

УДК 008

## К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ СМЫСЛЕ ОСНОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

© **Валентина Васильевна ВЛАСЕНКО**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, кандидат культурологии, доцент,  
докторант кафедры теории и истории культуры, e-mail val-vlasenko@yandex.ru

Выявляется культурологический смысл основных педагогических понятий и определение тех форм духовной активности личности, развитие которых нуждается в адекватных видах педагогической деятельности. В ходе культурологического анализа процессов обучения, воспитания, образования раскрывается функция каждого из них в становлении целостности личности, что позволяет осмыслить традиционные виды педагогической деятельности в новом ракурсе. Так, основными функциями обучения и воспитания в логике культурологического подхода являются, соответственно, культура и социализация индивида.

Рассматривая обучение (культурацию) как целостный процесс, выявляется взаимосвязь и взаимообусловленность разных форм познания, выработанных человечеством, обуславливается необходимость интеграции этих форм в познавательной деятельности школьника и реабилитируется ценность знаний, умений, навыков как основы приобщения индивида к культуре.

Значительное внимание уделяется воспитанию (социализации) индивида, суть которого раскрывается в процессах приобщения человека к обществу посредством освоения им ценностных ориентаций социума. В формировании системы ценностей индивида подчеркивается особое значение такого механизма психики, как переживание, определяется идеальная модель воспитательного процесса – духовное общение.

Рассматривая в логике культурологического подхода образование, подчеркивается, что и как явление, и как понятие оно появляется позднее обучения и воспитания, образуя расширяющуюся «образовательную вселенную» и обретая черты социальной системы. Образование, концентрируя в себе социокультурный опыт человечества, является фундаментом целостного становления личности и выводит школу вовне в социокультурное пространство.

*Ключевые слова:* воспитание; деятельность; культурация; обучение; образование; социализация; целостность.

Проблема педагогических категорий является одной из вечных проблем педагогики. На протяжении десятков лет ведутся научные споры в определении «правильного» содержания основных педагогических понятий и выстраивании их иерархии. Может быть эти споры бессмысленны и не имеют практического значения? В конце концов неважно, как будет назван тот или иной вид деятельности учителя: обучением, воспитанием или образованием, главное, чтобы был ее результат – *личностное* развитие выпускника школы. Нет, и еще раз нет! Решение педагогических проблем отличается сложностью, необычайной тонкостью и высокой степенью ответственности, и учитель должен четко понимать и осознавать суть своих профессиональных действий. Роль педагогических понятий, используемых им в педагогической деятельности необычайно высока, поскольку всякое понятие диктует *установку* и составляет инструмент деятельности.

Вопрос введения и обоснования единых образных понятий и установления жесткой иерархии между ними не ставится, поскольку проблема заключается не в этом. Основная задача – выявить культурологический смысл основных педагогических понятий и определить те формы духовной активности личности, развитие которых нуждается в адекватных видах педагогической деятельности. И *обучение*, и *воспитание*, и *образование* как способы очеловечивания человека, выработаны культурой, и каждый из них имеет свои функции в становлении целостности личности. Каковы же эти функции?

Обратимся к понятию «обучение». Необходимо отметить, что в Законе от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», содержание данного понятия вполне сопоставимо с культурологической интерпретацией функции обучения, представленной в следующем определении: «Обучение является технологией расширения *человеческих* потенциалов, выхода человека

в мир и взаимодействия с ним на основе общеродового и индивидуального опыта» [1, с. 41]. В логике культурологического подхода основная функция обучения – *культурация школьника*<sup>1</sup>, поскольку именно благодаря обучению «достигается интеграция элементов культуры в конкретном действии индивида» (Т. Парсонс). В традиции отечественной школы существовал довольно продолжительный период, когда основной задачей обучения считалось приобретение знаний, умений, навыков. Критика ЗУНов в конце 80-х гг. прошлого столетия подвергла сомнению данную установку, но ведь по сути *знания, умения и навыки* – основа приобщения индивида к культуре и без них формирование личности, т. е. процесс ее культурации весьма затруднителен, если вообще возможен. Следовательно, суть проблемы не в том, что знания, умения, навыки не могут быть основой процесса обучения, а в нарушении законов целостности данного процесса. Во-первых, в системном целом «знания-умения-навыки» доминировали *знания*. Во-вторых, в структуре самих знаний явное предпочтение отдавалось естественно-математическим, гуманитарные оставались на положении «педагогической Золушки», а культурологические и человековедческие вообще не были включены в познавательную деятельность школьника. В-третьих, *умения и навыки*, которыми должен был овладеть школьник, были связаны только с приобретением знаний, а умения *проектировать, общаться, эстетически воспринимать мир, переживать* и др. были вне сферы внимания учителя.

Известно, что познание разных наук имеет свою специфику. Оптимальным способом трансляции естественно-математических знаний являются средства *коммуникации*, т. е. «*информационная связь субъекта с тем или иным объектом* человеком, животным, машиной» [2, с. 76]. Суть ее заключается с том, что передаваемая информация должна быть получателем всего-навсего принята, понята, хорошо усвоена для того, чтобы служить руководством к действию. Научные знания, будучи по природе своей объективно-истинными, обращены к *безлич-*

*ному* адресату и предлагаются для усвоения императивно, в отличие от гуманитарных знаний. Одним (но не единственным) из определяющих условий усвоения научных знаний является степень подготовленности ученика к восприятию данного научного текста. Передача научных знаний может осуществляться и без участия учителя с помощью технических средств обучения [3, с. 276]. Гуманитарные знания, обращенные к *познанию-пониманию* человеческой индивидуальности как целостного единства в человеке общего, особенного и единичного, требуют и особого метода их изучения, который основан на *интуитивно-эмоциональном* проникновении в подлинный и сокровенный смысл текста. Еще большей спецификой обладают художественные знания, обретаемые, прежде всего в процессе восприятия и последующего анализа *художественного произведения*. Сложность художественного восприятия детерминирована спецификой художественной информации, которая лежит за пределами непосредственного отражения. Художественная информация сообщает о результатах познания и оценки действительности автором произведения, осмысления им жизненных наблюдений, предшествовавших созданию данного произведения, и имеет две неприменные стороны: *перцептивную и интеллектуальную*, где первая определяется задачами второй и подчиняется ей. В восприятии научного текста интеллектуальная сторона настолько заслоняет перцептивную, что ею можно пренебречь. Поэтому проблем восприятия научной информации, аналогичных проблемам восприятия художественной информации, не возникает. В художественном же восприятии индивидуальные особенности перцепции влияют на результаты интеллектуального постижения: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается *самим* читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым *умственной, душевной, духовной деятельностью* читателя» [4, с. 62, курсив наш. – В. В.].

Следовательно, интеграция разных форм познания, выработанных человечеством в историческом развитии культуры, будет спо-

<sup>1</sup> Культурация индивида есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов (М.С. Каган).

собствовать целостности познавательной деятельности школьника, в результате которой у него сформируется не только *абстрактно-логическое мышление*, но и *интерпретационное*, и *понимающее*, и *художественное*.

Но знания лягут мертвым грузом, если одновременно не будут обретены умения – база индивидуальной культуры: *Знание – это идеальное отображение способа действия... а умение – практическое владение этим способом* [5, с. 41]. Стоит напомнить, что путь от «кандидата в человека» к человеку начинается с овладения простейшими *человеческими умениями*: умением ходить и говорить; умением пить из кружки и есть из тарелки, пользоваться вилкой и ножом; умением самостоятельно одеваться и обуваться и т. д. и т. п. Таким образом, «культура, которую несет в себе человек, выражается... в совокупности его умений. Именно в них в чистом виде проявляется то, что обретается им прижизненно, ибо никакие человеческие умения, в отличие от умений животного, не являются врожденными, наследуемыми, инстинктивными – все они искусственны, благоприобретаемы» [3, с. 377]. Умения реализуют *способности*, развивая их и оттачивая, переводят действие из потенциального состояния в актуальное. Умения были «изобретены» (и продолжают изобретаться) в процессе человеческой деятельности: познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной, общения, художественной, и в процессе обучения учащийся должен овладеть умениями *познавать, оценивать и изменять мир, создавать проекты, общаться, жить в искусстве*. Интеграция этих умений позволяет выходить на освоение нового, более высокого уровня умений – *надпредметных*.

Неотъемлемой стороной умения является *навык – доведенное до автоматизма владение умением, предполагающее подсознательный контроль за его исполнением* [5, с. 41]. Для более точного понимания различия между знаниями, умениями и навыками уместно, наряду с понятием «обучение», вернуть потерянное понятие «*научение*», означающее *интеграцию* знаний и умений в действиях индивида. Процесс научения всегда *индивидуален*, он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей, характера сознания, сво-

бодной активности воли обучающегося. Научение происходит в *общении* и настолько тесно связано с *воспитанием*, что по существу становится единым нерасчлененным процессом. Несмотря на то, что передача практических умений требует непосредственного показа того, как нужно действовать в данных обстоятельствах, процесс научения обращен не только к подражанию (как у животных), но и к *пониманию* учеником сути своих действий, их *осознанию*. Обретение умений и навыков – путь от человека неумелого к человеку *умелому*. По словам Гегеля, «неумелый человек всегда производит не то, что он хочет произвести потому, что он не господин своей собственной деятельности, тогда как умелым может быть назван человек, который производит предмет таким, каким он должен быть, и не обнаруживает в своей субъективной деятельности противодействия цели» [6, с. 239]. Умения, изобретаемые человеком, не существуют в неизменном виде: какие-то «умирают естественной смертью», когда вид деятельности, породивший эти умения, исчезает, какие-то возникают вновь. При этом наблюдается определенная закономерность: на новом витке развития культуры перед каждым человеком стоит задача овладения умениями более высокого уровня. Так, по мнению М. Фуллана, известного канадского специалиста в области образовательных реформ, такие умения, как «способность критически мыслить и решать проблемы, обосновывать свою позицию, коммуникативные навыки (включая умение слушать), навыки применения цифровых технологий, умение работать в команде, гражданская зрелость – станут новой средней нормой еще до конца нынешнего века» [7, с. 147]. Таким образом, обучение – это процесс, в котором знания, умения и навыки, приобретаемые учеником, не есть конечная цель деятельности учителя, но лишь только *средства*, благодаря которым происходит интериоризация качеств человека, сформированных культурой. И именно это определяет непреходящую ценность обучения, которое было, есть и будет одной из основных культурных технологий очеловечивания человека.

Обратимся к раскрытию культурологического смысла понятия «воспитание». Воспитание является древнейшим культурным механизмом, посредством которого происхо-

дит приобщение человека к обществу людей в процессе выработки ценностных ориентаций, и основная функция воспитания в культуре – социализация индивида<sup>2</sup>. Приобщение к системе ценностей, выработанных человечеством, имеет свою специфику и отличается от процесса передачи знаний и умений. Ценность представлена как *специфическое отношение*, ибо «она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, т. е. носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют *сверхиндивидуальное содержание* его духовной деятельности» [3, с. 380]. Таким образом, обретение каждым индивидом ценностной ориентации детерминировано как многообразием предметов, «втянутых» в систему ценностных отношений, так и уровнем его культуры. Потребность в том или ином виде деятельности, артефакте культуры развивается в процессе самой деятельности и взаимодействия с различными предметами культуры. Художественные ценности вырабатываются в результате общения индивида с искусством, а нравственные – в общении со значимыми другими; эстетические ценности не могут быть выработаны в антиэстетической среде, а социально-политические – вне участия в общественной жизни, и т. д., и т. п.

Кроме того, формирование системы ценностей с ее специфическим содержанием и иерархической структурой возможно лишь при участии такого механизма психики, как *переживание*. Переживание, *эмоционально окрашенное* состояние и явление действительности – всегда «факт собственной биографии личности» (С.Л. Рубинштейн), посредством переживания происходит осознание *личностного смысла* происходящих событий. В идеале переживание ведет к росту и совершенствованию личности: «Продукт работы переживания всегда нечто *внутреннее и субъективное* – душевное равновесие, осмысленность, умиротворенность, новое ценностное сознание...» [8, с. 11; 13]. Палитра переживаний человека многогранна, но высшего своего проявления переживания достигают в процессе восприятия художественного произведения. Особенно эмоционально глубоко воздействует на человека музыка:

«...последовательное исполнение различных выразительных мелодий вызывает такие смены эмоций, каких *в повседневной жизни испытывать не приходится*. Симфония за какой-нибудь час способна провести нас через вершины счастья, печали, триумфа и отчаяния. Усиление переживаний – одна из важных функций музыки...» [9, с. 340].

Как уже было сказано ранее, ценностное отношение есть объектно-субъектное отношение, в котором определяющим компонентом является субъект и, следовательно, необходимое условие распрямления ценностей – формирование и развитие субъектных качеств индивида. Человек проявляет свои субъектные качества, если он *активен*, если его активность носит *сознательный* характер, если он, выбирая *цель и средства* своей деятельности, *свободен* в этом выборе. Только наличие свободного выбора позволяет оценивать действия человека с *нравственных позиций*, а отсутствие такового лишает его (человека) *субъектности* и возможности нравственного развития. Лишая своих подопечных возможности свободно выбирать цель и средства деятельности, учитель низводит ученика с позиции субъекта на позицию объекта, которым можно *управлять и манипулировать*, но нельзя *воспитывать*, ибо объект не способен вырабатывать ценностные ориентации. Это указывает на то, что в реальной школьной жизни ребенок всегда должен оставаться на позиции субъекта, это лишь означает то, что в школе должны диалектически взаимодействовать ситуации, в которых ученик – субъект своего действия, объект воздействия взрослого.

Идеальная модель воспитательного процесса – духовное общение. Оно предполагает принципиальное равенство общающихся, которые являются *со-беседниками*, *со-участниками* общего дела. В общении человек активен, ибо затрагиваются все «этажи» его психики: интеллектуальная и эмоциональная сферы действуют слаженно и взаимодополнительно. Кроме того, в общении необходима работа такого творческого механизма психики, как *интуиция*, общение невозможно без проявления *эмпатии и симпатии*.

Таким образом, обучение и воспитание – это *разные*, но взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы становления личности, в них задействованы разные психиче-

<sup>2</sup> Социализация – это включение индивида в систему *социальных отношений* (М.С. Каган).

ские механизмы, они принципиально не *взаимозаменяемы*. И бесперспективно выяснять, что важнее в системе школьного образования современной культуры – воспитание или обучение? Лексика *целостного* образовательного процесса не допускает разъединительного союза «или», а только дополнительного «и»: *и* обучение, *и* воспитание. Акцентуация значимости воспитания в современном образовании детерминирована особенностями взаимоотношения культуры и социума, культуры и личности в конце XX – начале XXI столетия. Если в традиционной культуре прерогатива воспитания подрастающего поколения принадлежала семье и обществу, то в культуре инновационной семья практически потеряла навыки воспитания, а радикально преобразованное общество не имеет той безусловной силы влияния на индивида, которой оно обладало в традиционной культуре. Именно поэтому в современных условиях усиливается воспитательная миссия школы, осуществление которой в первую очередь связано с *учителем* – ключевой фигуры всех преобразований. Но это не означает обесценивание обучения. Между тем, зачастую, в современных педагогических исследованиях процесс обучения представляется как менее значимый в формировании и развитии целостности личности. Так, например, основатели центра теории воспитания Л.И. Новикова и М.В. Соколовский в совместной статье «Синергия воспитания и обучения» сообщают, что обучение и воспитание «...относительно самостоятельные, но взаимосвязанные процессы», с чем нельзя не согласиться. Возражение вызывает определяемое ими различие двух процессов. Так, если обучение связано «с конечным кругом тех необходимых для жизни знаний, умений и навыков, которыми предстоит вооружить детей за время их пребывания в школе», то воспитание – «с развитием обучаемого как целостной личности, с ее самопознанием, самосовершенствованием, самореализацией, т. е. фактически с бесконечностью, ибо развивающуюся личность нельзя ограничить какими бы то ни было рамками» [10, с. 366]. Положенная в основу данного различия идея авторов о двух принципиально различных частях человеческого опыта – «конечных и бесконечных знаний» – вызывает сомнение. Декларированные, но не выведенные поня-

тия «конечные знания», «бесконечные знания» не могут стать основой теоретических определений обучения и воспитания. Понятие «конечные знания» противоречит сущности целостной личности, которая целостна во всех своих проявлениях и действиях и не ограничивает себя в познании, ибо для личности нет «конечного круга знаний». Не случайно слова Сократа «я знаю только то, что ничего не знаю» стали «крылатыми», ибо в них выявлена сущность и человеческого познания, и человеческой премудрости. Кроме того, данные определения не инструментальны и не могут работать в каждодневной деятельности учителя. Целостное *обучение* (при условии, что оно целостно) в ансамбле с *воспитанием* и способствует формированию *целостной личности*.

Можно уверенно утверждать, что обучение и воспитание, будучи социокультурными механизмами передачи человеческого опыта, сопровождают всю историю человечества, между тем как *образование*, постепенно разрастаясь вокруг обучения, образуя расширяющуюся «образовательную вселенную» и тем самым приобретая черты *социальной системы*, появляется и как явление, и как понятие значительно позднее. В данном историческом аспекте вполне уместны аналогии в соотношении культуры и цивилизации. Цивилизация намного моложе культуры. Симптоматично, что и образование «как совокупность элементов, как система» появляется именно в цивилизационный период истории развития человечества и с тех пор становится необходимым условием развития *цивилизации*.

Начиная с 90-х гг. XX столетия в отечественных исследованиях понятие «образование» начинает приобретать аксиологическую окраску. Такая трактовка лишает термин статуса педагогической категории, он становится *метафорой*: «Сегодня, в Новейшее время (последние 100 лет), мы еще только вступаем в эпоху Образования собственно человеческого в человеке (для атеистического сознания – сообразно природе и культуре, для религиозного – по образу и подобию Божию)» [11, с. 20]. Культурологический аспект понятия «образование» наиболее полно раскрыт в определении И.А. Колесниковой, в котором выявлена *функция* образования в культуре, и его положение как социального института в

составе социальной микросреды и макросреды: образование фактически представляет из себя институализированное предъявление индивиду культурно-цивилизационного опыта человечества как основы для его индивидуального развития [12; 13, с. 170].

Таким образом, в логике культурологического подхода не должно говорить о ведущем понятии в педагогике и, соответственно, о более значимом виде педагогической деятельности. Человек – суперсверхсложная система, его очеловечивание (окультуривание) – сложнейший системный процесс, разные стороны которого пронизывают друг друга, проникают друг в друга. Но все-таки это разные стороны, формирование и развитие которых происходит и в обучении как способе освоения знаний и видов человеческой деятельности, и в воспитании как способе присвоения ценностей, выработанных человечеством, и в образовании как целостной системе, втягивающей в себя и обучение, и воспитание и выводящей школу вовне в социокультурное пространство.

В заключение необходимо отметить следующее. Идеальная структура учебного плана школы, в которой гармонично сопряжены все области научного знания, идеальная система методов преподавания, соответствующих содержанию конкретных предметов, не более чем инструменты в руках учителя и сами по себе не гарантируют культурологического наполнения основных видов педагогической деятельности. Осуществление этой задачи возможно лишь при высоком уровне общей культуры учителя. Но до сегодняшнего дня общая культура учителя не стала предметом специального исследования ни в философии, ни в культурологии, ни в психологии, ни в педагогике, ни в социологии. Впрочем, проблема культуры учителя – особая тема, которая выходит за рамки обсуждаемого вопроса.

1. Философия образования: материалы «круглого стола» // Человек. 2010. № 5. С. 41-46.
2. Коган М.С. Избранные труды: в 7 т. СПб., 2006. Т. 2.
3. Коган М.С. Избранные труды: в 7 т. СПб., 2007. Т. 3.
4. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. С. 55-68.

5. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2008.
6. Гегель Г.В.Ф. Философия права / пер. с нем.: ред. и сост. Д.А. Керимов, В.С. Нерсесянц; авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсесянц. М., 1990.
7. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М., 2006.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
9. Костюк А.Г. Культура музыкального восприятия // Художественное восприятие. Л., 1971. С. 334-347.
10. Новикова Л.И., Соколовский М.В. Синергия воспитания и обучения // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003.
11. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
12. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.

1. Filosofiya obrazovaniya: materialy "kruglogo stola" // Chelovek. 2010. № 5. S. 41-46.
2. Kagan M.S. Izbrannyye trudy: v 7 t. SPb., 2006. T. 2.
3. Kagan M.S. Izbrannyye trudy: v 7 t. SPb., 2007. T. 3.
4. Asmus V.F. Chtenie kak trud i tvorchestvo // Voprosy teorii i istorii estetiki. M., 1968. S. 55-68.
5. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy. M., 2008.
6. Gegel' G.V.F. Filosofiya prava / per. s nem.: red. i sost. D.A. Kerimov, V.S. Nersesyants; avt. vstup. st. i primech. V.S. Nersesyants. M., 1990.
7. Fullan M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii. M., 2006.
8. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniy (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy). M., 1984.
9. Kostyuk A.G. Kul'tura muzykal'nogo vospriyatiya // Khudozhestvennoe vospriyatie. L., 1971. S. 334-347.
10. Novikova L.I., Sokolovskiy M.V. Sinergiya vospitaniya i obucheniya // Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyakh nestabil'nosti. M., 2003.
11. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2009.

12. *Kolesnikova I.A.* Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noy refleksii. SPb., 1999.

Поступила в редакцию 13.05.2014 г.

UDC 008

ON QUESTION ABOUT CULTURAL MEANING OF MAIN PEDAGOGICAL NOTIONS

Valentina Vasilyevna VLASENKO, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russian Federation, Candidate of Culturology, Associate Professor, Candidate for Doctoral Degree of Theory and History of Culture Department, e-mail val-vlasenko@yandex.ru

The cultural meaning of basic pedagogical concepts and definition of those forms of spiritual activity of a person whose development needs adequate kinds of pedagogical activity is considered. During the cultural analysis of the processes of education, upbringing, education, it is stated that the function of each of them in the formation of personal integrity, which allows to understand the traditional kinds of pedagogical activity in the new perspective. So, the main functions of training and education in the logic of cultural approach are, respectively, cultural and socialization of the individual.

Considering training (cultural) as a holistic process, it is stated that the interconnection and interdependence of different forms of knowledge produced humanity, necessitates the integration of these forms of cognitive activity of pupils and exonerates the value of knowledge, abilities, and skills as the basis for the initiation of an individual to culture.

Considerable attention is paid to the education (socialization) of the individual, the essence of which is revealed in the processes of initiation of the person to the society through development of the value orientations of society. In formation of system of values of the individual emphasizes the impact of such a mechanism psyche, as an experience, determines the ideal model of the educational process of spiritual communication.

Considering the logic of cultural approach education, the author emphasizes that as a phenomenon and as a concept it appears later of training and education, forming an expanding educational universe" and acquiring features of a social system. Education, concentrating socio-cultural experience of mankind, is the Foundation of the holistic development of the individual and displays a school out in socio-cultural space.

*Key words:* fosterage; activities; culture; training; education; socialization; integrity.