

ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье представлена оригинальная трактовка понятия здоровьетворящего образования, которое понимается автором как одна из функций педагогического процесса, позволяющая сохранять, а также укреплять здоровье учащихся и учителей в ходе их взаимодействия в учебном процессе. Обоснована целесообразность данного понятия, предложено его определение, и достаточно подробно рассмотрены методологические положения, раскрывающие его суть.

Необходимость разработки понятия «здоровьетворящее образование» как педагогической категории обусловлена актуальностью проблемы здоровья учащихся, особенно остро вставшей перед педагогами в последние два десятилетия.

В настоящее время в педагогической литературе встречается ряд терминов, обозначающих процесс формирования здоровья детей в процессе или средствами образования: «здоровьесберегающее образование» (С.Г. Сериков, г. Челябинск); «педагогика здоровья» или «валеопедагогика – валеологическая педагогика» (В.В. Колбанов, г. Санкт-Петербург); «здравотворчество» (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов); «здоровосозидающая педагогика» (Г.К. Зайцев); «здоровосозидательная», «здравотворческая» деятельность (Государственный стандарт, обоснование специальности «педагог-валеолог»); «здоровьетворящее образование» (Т.Ф. Акбашев, Т.А. Солдатова). Кроме того, в обыденной педагогической речи можно слышать понятия «здоровообразовательная педагогика», «здоровоформирующие технологии», «здоровоохраняющие технологии» и т. п. Этот факт свидетельствует о том, что современная педагогическая мысль находится в поиске понятия, которое, с одной стороны, способно наиболее полно отразить смысл и содержание педагогической деятельности, учитывающей проблему здоровья учащихся, а с другой стороны, отразить целевую направленность и содержание этой деятельности.

Если сравнивать все существующие сегодня определения между собой, то видно, что используемому нами понятию *здоровьетворящий* наиболее близки по смыслу слова *здравотворческий*, *здоровосозидательный*, *здоровосозидающий*, *здоровоформирующий* и *здоровообразовательный*, так как они все отражают активный характер определяемых процессов, результатом которых являются культуросообразные новообразования в здоровье человека, характеризующие, образно говоря, его приращение. Определения же *здоровьесберегающий*, *здоровьесохраняющий* и тому подобные подчеркивают только дей-

ствие сбережения, сохранения того, что имеется на данный момент. В отношении же здоровья учащихся наряду со сбережением и сохранением его наличного потенциала и уровня более актуально в настоящее время его наращивание, укрепление и развитие.

Таким образом, анализ семантики перечисленных понятий позволяет объединить их в две группы: понятия одной группы обозначают педагогическую деятельность, направленную на *развитие наличного состояния* здоровья субъектов (здоровосохраняющий, здоровьесохраняющий, здоровьесберегающий, здоровьесберегающий и т. п.). В другую группу входят понятия, отражающие *перспективную направленность* педагогической деятельности, для которой наличный уровень здоровья субъектов образовательного процесса является только исходной точкой, при этом не обязательно находящейся на высоком уровне (здравотворческая, здоровосозидательная, здравообразовательная, здравоформирующая).

Не оспаривая допустимость каждого из обозначенных терминов, мы все же считаем более целесообразным термин «здоровьетворящее образование», сложившийся в нашей педагогической практике и в достаточной мере проявивший свою эффективность как в нашем собственном опыте, так и в деятельности многочисленных педагогов-практиков. На наш взгляд, понятие «здоровьетворящее образование» (а также образованные от него понятия «здоровьетворящая педагогика», «здоровьетворящие технологии», «здоровьетворящие методы», «здоровьетворящие приемы», «здоровьетворящие средства» и пр.) наиболее точно в семантическом, смысловом, лингвистическом и педагогическом отношении.

Понятие «здоровьетворящее образование» мы формулируем на основе содержания базовых для него понятий «здоровье», «творение» и «образование». **Здоровьем** мы называем такое *состояние организма человека, в котором отражается уровень культуры отношения личности к окружающему миру во всем многообра-*

зии его проявлений (и в том числе к себе) и которое детерминируется степенью усилий человека в наращивании своих жизненных сил. Слово «**творение**» мы употребляем в значении «сотворенье», «созидание» и трактуем как «деятельное», процессуальное явление, как некий процесс «делания» человеком чего-либо. Понятие «**образование**» мы понимаем как процесс формирования образа личности растущего человека. Отсюда **здоровьетворящее образование – это целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей как феномена культуры в условиях их взаимодействия в течение каждого учебного дня.** При этом здоровьетворящее образование это *не отдельный образовательный процесс, а качественная характеристика* особым образом организованного **целостного педагогического процесса, нацеленного на формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьетворению, которая является качеством личности, обуславливающим здоровый образ их жизни и обеспечивающим благодаря этому становление (то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) их здоровья,** что в конечном итоге способствует полноценному решению образовательных задач. Организация здоровьетворящего образования обеспечивается включением учителей и учащихся в активное творение собственного здоровья в ходе учебного процесса.

Постановка цели здоровьетворящего образования – это принципиально важный вопрос, так как в этом понятии интегрируются явления их двух разных социальных сфер: *медицины*, для которой предметом деятельности является здоровье индивида со стороны соматики, и *образования*, предметом которого является формирование личности растущего человека во всем ее многообразии, что входит в сферу культурной деятельности человека. Поэтому решение проблемы здоровья школьников и постановка в связи с этим проблемы организации здоровьетворящего образования закономерно требуют ответа на вопрос о роли и месте учителя в данных процессах. В связи с этим представляется уместным привести некоторые наши рассуждения.

Являясь интегральным качеством организма человека, здоровье, как известно, зависит от достаточно большого числа факторов. Среди них огромное значение имеют наследственные характеристики индивида, а также экологические, социальные и бытовые условия его проживания, влияние которых прежде всего отража-

ется на состоянии соматического здоровья. Именно поэтому понятие «здоровье» в представлении людей прежде всего ассоциируется с соматическим и физическим состоянием организма человека. И именно поэтому одним из параметров состояния здоровья населения с позиции медицинского подхода к его оценке является уровень, динамика и характер заболеваемости популяции на определенном временном отрезке. По отношению же к индивиду медицинская оценка его здоровья дается по наличию или отсутствию у него болезней, а также по функциональному состоянию организма в определенный временной период. Зададимся вопросом: может ли учитель нести полную ответственность за состояние здоровья учащихся в таком его понимании (то есть за состояние физического здоровья)? Ответ, безусловно, будет отрицательным, так как здоровье человека, как известно, на 50% зависит от него самого, от его образа жизни. В связи с этим необходимо поставить вопрос о том, что же в здоровье школьников зависит от учителя? Сохранение и укрепление каких его составляющих может зависеть от учителя? И может ли учитель каким-либо образом влиять на физическое состояние организма школьников?

Думается, что учитель может оказать существенное влияние на здоровье учащихся, если в его функции будет входить задача **обучения детей здоровью**, то есть умению его сохранять, поддерживать, укреплять и наращивать в доступных для человека пределах. А это уже является чисто человеческим актом, то есть актом человеческой культуры. Поэтому, исходя из представленного выше определения здоровьетворящего образования, его **целью** является формирование у субъектов педагогического процесса **готовности к творению своего здоровья** как качеству личности, которое проявляется в **потребности** человека *стать и быть здоровым*, в **способности** *стать и быть здоровым* и в **решимости** *стать и быть здоровым*. При этом потребность вербально выражается через «хочу», способность – через «знаю, могу, умею», а решимость – через «буду». Разное время обозначенных глаголов (настоящее для потребности и способности и будущее для решимости) связано с сущностью **готовности**, которая **отражает внутреннее состояние субъекта** и деятельностью еще не является. Это состояние как бы «преддеятельности», согласия субъекта сделать что-либо, своеобразная направленность активно настроенной личности на проявление своей активнос-

ти в определенной деятельности, «приспособленность» индивида к данной деятельности, условие ее успешного осуществления. Отсюда *решимость* понимается нами как *устремленность человека на некую деятельность*, как форма присутствия у него деятельностных намерений. Можно сказать, что решимость – это наличие в человеке некоей внутренней энергии, некоего импульса, который движет его активность и направляет ее на совершение определенной деятельности.

Формирование у субъектов педагогического процесса готовности к здоровьетворению в качестве цели здоровьетворящего образования позволяет поставить следующие *задачи*: 1) формирование у них *системы знаний* о здоровье и путях его становления; 2) оснащение их педагогическими способами и средствами становления здоровья как показателя культуры личности; 3) обеспечение условий для постоянного применения полученных знаний и освоенных способов в своей жизнедеятельности.

Как доказано наукой, эффективность достижения результата определяется адекватностью методологической основы организуемой деятельности. Исходя из сущности и целевой направленности здоровьетворящего образования, его методологической основой мы определили положения педагогической антропологии (А.А. Бим-Бад, К.Д. Ушинский), гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Д. Дьюи, О.А. Казанский, Н.Е. Щуркова и др.), нравственной психологии (А.Ц. Гармаев и др.) и этической педагогики (А.С. Валявский), диалектической теории познания, теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), а также психологии развития личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.) и психологии обучения (Л. С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). Руководствуясь этими положениями, мы сформулировали ряд исходных предпосылок здоровьетворящего образования.

1. Учитель (педагог) – один из ведущих факторов здоровьетворящего образования. Это значит, что сохранение и укрепление здоровья учащихся в процессе образования в большой мере зависит от нацеленности на это учителя. Если учитель понимает и принимает ценность здоровья ребенка для его становления как личности, то он должен оценивать свое преподавание с позиции того, насколько улучшается состояние ребенка к концу его урока.

2. Здоровье учащихся в определенном смысле зависит от здоровья учителя. Это значит, что состояние здоровья учителя тем или иным образом может отражаться на состоянии здоровья учащихся, и прежде всего речь идет о психологической взаимозависимости учителя и учащихся. О способности организма человека к эмоциональному «заражению» говорит в своем исследовании, посвященном эмоциям человека, профессор психологии Делавэрского университета Кэрролл Е. Изард. В рамках своей теории дифференциальных эмоций он описывает *принцип эмоционального заражения* на примере улыбки младенца в ответ на улыбку матери. «В течение всей жизни, – пишет К. Изард, – улыбка одного субъекта остается сильным стимулом для того, кому она адресована. Вероятно, можно найти некоторые примеры, которые будут показывать, что и другие эмоциональные выражения иногда являются устойчивыми возбудителями соответствующих эмоций у другого субъекта (выделено нами. – Т. О.). ...Принцип эмоционального заражения часто помогает объяснять единство чувств и сходство поведения, возникающие в разных группах людей – в партиях, сектах, на спортивных соревнованиях, при «самосуде», бунтах, на войне и т. д.» (2, с. 98).

Описанный ученым феномен эмоционального заражения позволяет предполагать, что именно эмоциональная зависимость «работает» в сфере здоровья людей на уровне всех его составляющих, проявляясь на уровне соматики в характере протекания физиологических процессов в организме человека и в том числе и в характере физических движений; на уровне психики – в настроении, чувствованиях, переживаниях, психоэмоциональном состоянии; на уровне разума – в направленности и характере его мыслей, которые могут возникать совершенно стихийно (то есть без какого бы то ни было волевого участия человека). Не требует особых доказательств тот факт, что неполадки в организме человека в сфере физического здоровья (например, расстройства в функционировании внутренних органов или систем его организма, физическая боль и пр.) вызывают, как правило, понижение у него эмоционального тонуса, ухудшение настроения, а зачастую и снижение интеллектуальной активности. Все сказанное относится к любому человеку, в том числе и к учителю. Следовательно, вполне правомерно утверждать, что расстройство здоровья учителя закономерно отражается на психологическом состоянии учащихся. По многочисленным наблюдениям специалистов (врачей, психоло-

гов, педагогов) болезненные ощущения в теле проявляются в психоэмоциональном состоянии человека: у него снижается бодрость духа, энергичность и работоспособность, что, в свою очередь, вызывает ухудшение настроения, которым он впоследствии и «заражает» окружающих людей. Каждый человек может вспомнить множество примеров того, как его раздражение возбуждало раздражение в окружающих людях или, наоборот, как на нем отражалось раздражение, взволнованность или, напротив, радость других людей, вызывая в нем аналогичное состояние.

3. Личность и жизнь учителя – модель и образец пути здоровья, а следовательно, нравственности и мудрости для учащихся и их родителей. Это значит, что учитель, не занимающийся своим здоровьем, не увлеченный этим делом, не ценящий здоровье детей как важнейшее условие их успешной жизни и учебы, не способен обеспечить условия для сохранения, наращивания и укрепления здоровья своих воспитанников, не в силах увлечь их этим и не может гарантировать формирование у них готовности к здоровьетворению, ибо невозможно, как известно, дать другому то, чего не имеешь сам.

Как показал А. Гармаев, любой человек, а особенно дети, воспринимают другого человека на двух планах: на внешнем плане, то есть на уровне восприятия смысла и содержания его слов, действий, его внешнего поведения, и на внутреннем, то есть на уровне неосознаваемого «схватывания» внутреннего образа действия, его психоэмоциональной наполненности, в которой отражается отношение данного человека к этому действию (1). По нашим наблюдениям, учитель всегда передает ученикам свое отношение к тому, что говорит и делает в ходе преподавания своего учебного предмета: если учитель искренне любит свое дело, то учащиеся обязательно ощущают это на его уроках; если же учителю скучно то, что он делает, то и учащимся вскоре становится скучно. Данный факт и явился основанием для выдвижения данной методологической предпосылки организации здоровьетворящего образования.

4. Разрушение (снижение уровня) здоровья детей в условиях педагогического процесса – следствие недостаточной компетентности учителя в вопросах становления здоровья педагогическими средствами. Поясним данный тезис. Наблюдение за деятельностью самых разных педагогов самых разных образовательных учреждений позволяет нам сделать вывод, что используемые ими в своей педагогической дея-

тельности методы и приемы, употребляемые в речи слова, предложения и формы обращения к детям, характер их взаимоотношений с детьми достаточно часто не только не способствуют сохранению здоровья учащихся, но более того – вызывают его разрушение. При этом действия учителей не являются сознательно злоумышленными или злонамеренными. Образно говоря, они «не ведают, что творят». Возникает парадоксальная ситуация: имея специальную, профессионально направленную подготовку в области педагогики и психологии, межличностные отношения с учащимися как в процессе урока, так и во внеучебное время они строят на уровне своих обыденных представлений. В результате, даже страдая от конфликтных взаимоотношений с учащимися, учителя мало что способны изменить, так как вузовская педагогика осваивалась ими в годы обучения преимущественно в теоретическом и рекомендательно-методическом плане, а выявление зависимости между педагогической деятельностью учителя и психофизиологическим состоянием учащихся программами курсов педагогики и психологии не предусматривается. Вследствие этого педагогический процесс становится отчасти фактором, разрушительным для здоровья не только учащихся, но и учителей.

5. Цель школьного образования – организация полноценной жизни ребенка и учителя во время пребывания их в школе. Раскроем сказанное. Анализ современного образовательного процесса на разных его ступенях (начиная с дошкольного образования) показывает его нацеленность на подготовку ребенка к следующему этапу жизни. Так, например, в дошкольных образовательных учреждениях в качестве одной из ведущих воспитательных задач выступает подготовка детей к школе. При этом под подготовкой к школе часто понимается обучение детей чтению, письму и счету. В результате современные дети реально начинают учиться уже с пяти-шести лет. В начальной школе учителя нацелены на подготовку детей к обучению в среднем звене; учителя 5-9 классов готовят детей к обучению в 10-11 классах; а старшеклассники нацелены на подготовку к поступлению в вуз. Таким образом, начиная с трехлетнего возраста, ребенок как бы не живет, а постоянно готовится к следующему этапу своего существования. В результате постепенно перестает ощущаться, теряется ценность самой жизни как процесса образования Человека, и учеба становится для детей обузой, мешающей им жить.

Следует отметить, что мы ни в коем случае не отрицаем необходимости развития у дошкольников навыков чтения, письма или счета; учета учителем начальных классов требований программ, предназначенных для средних и старших классов; учета учителями старших классов требований вузов к абитуриентам. Мы только считаем, что в сознании детей, воспитателей, педагогов, родителей должно утвердиться представление о том, что все получаемое, приобретаемое и осваиваемое детьми на разных этапах обучения *необходимо* им не столько для успешного проживания следующего этапа этого процесса, сколько *для эффективного проживания настоящей* (то есть сегодняшней) *детской* жизни, а в дальнейшем *полноценной* взрослой жизни. Таким образом, главная мысль данного постулата состоит в том, что в период взросления *ребенок живет своей детской удивительной неповторимой жизнью*, овладевая одновременно навыками взрослого поведения. Отсюда задача взрослых – создать разумные условия для оптимального проживания ребенком этого периода своей жизни.

В подтверждение данного тезиса представляется уместным процитировать несколько тезисов Э. Фромма из его работы «Человек для самого себя»: «Небезынтересно было бы задаться вопросом, почему в наше время утрачено понятие жизни как искусства. Складывается впечатление, что современные люди полагают, будто обучение необходимо лишь для овладения искусством чтения и письма, что обучение гарантирует возможность стать архитектором, инженером или квалифицированным рабочим, но что *жизнь* – это дело столь простое и обычное, что учиться здесь нечему. Именно потому, что каждый «живет» по-своему, жизнь представляется людям той сферой, где каждый считает себя специалистом, знатоком. Но это вовсе не потому, что человек утратил ощущение всех жизненных трудностей» (7, с. 41-42). Рассуждая далее, Э. Фромм высказывает мысль о том, что современное общество просто приучило человека к мысли, что целью его жизни является «вовсе не его счастье (или, используя теологический термин, спасение), служебный долг, служебный успех, деньги, престиж, власть. В результате «человек пребывает в иллюзии, что он действует в своих собственных интересах, тогда как в действительности он служит чему угодно, только *не* своим собственным интересам. Для него важно все, кроме собственной жизни и искусства жить. Он живет для чего угодно, только *не* для себя» (7, с. 41-42).

Обобщая свои размышления, Э. Фромм заключает, что «природа всякой жизни – это ее сохранение и утверждение». Отсюда первая «обязанность» организма – быть живым: «Быть живым» – это динамическое, а не статическое понятие. *Существование и раскрытие специфических сил организма – это одно и то же*. Все организмы имеют врожденное стремление к актуализации заложенных в них возможностей. Отсюда *цель человеческой жизни* следует понимать как *раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы*» (7, с. 41-42). На основании этого рассуждения можно обозначить важнейшую, на наш взгляд, образовательную задачу: превратить процесс школьного обучения в «инструмент» постижения ребенком искусства жить, в котором здоровье выступает как одно из необходимейших и определяющих условий.

6. Система массового образования является механизмом здоровьетворения семьи. Мы считаем, что на современном этапе развития общества именно школа должна воспитывать в детях культуру отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей. Если эта задача будет решаться школой успешно, то каждый выпускник будет обладать сформированной на определенном уровне *готовностью к здоровьетворению*. А поскольку каждый ребенок в потенции родитель, то в будущем, став родителем в реальности, он будет организатором здоровой жизни своих детей.

Основанием для такого предположения является общественный статус современной массовой школы, через которую в настоящее время проходит преобладающее большинство детей. Кроме того, каждый взрослый, имеющий детей или внуков, проходит через школу несколько раз соответственно числу своих потомков. В результате получается, что школа всегда остается для него настоящим и, следовательно, способна оказывать на него целенаправленное влияние.

7. Путь здоровьетворения – путь снижения агрессивности, а следовательно, и преступности среди детей и взрослых. Одним из результатов организации здоровьетворящего образования является усвоение ребенком мысли, что *его* здоровье в огромной мере определяется системой *его* взаимоотношений с окружающими людьми, поэтому, если он хочет быть здоров сам, то ему необходимо беречь здоровье других. Теологической формой выражения этого положения является библейская заповедь «Возлюби ближнего твоего как самого себя». По

поводу смысла этой заповеди мы находим интересные рассуждения у Э. Фромма, который пишет: «Идея, выраженная в библейской заповеди «Люби ближнего твоего как самого себя», подразумевает, что уважение в своей личности, ее полноте и уникальности, любовь к себе, понимание своего собственного «я» неотделимы от уважения, любви и понимания другого. Любовь к собственной личности нераздельно связана с любовью к личности другого... Любовь – это проявление собственной энергии, способности любить, а любовь к другому – это актуализация и концентрация этой энергии по отношению к нему» (7, с. 141-142).

Исходя из данных рассуждений, можно утверждать, что любовь к себе – это неотъемлемый атрибут здорового или стремящегося к здоровью человека, так как здоровье немислимо без заботы о себе – о своем теле, о своей душе, о своем разуме. Полноценное же проявление этой заботы человеком, живущим в обществе «себе подобных», возможно только при условии проявления им заботы о теле, душе и разуме окружающих его людей, имеющих такую же общественную и личностную значимость, как и он сам. Следовательно, путь здоровья закономерно предполагает формирование у учащихся (а также и у учителей, и у родителей учащихся) установок сознания, детерминирующих их истинно человеческое (то есть культурное) поведение по отношению к окружающим людям, которое проявляется во взаимном уважении к личности и к здоровью в единстве всех его составляющих. Одним из результатов такого «человеческого» отношения становится, как показывает наш опыт, снижение у учащихся агрессивности, чрезмерная степень которой является в большинстве случаев причиной преступного поведения человека.

8. Человек должен рассчитывать только на самого себя. Учитель может дать совет или побудить к действию, все остальное – дело самого человека. Данный тезис обусловлен природой человека, а именно наличием у него воли и связанной с ней свободы выбора. В современной науке воля трактуется как «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (то есть свои непосредственные желания и стремления)» (4, с. 54) или, по-другому, как «феномен саморегуляции субъектом своих поведения и деятельности, обеспечивающий векторную ориентацию имманентных состояний сознания на объективированную экстернорную цель и концентрацию

усилий на достижение последней» (3, с. 130). Отсюда следует, что воля человека является в определенном смысле движущей силой его разнаправленной деятельности, каждый вектор которой обусловлен сознательно поставленной или выбранной им целью. Значит, смысл школьного образования состоит в том, чтобы обеспечить ребенку, так сказать, «поле выбора», обозначить многообразие возможных выборов. Однако это только первый шаг в педагогическом воздействии на его волю. Второй шаг состоит в раскрытии всех возможных последствий каждого их обозначенных выборов и личной ответственности субъекта как за сам выбор, так и за его последствия.

Все вышеизложенные методологические положения имеют отношение ко всем структурным компонентам процесса образования, определяя их здоровьетворящую направленность. Однако в ограниченных рамках данной работы представляется необходимым сказать только об организации содержания образования. При этом речь идет не столько об изменении нормативного содержания современного школьного образования, сколько об *изменении способа* преподнесения определяемого этим содержанием нормативного знания. Суть этого способа состоит, по нашему мнению, в постановке учащихся в процессе образования в ситуацию *поиска смысла*: первоначально смысла получаемого знания, затем смысла получаемого образования и, в конце концов, смысла всего своего существования, всей своей жизни, ибо стремление человека к смыслу, по В. Франклу, есть «мотив *sui generis*, который несводим к другим потребностям и невыводим из них» (6, с. 29). Интересно отметить, что ощущением утраты смысла психолог объясняет 90% случаев алкоголизма и 100% случаев наркомании.

Своеобразным методическим указанием для формирования у учащихся умения обнаруживать смысл можно считать рассуждения В. Франкла о трех путях его нахождения, которые сами по себе регулируются стремлением человека к смыслу: 1) человек может усмотреть смысл в действии, в создании чего-либо; 2) помимо этого, он видит смысл в том, чтобы пережить что-то; 3) он видит смысл в том, чтобы кого-то любить. Даже в безнадежной ситуации, перед которой человек чувствует себя беспомощным, он при известных условиях способен, по мысли В. Франкла, видеть смысл. «Дело в позиции и установке, с которой он встречает свою судьбу, которой он не в состоянии избежать или изменить. Лишь позиция и установка

дают ему возможность продемонстрировать то, на что способен один лишь человек: превращение, преобразование страдания в достижение на человеческом уровне» (6, с. 40-41). Только человек, по мнению В. Франкла, в состоянии даже безвыходную ситуацию превратить в победу, если рассматривает эту ситуацию под человеческим углом зрения.

Таким образом, можно утверждать, что задача учителя заключается в использовании такого метода обучения, при котором само содержание учебных предметов будет нести учащимся смысл, а каждая проживаемая ими образовательная ситуация будет позволять постигать им человека как «единство вопреки многообразию» и строить поиск собственного смысла, учитывая, что «отличительным признаком человеческого бытия является сосуществование в нем антропологического единства и онтологических различий, единого человеческого способа бытия и различных форм бытия, в которых он проявляется» (6, с. 48). Это значит, что каждое постигаемое ребенком знание должно утверждать в нем понимание своей общественной сущности, углублять и расширять представление о развивающей значимости для него каждого другого человека как уникальности, на фоне которой только и может проявляться его собственная уникальность.

Все вышеизложенные методологические положения определяют комплекс принципов здоровьесберегающего образования, подходы к организации содержания образования, а также к выбору методов, средств и организационных форм обучения и воспитания, способных обеспечить сохранение и становление здоровья всех субъектов образовательного процесса в условиях их активного взаимодействия. При этом центральным звеном здоровьесберегающего образования становятся выявленные и разработанные нами принципы, направленные на установление таких межличностных отношений субъектов педагогического процесса, которые при минимальных материальных затратах дают возможность создать оптимальные

условия для сохранения и укрепления их здоровья в его культуросообразной части, то есть в части, являющейся результатом их культурной (то есть, по сути, человеческой) деятельности.

Рамки одной статьи не позволяют подробно рассмотреть все элементы здоровьесберегающего образования, поэтому в заключение представляется необходимым сказать несколько слов о его собственном содержании, которое складывается из всей совокупности знаний учащихся и учителей о здоровье и способах его становления, которыми они **вместе** овладевают в рамках учебного процесса. Причем такое **совместное овладение искусством здоровьесбережения** является принципиальным условием организации здоровьесберегающего образования, ибо учитель, как показывает наш опыт, только тогда будет добровольно и сознательно заниматься сохранением и укреплением здоровья учащихся, когда эта деятельность будет приносить пользу ему самому, помогая сохранять и даже наращивать свое собственное здоровье. В качестве результата здоровьесберегающего образования выступают: во-первых, сформированное у учащихся и учителей на определенном уровне желание (потребность, привычка) заботиться о своем здоровье, во-вторых, умение оптимально реализовывать это желание, стимулируя развитие интеллектуальной и духовной сферы своей личности и, в-третьих, регулярная, разнообразная и индивидуализированная здоровьесберегающая деятельность.

Таким образом, здоровьесберегающее образование как имманентное свойство, качественная характеристика целостного педагогического процесса является еще одной его функцией (наряду с обучающей, воспитывающей и развивающей), отражая направленность данного процесса на здоровье его субъектов. Это, в свою очередь, способствует наращиванию потенциала здоровья учащихся и учителей как условия полноценного развития всех их сущностных человеческих сил и содействует эффективному решению учебно-воспитательных задач.

Список использованной литературы:

1. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного развития ребенка. – Решма, 1998. – 128 с.
2. Изард К. Эмоции человека; Пер. с англ. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.
3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
5. Психология здоровья / Г.С. Никифоров, В.А. Ананьев, И.Н. Гурвич и др.; Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 504 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Фромм Э. Человек для самого себя // Психоанализ и этика. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 27-256.