспособности...»¹⁵⁹.

Реализация задач факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности осуществляется через его функции: *воспитание, обучение, социализацию* студенчества.

Воспитательная функция – это создание условий для самореализации, обогащения имеющихся и приобретения новых личностных качеств; погружение студентов в интенсивную деятельность; формирование у студентов убежденности в необходимости регулярно изучать особенности своего организма, научиться рационально использовать свой физический потенциал, вести здоровый образ жизни и постоянно осваивать ценности физической культуры в повседневной жизнедеятельности.

Дидактическая функция ориентирует будущего учителя физической культуры на овладение фундаментальными знаниями, теорией, методологией и технологией профессиональной деятельности (с учетом индивидуальности обучающегося).

¹⁵⁹ ФГОС ВПО по Физической культуре. - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m121.html

Социальная – конструирует условия для расширения социальных контактов, обогащения живого знания, формирования самоуправленческих начал. Развитие каждой из функций, их взаимодействие и взаимообогащение создают образ жизни факультета и позволяют организовать педагогически целесообразный процесс профессионального воспитания.

В свою очередь, функции факультета как системы реализуются через *содержание профессионального образования*. Это содержание само состоит из элементов, гармония которых и определяет во многом фундаментальность профессиональной подготовки.

Содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, представленного в виде образовательных стандартов и личностного опыта, приобретаемого на основе общения и обусловленных им ситуаций в форме переживания, смысловторчества, саморазвития. Актуальная задача профессионального воспитания – проецирование общей культуры в сферу педагогическую. Одна из главных задач физической культуры – активное содействие всестороннему и гармоническому развитию членов общества, их культурное преобразование, то есть именно то, что составляет сущность культуры в широком плане.

Согласно требованиям примерной вузовской программы по физической культуре, содержание образования характеризуется:

- формированием естественнонаучного мировоззрения молодого человека в области физической культуры;
- расширением функциональных и адаптационных возможностей занимающихся путем всестороннего воздействия физическими упражнениями в самостоятельных занятиях на развитие своего организма;
- обучением умению использовать различные системы и виды физических упражнений в собственном самосовершенствовании, имеющих рекреационную направленность;
- обогащением двигательного опыта благодаря овладению базовыми средствами двигательной деятельности и базовыми основами избирательного вида спортивной деятельности;

- воспитанием основных физических качеств на базе общей и специальной физической подготовки;

- развитием основных психических процессов и индивидуальных свойств личности студента благодаря активному включению его в преобразовательный процесс физкультурной деятельности.

В данном случае преобразовательная двигательная деятельность студента, которая, являясь одной из форм двигательной активности, характеризуется направленным преобразованием «внутренней» его природы и реализует потребности в активной творческой жизнедеятельности.

Культурологический подход обеспечивает формирование педагогической культуры будущего учителя, создает условия для освоения и трансляции новых педагогических ценностей, овладения эффективными педагогическими технологиями, для творческой самореализации личности учителя, его возможностей и способностей в профессиональной деятельности.

В целом содержание профессионально-педагогического воспитания включает в себя сложное, порой противоречивое сочетание знаний, переживаний, отношений – к себе, к людям, к миру в целом. Первые – нормативны, здесь преобладает стандарт образования при минимуме переживаний и формальных отношениях.

Другое дело, что знание рождается в результате пережитых наблюдений, впечатлений, в ходе устанавливающихся или установившихся реальных отношений. Именно так студенты познают профессию, входят в мир связанных с ней переживаний и отношений.

На основе нормативного и живого знания будущий учитель отыскивает новое знание, испытывая при этом радость открытия. Овладевая эвристической деятельностью, учитель лучше понимает, что такое педагогическая теория, осмысливает собственную работу, устанавливает более грамотные отношения с учащимися. Профессиональное воспитание создает условия для приобретения уникального опыта рефлексии – личностного осмысливания, оценки, переживания, отношения к тому, что

связано с выбранной профессией, подготовка к ней. Рефлексия как бы пронизывает все компоненты содержания профессионального воспитания, очеловечивает его. Именно рефлексия выявляет, фиксирует, делает устойчивой личностную позицию будущего учителя – ценностное отношение к своему делу, к детям, к школе. Важное и особо трудное дело преподавателя вуза – показать будущим коллегам возможности рефлексии, раскрыв ее общечеловеческий и в то же время сугубо индивидуальный характер, научить соответствующим технологиям, обращаясь к знаниям, личному опыту, образу жизни студентов, их пусть поначалу стихийной профессиональной рефлексии.

Содержание педагогического образования становится достоянием студентов посредством внутренней организации содержания – образовательной технологии. Это структура и логика содержания, а также характер взаимоотношений участников образовательного действия.

Сущность образовательной технологии определяется диалогом: старшего и младшего (профессор – аспирант, преподаватель – студент); исторического прошлого, современной реальности и желаемого будущего; рационального и чувственного; гуманитарного и естественного знания.

Содержание и технологию подготовки учителя физической культуры обеспечивают все кафедры факультета и общеуниверситетские кафедры. Их успешность определяется осмысленной и принятой всеми стратегией и тактикой оптимального сотрудничества преподавателей.

Особые задачи решает сотрудничество кафедр. Профессиональная воспитанность и образованность выпускника подразумевают, прежде всего, воспитание профессионала-учителя, сначала учителя, потом специалиста по физической культуре. Это подчеркивает важность общепрофессиональной подготовки, обеспечиваемой кафедрами философии, педагогики, психологии, безопасности жизнедеятельности и медицинских знаний и др.

Результатами образования и в то же время целями системы образования являются образованность и воспитанность. Так, конечный результат ФФК и БЖ как культурно-образовательной

среды – образованность и профессиональная воспитанность выпускников, т.е. их общая и профессиональная культура, здоровый образ жизни, сформированные основы индивидуального стиля профессиональной деятельности, готовность активно и сознательно в нее включиться.

Образованность – овладение содержанием образования; соответствие существующим в данном обществе требованиям, предъявляемым как к личности вообще, так и к человеку как специалисту; наличие знаний и потребностей в них, умения применять эти знания на практике, компетентность; готовность и подготовленность к профессиональной деятельности.

КОС факультета предоставляет возможности для формирования здоровья студентов на духовном, физическом и социальном уровнях. Осознаны и востребованы эти возможности среды будут при наличии совокупности условий: психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических, это позволит им стать потенциалом для формирования ЗОЖ.

Психолого-педагогические условия, позволяющих студенту адаптироваться в окружающей среде и стать субъектом образовательной деятельности;

- четкие, продуманные действия руководителей факультета, совместная, слаженная деятельность преподавателей, разумное руководство факультетской жизнедеятельностью;

- готовность педагогов к формированию здоровьесберегающего мировоззрения студентов, личный пример преподавателей;

- учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов (возможность занятий избранным видом спорта, проявления творческой инициативы, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Социально-педагогические условия, способствующие развитию культурно-образовательной среды учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие учащегося:

- компетентность профессорско-преподавательского состава в вопросах формирования ЗОЖ (использование потенциала

учебных дисциплин, личный пример, профессиональная культура преподавателей);

- наличие традиций, праздников, обучаев, отраженных в истории факультета и востребованных сегодня;

- благоприятные условия для реализации (возможность овладевать ведущими видами деятельности, проявлять творческую инициативу, заниматься избранным видом спорта, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов:

- предоставление широких возможностей для приобретения опыта объединения, товарищеского общения и взаимопонимания студентов, их взаимного положительного влияния и духовного обогащения, происходящих на фоне общегородских, межвузовских, областных занятий физкультурой и спортом;

- оснащение учебного материала богатейшим наследием города, региона, страны;

- материально-техническое оснащение учебного, научно-исследовательского, тренировочного процесса (учебно-спортивный комплекс, тренажерные залы, бассейны, легко-атлетический манеж; лаборатории).

Итак, культурно-образовательная среда понятие объемное, целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: на мегауровне, макроуровне и микроуровне.

На мегауровне мы рассматриваем КОС Центрального федерального округа, выделяем историко-цивилизационные условия, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти, чувствовать себя гражданином; на макроуровне рассматриваем КОС города Воронежа, выделяем социально-культурные условия, связанные с жизнью и творчеством философов, выдающихся ученых, мыслителей, общественных и религиозных деятелей, позволяющих студенту стать субъектом образа жизни, обывателем; на микроуровне – КОС факультета, выделяем пси-

холого-педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические условия, позволяющие студенту стать субъектом образовательной деятельности, стремиться стать профессионалом.

Геополитическое положение ЦФО, государственная политика в области образования и здравоохранения, духовно-нравственный климат и экономическая составляющая жизни граждан страны; бытие на Воронежской земле, погружение в древнюю и современную историю края, вдохновение богатейшим наследием знаменитых соотечественников; аккумуляция всего этого в КОС учебных заведений, что и отражается в идеологии, содержании, технологии и составляет систему координат здорового образа жизни студента, которая будет представлена в следующих разделах.

Раздел V. Здоровый образ жизни студента

Система образования создается для человека, функционирует и развивается в интересах человека. Образование призвано служить развитию облика человеческого, формированию личности, способствовать здоровому образу жизни. Повторим, смыслом и целью образования является развивающийся человек, гармония его внутреннего состояния, человек, испытывающий потребность познавать новое, добывать новые знания, помогать ближнему, делать добро, понять собственное предназначение на этой земле, быть здоровым и чувствовать себя счастливым.

Великий педагог К.Д. Ушинский предложил и обосновал основное требование к педагогу – строить процесс обучения с учетом природы человека. Он писал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» и в первую очередь – в аспекте единства *трех составляющих его целостной жизни: чувства, мысли и действий*¹⁶⁰. Ученый исходил из *триединой сущности человека: духовной, душевной, биологической*.

Говоря о сущности человека, мы имеем ввиду те фундаментальные его черты, которые позволяют отличать людей от иных живых существ...¹⁶¹

Сущность – внутренняя основа, содержание, смысл, суть чего-нибудь¹⁶².

Среди множества размышлений о сущности человека, которые мы сегодня можем найти в истории философии, особо выделяются три:

- согласно первому человек выступает как *духовное существо*, лишь временно облаченное в смертную плоть (сфера ду-

¹⁶⁰ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Пед. соч.: в 6 т. – М., 1990. – Т.5 – 528 с.

¹⁶¹ Золотухина-Аболина Е.В. Философская антропология: учеб. пособие перераб. и доп. – М.: Изд-во «Феникс», 2014. – С.144.

¹⁶² Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1981. – С.695.

ховности внепредметна, иномерна по отношению к земному, она – исток всего земного);

- согласно второму взгляду – человек существо *разумное*, этим он отличается от всех других (именно логика, разумное начало, по Гегелю, является глубинным основанием человека);

- третье представление, сложившееся в XIX веке и укрепившееся в XX: человек – существо *культурное, предметно-деятельностное* (человек, в отличие от животных, не сам адаптируется к миру, изменяясь физически, а адаптирует, приспособливает мир к себе, создает «вторую природу» – культуру)¹⁶³.

Если стремиться к интегративной позиции, то можно предположить, что человек характеризуется сущностями разного порядка. Духовная сущность – более глубокая, она является основанием, внутренним наполнением человека. В тоже время биологическая сущность является внешней оболочкой, социальная выступает как многообразие способов бытия человека в мире: сознание, общение, предметную деятельность, выражает отношение к самому себе, характеризует восприятие, оценку индивидом своего социального благополучия, уровня и качества жизни, степени удовлетворения потребностей и реализации жизненных планов.

Здоровым может быть человек тогда, когда все его сущности слиты, гармонизированы, когда духовной сущности подчинены остальные составляющие: социальная и биологическая.

В современной литературе встречается более 100 определений понятия «здоровье», исходным для них является определение ВОЗ: «здоровье – это не отсутствие болезни как таковой или физических недостатков, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия»¹⁶⁴.

Благополучие в словаре Ефремовой: «Спокойное – без неудач и потрясений – течение дел, жизни. // Материальная обеспеченность, достаток. // Счастье в любви, в семейной жизни»;

¹⁶³ Золотухина-Аболина Е.В. Философская антропология: учеб. пособие перераб. и доп. – М.: Изд-во «Феникс», 2014. – С.145.

¹⁶⁴ Сайт ВОЗ.

согласно Энциклопедическому словарю Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, «благополучие (греч. ευδαιμονία) – то же, что счастье, всегда субъективно понимаемое под достижением всех благ, к которым стремится человек. Еще Аристотель в своей «Этике» справедливо замечал, что относительно благополучия все согласны только в названии этого понятия, но все различно понимают его содержание».

Доктор философских наук, профессор Национального университета физического воспитания и спорта Молдовы Н.Н. Визитей так же отмечает, что «состояние благополучия» понимается как состояние, которое удостоверено самим переживающим его субъектом в качестве полностью его удовлетворяющее. Таким образом, здоровье - это определенный тип самопереживания человека, зависящее от внутренней позиции, которую реально занимает в бытие сам человек. «Это действительно состояние полного благополучия, то есть это не столько данность человеку факта соответствия состояния его организма определенному медико-биологическому стандарту, сколько данность ему в переживании благополучия его бытия в целом, факта, который человеком активно утверждается и который предполагает гармонию человека и мира, преодоление, или по крайней мере ослабление противопоставленности объективного и субъективного компонентов его бытия, актуализацию трансцендентальной составляющей человеческого существования...

Здоровье - это трансцендентальное благополучие человека. «Трансцендентальное благополучие» наряду с благополучием физическим и душевным (одно, несомненно, предполагает другое) – это и есть феномен человеческого здоровья»¹⁶⁵.

В строгом философском смысле «трансцендентность» означает пребывание за пределами возможного опыта (запредельность), тогда как «трансцендентальность» имеет отношение к познанию и к условиям нашего опыта. Бертран Рассел сравни-

¹⁶⁵ Визитей Н.Н. Физическая культура и здоровье спортсмена (философско-антропологический аспект проблемы) // Теория и практика физической культуры. - 2008. №9. - С.4.

вал трансцендентальное с призмой, посредством которой мы смотрим на мир. Отсюда все трансцендентальное в отличие от трансцендентного имманентно нашему сознанию и находится у нас «в голове», однако оно не подлежит наблюдению. Так, согласно Канту, к области трансцендентального относятся, например, такие понятия как пространство и время, которые характеризуют не столько мир, сколько нашу способность воспринимать мир¹⁶⁶.

Таким образом, *здоровье* – понятие, характеризующее целостное состояние человека, предусматривающее здоровье социальное и здоровье биологическое, базой которого является здоровье духовное.

Здоровье как целостность трактует и «Толковый словарь русского языка» (в 4 т./ гл. ред. Б.М. Волин, Б.М. Ушаков. – Т1. – М., 1935), где здоровье рассматривается как «внутренняя целостность, неповрежденность, отсутствие внутренней порчи, разложения».

Исходя из представления о человеке как единстве трех начал, здоровье рассматриваем на *трех уровнях: здоровье духовное, социальное, биологическое, полагая духовный уровень – объединяющим, всепроникающим, стержневым.*

Духовное здоровье, есть реалья, характеризующая нравственное самочувствие человека (А.А. Гагаев, П.А. Гагаев). «Здоровое самочувствие (духовно здоровое бытие) открывает человека всему и вся (всем радостям и скорбям), рождает у него симпатию (комплиментарность) к иному для себя (другому живому), подвигает его принять участие в бытии мира (с миром человек живет), дает ему силу (физическую и духовную) и во всем этом полнит эмоционально и содержательно его жизнь. Живущий здраво, осознающий свою здравость радуется себе и миру и в этом единится с последним во всех его светлых и трагических свершениях»¹⁶⁷. Природа (онтология) здоровой души

¹⁶⁶ <https://ru.wikipedia.org>.

¹⁶⁷ Гагаев А.А., Гагаев П.А. О духовном здоровье и педагогике // Известия ВГПУ. - 2015. - №1. – С. 63-68.

определяется мыслителями как «целостность духовного мира человека, рефлексия ее и бытие с нею (в ней)»¹⁶⁸.

Целостность души человека в древности – и прежде всего в христианской святоотеческой традиции – трактовалась как единение всех ее сил: умственных, волевых, эмоциональных, физических, религиозного чувства – вокруг той цен-ностно-нравственной реалии, каковая в состоянии дать движение и простор последним (силам души), не уродуя на одну из них в угоду другой.

Целостность (единство души) – реалия, творимая (осознанно) человеком, а не неизменно присутствующая в его психике.

Духовное здоровье связано с мышлением человека, с его мировоззрением, образом мысли. Правильно мыслящий человек внутренне не разделяется, осознает себя как целостную духовность и потому психически, социально и физически здоров.

Здоровье душевное (психическое)

В определении «Словаря по аналитической психологии» термин «психическое» соответствует латинской транскрипции греческого слова «Психея» – Душа, «представляется более точным обозначить его на русском языке как «психическое». Согласно Юнгу, Psyche вмещает в себя полноту всех психических процессов, включая и коллективное бессознательное, в то время как «душа» (Seele, Soul) есть обособленный функциональный комплекс, который лучше всего было бы охарактеризовать как «личность», комплекс, строго организованный в соотношении с Эго – полная целокупность всех психических процессов – сознательных и бессознательных. «Психическое – далеко не гомогенное образование; напротив, это кипящий котел противоположных импульсов, запретов, аффектов, и для многих людей сам конфликт между последними является столь невыносимым, что они жаждут спасения, которое проповедуют теологи» (CW 9i, par. 190). Психическое проявляется в сложном взаимодействии множества факторов, включающих возраст, пол, наследственность, психологический тип, степень сознательного контроля над влечениями индивида. Громадная сложность

¹⁶⁸ Там же.

психических явлений привела Юнга к убеждению, что попытки сформулировать всестороннюю и исчерпывающую теорию психического обречены на неудачу. «Любые предпосылки всегда оказываются чрезмерным упрощением. Психическое является точкой отсчета любого человеческого переживания, и всякое знание, полученное нами, в конечном итоге приводит обратно к психическому. Оно – начало и конец любого познания. Оно – не только объект своей собственной науки, но и ее предмет. Психическое предоставляет психологии уникальное место среди всех других наук: с одной стороны, сохраняется извечное сомнение в принадлежности психологии к науке вообще, в то время как с другой – психология завоевала право ставить теоретическую проблему, решение которой окажется одной из наиболее трудных задач у будущей философии» (CW 8, par. 261). Согласно Юнгу, психическое – это не придаток мозговых функций или эпифеномен телесных процессов, а микрокосмос, в котором эго-сознание представлено лишь ограниченным сектором, окруженным бессознательным, не имеющим границ. В психическом существуют определенные «врожденные» паттерны функционирования и поведения, «то есть некоторые способы мыслить, чувствовать, представлять, которые везде и во все времена можно обнаружить независимо от любой культурной традиции (К. Г. Юнг, Практика психотерапии, пар 206)»¹⁶⁹.

Ныне преобладают условные дефиниции этого понятия, из которых чаще всего вытекает, что по настоящему психически здоровым индивидом является конформист (индивид, страдающий, по словам Ф.Ницше, «неврозом здоровья»). Его преимущество в плане выживания над другими человеческими типами в первую очередь состоит в том, что он гибко приспосабливается к обстоятельствам своей жизни вместо того, чтобы пытаться изменить их так или иначе и тем самым самого себя сообразно своей человеческой сущности. Носителями психического здоровья считаются с этой позиции также индивиды, добившиеся

¹⁶⁹ Словарь по аналитической психологии. — М.: Б&К. В.В. Зеленский. 2002. - http://analiticheskaya_psichologiya.academic.ru

значительного и тем более выдающегося жизненного успеха независимо от того, при каких обстоятельствах, какими средствами и какую цену другие люди и общество должны были за это платить¹⁷⁰.

Эта цитата подчеркивает значимость духовного (духовно-нравственного) уровня здоровья, служащего базой, внутренним наполнением, ценностным ориентиром других уровней здоровья.

Проблема связи нравственности и психики особенно актуальна в современном мире. В своем интервью Галина Вячеславовна Козловская, выдающийся детский психиатр отмечает: «Психическое здоровье – одна из важнейших общечеловеческих ценностей, потому что именно оно является основой благополучия и гармонии человеческой цивилизации. Практически все, что происходит в человеческой цивилизации, связано с психическим здоровьем. Оно позволяет человечеству двигаться вперед, раскрывать свой потенциал, свои творческие возможности, заниматься самоусовершенствованием. Все это возможно только при сохранении психического здоровья. В противном случае начинается процесс деградации. Разрушается психика людей – разрушается и цивилизация...

Люди, сознательно отвергающие нормальную, созидательную, гармоничную жизнь и тянущиеся к криминальной среде, люди, способные ради каких-то собственных выгод и обогащения своих патронов грабить и убивать, безусловно имеют психические отклонения...

Сохранение психического здоровья – важная государственная задача... Активный подрыв психического здоровья выражается прежде всего в дискредитации и даже порой в ликвидации устоявшихся критериев духовно-нравственного здоровья общества»¹⁷¹.

¹⁷⁰ Энциклопедический словарь по психологии и педагогике - http://psychology_pedagogy.academic.ru

¹⁷¹ Шишова Т. Психическое здоровье – социальная проблема // Наш современник. – 2015. - №8. - С.153-154.

Психическое здоровье – «нормальное состояние развития личности, характеризующееся хорошей приспособляемостью и уравновешенностью со средой. Критерии психического здоровья: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода человеческого; способность к децентрализации, самоотдаче и любви как способу реализации этих отношений; творческий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волеизъявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеренного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению духовного смысла своей жизни и деятельности. Состояние психического здоровья может определять отношение человека к жизни, самому себе, обществу»¹⁷².

На основе исследования категории «духовное здоровье», выделим *признаки духовно здорового человека*:

- нравственное самочувствие – нравственные начала жизни;
- целостность души человека как единение всех его сил (умственных, волевых, эмоциональных, физических и пр.) – реальная, творимая человеком осознанно;
- отношение (поведение) к самому себе, к другим, к миру, основанное на нравственных ценностях (стыд, совесть, соучастие, ответственность и пр.).

Социальное здоровье – связано с влиянием на человека других людей, общества в целом (социальный аспект) и зависит от места и роли человека в межличностных отношениях, от нравственного здоровья социума. Социальное здоровье – мера социальной активности и, прежде всего, трудоспособности (профессиональное здоровье), форма активного, деятельного отношения к миру (экологическое здоровье).

Различие между психическим и социальным здоровьем условно, психические свойства и качества личности не существу-

¹⁷² Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. В.С. Безрукова, 2000.

ют вне системы общественных отношений. Люди со здоровой психикой чувствуют себя достаточно уверенно и благополучно в любом обществе. В здоровом обществе, как правило, формируются здоровые личности.

Экологическое здоровье – это мера социальной активности, деятельного отношения человека к миру. Одна из причин глобального экологического кризиса – во взаимоотношении человека и природы. Наравне с экономическими, политическими причинами, ситуация усугубляется кризисом культуры, трансформацией ценностей, духовно-нравственным кризисом, что опять же подчеркивает ведущее значение духовного уровня здоровья.

Появился термин «экологизация образования». Если раньше деятельность человека рассматривали как активность, направленную на преобразование природы, общества, самого человека, то сегодня появилось следующее дополнение к этому определению: «сохраняющей стороной как неотъемлемым требованием к любой ее разновидности»¹⁷³. Экологизация образования означает, «что образование должно стать «экологически чистым» по отношению как к «образуемому», так и «образующему», т.е. воссоздать в человеке не только социально значимое, но сообразно его собственной человеческой природе, сущностное, человечески значимое»¹⁷⁴.

Профессиональное здоровье в научной литературе определяется как:

- функциональное состояние человека по физическим и психическим показателям с целью оценки его способности к определенной профессиональной деятельности, а также устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность (Виленский М.Я.);

- свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие професси-

¹⁷³ Гирусов Э.В. Экологизация как способ сохранения общества // Экологизация: проблемы и процессы современного развития. – Владивосток, 1988. – С.4.

¹⁷⁴ Там же, с.24

ональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности (Никифоров Г.С.);

- процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, обеспечивающих высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни (Разумова А.Н., Пономаренко В.А., Пискунова В.А.).

Особенность педагогической профессии в том, что она «сливается» с жизнью. И.А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характеристик человека особенностям педагогической деятельности. Первый план – пригодность в широком неспецифическом смысле, определяемая биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека; второй план – личностная готовность человека к педагогической деятельности, предполагающая отрефлексированную направленность на профессию типа «человек – человек» (профессиональная идентичность – уточнение наше); третий план – включаемость – легкость, адекватность установления контакта с другим человеком¹⁷⁵.

Социальное здоровье, подразумевающее отношение человека к себе, к другим, к миру можно констатировать по следующим признакам:

- личностное достоинство (как личность «служит» человеку: способствует ли ее позиция, конкретная организация и направленность приобщению к родовой человеческой сущности или разобщает с этой сущностью, как укореняет человека в культуре);

- общение;

- соблюдение общественного порядка в отношениях с другими людьми, природой, окружающей средой.

Биологический уровень здоровья, связан с организмом и зависит от динамического равновесия функций всех внутренних

¹⁷⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.

органов, их адекватного реагирования на влияние окружающей среды. Биологические признаки здоровья учитывают физиологически нормальное функционирование организма, согласно которому все его физиологические реакции подчиняются целесообразным биологическим процессам. Первые элементы здоровья передаются ребёнку от родителей, в дальнейшем, с развитием и обстоятельствами жизни человека, в той или иной степени изменяется и его здоровье.

Биологически здоровье характеризуется нормальной функцией организма на всех уровнях его организации – клеток, тканей, органов и систем; нормальной реакцией физиологических и биохимических процессов; способностью организма приспосабливаться к условиям существования в окружающей среде; способностью поддерживать постоянство внутренней среды организма; обеспечением нормальной и разносторонней жизнедеятельности.

Биологическое здоровье включает:

- соматическое здоровье – состояние органов и систем человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, и, во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса – совершенство саморегуляции в организме, гармонию физиологических процессов, максимальную адаптацию к окружающей среде;

- физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции. Физическое здоровье можно связать с состоянием физического тела.

Физическое тело – это уникальный механизм, дарованный нам природой, многофункциональный, оснащённый рядом необходимых для полноценного существования систем. Все системы взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Каждый орган, каждая часть тела имеют своё предназначение,

обусловленное природными, естественными законами. Чем лучше известны нам эти законы, тем больше у нас возможностей поддерживать и совершенствовать физическое здоровье.

К числу основных факторов, влияющих на физическое здоровье, относятся системы питания, дыхания, физических нагрузок, закаливания, гигиенические процедуры, режимы дня, психические состояния и др.

Физически здорового человека можно определить по следующим основным видимым признакам:

- гигиена быта, здоровое бытие (соблюдение режима питания, сна, физической активности, «внешний вид» и др.);

- общая физическая подготовка, состояние физического тела;

- спортивные достижения.

В научной литературе, посвященной вопросам изучения здоровья, наравне с описанными нами уровнями (компонентами) здоровья выделяют сексуальный, эмоциональный, биоэнергетический, информационный и др. компоненты. В задачи нашей монографии не входит полное описание феномена «здоровье», нам важно подчеркнуть идею целостности человека, подчиненности всех его сущностей духовной (духовно-нравственной) составляющей; обосновать возможность сохранения, формирования здоровья в образовательном процессе, в культурно-образовательной среде провинции.

Педагогику не может устроить рассмотрение человека по частям, педагогика нуждается в целостном представлении о человеке и его личностном мире, т.к. без этого невозможно осуществить целостный педагогический процесс, содержащий все факторы, актуализирующие совокупные признаки человека.

Здоровый человек, с точки зрения современного педагога, тот, кто (хотя бы в старших классах) «строит» свое здоровье самостоятельно: эффективно справляется со стрессами и умеет предупреждать и разрешать конфликты, принимает ответственные решения, в первую очередь по отношению к себе самому, самоопределяется, то есть не просто приспосабливается

к существующим внешним условиям, но осмысленно их перестраивает, тем самым улучшая свое и общественное здоровье¹⁷⁶.

Понятие «здоровье» в педагогике связывается с успешностью человека в современном мире, его участием в улучшении жизни, с активной гражданской позицией и по отношению к общественным проблемам, и в сфере личного здоровья. В таком понимании здоровье учащихся требует не столько сбережения, сколько целенаправленного развития, саморазвития и выступает как важная задача образования.

В истории отечественного образования можно встретить достаточно примеров осознания *взаимосвязи образования и здоровья* учеными и педагогами России. М.В. Ломоносов (середина XVIII века) утверждал, что основой бодрого и радостного бытия является физическое здоровье человека. Большой вред здоровью детей наносят «повреждения, от суеверия и грубого упрямства происходящие». Он отмечал взаимосвязь физического воспитания с умственным и нравственным развитием детей, а также значение «Олимпийских игр» для физического воспитания и формирования национальных черт характера народа, его менталитета¹⁷⁷.

Д.И. Писарев (1865 г.) писал о том, что «школа может поглощать время воспитанников, не давая им за это время полезных знаний, но она не должна посягать на их здоровье. Неприкосновенность здоровья - вот то единственное условие, на исполнение которого есть возможность настаивать, имея дело с учебными заведениями»¹⁷⁸.

Отстаивая идею развития личности как центральную в педагогике, Л.Н. Толстой считал ведущим принципом обучения и воспитания свободу. Обучение, основанное на свободе выбора, чередовании труда и отдыха отвечает гуманистическим тенден-

¹⁷⁶ Коробейников А.А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьесоздающей педагогики. - М., 2009. - С. 40.

¹⁷⁷ Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. - М., Архангельск, 2005. - С.139-140, 97-102, 117-118.

¹⁷⁸ <http://www.libros.am/book/read/id/168869/slug/dmitriij-pisarev-ego-zhizn-i-literaturnaya-deyatelnost>

циям гармонического развития человека и сохранению его здоровья.

В 70-х – 90-х гг. XIX века в России гигиенистами были проведены исследования, которые выявили не только низкий уровень физического развития большинства учащихся, но и определили негативное влияние учебного процесса на их соматическое и психическое здоровье.

В 1904 г. в России вышел царский указ, в котором говорилось о том, каким должно быть образование, чтобы не повредить здоровью школьника, в 1905 году Министерством народного просвещения было утверждено «Наставление для снабжения учебных заведений правильно устроенной мебелью, в 1912 году – «Руководство по исполнению санитарно-технических требований при постройке зданий начальных школ и типовые планы начальных школ», «Санитарные правила для московских начальных училищ».

I съезд Русского союза психиатров и невропатологов, проходивший в Москве в 1911 году, отмечал, что «русская школа изобилует ненормальными явлениями: ее абитуриенты в большинстве случаев неврастеники и психостеники, ищущие опоры для своей борьбы за существование не в своих знаниях и развитых индивидуальных способностях, а в своих дипломах и свидетельствах, играющих роль особых привилегий»¹⁷⁹.

По мнению В.П. Вахтерова, от природы человек заимствует жизненные силы, и здоровая педагогика, способствуя его развитию, должна исходить из законов природы, приучать к условиям природы, тогда «...юноша крепнет и закаляется телесно и духовно для жизненной борьбы»¹⁸⁰.

Известная фраза Сухомлинского В.А.: «Забота о человеческом – тем более о здоровье ребенка, – это не только комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, не свод требований

¹⁷⁹ Труды первого съезда Русского союза психиатров и невропатологов, созданного в Москве в память С.С. Корсакова 4-11 сентября 1911 года / Под ред. Н.А. Вырубова и др. – М., 1914. – 762 с.

¹⁸⁰ Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990.

к режиму, питанию, труду, отдыху. Это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил...».

В сфере воспитания и оздоровительного образования школьников и студенческой молодежи идеи К.Д. Ушинского о целостности организма, антропологические взгляды Н.Г. Чернышевского, П.Ф. Каптерева о единстве духа и тела человека углублял и развивал в своей теории П.Ф. Лесгафт.

П.Ф. Лесгафт видел цель физического образования в достижении человеком осмысленного управления двигательными действиями. Опираясь на данные анатомии и физиологии, педагог Лесгафт глубоко и всесторонне разработал проблему физического воспитания, обращая внимание в равной степени на его оздоровительные и образовательные задачи.

Ученый полагал, что в учебном процессе важное значение приобретает разнообразие деятельности, в которую включен учащийся, это препятствует утомлению и способствует разностороннему развитию здоровой личности.

П.Ф. Лесгафт выдвинул рекомендации по личной гигиене школьников, необходимости ежедневного пребывания на свежем воздухе, по соблюдению требований гигиены одежды. Особое внимание П.Ф. Лесгафт уделял влиянию физических упражнений на здоровье учащихся, в частности, играм, гимнастике.

П.Ф. Лесгафт призывает учителя «отдавать себе ясный отчет во всех требованиях, которые ставят ребѣнку в стенах школы, и строго следить за тем влиянием, какое оказывает на ребѣнка школьный порядок»¹⁸¹.

С приходом к власти большевиков стала проводиться государственная политика оздоровительных мероприятий в школах.

Представители революционно-демократической педагогической мысли А.И. Герцен, Н.П. Огарев, Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский отстаивали принципы возвышения человеческой личности, воспитания свободного для саморазвития гражданина, значение здоровья которого рассматривалось во благо

Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. – Москва : Физкультура и спорт, 1951. – С.18.

всего общества. Отмечая, что «животно-здоровой организации для человека не достаточно: для него нужно здоровье человеческое», Н.А. Добролюбов, по-видимому, имел ввиду социальный и духовный аспекты этого феномена¹⁸².

«Правильное образование, – писал Н.П. Гундобин, – представляет собой гармоническое развитие тела, души и ума человека... Правильно поставленной мы можем назвать только ту систему образования, где одновременно принято во внимание не только умственное, но и физическое, и нравственное развитие учащегося»¹⁸³.

В начале XX века гигиенические и образовательные задачи физического воспитания были признаны равноправными и обязательными, что явилось существенным достижением отечественной педагогической мысли.

Идея заботы о здоровье учащихся, создание гигиенической среды обучения и жизни воспитанников нашла отражение в деятельности «новых школ»: Е.С. Левицкого в Царском селе, гимназии Е.Д. Петровой в Новочеркасске и О.Н. Яковлевой в Галиции под Москвой. Однако, организуя свою работу на основе новейших достижений педагогической науки, внушая детям «джентльменские» понятия о чести, выдержке, благородстве, прививая привычку к самообслуживанию, вводя элементы ученического самоуправления, закаляя тело, развивая интеллект и художественный вкус воспитанников, эти школы растили их в отрыве от жизни страны, от стремлений и идеалов народа.

Вопросами влияния успеваемости на здоровье школьников, о значении среды и учителя в развитии учения и ребѣнка, стимулирования активности и самостоятельности школьников на основе побуждения у них интереса к учению и др. занимался П.П. Блонский.

К середине 20-х годов среди исследователей по проблемам школьной гигиены, школьной санитарии и физической культу-

¹⁸² Добролюбов Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью: Избр. филос. произв. - Л., 1948. - С - 228-262.

¹⁸³ Гундобин Н.П. Школьная гигиена. – СПб., 1902. – С.87.

ры (Иорданский, В.В. Гориневский, Ивановский, Василевский и др.) возобладала идея объединения этих научных направлений под общим названием «физкультура». Физкультура трактовалась гигиенистами достаточно широко и должна была охватить все аспекты школьной жизни: «внешнюю обстановку школы, индивидуальную и коллективную гигиену школьника в его учебных занятиях и в быту, заботу о школьном питании, борьбу со школьными болезнями, организацию гигиенического надзора и ухода за школой, гигиену учителя, работу школы в населении по гигиене, санитарно-гигиенические учреждения для школьников вне школы»¹⁸⁴.

Педология (М.С. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкин, А.П. Нечаев и др.) направляла ориентацию учителей и специалистов на всестороннее изучение ребёнка, среды, в которой он живёт, а также на поиск таких педагогических методов и средств, которые способствовали повышению резервов здоровья растущего человека.

В послевоенное время одно из центральных мест в учебно-воспитательном процессе занимала военно-физическая подготовка учащихся.

В конце 50-х – начале 60-х годов исследователи акцентируют своё внимание на необходимости оздоровления образовательной среды в школах (М.В. Антропова, С.М. Громбах, Г.И. Сердюковская).

В 80-е годы в России появилась валеология (от лат. Valeo – здравствовать) (И.И. Брехман, Г.Л. Апанасенко, Д.Н. Давиденко и др.), тогда профессор Брехман И.И. предложил термин «валеология» для обозначения «здоровья человека». Ученый отмечал, что наука о здоровье должна быть интегральной, формируясь на основе экологии, биологии, психологии, медицины, теории и практики физической культуры и других наук. Профессор Д.Н. Давиденко предлагал рассматривать валеологию как «научно-педагогическую дисциплину о форми-

¹⁸⁴ Иорданский Н.И. Школоведение. Руководство для массового учителя. – М.: Изд-во «Работник просвещения», 1927. – С.264.

ровании резервов биологической и социальной адаптации человека, о потенциях физических и духовных (душевных) сил человека, как научно-педагогическую основу культуры здоровья человека»¹⁸⁵.

В.Ф. Базарный – ученый, врач, педагог-новатор, руководитель Научно-внедренческой лаборатории физиолого-здоровоохранительных проблем образования Администрации Московской области, доктор медицинских наук, основатель нового направления в науке – здоровьеразвивающей педагогики. (Сайт www.hrono.info). Около 30 лет посвятил решению судьбоносной для России проблемы – предотвращению демографической катастрофы путем сохранения и укрепления здоровья ее подрастающих поколений. В своих исследованиях вскрыл корни и причины процесса деградации и угасания жизнеспособности народа, убедительно доказав, что существующая система воспитания и обучения детей в семьях, детских садах, школах и других образовательных учреждениях сориентирована против природы ребенка.

Здоровье человека – категория не только медико-биологическая, но и философская, социальная, культурологическая, психолого-педагогическая, поэтому содержание понятия «здоровье» зависит от направленности и использования этого термина.

Базарный Владимир Филиппович в своем интервью В. Горячеву, опубликованном на официальном сайте «Хронос», так определяет категорию «здоровье». «Медицинская категория – это болезнь. А здоровье – мера реализации генетических потенциалов, это резервы жизни, жизнеспособность человека как целостного творения в единстве его телесных, психических и духовно-нравственных характеристик. Причем эти резервы, эта жизнеспособность не даны изначально в готовом виде. Они, словно ростки, формируются, развиваются и укрепляются в процессе воспитания. Только сообразное человеческой

¹⁸⁵ Давиденко Д.Н. Валеология и физическая культура // Культура физическая и здоровье. – 2008. - №1(15). – С.65.

природе воспитание раскрывает и приумножает эти видовые резервы жизнеспособности. Воспитание же несообразное природе разрушает и истощает их от поколения к поколению. А это уже область педагогики. Следовательно, здоровье – категория педагогическая. А задача медицины другая – лечить болезнь, поскольку она уже возникла»¹⁸⁶.

Негативное влияние учебного процесса на здоровье учащихся очевидно. Выделяют так называемые «школьные факторы риска»: это и несообразное природе человека (ребенка) организация учебного процесса и внеурочных занятий, неадекватность методов обучения (их несоответствие возрастным и функциональным особенностям развития детей), стрессовая тактика педагогических воздействий, опережающая моральное воспитание информационная нагрузка учащихся.

Коробейников Анатолий Антонович – учитель, директор школы, в 1980-е годы – первый заместитель министра просвещения СССР, Член Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, член Комитета по науке, культуре и образованию Парламентской ассамблеи Совета Европы в 2006 году выступил с докладом «Европейское образование в целях гармоничного развития учащихся» на Парламентской ассамблее Совета Европы. В нем аргументировано доказано, что не медицинские, а именно педагогические методы дают самый мощный эффект при формировании здорового образа жизни учащихся.

Сегодня, пишет А.А. Коробейников, для всех образовательных учреждений Европы должна быть сквозной более общей, комплексная педагогическая проблема – как сделать каждого молодого европейца полноценно здоровым, всесторонне развитым гражданином, являющимся созидателем, а не разрушителем своей и общественной жизни на континенте... Такой технологией со временем должны овладеть все учителя и учебные заведения европейского континента. Здоровое образование следует поставить на центральное место в национальной и

¹⁸⁶ http://www.hrono.ru/libris/lib_g/goryachev2/html

глобальной повестках дня с целью гармоничного развития населения современной Европы¹⁸⁷.

Современная ситуация в России вообще и в образовании, в частности, ориентирует исследователей сделать упор на выявление положительной взаимосвязи образования и здоровья, призывает сместить акцент с анализа отдельных негативных влияний учебного процесса на здоровье учащегося, на организацию всего учебно-воспитательного процесса, с целью формирования целостного, здорового человека. Опыт последних лет показывает, что для этой цели недостаточно педагогических технологий, авторитета учителя, правильной мебели и влажной уборки, необходимо изучение образовательной среды, учета «скрытого контекста» обучения.

В настоящее время мы располагаем философско-педагогическими позициями, которые были сформулированы из опыта всестороннего осмысления личности в ее целостном взаимодействии со средой.

Николай Михайлович Таланчук – учитель, завуч, директор среднего профтехучилища, методист, преподаватель пединститута, профессор института повышения квалификации педагогических кадров, многолетний руководитель лаборатории педагогического мастерства в своем пособии для педагогов - новаторов под названием «Введение в неопедагогику» воплощает в реальность мысль К.Д. Ушинского о том, что создать надежную систему педагогических знаний удастся тогда, когда мы наследуем их природу, которая неотрывна от природы человека и природы общества. Автор понимает: общество нуждается в создании педагогики, отвечающей духу нового времени и которую можно создать, исследуя генезис педагогического знания. Он предложил начала педагогической генеалогии: генеалогия личности, генеалогия педагогической деятельности и педагогического процесса, генеалогия педагогического мастерства.

¹⁸⁷ Коробейников А.А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьесозвучивающей педагогики. - М., 2009. - С. 22-23.

В.А. Ситаров, В.Г. Маралов (2000) разработали и издали учебное пособие для студентов педагогических вузов «Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе» (Под ред. В.А. Слостенина). В данном пособии авторы предприняли попытку систематизировать различные подходы, в основе которых лежат представления о ненасилии как общечеловеческой ценности, составляющие методологическую основу педагогики и психологии ненасилия.

По мнению авторов: целью психологии ненасилия является изучение механизмов ненасильственного взаимодействия человека с другими людьми, природой, обществом, миром в целом; цель педагогики ненасилия - воспитание подрастающего поколения в духе миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому.

Г.Н. Волков (2002), доктор педагогических наук, академик АПН-РАО, член Союза писателей СССР – автор пособия «Педагогика любви». Оптимизм и гуманизм этнопедагогической системы Г.Н. Волкова держится на любви и примере. Таков символ его учительской веры. Для него любовь - это цель, и результат, и метод, и организация, и даже процесс воспитания; пример у него приобретает реальную силу только благодаря любви. Поэтому его этнопедагогическая теория и практика согреты, освещены и освящены любовью как универсальным свойством человеческой природы. Любовь может сделаться таким же выдающимся человеческим качеством, как и ум, память, воля.

В 2003 году авторы «Очерков понимающей педагогики» Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова обосновывают понятие «понижающей педагогики», в которой обобщаются многие принципы гуманистической философии образования. «Понимание – это особый познавательный акт, в котором преодолевается односторонность объективного знания, расширяются горизонты осознания процессов, обретается свобода трактовки». «Понимать, по мнению авторов – значит особым образом постигать отношения и значения чего-либо, его особенности в широком контексте других феноменов». Эта позиция ведет к иному пониманию самого воспитания, которое перестает выступать в роли

целенаправленной деятельности педагога в отношении ребенка, а становится результатом, итогом их совместной деятельности, сотрудничества и общения.

Авторы преодолевают расхождение в теории и практике образования, термины «объяснение», «воздействие», «формирование» заменяя на категории понимающей педагогики: «понимание», «сотрудничество», «взаимодействие»¹⁸⁸.

Доктор педагогических наук, профессор Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, В.А. Мосолов опубликовал монографию «Всеобщая педагогика. Об универсализме субъектов воспитания человека» (2010). Автор развивает своеобразную философическую идею о педагогике как макро- и микрокосмической духовно-субъектной воспитательной силе, определяющей судьбу человека. Вячеслав Андреевич заставляет читателя задуматься о единстве мира, о педагогических смыслах религии, природных явлений, социальных институтов, а также внутришкольных субъектов воспитания - рефлексивного «Я», ума и сердце человека.

А.А. Грякалов вводит понятие «транспедагогика»¹⁸⁹. В своей публикации автор предлагает многомерные связи недостающего звена в системе «личность – среда». Это идея ментальных карт России и Европы, имеющая большое значение для понимания жизненного мира современного человека. Автор пишет: «Ментальная картография, которая может быть успешно применена в области исследования общих и региональных проблем философии детства, дает возможность собирать, упорядочивать, хранить, вызывать из памяти и перерабатывать информацию об окружающем жизненно-культурном пространстве»¹⁹⁰. В этом предпосылки целостности, столь необходимой для полноценной философии образования. Личность может

¹⁸⁸ Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – С. 278.

¹⁸⁹ Грякалов А. А. Космос детства: философия антропология – транспедагогика //Философская и педагогическая антропология детства. - Бийск, 2012.

¹⁹⁰ Там же, с.121.

быть постигнута только лишь в результате целостного, многомерного и всеохватного исследования, представленного совершенно различными научными и духовными усилиями. А.А. Грякалов говорит: «Совокупное усилие географии, антропологии, археологии, этнографии, статистики и истории искусств совмещено с историографией, этнофилософией и теософией так, чтоб представить функциональную многомерность личности. Наверное, тут можно было бы сказать об особом рода целостной или системной педагогики жизни»¹⁹¹.

А.А. Гагаев, доктор философских наук, профессор Мордовского государственного университета (г. Саранск) и П.А. Гагаев, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой филологического образования Института развития образования (г. Пенза) публикуют монографию «Педагогика невмешательства (очерк одной педагогической идеи)» (2012). «Человек изначально – по рождению – становится самим собою. Вернее, начинает становиться самим собою. Ему нужно не формировать себя, а, по Платону, открывать, открывать и открывать. Человек уже есть он («предсуществующий»), пусть и в возможности.

Человек как существо надмирное, вселенское, себе (как «предсуществующему») принадлежащее не формируется под влиянием тех или иных социальных требований, но становится с собою сам, следуя своей онтологии, онтологии связи со всем и вся в мировоздании – вот гносеологическое основание подлинно человеческой педагогики педагогики невмешательства в становление и развитие человека. О ней и поразмышляем в своей работе»¹⁹².

«Педагогика невмешательства зиждется на положении вселенскости человека, непринадлежности его ему самому, его странной причастности к некому большему, чем он; его причастности к происходящему в мировоздании; педагогика не-

¹⁹¹ Там же, с.122.

¹⁹² Гагаев А.А., Гагаев П.А. Педагогика невмешательства (очерк одной педагогической идеи): моногр. - Пенза, 2012. - С. 6.

вмешательства основывается на признании факта рождения человека самим собою изначально.

Реализация педагогики невмешательства, в нашем прочтении, связана с предоставлением юной духовности возможности самой решать, на какие соци-ально-педагогические и вселенско-исторические действия откликаться или не откликаться в своем бытии. Индивид, слушая и слыша в самом себе голос вселенной, голос своего времени, голос изначально родившегося собою своего «я» сам нащупывает пути поддержания и развития в себе общей открытости ко всему, реализации своего стремления к бесконечному (непредельность человека), ощущения и рефлексирования в себе происходящего в жизни и мировоздании. Индивид сам рано или поздно рефлексировать свое сознание, осмысливает его семантику, дает простор спонтанно возникающим в нем интенциям и открывает его ему самому - делает его в семантическом отношении более открытым, направленным на удержание всей полноты вбирающего его себя бытия, делает его всемерно субъектным.

В книге «Педагогика со-Образности» (2012) автор А. А. Остапенко (доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов при Московской духовной академии) напоминает читателю о задаче Педагогики - помочь детям приоткрыть путь к истинно Человеческому бытию и прикоснуться к «подлинности человеческой жизни», к Человеческому в человеке.

Восемь эссе «Педагогика со-Образности» – это восемь поразительных откровений о таинственных тропах Педагогики – тропах к Человеку: тропах непроторенных и тропах неизведанных. Мы боимся вступить на эти тропы, нас пугает неизвестность, нам страшно оторваться от привычного. Нам легче искать там, где вроде бы светло и все видно, а не там, где предположительно «закрыт клад». Нам проще остаться в кругу выхолощенных обыденно-научных понятий, чем осваивать глубину новых. Но не боимся ли мы, что «точка невозврата» уже пройдена, что подлинность действительно ушла из школы, а мы..., а мы

остались среди красивых зеркал и оглушительной пустоты? Не страшно ли нам от того, что «современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг..., что идет полная депедагогизация образования»? Может стоит прислушаться к оптимистическому призыву автора книги А.А. Остапенко «упрямо штопать изрешеченную ткань добра» и вместе с ним исследовать эти таинственные неизведанные педагогические тропы и проторить дорогу к Человеку.

На этом пути мы обнаружили новые метки педагогической реальности: принцип разумного баланса, проистекающего из антиномизма как высшей формой балансирующего мышления; особой, храмово-соборной, организацией школьного пространства и уклада, принципиально новой организацией школьного времени через причастность к вечности и строгой ритмичности. На этом пути мы поймем, что значит справедливая оценка, и в чем различия между духовностью и нравственностью. На этом пути мы попробуем преодолеть «вездесущую» обыденность. На этом пути мы можем и созерцать разнообразные формы бытия человека и идеи подлинного образования как влияние (созидание) образа и многое, многое другое»¹⁹³.

В основу «Педагогика чистого сердца» (2012) В. М. Улитина, владимирского поэта, православного педагога, преподавателя дисциплин «Священная история», «Подвижники благочестия», лег подход к детям Иоанна Кронштадтского. Этот святой педагог входил в сердце ребенка с теплой, озаряющей глубины души православной свечой, видя личностное начало в каждом ученике, он открывал его им, способствуя рождению внутреннего человека¹⁹⁴.

Основная задача педагогики, по мысли Вячеслава Михайловича, помочь ребенку обрести духовное зрение, стать добрым и светлым, мудрым и видящим. Надо научить детей внутреннему, совестному страданию, уметь прощать, сострадать, быть милостивым.

¹⁹³ Протоиерей К. Зелинский. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе. - Издание 2-е, исправленное. - С. 186-187.

¹⁹⁴ Улитин В.М. Педагогика чистого сердца. – М.: Паломник, 2012. - С.28.

В докторском исследовании «Онтологические и методологические основания современной философской этики» Надточий И. О. доказывает: философия потеряла этику, образование – и то, и другое.

В работе показываются и доказываются два принципиальных тождества: во-первых, тождество этики и философии, что необходимо для адекватного понимания природы философского знания; во-вторых, тождество философской этики и образования, что необходимо для понимания смысла и значения самого института образования. Это реальная программа, внедрение которой в современный образовательный процесс сможет значительно оздоровить его, избавив как от традиционных недостатков, так и от новых, связанных с технократической утопией, которая сегодня буквально овладела массами. Философский смысл образования заключается в том, чтобы человек научился понимать и чувствовать человеческое в человеке. И это происходит без ущерба профессиональному росту специалиста, а наоборот, способствует ему. Одна из самых сложных задач образовательного процесса - умение не просто самостоятельного и критического мышления, но размышления над высшим и предельным, необходима нравственная рефлексия.

Нам действительно давно необходимо возвращать образованию человеческое лицо. Сделать это представляется возможным только посредством этики или, выражаясь современным языком, этизацией образования. В этом один из важных смыслов данной работы, в которой последовательно раскрываются разные грани этики: научная этика, религиозная этика и, наконец, философская этика. Тем самым, показывается глубина и, в определенном смысле, неисчерпаемость этики, что соответствует неисчерпаемости самого человека. А это крайне важно для педагогики, которую необходимо возвращать в подлинно человеческое русло. Данная работа в значительной мере способствует этому.

Актуализация проблемы сохранения здоровья в учебном процессе, акцент педагогики на развитие человеческого в человеке, его духовной сущности способствует осуществлению по-

ложительной взаимосвязи между образованием и здоровьем. Именно в образовательном учреждении возможно формирование сознательного отношения к своему здоровью как наивысшей ценности жизни. Таким образом, улучшение состояния здоровья тесно взаимосвязано с повышением уровня образования, что в свою очередь помогает улучшению состояния здоровья.

Современная школа должна выполнять образовательные задачи на основе приоритета здоровьеразвивающей педагогической деятельности, без ущерба для формирования интеллектуально развитой, физически и духовно зрелой, социально адаптированной и психологически устойчивой личности.

З.И. Тюмасева, анализируя в современных условиях состояние здоровья в системе образования, пишет «Если здоровье основывается на системе трех видов благополучия (физического, духовного и социального), то какой же фактор или система факторов выполняет при этом интегрирующую, системообразующую роль? Первым среди таких компонентов следует назвать среду, причем не только окружающую, т.е. внешнюю, но и внутреннюю в широком ее понимании, на основе отношения с которой, собственно, формируется и развивается благополучие человека, ну а вторым мы бы назвали культуру в ее историческом и онтологическом аспектах...»¹⁹⁵.

По данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека более чем на 50% зависит от образа и условий жизни, на 15-20% оно обусловлено влиянием наследственности, на 20% оказывает влияние окружающая человека среда и только 10% приходится на медицинскую помощь и состояние здравоохранения.

Проведенный анализ понятия «образ жизни» показал существование множества его трактовок.

Большинство исследователей представляют образ жизни в виде устойчивого способа жизнедеятельности человека¹⁹⁶. От-

¹⁹⁵ Тюмасева З.И. Валеология и образование. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

¹⁹⁶ Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. – Политиздат, 1978. – 240 с.

мечаются, что категория образа жизни фиксирует стабильное, повседневное, обыденное, устойчивое, повторяющееся существование индивидуумов в окружающей среде.

По мнению исследователей (Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева, Н.П. Щербак) на сегодняшний день определение понятия «образ жизни» не однозначно: это и формы человеческой (индивидуальной и групповой) жизнедеятельности, типичные для исторически конкретных социальных отношений; это и совокупность природных и материальных условий, общественных установок, составляющих в своем единстве условия поведения личности и обратное её влияние на эти условия; это и глобальная философско-социологическая категория, охватывающая совокупность типичных способов повседневной жизнедеятельности индивида, социальной группы и общества в целом.

Обращение к энциклопедическим, философским, толковым словарям и справочникам не выявляет серьёзного отличия категории «жизнь» от категории «образ жизни». В словаре Д.Н. Ушакова одно из значений слова «жизнь» – вести какой-то образ жизни. По словам А.Ф. Лосева: «Жизнь, есть прежде всего, непрерывный континуум»¹⁹⁷, тогда как образ жизни – это возможность увидеть, разглядеть в этом жизненном континууме нечто, что и составляет образ чьей-то человеческой жизни.

Факторы, влияющие на формирование образа жизни человека, можно разделить на внутренние (в психологической трактовке, образ жизни – образ, отраженный в сознании субъекта) и внешние (среда).

Надо отметить, что внутренние установки, идеал, образ, отраженный в сознании субъекта, формируется на основе информации, личного опыта, приобретаемого человеком в среде его жизнедеятельности.

Данные размышления приводят к выводу о том, что образ жизни формирует среда, он включает в себя и деятельность, и общение, и отношение, и поведение, рассматриваемые в их взаимодействии со средой.

Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М., Политиздат, 1988. – С.45.

В социальных науках и философии образ жизни, в той или иной мере, предстает как важное условие изменения характера жизни человека и его личности. Практически попытаться изменить, повлиять на образ жизни можно в образовательном учреждении.

Педагогические взгляды на категорию «образ жизни» определялись господствующими методологическими позициями: деятельностная, поведенческая, экзистенциальная, управленческая.

В рамках деятельностной концепции жизнь человека рассматривают через деятельность (А.Н. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик), а образ жизни через «систему деятельностей». Однако существует еще и поведение, и отношение, и общение, и образ мысли и т.д.

Характеризуя поведенческую позицию, следует отметить, что через поведение можно увидеть форму жизни, узнать видимую часть жизни человека. Поведение характеризуется вариативностью, случайностью, избирательностью, тогда как образ жизни характеризуется стабильностью.

Экзистенциальная позиция: образ жизни – образец жизни, некое видение своей жизни, смысл жизни (Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.Н. Смирнов и др.).

В рамках управленческой концепции может быть рассмотрен и современный педагогический подход к формированию личности через среду¹⁹⁸.

Концепция опосредованного управления в педагогике (Н.Н. Моисеев, В.Я. Барышников и др.) стала развитием средового подхода к воспитанию (Ю.С. Мануйлов). В рамках данного подхода влияние окружения рассматривается с одной стороны, среда – средство саморазвития и развития человеческой индивидуальности, с другой – средство формирования социального типа. Личность одновременно – творец и продукт среды.

Ю.С. Мануйлов формулирует положение о том, «что среда способна развивать и формировать через определенный образ

Боровская Е.В. Образ жизни школьника как условие становления его личности: дис....канд.пед.наук. – Нижний Новгород, 2009. – С. 42.

жизни социальный тип, что и определяет её роль в жизнедеятельности человека, позволяет рассматривать её как потенциальное средство управления становлением человеческой личности»¹⁹⁹. На инструментальном уровне он предстает в виде системы действий субъекта со средой, направленной на превращение её в средство диагностики, проектирования и продуцирования желаемого результата.

Учёный определяет образ жизни как «способ бытия в событии» и рассматривает его как действительность, свойственную человеку – это и способ деятельности, общения, отношения, способ познания, преобразования, присвоения и приспособления к среде, а, говоря о результатах, то и способ формирования и развития личности ребёнка.

«Этимологически «событие» означает совместное бытие, совместное проживание»²⁰⁰.

Бытие человека возможно только в событии с другими людьми.

В своем исследовании «Образ жизни школьника как условие становления его личности» Е.В. Боровская дает определение: *образ жизни человека* – относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными способами «бытия в событии».

Образ жизни в данном подходе не только представлен и видим со стороны другого человека, но является по своей сути действительным образом жизни учащегося.

Для педагога важно то, что он может увидеть образ жизни учащегося через его *чувства, мысли, действия* и описать определенным языком. «Жизнь» – понятие более многогранное, многообразное.

По мысли автора «образ жизни является зависимым условием становления личности, его определяют факторы

¹⁹⁹ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография. - Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. - С.24.

²⁰⁰ Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб.пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С.173.

среды, детерминирующие становление личности и индивидуальные особенности (поведенческие установки и мировоззренческие позиции) человека, индетерминирующие ход его жизни; образ жизни преобразует личность в зависимости от способов, которыми проживается жизнь... Данное обстоятельство позволяет учитывать особенности образа жизни обучающихся и регулировать его проявления с целью изменения качеств личности. Средствами такой регуляции может выступать среда как инструмент мягкого опосредованного управления, представленная в теории и технологии средового подхода»²⁰¹.

Е.В. Боровская обращает внимание на то, «что возможность педагогического влияния на образ жизни обучающихся в школе определяется спецификой функционирования обозначенного явления, позволяющего считать его необходимым условием становления человека и его воспитания. Образ жизни осуществляет связь между средой пребывания ребенка и его личностью, а также преобразует влияния среды и обеспечивает приспособление личности к своему окружению. Любые влияния среды могут с определенной вероятностью оказывать воздействие на образ жизни человека. Следовательно, для педагогической практики очень важно учитывать и направлять влияния среды и на образ жизни детей»²⁰².

Категории «здоровье» и «образ жизни» соединяются в понятии «здоровый образ жизни».

В исследовании проблемы «здорового образа жизни» традиционно существует несколько направлений: философско-социологическое, психолого-педагогическое, медико-гигиеническое.

Представители *философско-социологического* направления определяют ЗОЖ как:

²⁰¹ Боровская Е.В. Формирование образа жизни учащихся в школе: учебно-методическое пособие / под ред. д-ра пед наук, проф. Ю.С. Мануйлова. – Н. Новгород: РАСТР-НН, 2012. – С.6.

²⁰² Там же, с.5.

- составную часть образа жизни молодёжи, которая объединяет всё, что способствует выполнению ею тех или иных общественных и бытовых функций в наиболее оптимальных для здоровья и развития человека условиях (А.В. Мартыненко и Ю.В. Валентик);

- важнейшая характеристика образа жизни общества, один из интегральных показателей культуры и социальной политики общества (О.А. Мильштейн);

- культурный образ жизни, цивилизованный, гуманистический²⁰³;

- типичная совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, основанная на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности и укрепляющая адаптивные возможности организма.

А.А. Клещенко делает вывод о том, что «здоровый образ жизни в философском смысле есть жизнь, устроенная соответственно нормам благочестия, то есть благочестивой мыслительной деятельности, которая правильно понимает свои границы и на этом основании может выстроить правильную иерархию жизненных ценностей». Автор приводит идею о способности философии формировать правильный, то есть здоровый образ мышления («здравомыслие»).

Автор утверждает, что понятие здоровый образ жизни не сводим к физическому пониманию, включает в себя нефизиологические параметры (этические, эстетические, интеллектуальные, общекультурные)²⁰⁴.

Представители *психолого-педагогического* направления М.Я. Виленский, М.М. Борисов определяют ведущую роль мотивационно-ценностного отношения, сознания, поведения и ценностно-ориентированной деятельности личности для создания своей социокультурной среды.

²⁰³ Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – М., 2000-2001 гг. – С.51

²⁰⁴ Клещенко А.А. Аксиология телесности и здоровья в современной философской антропологии: дис. ...канд. филос. н. – Белгород, 2012.

Здоровый образ жизни ими трактуется как «типичная совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, объединяющей нормы, ценности, смыслы регулируемой ими деятельности и её результаты, укрепляющие адаптивные возможности организма, способствующие полноценному выполнению учебно-трудовых, социальных и биологических функций»²⁰⁵.

Представитель *медико-гигиенического* направления А.П. Лаптев даёт следующее определение: «ЗОЖ – это комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продления их творческого долголетия. Он включает в себя плодотворную трудовую деятельность, отказ от вредных привычек, оптимальный двигательный режим в виде регулярных занятий физической культурой и спортом». В данном определении здоровый образ жизни сведён к комплексу профилактических мероприятий, отсутствуют философско-социологический и психолого-педагогический аспекты.

К медико-гигиеническому направлению можно отнести и следующие трактовки ЗОЖ:

- рациональный образ жизни, неотъемлемой чертой которого является активная деятельность, направленная на сохранение и улучшение здоровья²⁰⁶.

- активная деятельность людей, направленная в первую очередь на сохранение и улучшение здоровья²⁰⁷.

- мобильное сочетание форм, способов повседневной жизнедеятельности, которые соответствуют гигиеническим принципам, укрепляют адаптивные и ре-зистентные возможности организма, способствуют эффективному восстановлению, под-

²⁰⁵ Виленский М.Я. Здоровый образ жизни студентов: сущность, строение, формирование // Социокультурные аспекты физической культуры и здорового образа жизни. – М.: Советский спорт, 1996. – С.15.

²⁰⁶ Малая медицинская энциклопедия: в 6-ти т. АМН СССР. Гл. ред. В.И. Покровский. – М., 1991. - Т.2. - С. 223-225.

²⁰⁷ Чумаков Б.Н. Валеология: Учеб.пос. – М., 1999. - С. 28.

держанию и развитию резервных возможностей, оптимальному выполнению личностью социально-профессиональных функций²⁰⁸.

Обобщил трактовки Рыбачук Н.А.: «Здоровый образ жизни – свод исторически проверенных временем и практикой норм и правил жизнедеятельности, нацеленных на то, чтобы человек:

- умел высокоэффективно и экономично трудиться, рационально расходовать силы, знания и энергию в процессе своей профессиональной, общественно полезной деятельности;

- владел умениями и навыками восстановления и оздоровления организма после напряжённого труда;

- постоянно углублял свои нравственные убеждения, духовно обогащался, развивал и совершенствовал свои физические качества и способности;

- самостоятельно поддерживал и укреплял своё здоровье и полностью отвергал вредные для здоровья привычки саморазрушающего поведения»²⁰⁹.

Учитывая социально-философские, психолого-педагогические, медико-биологические трактовки понятия «здоровый образ жизни», сформулируем собственное определение: *здоровый образ жизни студента* – относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве, повседневных занятий, состояний, определяющих его здоровье на духовном, социальном и биологическом уровнях (при ведущей роли духовного компонента), осуществляемых в его взаимодействии с КОС.

Одной из наиболее распространённых мер для поддержания и укрепления здоровья в образовательном учреждении является ставка на физическую культуру и спорт.

В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева целью образования по предмету «Физическая культура» считают «научение обучающихся формам и методам активного (деятельностного) использования ценностей физической культуры и спорта для форми-

²⁰⁸ Евсеев Ю.И. Физическая культура: учебное пособие. – РостовН/Д, 2002. - С. 79.

²⁰⁹ Рыбачук Н.А. Формирование принципов здорового стиля жизни студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. - №2. – С. 59-63.

рования и совершенствования своего физического, духовного и нравственного здоровья, воспитание у школьников патриотического осознания его значимости для обретения национально-го достоинства, безопасности и процветания России»²¹⁰.

Эти авторы предлагают своё видение совершенствования процесса формирования физической культуры, эффективность которого, по их мнению обуславливается спортизацией физического воспитания (спортивно ориентированное физическое воспитание). Л.И. Лубышева вводит термин «спортивная культура – наработанные в обществе и передающиеся из поколения в поколение ценности, социальные процессы и отношения, складывающиеся в ходе соревнований и спортивной подготовки к ним. Участие в соревнованиях преследует цель достижения первенства или рекорда посредством физического и духовного совершенствования человека»²¹¹.

«Спортивно ориентированное физическое воспитание обучающихся общеобразовательных учреждений выступает никак не в роли «отвлекающего» от «нехороших дел» и вредных привычек фактора. Результатом его реализации станет не «отвлечение», а мощнейший противовес негативным влияниям окружающей среды на детей и подростков»²¹².

В докторском исследовании Т.В. Скобликовой «Становление физической культуры студентов в педагогическом вузе» отмечается, что одной из важнейших составляющих здорового образа жизни, особенно в студенческий период, являются систематические занятия различными видами физкультурной деятельности и спортом. Вместе с тем, в отечественной педагогической практике до сих пор не удается успешно решить эту социально-педагогическую задачу: только 14,2% студентов си-

²¹⁰ Бальсевич В.К. Физическая культура. Молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. - №4. – С.2-7

²¹¹ Лубышева Л.И. Концепция спортивного образования в старшей школе // КФиЗ. – 2005. - №1(3). – С.16-18

²¹² Столяров В.И., Моченов В.П., Лубышева О.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе. – Москва: «Теория и практика физической культуры и спорта», 2009. – С. 236.

стематически занимаются физическими упражнениями; более 70% выпускников педагогического вуза считают, что они не получили необходимых знаний и умений для самостоятельных занятий физическими упражнениями. Автор считает, что процесс становления физической культуры студентов должен приобрести характер организационно-педагогической системы, а оздоровление студентов предлагает осуществлять через самоактуализацию, самооценку и самокоррекцию личности. Средством оздоровления выступает рефлексивная деятельность студента, состоящая из трех «компонентов»: философской, методологической и педагогической рефлексии²¹³.

В основе разработки модели становления физической культуры студентов в педагогическом вузе в исследовании Т.В. Скобликовой лежит антропологический подход как системообразующий. Он предусматривает изменение цели непрофессионального физкультурного образования: отказ от репродуктивной физкультурной деятельности, выдвижение в качестве приоритетных задач самоактуализацию, саморазвитие, самооценку и самокоррекцию личности студента в период его обучения; физическая культура личности рассматривается как целостный феномен, включающий мотивационную, когнитивную и деятельностьную подструктуры, имеющие собственную динамику; программно-целевой и содержательно-процессуальный компоненты становления физической культуры личности студента опираются на интеграцию межпредметных связей дисциплин психолого-педагогического блока.

Исследование Э.Н. Раимовой «Готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры» посвящено вопросам самоорганизации жизни студентов. Автор использует понятия «среда» и «образ жизни» применительно к условиям формирования определённых качеств личности студентов. В данной работе говорится о важности «радикальных изменений жизненной среды студентов в

²¹³ Скобликова Т.В. Становление физической культуры студентов в педагогическом вузе: автореф. дис....док.пед. наук. – Курск, 2001. – С.16-17.

условиях массированных социальных акций по ускорению развития физической культуры»²¹⁴. Автор исследования рассматривает здоровый образ жизни как специфический срез, аспект образа жизни общества, всех его сторон, способов жизнедеятельности, которые в него входят.

В.Я. Барышников в своём диссертационном исследовании «Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре» обосновывает средовой подход в образовании, обеспечивающий применение технологии формирования физической культуры человека через преобразование среды жизнедеятельности, рассматривая физическую культуру в контексте общей культуры, а здоровье как неотъемлемую часть физической культуры. В исследовании В.Я. Барышникова культурно-образовательная среда предстаёт в качестве стратегического объекта и интегрального средства физического образования как процесса формирования физической культуры личности обучающихся. Такую среду автор называет здоровьесберегающей. «Под здоровьесберегающей средой мы понимаем среду пребывания субъекта образования, которая соответствует ведению здорового образа жизни и обеспечивает полноценное развитие личности»²¹⁵.

И.В. Манжелей в докторском исследовании «Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды» вводит понятие физкультурно-спортивной среды. «Под физкультурно-спортивной средой образовательного учреждения мы понимаем совокупность различных условий и возможностей физического и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении». «Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды – это интегральное понятие, определяющееся физкультурно-спортивными ценностями и

²¹⁴ Раимова Э.Н. Готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: автореф. дис...канд.пед.наук. – М., 1992.

²¹⁵ Барышников В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: дисс...канд.пед.н. – Елец, 2005. – 149 с.

комплексом наличных в данной среде условий и возможностей для целостного развития и саморазвития личности». Основные компоненты физкультурно-спортивной среды: субъекты (педагоги, учащиеся), пространственно-предметный (физическое окружение), социально-коммуникативный (ценностные ориентации и социальные взаимодействия) и содержательно-технологический (программы, технологии, методики) компоненты. Управляющее воздействие на данные компоненты физкультурно-спортивной среды позволит опосредованно развивать физкультурно-спортивные потребности детей и молодёжи, вовлекать их в значимую физкультурно-спортивную деятельность.

В ходе исследований автором выявлено, что педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды в зависимости от направленности на реализацию биосоциальных и социокультурных задач и степени активности субъектов может иметь различную модальность: адаптирующая, формирующая, развивающая, творческая. Наибольшим педагогическим потенциалом обладают развивающая и творческая среды²¹⁶. Описанная автором физкультурно-спортивная среда является частью культурно-образовательной среды учебного заведения; обогащённая возможностями культурно-образовательной среды позволит не только вовлекать в физкультурно-спортивную деятельность, но и формировать здоровый образ жизни.

С.Ю. Щетинина в своём диссертационном исследовании «Оптимизация процесса физического воспитания младших школьников северных сельских регионов» продолжает идеи своего научного руководителя И.В. Манжелей, описывает интегрированную воспитывающую физкультурно-спортивную среду. По мнению автора, «интегрированная воспитывающая физкультурно-спортивная среда представлена как организация определённых условий, интегрирующих воспитательные потенциалы образовательного учреждения и социальной среды, в которых человек становится субъектом формирования здоро-

²¹⁶ Манжелей И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. - №4. - С.2-4.

вого образа жизни». Компоненты интегрированной среды могут меняться в зависимости от региона, местности, количества социальных объектов, от целеустремленности и от готовности самих субъектов образовательной деятельности. Автор проектирует модель функционирования воспитывающей физкультурно-спортивной среды, которая объединяет учебное заведение, физкультурно-оздоровительные и учебно-воспитательные учреждения, семью, административные и социальные службы, СМИ, заинтересованных и успешных людей. Модель состоит из факторов системного взаимодействия (ценностно-целевой, внешний средовой, субъектный, переменный, климато-географический), механизмов согласования факторов (принципы, гуманитарные технологии), основных функций как результата согласования факторов (здоровьесберегающей, образовательной) и оценочно-рефлексивного компонента (социализация в обществе, здоровый стиль жизни учащихся)²¹⁷.

А.В. Ахаев в исследовании «Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре» отмечает важность окружающей среды в процессе формирования физической культуры: «Мотивационно-ценностное отношение к физической культуре – сложный процесс, обусловленный социальным окружением, средой и характером деятельности не только самой личности, но и людей, его направляющих»²¹⁸.

Итак, в определении образа жизни, авторы придерживаются мнения Е.В. Боровской, в исследовании которой образ жизни представлен как относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными способами «бытия в со-бытии».

Авторы обращают внимание на педагогические трактовки «здоровья», прослеживают связь образования и здоровья с

середины XVIII века до наших дней; подчеркивают необходимость смещения акцента с анализа отдельных негативных влияний на организацию всего учебно-воспитательного процесса с целью формирования здорового человека; осмысления личности в ее целостном взаимодействии со средой.

В изучении здорового образа жизни авторы исходят из понимания триединой сущности человека: духовной, социальной и биологической. Это положение позволяет дать рабочее определение понятия «здоровье» – целостное состояние человека, предусматривающее здоровье социальное и здоровье биологическое, базой которого является здоровье духовное. В разделе рассмотрены составляющие здоровья, выделены признаки здорового состояния: духовная составляющая – нравственные ценности, совесть, стыд; социальная – соблюдение общественного порядка, личностное достоинство, общение; биологическая – гигиена быта, общая физическая подготовка, спортивные достижения.

Здоровый образ жизни студента – относительно постоянный порядок чередования повседневных занятий (ведущих видов деятельности), состояний, способствующих поддержанию здоровья на духовном, социальном и биологическом уровнях (при ведущей роли духовного компонента), осуществляемых в его взаимодействии с КОС.

В трактовках здорового образа жизни присутствуют понятия «деятельность» и «жизнедеятельность», направленные на сохранение, укрепление, развитие здоровья человека, поэтому следующий раздел монографии посвящен образовательной деятельности.

²¹⁷ Щетина С.Ю. Моделирование системного взаимодействия в интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среде // Теория и практика физической культуры. - 2011. - №7. - С.55-60.

²¹⁸ Ахаев А.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре: автореф. дис. ... канд.пед.н. - Барнаул, 1996. - 24 с.

Раздел VI. Образовательная деятельность

Повторимся: несмотря на справедливую критику, педагогика – гуманитарная наука о развивающемся Человеке в изменяющейся культурно-образовательной среде – располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования, соединяя звонки традиций и инноваций.

Для этого нам, всем вместе, необходимо преодолеть сознательно исковерканные понятия, извращенные замыслы, изощренную ложь и возвратиться к забытым или забываемым словам русского языка, имеющим сакральное значение для всего общества, будущего отечества, ибо эти слова про вековые ценности нашего образования. В образование должен вернуться здравый смысл и все должны вспомнить, что главным смыслом – стратегической целью, конечным результатом образования являются не технология, модель, ЕГЭ, а здоровый человек и его деятельность.

В предыдущих разделах мы смогли убедиться в том, что в размышлениях о методологии, диалектике КОС и здорового образа жизни присутствует фундаментальное понятие «деятельность».

Методология – это не только «учение» как совокупность знаний, но и деятельность по добыванию этого знания, обоснованию исследовательских и образовательных программ, организации научно-педагогических исследований, т.е. наука представляется как деятельность, выражающая единство духовной и материальной составляющих ее, симфонию процесса и результата, соборное делание субъектов.

В трактовках здорового образа жизни присутствуют понятия «деятельность» и «жизнедеятельность», направленные на сохранение, укрепление, развитие здоровья человека.

Культурно-образовательная среда не может функционировать, развиваться, «питать человека» без деятельности субъектов культуры и образования.

Деятельность как философско-педагогическое понятие это – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно

воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Вследствие чрезвычайной сложности и непрерывной изменчивости внешних условий уже на относительно ранних стадиях филогенеза создается жизненная необходимость в возникновении психических форм управления практическим взаимодействием человека с окружающей средой.

Основным видом человеческой деятельности, сыгравшим решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игровая, предметная, познавательная, учебная, научно-исследовательская и др.). На основе труда в ходе социально-исторического развития возникает труд умственный как особая общественно необходимая теоретическая деятельность.

В состав деятельности входят следующие элементы: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели – результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств, и условия для достижения необходимого результата.

Всегда существовали попытки осмыслить фундаментальную категорию «деятельность» в контексте образовательных проблем, проблем профессии. Так, например, деятельность людей является профессиональной, если:

- включает интеллектуальные операции;
- основывается на научных знаниях и обучении (самообучении);
- используется в четко определенных социальных целях и направлена на общественное развитие;
- предполагает высокую степень автономии как для человека, который ее выполняет, так и для группы людей, представляющих данную профессию;

- присутствует высокая степень ответственности за свои действия и суждения внутри профессиональной автономии²¹⁹.

Обратим внимание на один обнаруженный парадокс современного гуманитарного знания: в Федеральном законе РФ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» используется фундаментальное словосочетание «образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ»²²⁰; в различных научных и публицистических текстах, в выступлениях официальных лиц, в нормативных документах стало привычным обращение к данному словосочетанию; однако в академических словарях понятие «образовательная деятельность» отсутствует.

Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах. Главный редактор В.В. Давыдов. Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия». М., 1993. Понятие отсутствует.

Педагогический энциклопедический словарь. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия». М., 2002. Появились такие понятия как «образовательная программа», «образовательные технологии», «образовательное учреждение», но «образовательная деятельность» отсутствует.

В 2010 году выходит в свет весьма содержательный педагогический словарь. Рапацевич Е.С. «Золотая книга педагога» (Минск: Современная школа, 2010). В словаре имеются такие понятия как «ведущая деятельность», «деятельность внешняя (практическая)», «деятельность внутренняя (теоретическая)», «деятельность познавательная», «деятельность трудовая», «деятельность учебная», но «образовательная деятельность» – все равно отсутствует.

В словаре «Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика» (М.: НИЦ СПО

²¹⁹ Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск, «Современное слово», 2005. - С. 483.

²²⁰ ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. – <http://base.garant.ru/70291362/>

С.М. Вишнякова, 1999) мы обнаружили интересующее нас понятие: «Образовательная деятельность – совокупность последовательных действий, предпринимаемых организаторами образования, преподавателями, мастерами производственного обучения и др. работниками образовательного учреждения для достижения результатов, предусмотренных образовательными программами».

В 2004 году в Перми совершилась попытка преодолеть очевидный парадокс педагогического знания. Объединение усилий доктора философских наук, профессора Кайдалова В.А. и кандидата педагогических наук Травникова Г.Н. позволило ввести в научный оборот осмысленную концепцию образовательной деятельности в условиях школьного социума.

По мнению названных авторов для понимания педагогического смысла образовательной деятельности необходимо применить два подхода.

1. *Психологический подход* к деятельности индивидуализирует образовательную деятельность, выстраивая ее на основе личностных качеств и особенностей воспитанника. По мнению А.Н. Леонтьева, образовательная деятельность – это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентируется субъектом в предметном мире. Деятельность в данном случае – мотивированный процесс использования воспитанником средств для достижения собственной или внешне заданной цели. То есть выделяется субъект, процесс, предмет, условия, способы, результат образовательной деятельности.

2. *Методологический подход* к деятельности – включает индивидуальность воспитанника в процесс общекультурной деятельности, запечатленной в форме общезначимых достижений и связанных с ними деятельностных процедур. Анализируя образовательную деятельность, Г.П. Щедровицкий приходит к парадоксальному выводу: «человек есть ячейка внутри развивающейся системы деятельности». А сама деятельность не есть ни процесс, ни вещь, а есть особый закон развития, реализуемый с помощью специфических механизмов. Закономерности

деятельности могут быть понятны только тогда, когда, берем эту структуру как целое.

При взаимодействии воспитанника с миром оба рассмотренных выше подхода интегрируются, и тогда *образовательная деятельность с педагогической точки зрения* выступает как качественная характеристика развивающейся системы, в основе которой находятся потребность и мотивы, цели и программы деятельности, образовательная среда и результат деятельности, согласованность в общении с педагогами и сверстниками; организации среды; мотивированного процесса использования воспитанником средств для достижения собственной и внешне заданной цели.

Стало общепризнанным рассматривать деятельность человека в самых различных контекстах. Например, понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает активность человека. Обозначая эту человеческую активность, понятие «деятельность» охватывает и биологическую жизнедеятельность человека, и его социокультурную, специфически человеческую деятельность, касающуюся его внутреннего мира.

Человек делает сам свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. В этом смысле человеческая деятельность определяется авторами как активность субъекта, направленная на объекты или на других объектов, а сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности и вычлениют три основные элементы деятельности: субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта (точнее – субъектов); сама активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объекта субъектом, или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другим. В роли субъекта деятельности могут выступать конкретный индивид, социальная группа. Объектом деятельности может быть природный предмет, тот или иной социальный институт, сам человек; объектом деятельности может оказаться сам субъект, если он направляет активность на собственное «я» во имя, например, самопознания или самоизменения.

На основании этих и других положений, авторы рассматривают и представляют образовательную деятельность как систему жизнедеятельности и общения учащихся; ценности образовательной деятельности и основы современного аксиологического образования: ценности обладают большой силой и способствуют созданию нового мира культуры (Г. Лотце); вопросы о назначении человека и смысле его жизни могут быть решены в свете определенных ценностей (В. Виндельбанд); ценность является универсальной системно- и смыслообразующей философской категорией (Г. Риккерт); личность есть сосредоточение, центральное ядро «царства ценностей» (М. Шелер); познание ценностей – это акт предпочтений, в интуитивной очевидности которого устанавливаются «ранги» ценностей (М. Шелер); теория ценностей поможет человеку познать себя, свои наиболее значимые цели, стремления, а это знание будет для личности не менее освобождающим, чем знание законов природы (Р. Перри); ценность – это ценность пока она признается и значима (М. Хайдеггер); вопрос о ценностях значительнее вопроса о достоверности; последний обретает всю серьезность при условии, что есть ответ на вопрос о ценностях (Ф. Ницше), и другие.

Специальный раздел посвящен субъектам, объектам и средствам образовательной деятельности, а также воспитательной деятельности как педагогической категории. В целом авторы рассматривают образовательную деятельность в единстве трех ее составляющих: методологии, дидактики, технологии²²¹.

В 2010 г. Слободчиков В.И. опубликовал фундаментальный труд «Антропологическая перспектива отечественного образования» (Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии), посвященный мировоззренческим и теоретико-методологическим положениям развития образования в современ-

²²¹ Позиция авторов представлена на основе диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук Травникова Г.Н. «Образовательная деятельность как система и объект педагогического моделирования». Научный руководитель Кайдалов В.А. Пермь, 2004.

ной России. В данном труде переосмысливается само понятие «образование», автор считает его особой философско-антропологической категорией, которая отражает базовые основания бытия человека и форму становления человеческого в человеке.

Среди множества интереснейших и необходимых аспектов для сегодняшнего состояния и дальнейшего развития отечественного образования назову несколько, полезных для нашей темы: проблемное поле феномена «инноваций», понятийный строй инновационной деятельности, понятие образовательной среды, антропологический потенциал деятельностного содержания, деятельностное содержание общего образования, понятие нормы в образовании и развитии, новая модель педагогического профессионализма, проектирование пространства образовательной деятельности, возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности.

2012 г. В монографии «Введение в антропологию образования» (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема) продолжается разработка различных аспектов антропологии образования. В приложении к монографии представлен словарь основных понятий. Среди более чем 80 понятий имеются такие как «деятельность», «деятельность исследования», «деятельность конструирования», «деятельность проектирования», «деятельность управления», «деятельность учебная», «деятельность педагогическая», обнаруживаем вариант толкования интересующего понятия. «Образовательная деятельность» - деятельность, реализуемая в сфере образования. Образование как определенная форма общественной практики включает в себя систему деятельностей, структур организации и механизмов управления. Образовательная деятельность есть всеобщий способ становления и развития духовно-практического и культуросообразного существа²²².

В первом номере журнала «Педагогика» 2015 года опубликована интересная статья Ю.В. Сенько «Целеполагание в

²²² Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Введение в антропологию образования – Биробиджан: Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012. – С.192.

педагогическом процессе». Автор статьи вполне обоснованно рассматривает целеполагание в педагогическом процессе как проблему взаимодействия его непосредственных участников.

На что нельзя не обратить внимание?! По ходу изложения своей позиции автор обращается к таким понятиям, как «образование», «цель образования», «процесс образования», «образовательное пространство», «образовательная ситуация», «образовательные коллизии», «образовательные практики». Действительный член Российской академии образования подошел вплотную в понятие «образовательная деятельность», но не стал обращаться к нему.

Таким образом, «образовательная деятельность» еще не обрела понятийного статуса в педагогической науке. Мы полагаем, что содержательное наполнение данного понятия возможно в контексте антропологического, историософского (историко-педагогического), средового подходов. Обозначим исходные представления, на основе которых можно попытаться реконструировать интересующее нас понятие.

- Существующая сегодня определенная инфантильность по отношению к философским, духовно-нравственным основаниям образования объясняется преимущественной ориентацией на рационализированный выбор средств, приемов, форм образовательной деятельности, отсутствием сколь-нибудь продуманных мер, побуждающих педагогов к осмыслению образовательной деятельности как сферы морального творчества, смысложизненного, мировоззренческого самоопределения.

Российскому обществу еще предстоит осмыслить, понять все трагические последствия секуляризованной России, секуляризованного образования, секуляризованного человека.

Реформы последних лет, так называемые инновации в образовании и педагогике продолжают, усугубляют процесс секуляризации: образование для человека без духовной составляющей; педагогика без связей с идеями святоотеческой и опытом народной педагогики.

Обращаясь к культурному наследию России, вникая в исторические, философские, археологические, фольклорные, лите-

ратурные, педагогические произведения, приходим к выводу о том, что не обращать внимания на религиозный компонент нашего бытия не просто ошибочно, но и методологически неверно, более того, невежественно. Любые варианты аргументации, исключая веру из тем научной дискуссии приводят к неправильным выводам, ложным подходам и неадекватным методам, что свидетельствует о секуляризованном знании.

Отметим, что религия и философия в отношении к педагогике занимают особую позицию в гуманитарном знании, поскольку педагогике, в сущности, нужно философское и религиозное обоснование, то есть связывание с целостной жизнью. Педагогика, привитая к религиозному корню, вообще к духовной традиции культуры, благодаря своей внутренней бытийной стабильности, заведомо избавлена от множества антиномий, неопределенностей и несурязиц, связанных с обоснованием ведущих категорий и т.п. Православное христианство предлагает нам целостный взгляд на человека, его деятельность, культурно-образовательную среду, взаимодействие человека с окружающей средой.

Мы имеем богатейшее наследие святых отцов церкви, любу мудров, религиозных философов, ученых различных отраслей знаний. Оно, к великому сожалению, существует объективно независимо от нас, не признанное большинством и не полюбившееся многим из нас.

Наследие может быть каким угодно разнообразным и богатым, но если мы о нем лишь знаем и помним, но не обращаемся к нему, не востребуем, оно, даже будучи осовременено яркими обложками и красивыми словами, все равно будет лежать мертвым грузом. Жизнь, культура, образование, которые нам предшествовали, становятся живой традицией лишь тогда, когда мы в них действительно нуждаемся.

• История и культура нашего Отечества позволяют утверждать: образ и смысл педагогической профессии происходят из монастырей и такого явления как старчество; образ учительства складывается в результате развития древнерусской православной мысли и душеполезной практики старцев. Существует

богатейшая литература, позволяющая приблизиться к духовному миру Учителя, его деятельности.

Похоже, наши предки понимали, что такое образовательная деятельность и в их наследии обнаруживаются весьма глубокие положения, относящиеся к данному фундаментальному понятию.

Игумен Синайской обители, преподобный Иоанн (около 650 г.) написал книгу «Лествица, возводящая в Небо» (М.: Изд-во: Лествица, 1997), за что и был назван Иоанном Лествичником. Книга преподобного Иоанна Лествичника содержит раскрытие основных тем христианской нравственности, конкретных обязанностей христианина и различные формы проявления христианской добродетели; некоторое откровение о человеке, его грядущей судьбе, о церкви.

В духовном становлении человеку нужен опытный руководитель. В православии такую миссию выполняют старцы. В книге преподобного Иоанна Лествичника имеется раздел «Слово особенное к пастырю», в котором раскрываются основные качества опытного и умудренного во всей жизни пастыря.

Пастырь – это и истинный кормчий духовный, и добрый воевода, и путеводитель, и врач духовный, и истинный учитель.

Как кормчий духовный, он должен обрести такую крепость, что в критическую минуту смог бы избавить от самой бездны корабль душевный. Душевный кормчий, предвидя бури и волнения, должен ясно предвещать о них находящимся на корабле, а в противном случае будет виновником бедствия.

Как добрый воевода, духовный пастырь должен ясно знать состояние и устремление каждого из подчиненных.

Как врач духовный, должен употреблять врачебные орудия для спасения больных душ. Премудрость духовного врача доказывается тем, что он врачует такие недуги, которых другие не могли исцелить.

Как истинный учитель, пастырь непосредственно принимает от Бога книгу духовного разума, начертанную в уме перстом Божиим.

Истинный пастырь есть тот, кто может своим незлобием и смирением, усердием и молитвою наставить на путь истинный

заблудших. Пастырь, наставляя низших, сам должен учиться, стремиться к нравственному совершенству. Идеал христианского совершенства недостижимо высок. И поэтому работе человека над собою, над своей духовной личностью не может конца. Признаком доброго пастыря является его твердый нравственный характер. Добрый пастырь умеет употребить грозное слово на тех, кто отступает от заповедей христианских.

Духовный пастырь есть тот, кто обладает волею, сильною и решительною, ибо пастырь несет ответственность за грехи каждого человека. Борьба с греховными искушениями возможна лишь для того, кто бодрствует и молится, стоя на страже своих переживаний.

Истинного пастыря укажет любовь, ибо из любви предал себя на распятие Великий Пастырь. Пастырь должен быть во всем терпелив, смиренно мудр, добродетелен.

Лествичник в своей книге обозначил некоторые приемы старческого попечения в виде наставлений: неприлично преподавать наставления, выписанные из сочинений других; наставляя других, сам учись сначала свыше, и от чувственного научайся духовному; наставнику необходимо освободиться от излишней стыдливости, указывая на прегрешения братии и обличая их в том; должен знать состояние каждого из учеников, не каждому должен говорить, что сей путь узок и тесен, ибо иго сие есть благо; пастырь не должен безрассудно смиряться перед подчиненными, но и не должен возноситься; у виновного необходимо спрашивать его прегрешения всегда наедине; употреблять свирель слова. Если за словом стоит воодушевление, горячий, горячий и глубокий подъем, то вся полнота души, вся внутренняя сила ее насыщает слова, и от нее исходит тогда огневая сила; пастырь должен обучать словом и собственным примером, не быть строго выскательным за малейшие прегрешения; больше внимания и сил уделять самым ленивейшим; пастырь должен быть во всем терпелив, кроме явного непослушания.

Кроме И. Лествичника религиозно-педагогическое наследие представляет целая плеяда замечательных авторов (Максим Грек 1475-1556, Симеон Полоцкий 1624-1680 и др.), не востре-

бованных в мирской практике, однако их учительная, душеполезная литература позволяет нам, сегодня живущим, создавать и во многом реставрировать образ педагога, глубже понимать образовательную деятельность.

- На сегодняшний день, имея в виду известные и малоизвестные теоретические и методологические положения изучения гуманитарного знания, а так же анализ литературы позволяют отметить несколько подходов к исследованию оснований образовательной деятельности.

Одни философы проецируют собственные концепции на педагогические теории и системы. Пример Платона и Аристотеля: они решали фундаментальные проблемы сознания и бытия и строили педагогические системы, что послужило основанием для формирования педагогических идей в европейской культуре. Еще один пример: философское учение римских риторов, и средневековых теологов тесно переплетаются с педагогической теорией и практикой.

Классики философии Ф.Бэкон, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, И. Фихте, И. Герbart активно обсуждали педагогические проблемы. В XX веке имя Р. Штейнера стало известно не только как имя основателя антропософии, но и как автора Вальфдорской педагогики. Представитель философии прагматизма Дж. Дьюи является родоначальником «философии образования», которая в целом строится на реализации в педагогике его концептуальных философских идей.

Ряд философов обосновали иной подход, связанный с научно-теоретическим анализом взаимосвязи философии и педагогики. Так в конце XIX в. – первой трети XX в. наиболее фундаментальными исследованиями по проблеме взаимосвязи философии и педагогики явились работы П. Наторпа и С. Гессена. П. Наторп критикует тезис о взаимосвязи педагогики с отдельными философскими дисциплинами, например, с психологией. Целостность взаимосвязи философии и педагогики он определяет через логику. Тем не менее, по П. Наторпу, различным философским дисциплинам соответствуют подобные разделы педагогики.

С. Гессен, различая науки теоретические и прикладные, полагает взаимосвязь философии и педагогики в том, что философия как наука теоретическая решает фундаментальные проблемы образования, а педагогика как наука прикладная – проблемы «искусства» педагогической деятельности. Для каждого раздела философии, по С. Гессену, есть соответствующий прикладной раздел: педагогику называет «прикладной философией». В рамках данного подхода выход на педагогическую практику мыслится через педагогическую науку.

Во второй половине XX в. появляются работы аналитического характера, в которых выделяются онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания педагогических систем и теорий. Важным результатом данных исследований стало различие педагогических систем не только по педагогическим технологиям, но и концептуальным основаниям. Однако, вопрос о том, как онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания педагогических систем опосредуются в образовательной деятельности, остается пока открытым.

Философы разрабатывают цели, педагогические понятия, методологические принципы и т.п., а педагоги на их основе – нормы образовательной деятельности, нормы школьного социума.

- В конце XX- начале XI вв. тема философии образования занимает особое место у гуманистов. В докторском исследовании Надточего И.О. «Онтологические и методологические основания современной философской этики» сказано правда: философия потеряла этику, образование – и то, и другое.

Данная работа имеет стратегический для образования смысл, поскольку в ней и показывается, и доказывается два принципиальных тождества: во-первых, тождество этики и философии, что необходимо для адекватного понимания природы философского знания; во-вторых, тождество философской этики и образования, что необходимо для понимания смысла и значения самого института образования. Это реальная программа, внедрение которой в современный образовательный

процесс сможет значительно оздоровить его, избавив как от традиционных недостатков, так и от новых, связанных с технократической утопией, которая сегодня буквально овладела массами. Философский смысл образования заключается в том, чтобы человек научился понимать и чувствовать человеческое в человеке. И это происходит без ущерба профессиональному росту специалиста, а наоборот, способствует ему.

Каким образом использовать духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал философской этики в современном образовательном процессе? Это действительно важная и достаточно сложная проблема, поскольку философия, в отличие от других гуманитарных дисциплин, обладает особым свойством, делающим затруднительным ее преподавание. В силу неформализуемости философии, ее особого метафизического статуса, можно обучить истории философии, но не самому процессу философствования.

А для становления полноценной личности, что предполагается образованием в качестве основных задач, необходимо умение не просто самостоятельного и критического мышления, но размышления над высшим и предельным. Иными словами, *необходима нравственная рефлексия*. И это одна из самых сложных задач образовательного процесса, который страдает именно из-за отсутствия серьезной этической составляющей.

Вполне закономерно в этой связи выглядит обращение к тем аспектам философского наследия В.П. Фетисова, которые связаны именно с данной сложностью. Здесь мы выходим на огромную задачу философско-педагогического характера, без разрешения которой вряд ли можно говорить о выходе из кризиса современного образования. Ставка на технологизм, информативность, прагматизм в современном образовании совершенно бессильна решить сложные мировоззренческие проблемы, стоящие перед современным человеком. Неумение человека размышлять над своей бытийной ситуацией – основной изъян образования. Мы готовим профессионалов, но не воспитываем полноценных личностей. Это может привести к самым печальным последствиям, что уже и происходит.

Обращение автора к вопросу национального самосознания в системе этического образования и нравственного воспитания выглядит вполне логичным. Национальное самосознание есть категория, без которой немислимо становление гражданского сознания. Этика как практическая философия учит людей уважительно относиться к своим национальным святыням и ценностям, причем без ущерба к другим народностям и культурам. Это особенно важно и актуально в современном глобализирующемся обществе, которое становится более нечутким к ценностям национального характера.

Нам действительно давно необходимо возвращать образованию человеческое лицо. Сделать это представляется возможным только посредством этики или, выражаясь современным языком, этизацией образования, в которой последовательно раскрываются разные грани этики: научная этика, религиозная этика и, наконец, философская этика. Тем самым, показывается глубина и, в определенном смысле, неисчерпаемость этики, что соответствует неисчерпаемости самого человека. А это крайне важно для педагогики, которую необходимо возвращать в подлинно человеческое русло.

Особенно остро звучат вопрошания: «Как сохранить абсолютность морали в эпоху относительного?» – «Как сохранить абсолютную ценность отечественного образования в эпоху исторического беспамяства и подмены культуры цивилизацией?». Мы сообщаем приближаемся к моменту истины, когда начинаем понимать, что нам навязывают ценности, находящиеся не в центре нашей истории, культуры и философии, а прозябающие на периферии общественного сознания.

Для ответа на наши вопрошания приходит этика, нравственная философия. Образовательному сообществу помогает разобраться с важными вопросами Воронежская философско-педагогическая школа (Фетисов В.П., Варава В.В., Надточий И.О. и др.).

• Опираясь на историко-культурное наследие и мнение современников, можно обобщенно утверждать: образовательная деятельность осуществляется тогда, если деятельность педагога обретает ценностно-смысловой, мировоззренческий характер;

если устанавливается взаимная сопричастность обучающего и обучающихся, «в которой осуществляется самоопределение каждым себя через утверждение бытия другого»; если профессиональная деятельность выходит за рамки «предметной» компетентности в мир истории, культуры и становится гуманитарной практикой; когда субъект образования обращается к другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием.

Опираясь на вышесказанное, уточним его с учетом объекта и предмета нашего исследования. Образовательная деятельность нас интересует в контексте историко-культурного наследия и культурно-образовательной среды (КОС). Учитывая фундаментальное понятие образования как историко-культурного наследия, объемность содержания КОС, образовательную деятельность целесообразно представить в трехмерном измерении.

I. *Внешняя образовательная деятельность*, цель которой – изменение окружающего мира, субъектом которого является человек; результат – прежде всего материален: деятельность, реализуемая в контексте истории, культуры и быта региона, КОС провинции; сохранение наследия, трансляция ценностей наследия от одного поколения к другому; специальная деятельность по включению молодого человека в жизнь общества, региона, среду вуза, факультета.

II. *Внутренняя образовательная деятельность*, цель которой – духовное производство, субъектом которой является человек, результат – идеален, отражается и в материальных формах, явлениях: способ становления и развития духовно-нравственной и культуросообразной составляющей развивающегося человека; опыт личностного, ценностного отношения к наследию, сосредоточенному в КОС региона, города, вуза, факультета; средство формирования и поддержки «человеческого фактора», «человеческого в человеке».

III. *Структура образовательной деятельности*: совокупность различных видов деятельности; организационные структуры региона, как субъекты образовательной деятельности; характер, стиль управления образовательной деятельностью в масштабах КОС региона, города, вуза, факультета.

КОС воспринимается как лаборатория организации жизни, с которой связано возникновение ведущей деятельности и важнейших психических новообразований у человека (термин предложил А.Н. Леонтьев). Понятие «ведущая деятельность» в дальнейшем использовалось Д.Б. Элькониным для построения периодизации развития психики, основанной на поочередной смене ведущей деятельности. При этом предполагалось, что каждому возрастному периоду соответствует четко фиксированная для него ведущая деятельность: непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым; предметно-манипулятивная деятельность, характерная для раннего детства; сюжетно-ролевая игра, характерная для школьного возраста; учебная деятельность младших школьников; интимно-личностное общение подростков; профессионально-учебная деятельность, характерная для периода ранней юности. Считается, что ведущая деятельность не возникает сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления. И возникновение новой ведущей деятельности не означает исчезновения той, которая была ведущей на предшествующем этапе. Критическое рассмотрение представлений о роли ведущей деятельности в возрастном развитии не предполагает отрицания ее значения, однако подвергает сомнению представление о жестком закреплении какой-либо одной ведущей деятельности, априорно выделенной в каждом возрастном этапе (А.В. Петровский). В зависимости от социальной ситуации развития в группах разного уровня и состава ведущих характер могут принимать различные виды деятельности, опосредствуя и формируя межличностные отношения. При этом предлагается различать ведущую деятельность, которая призвана формировать общественно ценные психические новообразования (педагогический подход к проблеме ведущей деятельности), и ведущая деятельность, которая реально формирует эти новообразования (психологический подход).

Для культурно-образовательной среды характерна педагогическая действительность как совокупность научной и практической деятельности, осуществляемая профессио-

нальными педагогами-исследователями и педагогами-практиками.

Педагогическая деятельность – один из видов образовательной деятельности, особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями. Структура педагогической деятельности состоит из следующих элементов: знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку; многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям; собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция; политическая, нравственная, эстетическая культура.

Психолого-педагогические исследования Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. позволили установить, что педагогическая деятельность представляет собой многоуровневую систему, и выделить ее компоненты как относительно самостоятельные функциональные виды деятельности педагога. Опираясь на результаты исследований этих авторов, И.Ф. Харламов выделил и детально охарактеризовал следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности: диагностическая; ориентационно-прогностическая; конструктивно-проектировочная; организаторская; информационно-объяснительная; коммуникативно-стимулирующая; аналитико-оценочная; исследовательско-творческая.

Разрабатывая профессионально-деятельностную модель образования, В.И. Слободчиков обратил внимание на работы методологов, выделивших специфические виды интеллектуальной деятельности, которые входят в состав педагогического профессионализма: исследование, конструирование, проектирование, оргуправление. В.И. Слободчиков далее рассматривает возможную их схематизацию, базовый способ реализации и характер следствий в пределах образования.

«Исследование - буквально: движение по следам – может быть описано известной формулой Гегеля: цель – средство – результат. Здесь отношение к следствиям исследовательской деятельности, позволяющее видеть ее во всей полноте – это анализ следов собственного «хождения» при изучении какой-либо проблемы; следствием исследования и анализа его результатов являются поиск и открытие новых источников образовательных ресурсов.

Конструирование – буквально: структурирование, придание целостной формы чему-либо – можно описать известной методологической схемой: материал – орудие – продукт (с заданными свойствами). Отношение к деятельности в целом – это оценка качества продукта конструкторской деятельности; ее следствием оказывается создание принципиально нового ресурса развития и совершенствования образования.

Проектирование – построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей – описывается следующей схемой: замысел – реализация – последствия. Отношение и удержание деятельности в целом – это рефлексия (экспертиза) последствий проектирования, соотнесение их с исходной проектной идеей. Главный смысл проектирования в образовании – это раскрытие его неочевидных ресурсов, т.е. обогащение ресурсной базы образования, позволяющей его совершенствовать, а иногда и кардинально преобразовывать.

Управление – нормирование любой деятельности по правилу (норме) – возможно описать известной схемой П.Я. Гальперина с некоторым уточнением: ориентировка (в условиях деятельности) – исполнение (по адекватной оргпрограмме) – норма функционирования системы деятельностей (некоего производства). Отношение и удержание деятельности в целом – контроль базовых параметров основной деятельности, над которой осуществляется управление; главный смысл этой деятельности – рациональное распределение и эффективная реализация наличных ресурсов»²²³.

²²³ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии. - 212 с.

Перечисленные виды интеллектуальной педагогической деятельности на различных этапах профессионального становления в условиях культурно-образовательной среды со временем могут исполнять функцию ведущей образовательной деятельности.

Как мы можем увидеть, понять и оценить результаты образовательной деятельности? Увидеть, почувствовать, понять и оценить результаты образовательной деятельности мы сможем благодаря трем основным показателям:

- состояние учащего и учащегося, субъектов образования, членов профессионального сообщества, жителей региона;

- наличие определенной формы, конкретно-реального стиля общественной практики, принятой большинством в КОС провинции;

- установление нормы образовательной деятельности в масштабах КОС организации, населенного пункта, города, региона, образовательного сообщества.

Норма образовательной деятельности, по мнению Слободчиков В.И., это не то среднее, а лучшее, что возможно в конкретном возрасте для человека в предлагаемых обстоятельствах. Профессиональная задача педагога и состоит в том, чтобы понять, определить и использовать различные условия для организации, функционирования и совершенствования нормативной образовательной деятельности.

Итак, или в качестве возможного заключения: понятие «образовательная деятельность» возвращает нас к образованию как к историко-культурному наследию; возвеличивает по достоинству человека, ибо он – смысл, цель, субъект, конечный результат образования; подчеркивает фундаментальный и соборный характер отечественного образования; наполняет конкретным смыслом социально-психологические и педагогические технологии в образовательном процессе; способствует формированию бытия человека во времени и среде.

Само понятие «образовательная деятельность» - целостно; предполагает отношение к студенту, будущему учителю как целостному (духовно-социально-биологическому) созданию, что

содействует становлению ЗОЖ и вовлечению будущего профессионала в процесс образовательной деятельности в условиях культурно-образовательной среды провинции.

Вместе с тем, само понятие объективно нуждается в дальнейшем осознании, уточнении. Например, следует разобраться и понять: образовательная деятельность индивида, группы, сообщества; образовательная деятельность в условиях культурно-образовательной среды на мега-, макро-, микроуровнях; как, каким образом онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания социально-педагогических систем опосредуются в образовательной деятельности.

Раздел VII. «Лествица» здорового образа жизни студента

Разрабатывая «Лествицу» ЗОЖ студента современного педагогического вуза – будущего учителя физической культуры, мы руководствовались идеями и положениями, изложенными во всех предыдущих разделах монографии и относимся к разделу VII не как к завершению, а как к продолжению.

Кроме того, нас вдохновлял пример историко-культурного наследия Иоанна Лествичника, игумена Синайской обители, описавшего в VII веке восхождение человека по ступенькам к духовно-нравственным высотам своей жизни (см. раздел VI).

И еще одно предварительное замечание, точнее, размышление. В силу разных обстоятельств «модель» как способ гуманитарного исследования в последние годы во многом дискредитирована. Но совершенно не верно, когда полностью игнорируется моделирование на этом основании. В своем исследовании, не абсолютизируя само понятие, относимся уважительно и бережно к некоторым аспектам моделирования и используем для целостного восприятия феномена здорового образа жизни студентов в условиях культурно-образовательной среды провинции.

«В философии и методологии модель определяется как искусственный объект (вещественный агрегат или знаковая система), находящийся в содержательном соответствии с исследуемым объектом, способным его замещать на определенных этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информацию, переводимую по уставновленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте. Модель всегда является некоторым конкретным построением, в той или иной степени наглядным, конечным и доступным для обозрения и практического действия.

В отличие от других средств теоретической деятельности, модель – это форма научной абстракции, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях веще-

ственно или знаковых элементов. Модель – это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера»²²⁴.

Для нашего исследования важно положение о том, что модель – это единство общего и единичного, при котором на первый план выходят моменты общего, существенного характера, что позволяет конкретно и наглядно размышлять о предмете своего научного интереса и предпринимать практические действия, рассматривать как педагогическую интерпретацию понятие «норма».

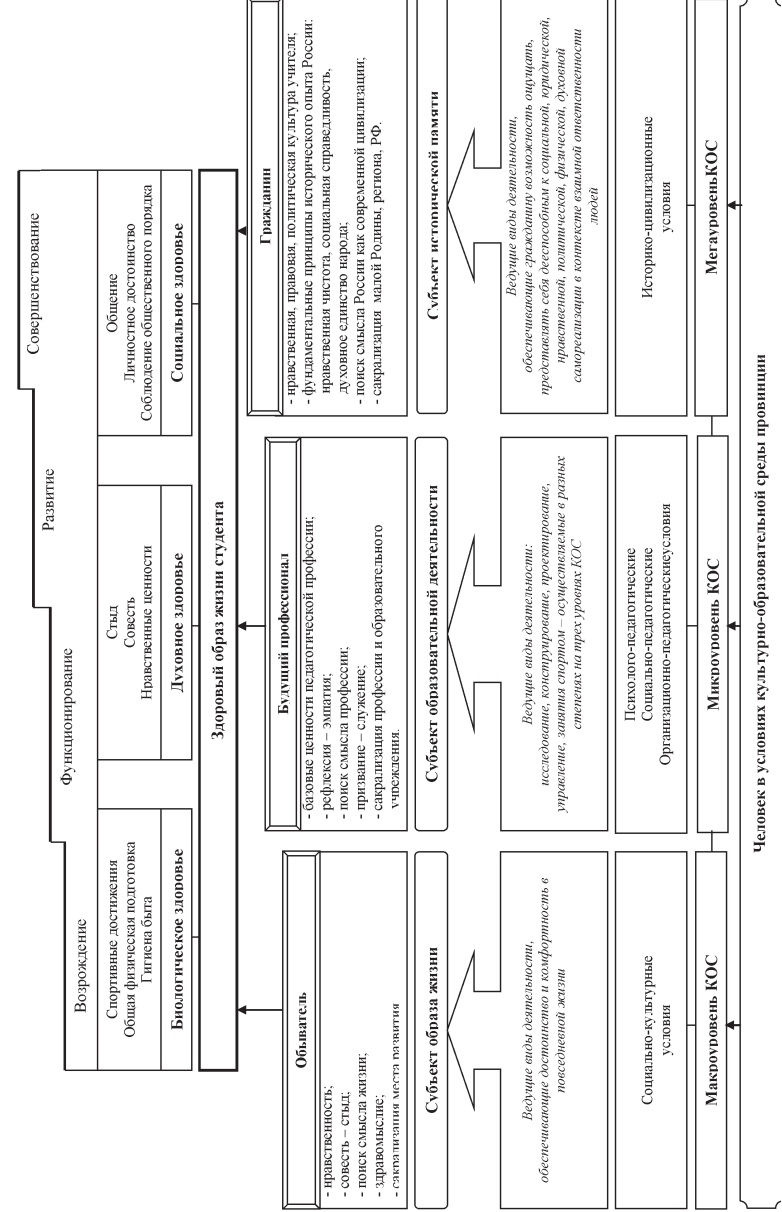
Такой подход позволяет выстроить профессионально-педагогическую деятельность, обнаружить благоприятные и неблагоприятные условия нормального здорового образа жизни, а далее – адекватно использовать условия: благоприятные – поддерживать, укреплять, создавать, неблагоприятные – изолировать, нейтрализовать, уменьшать.

Обращаем внимание читателя на отдельные элементы «Лестницы» как наиболее общего, существенного характера в процессе восхождения студента к ЗОЖ (см. схему).

²²⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С.143.

«ЛЕСТВИЦА» ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Схема



Человек в условиях культурно-образовательной среды провинции.

Учитывая наше понимание, толкование КОС провинции, нас интересуют внешние и внутренние обстоятельства, в которых находится студент; его физическое самочувствие, расположение духа, настроение, одним словом – состояние.

Состояние, по мнению психологов, в самом общем виде – это характеристика любой системы, отражающая ее положение относительно координатных объектов среды. Состояние человека выступает регулятивной функцией адаптации к окружающей среде²²⁵.

Состояние человека может быть внутренне и внешне наблюдаемым.

Внутренне наблюдаемое состояние – это зафиксированное сознанием субъекта на определенный момент времени интегральное ощущение благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом.

Внешне наблюдаемое состояние – это степень благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) человека, определяемая по внешне читаемым признакам.

Состояние студента довольно сложное образование, т.к. он одновременно находится на трех уровнях КОС провинции, каждая из которых «питает» будущего учителя, а он – воспринимает или не воспринимает это «питание», воздействие.

Состояние студента зависит от восприятия им КОС провинции, восприятия времени, пространства устной речи, человека человеком, сообществом.

«*Восприятие* – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем

²²⁵ Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Политиз-дат, 1990.

мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или в меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Следует различать восприятие, адекватное реальности, и иллюзии. Решающее значение для проверки и коррекции перцептивного образа (от лат. *percipere* – восприятие) является включенность восприятия в процессы практической деятельности, общения и научного исследования»²²⁶.

Особо обращает внимание (и для нашего исследования это весьма важно), что восприятие не пассивное копирование какого-либо воздействия, а живой, творческий процесс познания. В настоящее время изучение восприятия интенсивно ведется представителями психологии, физиологии, кибернетики и других научных дисциплин.

Восприятие времени – отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения в больших полушариях головного мозга. И.М. Сеченов назвал слух измерителем времени, а слуховую память – памятью времени. Субъективное восприятие продолжительных периодов времени в значительной степени определяется характером переживаний, которыми они были заполнены и эмоциональным состоянием субъекта.

Восприятие пространства – чувственно-наглядное отражение пространственных свойств вещей (их величины и формы), их пространственных отношений (расположения относительно друг друга и воспринимающего субъекта в плоскости, и в глубину) и движений. В восприятии пространства участвуют все органы человека. Ведущая роль в восприятии пространства принадлежит совместной деятельности зрительного, кожного и вестибулярного анализаторов.

Восприятие пространства основано на осуществляемых органами внешних чувств и движениями мускулатуры измере-

²²⁶ Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. - Минск, «Современное слово», 2005.

ниях расстояний и углов в окружающем человека пространстве. Необходимой для чувственного различения направлений вверх и вниз, вперед и назад, направо и налево является асимметрия человеческого тела. С асимметрией связана парность работы больших полушарий головного мозга при функциональном их различии. Функциональная асимметрия и симметрия органов чувств человеческого тела вообще составляют одно из обязательных условий восприятия пространства. При восприятии пространства человек исходит из нормального положения своего тела, когда его вертикальная ось перпендикулярна плоскости Земли. Ощущения, поступающие от аппарата равновесия, помогая поддерживать это положение, обеспечивают восприятие направления вверх-вниз. Наибольшую информацию о пространстве человеку дает зрение. Пространственное зрение начинается с превращения плоскостного восприятия в глубинное. К двум воспринимаемым измерениям – в высоту и в ширину – добавляется третье – в даль. В пространственном зрении и на плоскости значительная роль принадлежит аккомодации и конвергенции глаза, а при восприятии глубины к ним присоединяются функции, выполняемые корреспондирующими и диспаратными точками сетчатки. В процессе пространственного зрения осуществляется зрительная локализация предметов. Движения глаз обязательны для пространственного зрения.

Восприятие устной речи – одна из высших психических функций человека. Восприятие устной речи служит внутренней психической стороной такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование). Будучи «опосредованным по своему строению и социальным по своему генезу». Восприятие устной речи является смысловым, т.к. «нормально включает акт понимания, осмысления».

Речевое восприятие – неоднородный процесс. В этом процессе с генетической и функциональной точек зрения могут быть выделены уровни различения и узнавания. С точки зрения характера «обработки» речевого сигнала выделяются сенсорный, перцептивный и смысловой уровни восприятия. Так, в процессе устного речевого сообщения на сенсорном уровне осу-

ществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом.

Смысловое восприятие речевого сообщения обуславливается целым рядом факторов, и прежде всего включенностью в активную деятельность человека. Обуславливаясь системой языка, речевое восприятие зависит также и от характера самого речевого сообщения (логико-смысловой структуры речи, длины и глубины фраз, коммуникативной насыщенности речи и т.д.). Смысловое восприятие обуславливается также и индивидуально-личностными особенностями слушающего или читающего (такими, как особенности мышления: гибкость, продуктивность и т.д.; памяти: ее объем, тип и т.д.; направленность личности, характер установки и т.д.)²²⁷.

Восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.), что называется в психологии перцепция социальной.

Перцепция социальная – целостное восприятие субъектом не только предметов материального мира, но и так называемых социальных объектов (других людей, групп, классов, народностей и т.д.), социальных ситуаций и т.п. «Установлено, что восприятие социальных объектов обладает рядом специфических черт, качественно отличающих его от восприятия неодушевленных предметов. Во-первых, социальный объект (индивид, группа и т.д.) не пассивен и не безразличен по отношению к воспринимающему субъекту, как это имеет место при восприятии неодушевленных предметов. Воздействуя на субъекта восприятия, воспринимаемый человек стремится трансформировать представления о себе в благоприятную для своих целей сторону. Во-вторых, внимание субъекта перцепции социальной сосредоточено прежде всего не на моментах порождения образа как отражения результата, отражения воспринимаемой ре-

²²⁷ См.: Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. - Минск, «Современное слово», 2005.

альности, а на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия, в том числе причинных. В-третьих, восприятие социальных объектов характеризуется большей слитностью познавательных компонентов с эмоциональными (аффективными) компонентами, большей зависимостью от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта. В этой связи термин «перцепция» приобретает в социальной психологии расширительное толкование.

В зависимости от соотношения субъекта и объекта восприятия выделялись три относительно самостоятельных класса процессов социальной перцепции: восприятие межличностное, самовосприятие и восприятие межгрупповое. Введение в исследования социальной перцепции принципа деятельности позволило представить социальную группу как субъект деятельности и на этом основании – как субъект восприятия. Было выделено восемь вариантов социальной перцепции: восприятие членами группы друг друга и членов другой группы, восприятие человеком себя, своей группы и «чужой» группы, восприятие группой своего члена и члена другой группы, восприятие группой другой группы (или групп). Тем самым в исследования социальной перцепции вводится «групповой контекст», а также учитывается принцип зависимости межличностных отношений от деятельности группы. Это помогло развернуть исследования специфики перцептивных процессов в условиях совместной деятельности в группах разного уровня развития»²²⁸.

Восприятие межличностное – восприятие, понимание и оценка человека человеком. Специфика межличностного восприятия по сравнению с восприятием неодушевленных предметов заключается в большей пристрастности, что проявляется в слитности когнитивных (познавательных) и эмоциональных компонентов, в более ярко выраженной оценочной и ценностной окраске, в более прямой зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры дея-

²²⁸ Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Политиз-дат, 1990.

тельности воспринимающего субъекта. Важной особенностью межличностного восприятия является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структуры группы и т.д.).

Важнейшие из изученных механизмов межличностного восприятия следующие: 1) идентификация – понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним; 2) социально-психологическая рефлексия – понимание другого путем размышления за него; 3) эмпатия – понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания; 4) стереотипизация – восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы и др.

Восприятие межгрупповое – процессы социальной перцепции, в которых как субъектом, так и объектом восприятия выступают социальные группы или общности. Специфика межгруппового восприятия по сравнению с межличностным восприятием заключается: 1) в объединении индивидуальных представлений в некоторое целое, качественно отличное от составляющих его элементов; 2) в длительном и значительно менее гибком процессе формирования межгруппового восприятия, которое, будучи сформированным, становится устойчивым к внешним влияниям; 3) в схематизации и упрощении возможного диапазона сторон восприятия и оценки другой группы. Межгрупповое восприятие характеризуется стереотипностью, большой слитностью когнитивных (познавательных) и эмоциональных компонентов, яркой аффективной окрашенностью и резко выраженной оценочной направленностью. Именно поэтому межгрупповое восприятие отличается пристрастностью, а сами межгрупповые представления весьма уязвимы в том, что касается их истинности, точности и адекватности. Указанные характеристики и особенности межгруппового восприятия в концентрированном виде выражаются в ряде таких эффектов, как межгрупповая дискриминация и внутригрупповой фаворитизм; теоретически и экспериментально показана их зави-

си-мость от уровня группового развития и типа совместной межгрупповой деятельности, их нетипичность для коллектива.

На каждом уровне КОС (микро – макро - мега) состояние студента во многом определяется тем, как он воспринимает общие, сущностные проявления окружающего мира и, вместе с тем, на каждом из них выстраивается определенная последовательность продвижения будущего учителя в ЗОЖ.

Микроуровень КОС. На что мы прежде всего обращаем внимание? Вначале мы намеревались расположить уровни КОС так: микро – макро – мега. Затем иначе: мега – макро – микро. В последствии мы поняли, что микроуровень находится в центре построения «Лестницы». Ибо нас интересует ЗОЖ студента, готовящегося стать педагогом, нас интересует состояние будущего профессионала, который за пределами своего вуза так или иначе разрешает социально-педагогические ситуации обывателя на макроуровне и гражданина на мегауровне.

Микроуровень КОС – факультет университета располагает совокупностью условий для совершения студентом ведущих видов деятельности и становлению в качестве субъекта образовательной деятельности. Психолого-педагогические условия, позволяющие адаптироваться в окружающей среде факультета и стать субъектом образовательной деятельности:

- четкие, продуманные действия руководителей факультета, совместная, слаженная деятельность преподавателей, разумное руководство факультетской жизнедеятельностью;
- готовность педагогов к формированию здоровьесберегающего мировоззрения студентов, личный пример преподавателей;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов (возможность занятий избранным видом спорта, проявления творческой инициативы, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Социально-педагогические условия способствуют развитию КОС учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие студентов:

- компетентность профессорско-преподавательского состава в вопросах формирования ЗОЖ (использование потен-

циала учебных дисциплин, личный пример, профессиональная культура преподавателей);

- наличие традиций, праздников, обычаев, отраженных в истории факультета и востребованных сегодня;

- благоприятные условия для самореализации (возможность овладевать ведущими видами деятельности, проявление творческой инициативы, заниматься избранным видом спорта, участие в соревнованиях, организации и проведении городских мероприятий).

Организационно-педагогические условия, обеспечивают взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов:

- предоставление широких возможностей для приобретения опыта объединения, товарищеского общения и взаимопонимания студентов, их взаимного положительного влияния и духовного обогащения, происходящих на фоне общегородских, межвузовских, областных занятий физкультурой и спортом;

- оснащение учебного материала богатейшим наследием города, региона, страны;

- материально-техническое оснащение учебного, научно-исследовательского, тренировочного процесса (учебно-спортивный комплекс, тренажерные залы, бассейны, легко-атлетический манеж; лаборатории).

Ведущие виды деятельности. Ведущий вид деятельности в педагогическом образовании обозначает деятельность, с которой связано возникновение важнейших профессиональных качеств, знаний, умений, навыков у будущего учителя. Одна из особенностей педагогического образования состоит в том, что содержание образования – деятельностное. Это означает такое образование, в котором нормативная структура человеческой деятельности (ее смысловые, целевые и структурные составляющие) становится предметом рефлексии и освоения в учебной деятельности. В рефлексии деятельность превращается в содержание образования; при его освоении развивается индивидуальная субъектность учащегося.

В 80-90-е годы прошлого столетия ведущими видами профессиональной деятельности преподавателей педвузов считали: учебно-методическую, научно-исследовательскую, воспитательную, общественную.

Начало XXI века, когда педвузы поменяли свой статус и стали университетами, назвали и другие ведущие виды деятельности: исследования, конструирования, проектирования, управления.

В соответствии с замыслом исследования, учитывая наш интерес к учителю физической культуры, его здоровому образу жизни необходимо признать ведущим видом деятельности – занятия спортом, достижение высоких спортивных результатов.

Субъект образовательной деятельности. Обратим внимание на три слова в понимании Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова.

Субъект – человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Субъективность (субъективная реальность) – базовая категория психологии человека, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, непосредственного самобытия человека; как форма бытия и способ организации человеческой реальности субъектность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности, находит свое высшее выражение в рефлексии. С антропологической точки зрения субъективная реальность есть интегративная характеристика человеческой реальности в целом, которая в своей онтогенетической развертке открывается как становящаяся иерархия способов самоопределения человека в мире и в самом себе.

Субъектность – социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само-действия человека. Субъектность с точки зрения психологической антропологии – это предельная форма явленности человеческой реальности другим. Она всегда связана со способностью индивида превращать

собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть действительным субъектом собственной жизни. Приоритетная антропологическая (гуманистическая) цель и ценность современного образования – обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению (разрядка – наша).

Профессионал – человек, который успешно адаптировался в профессии, овладел ведущими видами и совокупностью технологий образовательной деятельности.

Деятельность людей признается профессиональной, если включает интел-лектуальные операции; основывается на научных знаниях и обучении (самообучении); используется в четко определенных социальных целях и направлена на общественное развитие; предполагает высокую степень автономии как для человека, который ее выполняет, так и для группы людей, представляющей данную профессию; присутствует высокая степень ответственности за свои действия и суждения внутри профессиональной автономии.

Профессиональная деятельность учителя – вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности.

Болгарский психолог Д. Иорданов структуру деятельности учителя в функциональном плане предлагал рассматривать как состоящую из пяти компонентов: учитель – главный источник информации; руководство познавательной деятельностью учащихся; разработка задач для учащихся; учитель – адресат для обратной информации; исправление.

Специфичность деятельности учителя заключается также и в том, что его основным средством является вербальное и невербальное поведение. Учебно-воспитательный процесс

учитель строит на основах гуманности, индивидуального подхода, педагогики сотрудничества, любви к учащимся, внимания ко всем сферам их жизни (школа, дом, окружение). Учитель своевременно и чутко относится к успехам и трудностям обучаемых, стремится поставить каждого ученика в позицию субъекта учебной деятельности, заботится о душевном комфорте учащегося. Учителю нужна этическая и правовая культура, знание материалов Всеобщей декларации прав человека и Конвенции о правах ребенка.

К основным свойствам учителя, обеспечивающим успех его деятельности, относятся: интерес и любовь к своей профессии, предмету, учащимся, ответственность, увлеченность, творческие способности, уравновешенность, требовательность, справедливость, чувство такта и юмора, общительность, самостоятельность, человечность, доброжелательность, ясность и критичность ума, изобретательность, развитое воображение, готовность памяти, хорошая дикция, наблюдательность и др. Новаторство в работе с учащимися, близость к ним, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, отсутствие фальши во взаимоотношениях и общении являются необходимыми качествами личности учителя.

Профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах времени, умственных и физических сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий. Профессионализм специалиста является результатом систематического повышения квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры.

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессио-

нальных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм в науке – приобретенные в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности способности, знания и умения компетентно-творчески проводить научные исследования. А.А. Леонтьев выделяет четыре основных компонента профессионализма в науке.

Первый компонент – владение материалом своей науки. Мало знать аппарат сегодняшней науки и ее основные аксиомы. Не профессионал тот, кто не знает истории своей науки, не может оценить место сегодняшнего ее состояния в общем потоке научного развития, не умеет учиться на ошибках и достижениях науки прошлого. И глубоко прав был Л.С. Выготский, когда еще в 1928 г. утверждал: «судьбы психологической науки в стране революции могут быть поняты только в историческом аспекте, только в свете прошлого и будущего, только в большой перспективе, в динамике развития и катастроф».

Второй компонент: владение научным мировоззрением. Не ученый тот, у кого нет общенаучной картины мира, кто не задумывается над сущностью исследуемого им предмета и над методологией самого исследования. В этом смысле любой специалист по естественным, а тем более общественным наукам не может не быть одновременно и философом, т.е. он обязан уметь встать над своей наукой и над ее предметом, увидеть, как его наука вписывается в большую Науку, а ее предмет – в мир. Поэтому подлинной науке нечего делать с «ползучим» эмпиризмом, с прагматическим подходом, со стремлением разрабатывать детали, не думая о целом, с тенденцией ставить межевые столбы – их же не перейдешь – между «делянками» разных наук. По словам А.А. Леонтьева, сегодняшняя наука более всего страдает от дефицита такого, мировоззренческого, подхода. К данному компоненту относятся также и вопросы этики науки.

Третий компонент: владение умениями научного творчества, склонность и способность идти нехоженными путями, ставить и решать неизученные проблемы. Наука по самой природе своей – это не репродукция, т.е. не воспроизведение тех

или иных известных истин, а продукция – создание и проверка новых истин. Профессионал-«репродуктор» не имеет никакого отношения к настоящей науке. Ученый – это тот, кто вложил пусть небольшую, но свою оригинальную лепту в общую копилку науки, человеческого знания, кто хоть раз высказал и обосновал то, что не пришло в голову никому другому. Хорошие мысли рождаются только из скрещения обширных профессиональных знаний и ясной мировоззренческой позиции. На пустом месте они не возникают.

Четвертый компонент – это владение технологией научной работы. Она различна в разных науках, нетождественна для теоретика и экспериментатора. Но всегда есть такие навыки, которыми ученый просто не может не владеть. Возьмем эксперимент. Не всякий профессионал-ученый умеет, скажем, сконструировать, а тем более собрать (изготовить) экспериментальную установку. Но есть минимум, которым обязан владеть и самый «абстрактный» теоретик, – это стратегическое планирование экспериментальной работы и разработка или по крайней мере аргументированный выбор принципиальной методики эксперимента. К профессиональным навыкам ученого относится и такой (часто забываемый), как способность разумно изложить свои мысли на бумаге, оформить их в виде статьи, доклада, диссертации, монографии....

Профессиональная готовность студента – интегративное личностное качество и существенная предпосылка эффективности деятельности после окончания вуза. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестараться при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность студента – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального их совершенствования и повышения квалификации. Как профессионально важное качество личности профессиональная готовность студента является сложным психологическим образованием и включает в себя мотивационный, ориентационный, операцион-

ный, волевой, оценочный компоненты. Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня профессиональной готовности выпускника вуза к труду. Существенным компонентом профессиональной готовности является психологическая готовность, которая может выступать как в виде устойчивых установок, мотивов, черт характера, так и в виде психического состояния. Психическое состояние готовности личности студента – это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, ориентированность на активные и целесообразные действия (во время обучения и с началом работы после вуза). Оба вида готовности студента – профессиональная и психологическая – к труду находятся в единстве и взаимодействуют в ходе его деятельности. Одним из показателей профессиональной готовности студента является профессиональная мобильность, которая зависит от подготовленности студента не к одному виду деятельности, а к различным; к пониманию принципов функционирования не одной социальной общности, а различных; к участию в деятельности различных социальных общностей с существующими в них правилами; к координации различных типов деятельности при сохранении своего «Я» одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счете, влиянию на развитие этих общностей; к созданию в случае практической необходимости новых социальных общностей, и проектированию соответствующих им видов деятельности. Профессиональная мобильность должна явиться результатом овладения не одним видом подготовленности к деятельности, а исторически сложившимися обобщенными формами и способами деятельности. Для этого нужно в процессе обучения реализовать диалог различных культур, создать культурно-исторический тип школы, вуза²²⁹.

Признаки состояния будущего профессионала (представлены в схеме) закладываются психолого-педагогическими, со-

²²⁹ См.: Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – М.: «Современное слово», 2005. – 720 с.

циально-педагогическими, организационно-педагогическими условиями КОС на микроуровне; ведущими видами деятельности факультета, что позволяет студенту занять позицию субъекта образовательной деятельности.

Обыватель. Обыватель – форма реализации субъектности, конкретно данный способ самодействия человека. В процессе выбора профессии, овладения основами профессиональной деятельности, становления профессионального мастерства, человек всегда находится в состоянии обывателя.

Понятие «обыватель» в общественном сознании с некоторыми пор прочно соединяется с представлением о прикреплённости к сферам жизни, лишённым духовной составляющей и противопоставляемым всему высокому. Например, в новом энциклопедическом словаре (М., 2008) на странице 830 читаем: обыватель – «в литературе и публицистике иногда название людей, живущих мелкими интересами».

Негативные коннотации возникли, однако, с течением времени: примерно также случилось с лексемой мещане. У В. Даля оба слова – мещане и обыватели – восходят к месту поселения городского типа: «житель на месте, всегдашний, водворенный, поселенный прочно, владелец места, дома»²³⁰. По определению Вл. Даля, обыватели – «горожане, посадские, слобожане, жители местечка»²³¹.

Макс Фасмер в своем словаре связывает это понятие со словом «быт», обозначающим существование человека (т.1, с.260), в то же время как однокоренное «бытие» трактуется здесь как состояние человека. И такая соотнесенность, объективно отражённая в национальном языке, заставляет усомниться в правомерности противопоставления бытового и бытийного, и задуматься об их соотнесенности. На самом деле любая высокодуховная личность в своем повседневном существовании с неизбежностью причастна повседневному существованию.

²³⁰ В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: «Русский язык», 1981. – Т.3. – С.637.

²³¹ Там же.

Бытовое – основа бытийного, а духовное питает человеческое существование, и каждый человек, выбирая между приоритетами, не может изъять бытовое начало.

И чем скорее мы, задаваясь проблемой семантики понятия «обыватель», определим место бытового в духовной жизни социума, тем яснее окажутся перспективы нравственного и патриотического воспитания личности, имеющего прямое отношение к педагогической науке, педагогическому образованию, прежде всего, на наш взгляд, необходимо объективировать значение понятия «обыватель», отказавшись от оценочности как таковой. Признаки состояния обывателя представлены в схеме.

Гражданин. Историко-цивилизационные условия мегауровня КОС провинции, ведущие виды деятельности позволяют, способствуют студенту идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти, ощущать себя гражданином.

Гражданин у В.И. Даля, это – член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек, из составляющих народ, землю, государство²³².

Наш современник, автор – составитель Большой современной энциклопедии Е.С. Рапацевич считает, что «к основным элементам гражданственности относятся: нравственность, правовая и политическая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплине, в уважении и доверии к другим гражданам и государственной власти, в способности выполнять свои обязанности, гармонично сочетать патриотические, национальные и интернациональные чувства»²³³.

В деликатном понятии наличествует серьезная доля политической составляющей. Так, краткий политический словарь зафиксировал: «Гражданство – правовая принадлежность лица к

²³² В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: «Русский язык», 1981. – С.389-390.

²³³ Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск: «Современное слово», 2005. – С.73.

конкретному государству, правовая связь между государством и находящимся под его властью человеком (в монархических государствах существует аналогичное гражданству понятие – подданство). Государство наделяет своих граждан определенной правоспособностью, правами и свободами и возлагает на них определенные обязанности. Оно должно защищать их и покровительствовать им за границей. По своему правовому положению граждане данного государства отличаются от иностранных граждан и от лиц без гражданства, находящихся на территории этого государства»²³⁴.

Признаки состояния гражданина представлены в схеме, и если они в гармонии присутствуют в повседневной жизни обывателя и будущего профессионала, то студент ощущает благополучие и комфорт (как внешний, так и внутренний), и скорее всего со временем они с благодарностью отнесутся к словам Ивана Александровича Ильина: «Родина не есть то место на земле, где я родился, произошел на свет от отца и матери или где я привык жить; но то духовное место, где я родился духом и откуда я исхожу в моем жизненном творчестве. И если я считаю моей родиной Россию, то это означает, что я по-русски люблю, созерцаю и думаю, по-русски пою и говорю; что я верую в духовные силы русского народа и принимаю его историческую судьбу своим инстинктом и своей волею. Его дух мой дух; его судьба моя судьба; его страдания мое горе; его расцвет моя радость»²³⁵.

Здоровый образ жизни. В результате повседневной жизнедеятельности обывателя и гражданина, у будущего профессионала в условиях КОС провинции складывается здоровый образ жизни как лад, симфония, гармония биологического, духовного, социального здоровья. Признаки ЗОЖ представлены в схеме.

Остановимся более подробно на признаках духовного здоровья. Общеизвестно, что наш народ отличается от всех других особым отношением к нравственности, в основе которой находятся Евангелиевские ценности. Нравственность для нас – это

²³⁴ Краткий политический словарь. Изд. шестое, доп. – М., 1989. – С.123.

²³⁵ <http://www.dorogadomoi.com/dr74man.html>

внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, правила поведения в семье, образовательном учреждении, окружающей среде; этические нормы, определенные этими качествами.

Нравственный – относящийся к внутренней жизни человека, о которой можно все-таки судить по наличию таких духовных качеств, как совесть и стыд.

Совесть – чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми.

Стыд – чувство сильного смущения от сознания предосудительности поступка, позор, бесчестие²³⁶.

Состояние ЗОЖ студента как самочувствие физическое, духовное, социальное подвержено воздействию внешних и внутренних обстоятельств; оно изменчиво, оно подвижно. Используя условия КОС провинции, ЗОЖ изменяясь, проходит свой путь по ступенькам «Лествицы».

Учитывая общее состояние дел в России, возможно первой ступенькой в «Лестнице» ЗОЖ может стать Возрождение, понимаемое как появление вновь, возобновление, подъем после периода упадка, разрушения.

Возродить – восстановить, сделать вновь деятельным, живым. Возрасти – вырасти, стать взрослым; увеличиться, стать больше, сильнее²³⁷.

На следующей ступеньке «Лествицы» ЗОЖ начинает функционировать, т.е. действовать, находиться в рабочем состоянии.

Философия располагает *концепцией функционализма*, получившей распространение в немарксистской социологии и биологии; охватывает широкий спектр подходов к анализу организации общества, главным в котором считается отношение одной части общества к другой или некоторому аспекту целого, обеспечивающее интеграцию или адаптацию к большой соци-

²³⁶ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. Дополненное. – М., 2005.

²³⁷ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. Дополненное. – М., 2005.

альной системе. Функционализм исходит из принципа саморегулирования и поддержания равновесия систем. Представители функционализма считают, что социальные отношения в обществе на каждом определенном этапе его развития системно воздействуют, и их можно проанализировать на основе учета социальных фактов и социальных институтов, не прибегая для объяснения к психологическим или историческим факторам²³⁸.

Социологи принимают функционализм за «одно из направлений социологии, объясняющее существование социальных структур через их функцию в обществе как таковом. Таким образом, дело касается структуралистской теории, исходящей в своем анализе из категорий общества, а не индивида и фокусирующей внимание на взаимоотношения взаимозависимых элементов и роли их функций в обеспечении здорового состояния единого целого»²³⁹.

Принцип функционализма, с одной стороны, означает функциональную необходимость, в соответствии с которой существующие институты общества необходимы для его дальнейшего существования, с другой стороны – функциональное единство, ибо существующие институты вносят свой вклад в поддержание функционирования всего остального.

Психологи располагают исследованиями процессов сознания с точки зрения их функции в приспособлении организма к среде (функциональная психология); концепцией организации процессов в целостном организме, взаимодействующем со средой (теория функциональных систем)²⁴⁰.

В процессе функционирования ЗОЖ, изменяются и обогащаются все его составляющие, накапливаются противоречия, разрешение которых возможно на следующей ступеньке «Лестницы» – развитие. Развитие – процесс закономерного изме-

²³⁸ Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. Изд. шестое, перераб., доп. – М., 1991.

²³⁹ Лоусон Т., Геррод Д. Социология. А-Я: Словарь-справочник /Перевод с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – С.530-531.

²⁴⁰ См. подробно: Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М., 1990. – С.434-435.

нения, переход от старого качественного состояния к новому, «продвинутому», показатель сознательности, просвещенности, культурности ЗОЖ. «Развитый» означает духовно зрелый, просвещенный, культурный²⁴¹.

В процессе развития ЗОЖ как целого, состоящего из биологического, духовного, социального, развертываются его внутренние возможности, устанавливаются иные отношения в КОС провинции, происходит переход из одного состояния в другое, более совершенное, с одной ступеньки «Лестницы» на другую, более высокую.

Совершенствование ЗОЖ – делать лучше, совершеннее; обеспечение полноты всех достоинств его составляющих; достижение целосности через лад, гармонию, симфонию его частей; высший уровень феномена.

Итак, в заключительном разделе монографии на основе единства общего и единичного, мы попытались представить моменты существенного характера ЗОЖ, что позволило конкретно и наглядно продолжить размышлять о предмете нашего научно-практического интереса, отдавая отчет в том, что данная тема не завершена и предполагает в дальнейшем объединение усилий ученых гуманитариев и практиков образовательной сферы.

²⁴¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е издание. Дополненное. – М., 2005.

Заключение

Одной из важнейших цивилизационных перемен в современной России, безусловно, является взятый на рубеже XX – XXI вв. курс на изменение отечественного образования с перспективой постепенного вхождения России в общеевропейское образовательное пространство (Правда, хочется уточнить: кто и когда нас «вынес» из европейского пространства, учитывая наше географическое положение, историю и культурные отношения России и Европы? Но эта тема для специального обсуждения).

Здесь и сейчас заметим: процедура вступления России в так называемый Болонский процесс, сопряженная с необходимостью привести структуру и содержание нашего образования в соответствие с западными стандартами, вполне определенно смещает акценты в трактовке задач федерального и регионального компонентов. Собственно, оба эти компонента в совокупности должны обеспечить нашу интеграцию в общеевропейское образовательное пространство, но именно в наполнении регионального компонента, по-видимому, возможны решения, позволяющие поддерживать национальные ценности и традиции. В федеральном компоненте для тех ценностей и традиций в рамках Болонского процесса просто не остается места – ведь это не Запад приспосабливается к России, а наоборот. В такой ситуации соблюсти свои национальные интересы возможно, лишь твердо установив, что содержание образования должно быть неизбежно, что оно не может корректироваться ни при каких условиях, поскольку непосредственно обеспечивает эти интересы.

Поэтому региональный компонент теперь следует рассматривать не как дань национальному своеобразию каких-то субъектов Федерации или отражение местных специфик, а как форму обеспечения общенациональных интересов на уровне содержания образования. Здесь на деле нет вроде бы подразумеваемого противопоставления «федеральных» и «общенациональных» интересов – речь ведь идет о едином, общем для

всех образовательном стандарте; просто одна часть этого стандарта рассчитана на эффект коммуникации с Западом, а другая – на сохранение в процессе такой коммуникации собственных традиций, того, что свойственно только нам.

«Региональность» в содержании образования, таким образом, должна свидетельствовать о том, что внутренне присуще всем (любым) регионам или субъектам Федерации как членам изначально, исторически единой культурно-образовательной среды. Отсюда наши попытки найти это «внутреннее общее» через анализ таких понятий, как «месторазвитие», «культурно-образовательная среда», «Отчий край». Жизненная необходимость такого «поиска» стала очевидной уже тогда, когда Болонский процесс был не реальностью, как сегодня, а перспективой. А реальность такова, что уже более двух десятков лет официальная бюрократия придумывает новые сюжеты так называемой «модернизации», которая у большинства граждан вызывает «подобие идиосинкразии по причине устойчивой ассоциации с лечебными мерами, производимыми «ржавой пилой» и «без наркоза» (Гладкий Ю.Н.), или придумывают нежизненные планы так называемой «оптимизации», искажая смысл понятия, что и заканчивается сокращениями, обрезаниями, увольнениями.

Вопреки всему происходящему – наша озабоченность связана со здоровьем человека, со здоровьем того человека, от которого зависит здоровье наших детей, молодого поколения, в целом нации – здоровье учителя, а точнее, здоровье того, кто избрал профессию учителя физической культуры.

Замысел монографии состоит в том, чтобы попытаться понять, сформулировать, выделить условия, позволяющие КОС провинции превратить в фактор здорового образа жизни студента – будущего учителя и этим самым содействовать жизненной устойчивости, жизнеспособности народа России.

Для этого, в первом разделе монографии представлен краткий историко-педагогический обзор темы среды и средового подхода к образованию; более подробно изложены научные позиции авторов второй половины XX века, называются различ-

ные виды сред, выделяются типы воспитательных сред; представлены взгляды нашей научно-педагогической школы по теме культурно-образовательная среда (КОС), КОС провинции; среда рассматривается в контексте гуманитарных понятий «пространство», «Отчий край», обозначена диалектическая связь таких понятий как «возможности», «потенциал», «условия», представлена совокупность условий КОС провинции; культурно-образовательная среда, осмысленная философски, выступает в качестве педагогической среды и используется, прежде всего, в воспитательных целях образования, что позволяет со временем культурно-образовательную среду воспринимать как Отчий край.

Во втором разделе монографии признаки России и Русского мира – православие, русская культура и русский язык, общая историческая память и общие взгляды на общественное развитие – подвергнуты педагогической интерпретации с точки зрения философии образования; представлены различные смыслы образования – фундаментальная категория, абсолютная ценность всех народов во все времена, функция жизни, быта человека; историко-культурный феномен и ноумен; социально-педагогическая система; процесс, непрерывный процесс; историко-культурное наследие (историко-педагогическое, философско-педагогическое, социально-педагогическое, религиозно-педагогическое, литературно-педагогическое, музыкально-педагогическое, медико-педагогическое, военно-педагогическое, психолого-педагогическое); опираясь на фундаментальный труд Н.Б. Москвиной, идеи нравственной философии авторов из Воронежа, положения собственных публикаций в разделе рассматривается тема здорового образа жизни в антропологическом контексте; специально представлена проблема свободы человека, его совести, поиска смысла жизни, диалога в жизни, профессии, организации КОС вуза.

В третьем разделе монографии, решая методологическую и в тоже время прикладную задачу, мы пытаемся осознать границы наших возможностей в ходе изучения избранных объектов и предмета. По существу, пользуясь современной терминологией, мы в данном разделе попытались прописать, наметить

«дорожную карту», определить границы, пересечения которых недопустимо ни с этической, ни с научной, ни с профессиональной точек зрения. Главные азимуты нашего продвижения к здоровому образу жизни студента в условиях КОС провинции три принципа (феноменологии, научности, целостности), три подхода (антропологический, историософский, средовой). Продвижение к заданной цели, опираясь на главные азимуты, возможно тогда, когда исследователи видят, чувствуют, принимают картину мира и пытаются описать ее на стыке различных наук, отдавая отчет в том, что интересующий нас предмет – сверхсложная гуманитарная система, развивающаяся нелинейно и потому трудно фиксируемо. И потому мы обращаемся к живому знанию, не претендуем на его завершенность, но и не хотим создавать очередной миф.

В четвертом разделе монографии культурно-образовательная среда провинции рассмотрена в трехмерном измерении: на мегауровне, макроуровне и микроуровне. На мегауровне мы рассмотрели КОС Центрального федерального округа, выделяем историко-цивилизационные условия, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти, чувствовать себя гражданином; на макроуровне рассмотрели КОС города Воронежа, выделяем социально-культурные условия, связанные с жизнью и творчеством философов, выдающихся ученых, мыслителей, общественных и религиозных деятелей, позволяющих студенту стать субъектом образа жизни, обывателем; на микроуровне – КОС факультета, выделили психолого-педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические условия, позволяющие студенту стать субъектом образовательной деятельности, стремиться стать профессионалом.

Геополитическое положение ЦФО, государственная политика в области образования и здравоохранения, духовно-нравственный климат и экономическая составляющая жизни граждан страны; бытие на Воронежской земле, погружение в древнюю и современную историю края, вдохновение богатейшим наследием знаменитых соотечественников; аккумуляция

всего этого в КОС учебных заведений, что и отражается в идеологии, содержании, технологии и составляет систему координат здорового образа жизни студента, которая представлена в следующих разделах.

В пятом разделе монографии, мы обращаем внимание на педагогические трактовки «здоровья», прослеживаем связь образования и здоровья с середины XVIII века до наших дней; подчеркиваем необходимость смещения акцента с анализа отдельных негативных влияний на организацию всего учебно-воспитательного процесса с целью формирования здорового человека; осмысления личности в ее целостном взаимодействии со средой.

В изучении здорового образа жизни исходим из понимания триединой сущности человека: духовной, социальной и биологической. Это положение позволяет дать рабочее определение понятия «здоровье» – целостное состояние человека, предусматривающее здоровье социальное и здоровье биологическое, базой которого является здоровье духовное. В разделе рассмотрены составляющие здоровья, выделены признаки здорового состояния: духовная составляющая – нравственные ценности, совесть, стыд; социальная – соблюдение общественного порядка, личностное достоинство, общение; биологическая – гигиена быта, общая физическая подготовка, спортивные достижения.

Здоровый образ жизни студента - относительно постоянный порядок чередования повседневных занятий (ведущих видов деятельности), состояний, способствующих поддержанию здоровья на духовном, социальном и биологическом уровнях (при ведущей роли духовного компонента), осуществляемых в его взаимодействии с КОС.

Шестой раздел монографии посвящен понятию «образовательная деятельность», которое возвращает нас к образованию как к историко-культурному наследию; возвеличивает по достоинству человека, ибо он – смысл, цель, субъект, конечный результат образования; подчеркивает фундаментальный и соборный характер отечественного образования; наполняет конкретным смыслом социально-психологические и педагоги-

ческие технологии в образовательном процессе; способствует формированию бытия человека во времени и среде.

Само понятие «образовательная деятельность» – целостно; предполагает отношение к студенту, будущему учителю как целостному (духовно-социально-биологическому) созданию, что содействует становлению ЗОЖ и вовлечению будущего профессионала в процесс образовательной деятельности в условиях культурно-образовательной среды провинции.

Вместе с тем, само понятие объективно нуждается в дальнейшем осознании, уточнении. Например, следует разобраться и понять: образовательная деятельность индивида, группы, сообщества; образовательная деятельность в условиях культурно-образовательной среды на мега-, макро-, микроуровнях; как, каким образом онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания социально-педагогических систем опосредуются в образовательной деятельности.

В заключительном разделе монографии на основе единства общего и единичного, мы попытались представить моменты существенного характера ЗОЖ, что позволило конкретно и наглядно продолжать размышлять о предмете нашего научно-практического интереса, отдавая отчет в том, что данная тема не завершена и предполагает в дальнейшем объединение усилий ученых гуманитариев и практиков образовательной сферы. Например, каждая из составляющих ЗОЖ – биологическая, духовная, социальная – изменяется, переходя те же ступеньки – возрождение, функционирование, развитие, совершенствование. И это правильное соображение. Могут быть и другие, не менее справедливые вопросы, размышления. Мы ожидаем вопросы, размышления, предложения и заранее благодарим.

Здесь и сейчас в качестве заключения скажем: данная работа – наша реакция на все происходящее в нашей стране, в образовании, мы задумали, осмыслили, прописали общую идею, общее направление, можно сказать, «дорожную карту» ЗОЖ молодого человека, студента, будущего учителя физической культуры.

Литература:

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: «Академический проект», 2000.
2. Антонович, М.А. Единство физического и нравственного космоса / М.А. Антонович // Мир философии: книга для чтения. – М., 1991. – Ч.3. – С. 40.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.
4. Анцыферова, Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – №2. – С.5
5. Арнаутов, В.В. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / В.В. Арнаутов, Н.К. Сергеев. – http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm.
6. Архивная служба Воронежской области. – http://arsvo.ru/informacionnaya_deyatelnost/istoriya_admtert_deleniya_voronezhskoj_oblasti.
7. Ахаев, А.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре: автореф. дис. ... канд. пед.н. / А.В. Ахаев. – Барнаул, 1996. – 24 с.
8. Бальсевич, В.К. Физическая культура. Молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №4. – С.2-7.
9. Барышников, В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: дисс... канд.пед.н. – Елец, 2005. –149 с.
10. Барышников, В.Я. Здоровьесберегающая среда: научные идеи, подходы, принципы ее проектирования в смысловом поле ФГТ и ФГОС / В.Я. Барышников. – Екатеринбург, 2013. – 134 с.
11. Баткин, Л.М. Европейский человек наедине с собой: Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личностного самосознания / Л.М. Баткин. – М.: Российский гум. ун-т, 2000. – С. 32.
12. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философские и социальные науки и техника. Ежегодник. – 1984-1985. – С.42.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
14. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
15. Белозерцев, Е.П. Диалектика культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие / Е.П. Белозерцев, А.И. Павленко // Человек и культурно-образовательная среда. Сб. науч. работ./ ЕГУ им. И.А. Бунина. – Елец, 2005. – С.23-29.
16. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда: этапы осмысления / Е.П. Белозерцев // Образование на рубеже эпох. Опыт личного осмысления методологии гуманитарного исследования. Материалы летней школы молодых ученых. – Липецк: ИРО, 2007. – С. 10-13; 116-152.
17. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда – миф или реальность, традиция или инновация / Е.П. Белозерцев // Гуманитарий: научно-публ. Альманах. Ежегодник Историко-социолог. Ин-та Мордов. Гос. Ун-та. им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2008. – № 7. – С. 182-189.
18. Белозерцев, Е.П. Миссия образования – счастливый человек (по прочтении И. Бунина) / Е.П. Белозерцев // Берегinya•777•Сова. – 2009. – № 1. – С. 114-123.
19. Белозерцев, Е.П. Миссия регионального университета / Е.П. Белозерцев // Высшая школа: знания или умения? Инновационные подходы в образовании. Материалы Всероссийской научно-практической молодежной конференции. 20-22 октября 2011 г. – Белгород, 2011. – С. 10-17.
20. Белозерцев, Е.П. ВУЗ современной России: какой он? / Е.П. Белозерцев // Социальные и социально педагогические проблемы: поиски и модели решения. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск II. Научный редактор М.В. Шакурова. Воронеж ВГПУ, 2013. – С. 3-6.

21. Белозерцев, Е.П. «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования / Е.П. Белозерцев, В.В. Варава // Педагогика. – 2013. – №7. – С.3-13.
22. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования / Е.П. Белозерцев. – Курск: КГУ, 2013.
23. Белозерцев, Е. П. Пространство, среда, отчий край: к феноменологии понятий / Е.П. Белозерцев // Социально-нравственное развитие личности в условиях трансформации культуры и образования: проблемы и опыт. – Курск : [б. и.], 2014. – С. 346-350.
24. Белозерцев, Е.П. Триада отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д.Ушинского / Е.П. Белозерцев // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – №2. – С. 35-49.
25. Белозерцев, Е. П. «Философско-педагогическое наследие Отчего края» в контексте профессионального становления / Е.П. Белозерцев // Известия ВГПУ. – 2014. – №1. – С. 197-206.
26. Белозерцев, Е.П. Размышления о методологической культуре исследования отечественного образования / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 2014. – №3. – С. 115-121.
27. Белозерцев, Е.П. «Русский мир»: поиски образованного человека / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 2014. – №9. – С. 115-123.
28. Белозерцев, Е.П. Образование в контексте геополитических событий / Е.П. Белозерцев // Берегиня•777•Сова. – 2015. – №2(25). – С. 253-266.
29. Белозерцев, Е.П. Вуз между историей и культурой / Е.П. Белозерцев // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева (к 75-летию профессора Е.П. Белозерцева): колл.монография / под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. – М., 2015. – С. 281-282.
30. Белозерцев, Е.П. Философско-педагогическое наследие Отчего края: монография / Е.П. Белозерцев, В.В. Будаков, В.В. Варава. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 312 с.
31. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1991. – С.296.
32. Бердяев, Н.А. Самопознание: (Опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М., 1991.
33. Берлин, И. Философия свободы. Европа / И. Берлин. – М.: Новое литературное обозрение. – 2001. – С.323.
34. Библер, В.С. XX век. Человек. Культура / В.С. Библер // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.301-317.
35. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – С.32.
36. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – С.16.
37. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М., 1990. – С.13.
38. Березина, Т.Н. Юнгианская типология личности и транспектива времени / Т.Н. Березина // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: Ин-т психологии РАН. – 1995. – С.60.
39. Берлин, И. Философия свободы. Европа / И. Берлин. – М.: Новое литературное обозрение. – 2001. – С.304.
40. Бляхер, Л.Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России / Л.Е. Бляхер. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997.
41. Бодалев, А.А. Феномены смысла жизни и акме и их взаимодействие / А.А. Бодалев / Психологические аспекты смысла жизни и акме. – VI симпозиум // Психологический журнал. – 2000. – №5. – С.96.
42. Болховитинов, Е.А. Историческое, географическое и экономическое описание Воронежской губернии, собранное из историй, архивских записок, и сказаний / Е.А. Болховитинов. – Воронеж : Въ типографіи Губернскаго правленія, 1800. – 228 с.

43. Боровская, Е.В. Образ жизни школьника как условие становления его личности: дис....канд.пед.наук / Е.В. Боровская. – Нижний Новгород, 2009. – 192 с.
44. Боровская, Е.В. Формирование образа жизни учащихся в школе: учебно-методическое пособие / под ред. д-ра пед наук, проф. Ю.С. Мануйлова. – Н. Новгород: РАСТР-НН, 2012. – С.6.
45. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995.
46. Бунаков, Н.Ф. Записки: Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной, 1837- 1905 / Н.Ф. Бунаков. – СПб.: Типография «Общественная польза», 1909. – 396 с.
47. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Н.Ф. Бунаков. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953. – 412 с.
48. Бунин, И.А. Собр. соч.: в 4 т./ И.А. Бунин. – Т.4. – С.232.
49. Булгаков, С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М., 1994. – С.181.
50. Буторина, Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. – М., Архангельск, 2005. – С.139-140, 97-102, 117-118.
51. Варава, В.В. Философия отчего края – основа современного гуманитарного знания / В.В. Варава // Мировые рецепции в русской культуре. Сборник статей. – Воронеж: Истоки, 2006. – С. 19-24.
52. Варава, В.В. Духовный опыт Родины – основа образования / В.В. Варава // Собор. ЕГУ. – 2007. – № 1. – С. 27-43.
53. Варава, В.В. Нравственная философия и литература / В.В. Варава // Социально-политические противоречия современного мира и русская литература: матер.межвуз.науч. конф. – Воронеж: ВФ РАГС, 2009. – С.7-13.
54. Варава, В.В. Неведомый Бог философии / В.В. Варава. – М.: Летний сад, 2013. – 265 с.
55. Веневитинов, Д.В. Стихотворения. Проза. Письма / Д.В. Веневитинов. – Воронеж, 1985. – С.197-198.
56. Визитей, Н.Н. Физическая культура и здоровье спортсмена (философско-антропологический аспект проблемы) / Н.Н. Визитей // Теория и практика физической культуры. – 2008. – №9. – С.3-6.
57. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: Изд-во «КноРус», 2015. – 240 с.
58. Гагаев, А.А. Педагогика невмешательства (очерк одной педагогической идеи): монография / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. – Пенза, 2012. – С. 6.
59. Гагаев, А.А. О духовном здоровье и педагогике / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев // Известия ВГПУ. – 2015. – №1. – С. 63-68.
60. Гайденко, П.П. Владимир Соловьев и философия серебряного века / П.П. Гайденко. – М., 2001. – С.89.
61. Ганжин, В.Т. Смыслы в поисках человека / В.Т. Ганжин // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С. 54-67.
62. Гроф, С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Ин-т трансперсональной психологии, Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – С.132.
63. Гундобин, Н.П. Школьная гигиена/ Н.П. Гундобин. – СПб., 1902. – 87 с.
64. Гундаров, И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизмы, пути преодоления / И.А. Гундаров. – М., 2001. – С.73.
65. Гуревич, П.С. Философская антропология: учебное пособие / П.С. Гуревич. – М.: Изд-во «Вестник», 1997. – С. 35.
66. Гирусов, Э.В. Экологизация как способ сохранения общества / Э.В. Гирусов // Экологизация: проблемы и процессы современного развития. – Владивосток, 1988. – С.4.
67. Грякалов, А. А. Космос детства: философия антропология – транспедагогика / А.А. Грякалов // Философская и педагогическая антропология детства. – Бийск, 2012.

68. Давиденко, Д.Н. Валеология и физическая культура // Культура физическая и здоровье. – 2008. – №1(15). – С.65.
69. Давыдов, В.В. О понятии человека в современной философии и психологии / В.В. Давыдов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – 307 с.
70. Данилов, М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / М.А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973. – С. 73.
71. Добролюбов, Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью: Избр. филос. произв. – Л., 1948. – С. 228-262.
72. Загвязинская, Э.В. Управление развитием культурно-образовательной среды гимназии / Э.В. Загвязинская // Директор школы. – 2007. – №3. – С.7-8.
73. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дисс. .. докт. пед.наук / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.
74. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.
75. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч.1. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара, 1998.
76. Золотухина-Аболина, Е.В. Философская антропология: учеб. пособие перераб. и доп. / Е.В. Золотухина-Аболина. – М.: Изд-во «Феникс», 2014. – 350 с.
77. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – И.: Республика, 1993. – С.208.
78. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
79. Исупов, К.Г. Уроки М.М. Бахтина / К.Г. Исупов // М.М. Бахтин: proetcontra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Спб.: Изд-во Христ. гуманит. ин-та, 2001. – С.25.
80. Иорданский, Н.И. Школоведение. Руководство для массового учителя. – М.: Изд-во «Работник просвещения», 1927. – С.264.
81. История философии: Энциклопедия. – Мн., 2002. – С.1127-1129.
82. Загоровский, В. П. Белгородская черта / В.П. Загоровский. – Воронеж, 1969. – С.20, 24.
83. Загоровский, В. П. Исследования и заметки по исторической географии Центрального Черноземья XVI века / В.П. Загоровский // Историческая география Черноземного центра России (дооктябрьский период). – Воронеж, 1989. – С. 8–10.
84. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Спб., ТОО ТК «Петрополис», 1996. – С.405.
85. Карцева, Т.Б. Личностные изменения: проблема психологической диагностики / Т.Б. Карцева // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 487.
86. Киколов, А.И. Обучение и здоровье: Метод.пособие для студентов и препод вузов / А.И. Киколов. – М.: Высш. шк., 1985. – 104 с.
87. Клещенко, А.А. Аксиология телесности и здоровья в современной философской антропологии: автореф. дис....канд. филос.н./ А.А. Клещенко. – Белгород, 2012.
88. Колин, К. Человеческий потенциал и социальные технологии в XXI в. / К. Колин. – «АМ», №6. – 2003. – С. 18-25.
89. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С.70.
90. Колесникова, И.А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения / И.А. Колесникова // Личность – Среда – Управление: Мат-лы региональных науч-практ. чтений, посв. пед. наследию и развитию идей академика Л.И. Новиковой / Под ред. Боровской Е.В., Волковой Л.В., Мануйлова Ю.С., Орлова Е.В., Сулимы И.И.; отв. ред. проф. Ю.С. Мануйлов. – Н. Новгород, 2010. – С. 47.

91. Краевский, В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Москва-Волгоград, 2001. – 323 с.
92. Коробейников, А.А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьеразвивающей педагогики. – М., 2009. – 264 с.
93. Крикунов, А.Е. Философский текст и его педагогическая функция. Пед. Ник. Бердяева / А.Е. Крикунов // Человек и культурно-образовательная среда. Сб. н.р.. – Елец, 2005. – С.65.
94. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.
95. Куликова, Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, 2001. – С. 201.
96. Кутырев, В.А. Проблема выживания человека в «постчеловеческом мире» / В.А. Кутырев // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.272.
97. Лейбин, В. Экология духа: от самоуничтожения к самосохранению / В. Лейбин // ОНС. – 1992. – №5. – С. 164.
98. Лекторский, В.А. Человек как проблема научного исследования / В.А. Лекторский // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.31-40.
99. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С.314.
100. Лисицин, Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность / Ю.П. Лисицин, А.В. Сахно. – М.: Мысль, 1989. – 270 с.
101. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев // Философия, мифология, культура. – М., 1991. – С.21-186.
102. Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М., Политиздат, 1988. – 366 с.
103. Лосский, Н.О. Свобода воли / Лосский Н.О. // Избранное. – М., 1991. – С. 484-598.
104. Лотоненко, А.В. Структура и функции неспециального физкультурного образования студентов / А.В. Лотоненко, Р.Г. Гостев, И.Б. Щербакова // Берегиня•777•Сова. – 2010. – № 1(3). – С. 163-172.
105. Лубышева, Л.И. Концепция спортивного образования в старшей школе / Л.И. Лубышева // КФиЗ. – 2005. – №1(3). – С.16-18
106. Мамардашвили, М.К. Мой опыт нетипичен / М.К. Мамардашвили. – Спб.: Азбука, 2000. – С.173.
107. Манжелей, И.В. Педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды / И.В. Манжелей // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – №4. – С.2-4.
108. Мануйлов, Ю.С. Рабочие материалы по освоению теории и технологии средового подхода в образовании. «Центр развития образования им. С.О. Ветлугина» г. Перми. – Пермь, 2002. – С.2.
109. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
110. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – М.: Школа-Пресс, 1994.
111. Моисеев, Н.Н. Быть или не быть человечеству? / Н.Н. Моисеев. – М., 1999. – 228 с.
112. Москвина, Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ): Монография. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004.
113. Налетова, Н.Ю. Генезис православного образования в контексте культурно-исторического развития России: автореф. дисс. ...док.пед. наук / Н.Ю. Налетова. – Смоленск, 2014. – С.14.
114. Никифоров, Д.В. Основные методики становления профессиональной адаптации учащихся профессиональных образовательных учреждений / Д.В. Никифоров // Межд. науч.-практ. конф. «Оздоровительные технологии XXI века». – Челябинск, 2002. – С.51.
115. Ницше, Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Ф.Ницше // Сочинения в 2 т. – Т.1. – 1990. – С.179.

116. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – М., 2000-2001 гг. – С.51
117. Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 341 – Классическая философская мысль.
118. Розанов, В.В. С вершины тысячелетней пирамиды / В.В. Розанов // Собрание сочинений. О писательстве и писателях. – М., 1995. – С. 659-673.
119. О проекте «Русский мир в XX веке» / Бордюгов Г.А., Касаев А.Ч. // Русский мир в XX веке. В 6-ти томах. – Том I, 2014. – С.10.
120. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е издание. Дополненное. – М. 2005.
121. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1981. – С.695.
122. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических факультетов / А.Б. Орлов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1995.
123. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000
124. Острогорский, А.Н. Избранные педагогические сочинения / А.Н. Острогорский. – М.,1985. – С. 236-237.
125. Отчий край Дмитрия Веневитинова: история, культура, образование. Третьи Веневитиновские чтения, 26 апр. 2014: Сб. мат-в. – Воронеж: ВГПУ, 2014.
126. Парыгин, Б.Д. Научно-техническая революция и личность / Б.Д. Парыгин. – Политиздат, 1978. – 240 с.
127. Педагогика: Учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. Педагогическое общество России, 2000. – С. 84.
128. Педагогическая подготовка учителя – филолога (Идеология. Содержание. Технология): Учебное издание / Под ред. Е.П. Белозерцева. – Москва: «Валент», 1996. – 86 с.
129. Протоиерей К. Зелинский. Педагогика сообразности. Очерки и эссе / К. Зелинский. – Издание 2-е, исправленное. – С. 186-187.
130. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. Высшая школа, 2004. – С. 36.
131. Пригожин, И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1999.
132. Прохоров, А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С.72.
133. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Политиздат, 1990.
134. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Осъ-89. – 2001. – С.230-234.
135. Пыльнев, Ю.В. История народного образования Воронежского края: (конец XVIII – начало XX века): монография / Ю.В. Пыльнев; ред. М.Д. Карпачев. – Калининград: Аксиос, 2012 – 728 с.
136. Раимова, Э.Н. Готовность студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: автореф. дис....канд.пед.наук / Э.Н. Раимова. – М., 1992.
137. Рассуждения о счастливой и достойной жизни / Сост. И.Л. Зеленкова. – Мн.: Харвест, 1999. – 608 с.
138. Симонов, И.П. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход / И.П. Симонов // Человек в системе наук. – М., 1989. – С.64.
139. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб.пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
140. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. -Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2010.
141. Современный философский словарь / Под общ. Ред. В.Е. Кемерова. – М., 1998. – С.856.

142. Стеценко, А.И. Здоровье современного педагога / А.И. Стеценко, И.Б. Щербакова // Культура физическая и здоровье. – 2011. – №2(32). – С.27-32.
143. Столяров, В.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе / В.И. Столяров, В.К. Бальсевич, В.П. Моченов, Л.И. Лубышева. – Москва: «Теория и практика физической культуры и спорта», 2009. – С. 236.
144. Сторожакова, Е.В. Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования: Автореф. дисс. ... док.пед. наук / Е.В. Сторожакова. - Ростов-на-Дону, 2015. – С.7-8.
145. Стояновская, И.Б. Исследовательские возможности понятия «культурно-образовательная среда» в постижении смыслов образования / И.Б. Стояновская // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки»: «Акмеология образования». – 2006. – С.9.
146. Труды первого съезда Русского союза психиатров и невропатологов, созванного в Москве в память С.С. Корсакова 4-11 сентября 1911 года / Под ред. Н.А. Вырубова и др. – М., 1914. – 762 с.
147. Тюмасева, З.И. Системное образование и образовательные системы: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.
148. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
149. Улитин, В.М. Педагогика чистого сердца / В.М. Улитин. – М.: Паломник, 2012. – С.28
150. Улыбина, Е.В. Обыденное сознание: структура и функции / Е.В. Улыбина. – Ставрополь, 1998.
151. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Пед. соч.: в 6 т. – М., 1990.
152. Физическая культура студента: учебник / Под ред. В.И. Ильинича. – М., 1999. – С. 436.
153. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-ое изд. перераб. И доп. – М. – М. Политиздат, 1991. – С. 474.
154. Фетисов, В.П. Философия морали. Тоска по русскому аристократизму / В.П. Фетисов. – Воронеж: Квадрат, 1995.
155. Фетисов, В.П. Солнце не заходит. Труды по нравственной философии / В.П. Фетисов. – Воронеж: ВГЛТА, 2011.
156. Фонарев, А.Р. Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала / А.Р. Фонарев // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3-5 симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89. – 2001. – С.204-209.
157. Франк, С.Л. Сочинения / С.Л. Франк. – М., 1990.
158. Хайдеггер, М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск, 1998. – С.82.
159. Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: уч. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001.
160. Шишова, Т. Психическое здоровье – социальная проблема // Наш современник. – 2015. – №8. – С.153-154.
161. Шелер, М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С.60.
162. Шеллинг, Ф. Система трансцендентального идеализма / Ф. Шеллинг // Соч. в 2-х т. – Т.1. – М., 1987. – С.264.
163. Щетинина, С.Ю. Моделирование системного взаимодействия в интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среде / С.Ю. Щетинина // Теория и практика физической культуры. – 2011. – №7. – С.55-60.
164. Щербакова, И.Б. Физическая культура в контексте духовно-нравственного развития общества / И.Б. Щербакова // Культура физическая и здоровье, 2009. – №3(22). – С. 3-5.

Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б.

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРОВИНЦИИ
И
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТА
(теоретико-методологический аспект)**

Подписано в печать 2016 г.

Формат набора 60x84/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. . Заказ. Тираж 150 экз.

Отпечатано в ОАО «Воронежская областная типография»
394071, г. Воронеж, ул. 20 лет Октября, 73а.