

Столяров Владислав

**Инновационная концепция  
модернизации теории  
и практики...**



Владислав Столяров

**Инновационная  
концепция модернизации  
теории и практики  
физического воспитания**

«Автор»

2013

УДК 796/799  
ББК 75.1

## **Столяров В. И.**

Инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания / В. И. Столяров — «Автор», 2013

ISBN 978-9967-31-033-9

Данная монография посвящена теоретическому анализу комплекса сложных дискуссионных проблем физического воспитания, а также процесса его современной модернизации, на необходимость которой в последнее время постоянно обращают внимание ученые и специалисты-практики. Монография является результатом многолетних (с 1972 г.) исследований автора, разработки им проблем физического воспитания и физической культуры, физкультурной двигательной активности, спорта, спортивного воспитания и спортивной культуры, олимпизма, олимпийского воспитания и олимпийской культуры, спартианского (мульти-креативного) воспитания и т. д. В монографии впервые дается целостное изложение разработанной автором инновационной теории физического воспитания, которую он называет «общей теорией комплексного физического воспитания». Эта теория включает в себя три элемента: телесное (соматическое, физическое) воспитание, физкультурное (личностно-ориентированное) двигательное воспитание, спортивное воспитание и имеет две модели – олимпийскую и спартианскую (мульти-креативную). В центре внимания автора – содержание, основные направления, цели и задачи, формы и методы компонентов комплексного физического воспитания и всей этой педагогической деятельности в целом. Особое внимание уделяется понятийному аппарату, который необходим для правильного осмысления всех этих вопросов. Автор стремится как можно полнее представить не только собственную позицию, но и взгляды других авторов по обсуждаемым проблемам

физического воспитания и его модернизации, чтобы читатели могли получить информацию об огромной палитре разнообразных мнений, подходов, концепций по этим проблемам. Поэтому монография содержит аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций по данной теме. В конце монографии приводится литература – список упоминаемых в тексте публикаций, а также именной указатель. Монография носит междисциплинарный характер и адресована как научным работникам, преподавателям, аспирантам, так и специалистам-практикам, организаторам физического воспитания различных групп населения, в учебных и внеучебных заведениях и т. д. Содержащаяся в ней обширная информация, а также библиография по различным проблемам физического воспитания будут полезны и тем, кто занимается разработкой этих проблем.

УДК 796/799

ББК 75.1

ISBN 978-9967-31-033-9

© Столяров В. И., 2013

© Автор, 2013

## Содержание

Предисловие	7
Раздел первый. Необходимость и методологические основы модернизации теории физического воспитания	18
Глава 1. Основные концептуальные подходы к модернизации теории физического воспитания (аналитический обзор)	19
1.1. Аналитический обзор отечественных публикаций	19
1.2. Аналитический обзор зарубежных публикаций	31
Глава 2. Кризисная ситуация в разработке новой теории физического воспитания	42
2.1. Логико-методологическая оценка понятийного аппарата теории физического воспитания	42
2.2. Отождествление разных теоретических концепций физического воспитания и физической культуры	53
2.3. Абсолютизация отдельных элементов, целевых установок и методов современного физического воспитания	57
2.4. Пробелы в теоретическом осмыслении физического воспитания и физической культуры	68
Глава 3. Методологические основы модернизации теории физического воспитания	84
3.1. Общие принципы методологии научного исследования	85
3.2. Принципы диалектического метода исследования	87
3.3. Логико-методологические принципы введения, оценки и унификации понятий	96
3.4. Необходимость разработки и дифференциации частных и интегративных теорий физического воспитания	110
Конец ознакомительного фрагмента.	113

# **Владислав Столяров**

## **Инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания**

Рецензенты:

С. Д. Неверкович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор  
РГУФКСМиТ

О. В. Козырева – доктор педагогических наук, профессор РГУФКСМиТ

© Столяров В. И., 2013

## Предисловие

В настоящее время все более осознается положение о том, что важную роль в активном, целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведения детей, подростков, молодежи может и должно играть *физическое воспитание*.

Однако, как признает большинство ученых и практических специалистов [см.: Бальсевич, 2002б; Бальсевич, Лубышева, Комков, Шелков, 2006; Григорьев, 2004; Евсеев, Романова, Аксенова, Комков, 2006; Комков, Гаврилов, Кириллова, Малинин, 2006; Лукьяненко В. П., 2007а; Мотукеев, 2011а, б, 2012а, б, в; Сайкина, 2008; Система... 2012; Столяров, 2012б, в, 2013а, б, в; Столяров, Бальсевич, Моченов, Лубышева, 2009; Фетисов, 2003; Motukeev, 2008 и др.] современная система этой педагогической деятельности является недостаточно эффективной. Практически во всех странах наблюдается *критика* современного физического воспитания, особенно в учебных заведениях. Высказывается мнение о том, что «многие школьные программы физвоспитания во всем мире находятся в глубоком кризисе» [Эндриус, 1993, с. 46] и даже говорится о «всемирном кризисе физического воспитания в школах» и других учебных заведениях [Hardman, 1993, 1994, 1995, 1997].

Данная ситуация выдвигает на повестку дня проблему *модернизации* современной системы физического воспитания. «Сегодня несомненным является, – пишет Ю. М. Николаев, – что мы подошли к рубежу, когда важен выбор стратегии развития физической культуры и физкультурного образования на ближайшие десятилетия. И от этого выбора будут зависеть реальное продвижение вперед в этих важнейших направлениях деятельности общества и отдельной личности, в целом престиж сферы физической культуры» [Николаев, 2011, с. 96–97]. По общему признанию, в существенном обновлении нуждается и *теория* физического воспитания.

В данной монографии излагается разработанная автором *инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания* под названием «**общая теория комплексного физического воспитания**». Она основана на результатах многолетней (с 1959 г.) разработки автором логико-методологических и других проблем общей философии, а с 1972 года комплекса философских, социологических, культурологических и педагогических проблем физической культуры, спорта, олимпийского движения, а также физического, спортивного, олимпийского и спартианского воспитания (в разработке этих проблем участвовала и большая группа его учеников).

Результаты этой исследовательской деятельности отражены в диссертациях и в более 700 научных публикациях (монографиях, учебных пособиях, статьях и т. д.) автора, а также в публикациях и диссертациях (кандидатских и докторских) его учеников: Аксенова Г. М., Аллакаевой Д. М., Барина С. Ю., Бариновой И. В., Баюрова В. И., Богдановой Л. В., Болдова А. С., Варюшиной М. В., Вишневого В. И., Вучевой В. В., Губаревой Т. Н., Гутина А. Т., Дремовой Г. В., Жбиковского Я., Ипатов Д. И., Кадом А., Кинкадзе Ю. В., Козыревой О. В., Королева И. В., Королева Р. И., Королевой С. А., Кудрявцевой Н. В., Курило С. И., Лубышева Е. А., Новиковой С. С., Ольховой Т. Г., Орешкина М. М., Паршикова А. Т., Первозникова А. А., Передельского А. А., Петлеваного Г. Ф., Петровой Л. Ю., Поликарповой Г. М., Попова Г. В., Прокопчук Ю. А., Сагалакова Д. А., Самусенкова О. И., Самусенковой В. П., Сегал Ю. П., Скоробогатова А. Б., Стопниковой Е. В., Тернавского А. В., Хлопкова А. В., Черевач И. В. и др.

Ниже выделены те *направления* и *результаты* научных исследований автора и его учеников, которые сыграли важнейшую роль в постепенном (поэтапном) формировании общей теории комплексного физического воспитания.

**1. Разработка методологических проблем разработки общей теории физического воспитания.** Прежде всего это проблемы соблюдения при построении теории физического воспитания общих *принципов диалектического метода*, анализу которых были посвящены его кандидатская и докторская диссертации и другие научные работы.

Значительное внимание автор уделил разработке и таких методологических проблем, которые связаны с *интеграцией* научного знания. В его работах обоснована необходимость выделения и дифференциации *различных форм* этой интеграции, в том числе и применительно к «интегративной» («общей», комплексной») теории физического воспитания.

Различная содержательная интерпретация даже основных и исходных понятий этой теории, многолетние дискуссии по данной проблеме, не приводящие к позитивным результатам, выдвинули перед автором проблему *методологических принципов введения, оценки и унификации понятий*. Поскольку эта проблема была слабо разработана в логике и методологии научного исследования, ему пришлось самому уточнять и дополнять предложенные ранее ее решения. В конечном итоге была сформулирована и обоснована новая логико-методологическая «технология» введения, оценки и унификации понятий.

Она предусматривает соблюдение трех основных методологических принципов: 1) учет *эффективности* определений; 2) разграничение *содержательного* и *терминологического* аспектов определения; 3) введение не одного понятия, а *системы* понятий, которая необходима для отображения всего многообразия явлений изучаемой области.

**2. Разработка понятийного аппарата теории физического воспитания.** На основе указанных логико-методологических принципов была введена *система* понятий общей теории физического воспитания, позволяющая устранить аморфность, неопределенность и многозначность понятий данной теории, а вместе с тем сохранить позитивное содержание предлагаемых различными авторами интерпретаций этих понятий.

**3. Разработка новых теорий на основе экспликации понятия «физическая культура».** В анализе понятийного аппарата особенно важное значение имела экспликация и разграничение двух значений понятия «физическая культура». Одно из них имеет в виду элемент культуры, основным содержанием которой является процесс, средства и результаты социализации, «окультуривания», социокультурной модификации тела человека, его физического состояния, а другое – специализированную двигательную активность человека, которая связана с физическими упражнениями и может быть использована для решения широкого круга социально-педагогических задач: для сохранения и укрепления здоровья, физического совершенствования, отдыха, развлечения, формирования нравственной и эстетической культуры, культуры общения и т. д.

На основе разграничения этих двух интерпретаций понятия физической культуры в системе понятий общей теории физического воспитания автором были введены два понятия – *«телесная (соматическая, физическая) культура»* и *«физкультурная (лично-ориентированная) двигательная деятельность»* и начата разработка двух соответствующих теорий.

Исходные положения этих теорий были изложены автором в его работах, опубликованных еще в 80-е гг., в том числе в журнале «Теория и практика физической культуры», на страницах которого по его инициативе была развернута дискуссия по проблемам теории физической культуры. В последующих работах автора и его учеников эти положения были дополнены и уточнены.

**4. Проведение социологических исследований на основе указанных теорий.** Первые из этих исследований были проведены в 1983–1992 гг., когда автор выполнял функции руководителя разработки философско-социологических проблем физической культуры и спорта в нашей стране. В этот период под его руководством и на основе разработанной им программы «Показатели, компоненты и факторы физической культуры и здорового образа

жизни различных групп населения» было проведено социологическое исследование, в ходе которого в нашей стране по единой программе и методике было опрошено более 10 тыс. человек, в том числе 4180 студентов 24 вузов (опрос проводился под руководством Б. И. Новикова), 2,6 тыс. учащихся 7–10 классов (опрос проведен под руководством М. И. Сергеева) и 945 учащихся ПТУ (опрос проведен А. Б. Скоробогатовым), а в Югославии под руководством Ж. Живановича – 200 студентов и 200 студенток.

На основе этих исследований была получена важная социологическая информация об отношении различных групп населения (школьников, учащихся профессионально-технических училищ, студентов и др.) к своей телесности, к своему физическому состоянию): представляет ли тело и различные его параметры (телосложение, здоровье, физические качества и двигательные способности) ценность для них; как они оценивают свое физическое состояние и его различные параметры; проявляют ли заботу о них; какие средства используют при этом; на какие культурные образцы, нормы и правила поведения ориентируются; каков уровень их знания о своей телесности, социальных средствах воздействия на него, методике их применения и т. д. Важная информация была получена также об отношении родителей к физической культуре дошкольников. Анализ этой информации в работах автора и его учеников позволил объяснить причины низкой физкультурно-спортивной активности населения и наметить пути ее повышения.

С 1972 по 1991 гг. автор был руководителем международной группы ученых Болгарии, Венгрии, ГДР, Польши, СССР, Чехословакии по философско-социологическим проблемам физической культуры и спорта. Главной темой совместного международного исследования была избрана тема: «Спорт, образ жизни, культура». Помимо совместных теоретических исследований группа провела несколько международных социологических исследований по программам автора и проф. из Польши З. Кравчика, а также выпустила несколько коллективных работ по результатам совместных исследований: «Спорт и образ жизни» (1979); «Физическая культура и социалистический начин на живот» (1982); «Sport a valtozo vilagbau (Спорт и образ жизни)», 1985; «Пути формирования активного отношения женщин к физической культуре и спорту в условиях социализма» (1986); «Физическая культура и спорт в жизнедеятельности дошкольников и учащейся молодежи» (1987); «Физическая культура и спорт как элементы образа жизни и культуры детей в условиях социализма» (1987); «Physical Culture and Sports in the Way of Life of the Young Generation» (1987); «Философско-социологические исследования физической культуры и спорта (ежегодник)» (1988); «Социальные проблемы физической культуры и здорового образа жизни детей» (1990); «Здоровый образ жизни и физическая культура студентов (социологические аспекты)» (1990); «Физическая культура и спорт в жизнедеятельности дошкольников и учащейся молодежи» (1987); «Kultura fizyczna w kategoriach wartosci» (1989); «Telesna kultura ve zpusobu zivota deti predskolniho veku» (1989) и др.

В последующие годы социологические исследования под руководством автора и на основе разработанных им программ были продолжены. Особенно значимым является социологическое исследование, которое в 2007 г. по заказу Федерального агентства по образованию (государственный контракт № П 91 от 04 мая 2007 г.) и по разработанной автором программе проведено группой ученых, в состав которой помимо него входили: член корр. РАО, д-р биол. наук В. К. Бальсевич, д.п.н., проф. Л. И. Лубышева, к.п.н., проф. В. П. Моченов. Исследование проводилось на тему «Отслеживание степени удовлетворенности обучающихся в образовательных учреждениях уровнем организации занятий физической культурой. Выработка рекомендаций». Был проведен опрос учащихся и учителей физической культуры в общеобразовательных школах. В выборочную совокупность вошли 24 субъекта Российской Федерации из 7 федеральных округов. Результаты этого социологиче-

ского исследования изложены в коллективной монографии указанных авторов «Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе» (2009).

**5. Разработка гуманистической теории спорта.** Этой теории автор придавал особенно важное значение. В ходе многолетних научных исследований, направленных на разработку данной теории, автором и его учениками получены следующие результаты:

1) обоснованы необходимость и значение гуманистической теории спорта;  
2) на основе введения и уточнения понятий «спортивное соревнование», «спорт», «спортивное воспитание», «спортивная культура «спортивно-гуманистическое воспитание» и др. определены предмет, цели, задачи, методология построения данной теории;

3) показана необходимость разработки не только гуманистической теории спорта, но также общей гуманистической теории соперничества;

4) определена методология решения проблемы гуманистической ценности спорта и разработки гуманистической теории спорта;

5) на основе этой методологии в рамках данной теории:

- определены возможности для реализации в спорте и посредством спорта гуманистических идеалов и ценностей, а также возможности для негативного влияния на личность и социальные отношения;

- показано, что гуманистический потенциал спорта реализуется лишь при определенных условиях;

- на основе изучения конкретных факторов показан диалектически-противоречивый характер современного спорта, его роли и значения;

- дан анализ состояния и перспектив развития спортивно-гуманистического движения;

- определены факторы, влияющие на гуманистическую ценность спорта;

- впервые обосновано положение о том, что важное место среди этих факторов занимает способ (форма, модель) организации игрового соперничества: принципы подхода к формированию программы соревнования, состава участников, системы выявления и поощрения победителей;

- выявлены не только положительные стороны, но и существенные недостатки того способа организации игрового соперничества, который чаще всего используется при организации спортивных соревнований;

- с позиций гуманизма дана оценка значения: спорта высших достижений, спорта для всех, детского спорта, школьного спорта, студенческого спорта международного спорта, футбола и других игровых видов спорта, спортивных единоборств и боевых искусств, спорта инвалидов;

- дан анализ влияния процесса глобализации на спорт, места и роли спорта в этом процессе;

- охарактеризовано взаимоотношение спорта и культуры на основе предварительно разработанной методологии решения этой проблемы, а также разработана инновационная концепция спортивной культуры и ее моделей (форм, разновидностей);

- впервые разработана целостная концепция роли спорта в формировании и развитии культуры мира;

- показано противоречивое влияние спорта на реализацию целей и задач концепции устойчивого развития;

- дан целостный анализ эстетических проблем спорта, взаимоотношения спорта с искусством;

- всесторонне проанализировано взаимоотношение спорта и политики.

Автором впервые разработана целостная теория *гуманизации* современного спорта, которая включает в себя программы и технологии гуманизации таких разновидностей

спорта, как спорт высших достижений, международный спорт детско-юношеский спорт, студенческий спорт, спорт инвалидов, игровые виды спорта, включая футбол и др.

**6. Анализ проблем современного олимпийского движения.** В ходе анализа этих проблем:

- уточнены основные положения разработанной Кубертеном концепции современного олимпизма, обосновано наличие логики в процессе ее формирования и важное современное значение;
- дан анализ современных интерпретаций концепции олимпизма;
- обоснована необходимость разработки теории олимпийской культуры как разновидности спортивно-гуманистической культуры;
- обоснована возможность интерпретации олимпийского идеала как идеала «совершенного» человека»;
- с позиций гуманизма дана критическая оценка современного олимпийского движения, обосновано положение о его непоследовательности (особенно в связи с процессами коммерциализации и профессионализации) в реализации гуманистических ценностей;
- дан анализ влияния процесса глобализации на олимпийское движение, места и роли этого движения в данном процессе;
- дана целостная характеристика Европейского движения Фэйр Плэй: содержания, основных направлений деятельности, акций в различных странах, роли в повышении духовно-нравственной ценности спорта.

**7. Разработка проблем спортивно-гуманистического и олимпийского воспитания.**

Результаты проведенных автором и его учениками исследований привели к выводу о том, что для утверждения этических принципов, сохранения духа честной игры, борьбы с насилием и другими антигуманными проявлениями в спорте, для полноценного использования его в качестве эффективного средства оздоровления, формирования и развития нравственной и эстетической культуры и т. д. необходимо развертывание целенаправленной работы по *образованию и воспитанию* детей и молодежи на основе идей гуманизма. Такое направление спортивно-педагогической деятельности автор в 1987 году назвал *«спортивно-гуманистическим воспитанием»*. Проблемы этого воспитания по инициативе автора обсуждались на Всесоюзной научно-практической конференции (1–4 июня 1990 г., г. Минск). В работах автора и его учеников были разработаны теория, программа и технология спортивно-гуманистического воспитания детей дошкольного возраста, студентов, юных спортсменов, учащихся ДЮСШ, спортсменов высокого класса и т. д.

Вместе с тем анализ ситуации в современном олимпийском движении, побудили автора к постановке проблем *олимпийского образования и воспитания*, которые он фактически первый (по крайней мере один из первых) стал разрабатывать в нашей стране в начале 80-х годов.

С учетом общей концепции олимпийского движения, ценностей олимпизма были уточнены содержание, цели, задачи, средства и методы олимпийского образования и разработана комплексная целевая программа «Воспитание детей и молодежи на основе использования идеалов и ценностей олимпизма», а также проект международного социологического исследования «Спортивно-гуманистическое и олимпийское воспитание детей и молодежи: состояние и пути активизации». Цель исследования состояла в том, чтобы получить научно-обоснованную информацию о состоянии и путях совершенствования спортивно-гуманистического и олимпийского воспитания детей и молодежи.

Данное социологическое исследование было проведено под руководством автора в 1988–1994 гг. С целью повышения достоверности социологической информации для опроса были выбраны различные группы детей и молодежи: школьники, студенты, юные спортсмены и др., а также их воспитатели – учителя, преподаватели, тренеры, и опрос проводился в

разных городах, регионах и учебных заведениях различного профиля. Так, для опроса были выбраны физкультурные вузы – ГЦОЛИФК и КГАФК, а также различные вузы нефизкультурного профиля: университет, автодорожный, архитектурно-строительный, текстильный, медицинский институты, Академия управления и др.

Уже на первых этапах исследования было опрошено: более тысячи школьников 9–10 классов нескольких городов; 130 юных футболистов 14–16 лет, выступавших за команды спортивных интернатов, СДЮШОР и ДЮСШ; 75 тренеров этих юных футболистов; 168 тренеров-слушателей ИПК при ГЦОЛИФК; более 1500 студентов и 400 преподавателей 15 вузов (нефизкультурного профиля) различных городов и регионов бывшего СССР; 220 студентов ГЦОЛИФК; 200 студентов КГАФК; около 500 студентов Югославии; студенты пяти вузов Ирака и др. В проведении опроса принимала участие ученые нашей страны – В. И. Вишневский, С. И. Курило, В. М. Лабский, Ю. А. Лебедев, О. И. Самусенков, Ю. П. Сегал, Е. В. Стопникова и др., Югославии – С. Драгутинович, Ж. Живанович, Ж. Карович и Ирака – Кадом Ахмед Джавад.

На основе проведенных исследований была обоснована важная роль гуманистических (в том числе олимпийских) ценностей в воспитании детей и молодежи, необходимость проведения работы по спортивно-гуманистическому и олимпийскому воспитанию подрастающего поколения, уточнены цели, задачи, средства, методы и т. д. этой педагогической деятельности. Была получена также важная социологическая информация о состоянии и эффективности олимпийского воспитания школьников, студентов, юных спортсменов в нашей стране и некоторых других странах. Выявлены и обоснованы основные направления и пути совершенствования олимпийского воспитания учащейся молодежи и юных спортсменов. Разработаны первые программы олимпийского воспитания – для учащихся ДЮСШ, юных футболистов, школьников и студентов. Эти программы были изложены, например, в диссертациях А. Т. Гутина (1984) О. И. Самусенкова (1989), Ю. П. Сегал (1989), Е. В. Стопниковой (1992). На основе результатов указанных исследований в конце 80-х годов была предпринята попытка сформировать в России на государственном уровне систему олимпийского образования и воспитания детей и юношества: на коллегии Госкомспорта РСФСР было принято подготовленное автором и В. С. Родиченко постановление от 31 июля 1989 г. № 73 «О мерах по усилению воспитательной работы со спортсменами и использованию в этих целях идеалов и ценностей олимпизма».

Результаты разработки научно-методических основ олимпийского воспитания изложены не только в многочисленных публикациях автора, но также в кандидатских и докторских диссертациях его учеников. Кроме того, автор участвовал в разработке программы «Основы олимпийских знаний» учащихся общеобразовательных школ, которая включена в Программу физического воспитания учащихся 8 класса общеобразовательных школ, а также является одним из авторов учебника и учебных пособий по олимпийскому образованию для школьников и студентов «Твой олимпийский учебник», «Книга олимпийских знаний» и «Твой олимпийский учебник», которые более 20 раз переиздавались в нашей стране. В сотрудничестве со своими учениками им опубликованы учебные пособия: для школьников (Столяров В. И., Сухинин В. П., Логунов В. И. Олимпийский урок «Час здоровья». Общая концепция олимпийского образования школьников, 2011) и для студентов (Столяров В. И., Барин С. Ю., Орешкин М. М. Олимпийское воспитание, образование и обучение студенческой молодежи, 2013). В 2010 г. по заданию Департамента образования Оргкомитет «Сочи 2014» автор участвовал в разработке концепции и методических материалов научной обоснованной системы олимпийского образования «Сочи-2014». В 2011–2012 гг. на основе гранта Министерства образования и науки Российской Федерации группой исследователей под его руководством автора был разработан проект «Разработка и апробация модели социализации детей на основе комплексной системы олимпийского и паралимпийского образования». В

ходе реализации проекта разработаны и внедрены в практику для учащихся начальной, средней и основной школ учебно-методические комплексы и программы внеурочной деятельности по олимпийской и паралимпийской тематике, предусматривающие широкое использование спартианских форм и методов в олимпийском и паралимпийском образовании.

Опираясь на понимание олимпийского воспитания как элемента более широкого процесса олимпийской социализации, автор в ряде публикаций обосновал необходимость разработки не только теории *олимпийского воспитания*, но и теории *олимпийской педагогики*. Предметом изучения первой является такой важный элемент процесса олимпийской социализации как олимпийское воспитание, а второй – данный процесс в целом.

**8. Обоснование концепции спортивно-гуманистического движения.** В 1989 г. автор выдвинул идею развертывания *спортивно-гуманистического движения*. Это движение, руководствуясь девизом «За гуманизм в спорте и посредством спорта!», должно было объединить в единый поток отдельные разрозненные ручейки физкультурно-оздоровительной, культурно-воспитательной, благотворительной и других форм гуманистической деятельности в области физического воспитания и спорта, скоординировать усилия различных организаций и отдельных граждан, которые стремятся осуществлять эту деятельность. При этом на первый план выдвигались те направления гуманистической деятельности в области спорта, которые связаны с духовностью и культурой (лозунг движения: «За духовность, культуру, гуманизм!») Для достижения этих целей предлагались различные акции и мероприятия: использование форм морального и материального поощрения спортсменов, показывающих образцы высокой нравственности и демонстрирующих разностороннее, гармоничное развитие; проведение спортивно-гуманистических фестивалей – комплексных спортивных праздников, программа которых включает в себя не только спортивные соревнования, но также выставки работ художников, скульпторов, фотографов и выступления певцов, музыкантов на спортивную тему; развитие народных игр, национальных видов спорта, а также игр, ориентированных на сотрудничество.

Автором данной работы был разработан и опубликован «Манифест спортивно-гуманистического движения». Данный документ и концепция спортивно-гуманистического движения в 1990 г. обсуждались на Всесоюзной научно-практической конференции и на международных конгрессах – в Сеуле (1988 г.) и в Мадриде (1990 г.). 26 апреля 1990 г. был проведен Учредительный съезд спортивно-гуманистического движения СССР, на котором был избран Координационный комитет движения, намечена программа его деятельности и спортивно-гуманистического движения в целом. Однако известные политические события помешали реализации этих планов.

**9. Разработка нового гуманистического проекта «СпАрт» и спартианской программы воспитания, целостного развития личности и организации творческого досуга.** В основные документы, подготовленные автором и опубликованные к съезду спортивно-гуманистического движения, был включен и разработанный им новый гуманистический проект под названием «СПАРТ» («SpArt»). Данное название, придуманное автором проекта, связано не с древнегреческой Спартой, а выбрано как производное от трех английских слов: "Spirituality" – духовность, "Sport" – спорт и "Art" – искусство.

Основной замысел проекта заключался в том, чтобы «содействовать полной реализации культурного потенциала спорта, преодолению разрыва между физическим и духовным развитием человека, приобщению спортсменов к миру искусства, деятелей искусства – к миру спорта, развитию форм художественной деятельности, направленной на гуманистическое осмысление спорта средствами искусства, т. е. органическому синтезу спорта и искусства». На основе проекта автором разработана спартианская программа воспитания, целостного развития личности и организации творческого досуга различных групп населения. В разработке отдельных материалов программы и проведении акций по ее реализации прини-

мала и принимает участие большая группа специалистов сферы физического воспитания, спорта, культуры, досуга.

Таковы в кратком изложении основные направления и результаты научных исследований автора и его учеников, которые сыграли важнейшую роль в постепенном (поэтапном) формировании **общей теории комплексного физического воспитания**.

Для правильного понимания этой теории важно учитывать следующее.

1. В *теоретико-методологическом* плане общая теория комплексного физического воспитания опирается на концепцию *гуманизма*, основанные на этой концепции принципы *гуманистической, личностно-ориентированной, личностно-развивающей педагогики и психологии*, а также на *диалектические* принципы (в том числе принципы *конкретности* и *системности*), которые автор и созданная им инновационная гуманистическая школа пытаются реализовать в сфере физической культуры и спорта в целом [см.: Столяров, 1997, 2007, 2009, 2011]. Подробное разъяснение и обоснование этих теоретико-методологических оснований общей теории комплексного физического воспитания будет дано в тексте монографии.

2. Избранный автором теоретико-методологический подход определяет исходное положение разработанной им теории: *физическое воспитание для эффективного функционирования и развития в современных условиях должно учитывать многосторонние социальные запросы и требования, интересы и потребности разных групп населения, специфические условия организации и т. д., т. е. должно быть комплексным*. Поэтому центральным понятием общей теории комплексного физического воспитания, как следует из самого ее названия, является понятие **«комплексное физическое воспитание»**.

Но данное понятие используют и некоторые другие авторы. Так, в публикациях А. И. Кравчук [Кравчук, 1998, 2007, 2013б] анализируется *«комплексное физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста»*. Дается такая его характеристика: «Комплексный подход к базовому физическому воспитанию детей отличается образовательной направленностью, сопряженностью формирования сторон моторного потенциала ребенка, четкой периодичностью и мотивационной направленностью педагогических воздействий, разнообразием и естественной доступностью средств, методов и методики воспитания и обучения, универсальностью и комплексностью сквозной педагогической диагностики уровня двигательной, физической и функционально-двигательной подготовленности детей, концентрированным построением освоения учебной программы и этапностью структуры учебных годовых циклов процесса воспитания и обучения детей». За основу такого понимания комплексного физического воспитания принимается дифференциация физической, двигательной и функционально-двигательной подготовки детей. *Физическая подготовка* ориентирована на воспитание комплекса основных физических качеств (ловкости, статической силы, выносливости, динамической силы, быстроты, скоростной силы и гибкости). *Двигательная подготовка* предусматривает обучение детей «восемью основным видам движений, которые формируются у них с возрастом попарно, в определенной последовательности: движения руками и ногами, равновесие и лазанье, ходьба и метание, бег и прыжки». *Функционально-двигательная подготовка* направлена на формирование способностей использовать анализаторы и другие системы и функции организма при выполнении двигательных действий, чтобы обеспечивать его необходимой информацией о состоянии внутренней и внешней среды [Кравчук, 2013, с. 118–119].

В авторской концепции общей теории комплексного физического воспитания дается *совсем иная* интерпретация понятия «комплексное физическое воспитание». По мнению автора, **комплексный** характер современного физического воспитания означает, что оно представляет собой определенную *систему*, которая включает в себя три тесно связанных между собой, но все относительно самостоятельных элемента: *телесное (соматическое, физическое) воспитание, физкультурное (личностно-ориентированное) двигательное вос-*

*питание и спортивное воспитание*. Поэтому читателю важно иметь в виду эту особую интерпретацию понятия «комплексное физическое воспитание», которую этому понятию дает автор данной книги.

Необходимость инновационного подхода к современному физическому воспитанию отметил президент России В. В. Путин на встрече 13 марта 2013 г. со специалистами по вопросам развития в России системы физического воспитания детей и детско-юношеского спорта. Он указал на необходимость «пересмотреть подходы к физическому воспитанию, выстроить его как комплексную, эффективную и современную систему».

**3.** В общей теории комплексного физического воспитания *существенные уточнения, дополнения и даже иную интерпретацию* получают и *другие понятия* теории физического воспитания, в том числе такие основные понятия, как «физическое воспитание», «физическая культура», «физкультурная деятельность» и др. При модификации содержания этих понятий используется специально разработанная автором *логико-методологическая технология введения, оценки и унификации* понятий.

**4.** Автор обосновывает положение о том, что все три указанных компонента комплексного физического воспитания – телесное (соматическое, физическое) воспитание, физкультурное (личностно-ориентированное) двигательное воспитание и спортивное воспитание, равно как и вся эта педагогическая деятельность в целом, в силу тех или иных причин, под влиянием определенных факторов могут иметь *разные* целевые установки и быть ориентированы на решение *различных* задач, используя для их решения различные *методы*.

В связи с этим в общей теории комплексного физического воспитания дифференцируются *различные модели (формы, разновидности)* комплексного физического воспитания и его компонентов. При этом обосновывается положение о том, что современная система комплексного физического воспитания в первую очередь должна иметь *гуманистическую* целевую установку, быть ориентирована на решение комплекса задач *гуманистического* воспитания и использовать комплекс соответствующих методов.

**5.** Важно иметь в виду, что речь идет не о **частных** теориях комплексного физического воспитания, которые дают научно обоснованный анализ какой-либо *конкретной его формы (разновидности)*, т. е. применительно к той или иной стране, к тем или иным социально-демографическим группам населения (детям школьного или дошкольного возраста, учащейся молодежи, взрослым и т. п.), к учебному или внеучебному времени и т. д., а именно об **общей** теории данной педагогической деятельности.

Главная цель **общей теории** комплексного физического воспитания – используя определенные абстракции и идеализации дать целостную научно обоснованную характеристику объекта его частных теорий – в *обобщенной форме* выяснить, что такое комплексное физическое воспитание, каковы его структура, цели, задачи, формы, методы, место в общей системе воспитания и т. п. Все эти аспекты излагаемой ниже авторской концепции общей теории комплексного физического воспитания, предварительно сформулированные в кратком виде, в последующем тексте будут детально проанализированы и обоснованы.

В данной монографии автор стремится как можно полнее представить не только *собственную* позицию, но и взгляды *других* исследователей по проблемам теории физического воспитания. Этим объясняются многочисленные ссылки в тексте на публикации отечественных и зарубежных авторов. Это делается, во-первых, для того, чтобы читатели могли получить информацию об *огромной палитре разнообразных мнений, подходов, концепций* по обсуждаемым сложным и дискуссионным проблемам физического воспитания и его современной модернизации. Во-вторых, это важно и для того, чтобы в поиске решения обсуждаемых проблем «не изобретать велосипед», опираться на проделанные ранее научные исследования и полученные результаты. Особенно это касается разработки и внедрения в практику инновационных форм и методов для решения разнообразных и сложных задач

физического воспитания. Вместе с тем автор стремится показать необходимость *дальнейшего обсуждения наиболее важных и сложных проблем* современной теории физического воспитания.

В отношении структуры, основных компонентов, направлений, целевых установок, «руководящих идей» современного физического воспитания и его модернизации позиция автора часто *не совпадает* с мнением других исследователей. Поэтому при обосновании своей позиции по этим проблемам ему приходится вступать в *полемику* с другими исследователями, *критически* оценивать их взгляды. Это позволяет лучше выделить, показать особенности предлагаемого автором решения обсуждаемой проблемы.

Не все исследователи одобряют такой подход. Некоторые предпочитают иной вариант поиска истины. Например, В. Б. Коренберг пишет в одной из своих статей: «Чтобы не переводить изложение взглядов в плоскость лично направленной полемики, в статье нет ссылок на литературные источники. Вообще полемика далеко не лучший способ выяснить истину. Чаще она этому препятствует» [Коренберг, 2007, с. 7].

Безусловно, полемика может препятствовать выяснению истины, если в ходе ее акцент делается на те или иные *личностные качества* оппонентов или нарушается *этика* научных дискуссий. Но вместе с тем она является одним из наиболее эффективных способов установления истины, если основное внимание уделяется *научному обоснованию* высказываемых положений, анализу той *аргументации*, которая при этом используется, ее *соответствие современным принципам логики и методологии* научного исследования [см.: Неверкович, 2011б; Столяров, Неверкович, 2011]. Именно на такой подход ориентируется автор в своей полемике с другими исследователями.

Избранный автором способ изложения и обоснования общей теории комплексного физического воспитания определяется также стремлением избежать наметившейся в последнее время тенденции (по крайней мере у отдельных авторов) не очень внимательно относиться к публикациям других исследователей и не вступать с ними в дискуссию. Как справедливо замечает Ф. И. Собянин, в настоящее время, «к сожалению, исчезает традиция читать работы других авторов и вести неторопливую, обстоятельную дискуссию по актуальнейшим вопросам теории и практики физической культуры» [Собянин, 2010, с. 20].

Многие факты подтверждают эту тенденцию. Так, например, в адрес концепции «спортизации» физического воспитания, которая в последнее время стала весьма популярной, многие исследователи высказывают серьезные критические замечания. Однако авторы и сторонники данной концепции как будто не замечают этих замечаний и не вступают в дискуссию. Другой пример. В недавно опубликованной огромной по объему (780 стр.) коллективной монографии «Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности», как отмечают ее авторы – С. В. Алексеев, Р. Г. Гостев, Ю. Ф. Курамшин, А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышева и С. И. Филимонова, «предпринята попытка осмысления теории физической культуры и спорта, социологии физической культуры и спорта, теории спортивного права». Однако при анализе проблем теории и социологии физической культуры в основном излагаются концептуальные подходы, изложенные в работах ученых и педагогов ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта. Даже в списке литературы отсутствуют фундаментальные работы по этим проблемам большинства других отечественных исследователей, в которых обоснованы иные концепции, и почти совершенно не указаны научные публикации зарубежных авторов [см.: Алексеев С. В., Гостев Р. Г., Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013].

Избранный автором данной монографии способ обоснования общей теории комплексного физического воспитания ориентирован и на то, чтобы избежать еще одной негативной тенденции, на которую справедливо обращает внимание Ю. А. Фомин [см.: Фомин, 2012]. Он указывает на стремление некоторых ученых в дискуссии по проблемам теории физического

воспитания и физической культуры опираться на работы лишь зарубежных исследователей и несколько пренебрежительное отношение к публикациям отечественных авторов.

Автор надеется, что разработанная им и излагаемая ниже общая теория комплексного физического воспитания послужит стимулом для *активизации* обсуждения сложных и дискуссионных проблем современного физического воспитания, а также теоретико-методологической основой его *модернизации* путем формирования и внедрения в практику *конкретных форм* физического воспитания применительно к различным группам населения (детям дошкольного возраста, школьникам, студентам и др.), разным условиям ее организации и т. д.

## Раздел первый. Необходимость и методологические основы модернизации теории физического воспитания

В нашей стране и за рубежом проделана значительная научно-исследовательская работа по разработке новой, адекватной современным условиям, теории физического воспитания. О масштабности этой научно-исследовательской деятельности свидетельствуют аналитические обзоры и материалы конференций по данной теме [см., например: Адамский, 2007; Анализ программ..., 1986; Бойко, Виноградов, 1994; Бундзен, Евдокимова, Унесталь, 1996; Гуськов, Кофман, 1995; Данилова, 2010; Инновационные преобразования... 2010; Инновационные процессы... 2009; Инновационные технологии... 2009, 2011; Калманович, Никонова, 2009; Левочкина, Громыко Л. А., 1996; Литвинов, 1995; Лях, 1990, 1995, 2005, 2008, 2009; Лях, Зданевич, 2010; Лях, Копылов, Малыхина, Протченко, Полянская, 1998; Лях, Кофман, Мейксон, Копылов, 1992; Лях, Майер М., 2010; Майнберг, 1995; Карпушко, 1992; Карпушко, Приходько, Лубышева, 1993; Нестеров, Забурдаев, 2006; Полянский В. П., Квасов, 2012; Поспех, 2001; Поспех, Войнар, 2002; Поспех, Войнар, Костюченко, 2002; Приходько, 1992; Сотникова, 1990; Спорт и американское образование, 1993; Столяров, Бальсевич, Моченов, Лубышева, 2009; Томенко, 2009; Физическое воспитание... 1987; Щетинина, 2013; Эндрюс, 1993; Antala, Sykora, Sedlacck, 1992; Balz, 1992, 1997, 2000; Beckers, 1988, 1997; Broom, Clumpner, Pendleton, Pooley, 1988; Ehni, 2001; Gambetta, DePauw, 1995; Graham, 1990; Gröbning, 1995; Hardman, 1993, 1994, 1995, 1997; Hardman, Naul, 1992; Kamivole, 1993; Kunicki, 1986; Li, 1994; Luke, 2000; Miethling, 1998; Naul, 2003, 2004; Ou, 1990; Physical Education... 2003; Richter, 2006, 2007; Riley, 1992; Soil, 2000a, b; Stibbe, 1998; Tuohimaa, 1993; Wamukoya, Hardman, 1992 и др.].

Различным аспектам разработки современной теории физического воспитания посвящено огромное множество научных публикаций – не только статей, но также индивидуальных и коллективных монографий, диссертаций, сборников, материалов конференций. Поэтому вряд ли целесообразно разрабатывать какой-то новый вариант данной теории, предварительно не изучив и не осмыслив то, что в этом плане предлагают другие исследователи. Изложению результатов проделанной автором такой предварительной работы излагаются в данном разделе книги. Автор, разумеется, не ставит своей целью дать анализ всех научных публикаций, посвященных обсуждаемой проблеме. В излагаемом ниже аналитическом обзоре речь пойдет об основных *концептуальных подходах*<sup>1</sup>, предлагаемых для обновления теории физического воспитания, а также реальной практики этой педагогической деятельности.

---

<sup>1</sup> Под *концепцией* принято понимать определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, процесса (ср.: «КОНЦЕПЦИЯ (от лат. conceptio – понимание, система), определенный способ понимания, трактовки к.-л. явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип разл. видов деятельности» [см.: Советский энциклопедический словарь, 1980; Философский энциклопедический словарь, 1983]).

## Глава 1. Основные концептуальные подходы к модернизации теории физического воспитания (аналитический обзор)

Этот аналитический обзор дается в связи с изложением в данной монографии *общей теории* физического воспитания. Поэтому основное внимание будет уделено не концепциям физического воспитания тех или иных социально-демографических групп населения (например, детей школьного или дошкольного возраста, студентов, пожилых людей и т. д.), в тех или иных условиях (например, в учебное или внеучебное время, на досуге, на производстве) и т. д., его анализа с позиций той или иной науки (например, педагогики или психологии, культурологии, социологии, философии, биологии, медицины и т. д.), а концептуальным подходам к *общему* пониманию физического воспитания, его структуры, целей, задач, форм, методов и т. д.

Специально эта проблематика освещается лишь в некоторых научных публикациях. Чаще всего общее понимание физического воспитания служит теоретико-методологической основой при изложении тех или иных частных вопросов теории физического воспитания. Поэтому в аналитическом обзоре затрагиваются и другие научные публикации, посвященные тем или иным частным направлениям разработки новой теории физического воспитания.

В большинстве научных работ при характеристике целей, задач, структуры, форм и методов физического воспитания, как правило, предметом анализа является не только непосредственно само физическое воспитание, но и такие связанные с ним явления, как *физическая культура, физкультурная деятельность, физкультурное воспитание, физкультурное образование, спорт, спортивное воспитание* и др. Поэтому в аналитическом обзоре важное место отводится различным подходам к пониманию и этим явлениям.

При этом главная цель данного аналитического обзора – *выделить, описать и систематизировать* указанные концептуальные подходы. Их *оценка* будет дана в последующих разделах монографии.

Из аналитического обзора *исключена* и характеристика основных направлений и результатов разработки новой теории физического воспитания в научных публикациях *автора данной монографии и его учеников*. Эта характеристика также содержится в последующих разделах монографии.

### 1.1. Аналитический обзор отечественных публикаций

В течение длительного времени господствующее положение не только в учебниках, но и в научных публикациях занимало такое понимание физического воспитания (его можно назвать *«традиционным»*), согласно которому цели и задачи этой педагогической деятельности имеют *прагматическую (утилитарную)* ориентацию – *обучение движениям (двигательным действиям), целенаправленное формирование и совершенствование физических качеств и умений, характеризующих физическую подготовленность человека*.

Вот две иллюстрации такого понимания: «Физическое воспитание представляет собой процесс обучения двигательным действиям и воспитания свойственных человеку физических качеств, гарантирующий направленное развитие базирующихся на них способностей» [Матвеев Л. П., 1991, с. 8]; «Физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие специфических спо-

собностей (скоростных, силовых, координационных, выносливости)» [Толковый словарь... 1993, с. 49].

Отечественные авторы всех новаций в области физического воспитания, как правило, подвергают *критике* эту традиционную концепцию. Предлагается множество инновационных концептуальных подходов. Но в этом их многообразии наиболее принципиальное значение имеют два подхода. Первый из них связан с *физической культурой*, второй – со *спортом*.

**1). Физическое воспитание как воспитание физической культуры личности.** Данный подход наиболее широко представлен и в научных публикациях, и в реальной практике физического воспитания. Его сторонники главной целью физического воспитания считают воспитание *физической культуры личности*. Для разработки теории физического воспитания на основе такого подхода необходимо введение и определенная интерпретация понятия физической культуры в рамках общей теории этого социокультурного феномена. В многочисленных научных работах дается анализ физической культуры, ее места и роли в процессе физического и физкультурного образования.

Этой проблематике посвящены не только статьи и материалы конференций, но также:

- *монографические работы* [Бальсевич, 1992; Быховская, 1993а, 1997, 2000; Визитей, 1986, 1989, 2009; Виленский, 2008; Головных, 1989; Гончаров В. Д., 1994; Деминский, 1996, 1997; Дюперрон, 1925; Жолдак, 1992; Зикмунд, 1926; Игнатъев В. Е., 1925; Карпов, 2004; Коледа, 2004; Ларина, 2005а, 2007; Лубышева, 1992а; Лукьяненко В. П., 2005, 2007а, 2008; Матвеев А. П., 1997б; Матвеев Л. П., 1991, 1998; Молчанов, 1991; Николаев, 1998б; Пономарев Н. А., 1978, 1986, 1998; Пономарчук, 1988; Соловьев Г. М., 1999б, 2004; Сулейманов, 1981; Филимонова, 2004; Филиппова С. О., 2002; Царик, 1989; Черняев, 2003; Шилько, 2003б];

- *коллективные труды* [Алексеев С. В., Гостев Р. Г., Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013; Бака, Давиденко Д., 2007; Бойченко, Вельский, 2002; Виноградов П. А., Душанин, Жолдак, 1996; Виноградов П. А., Жолдак, Моченов, Паршикова, 2003; Жолдак, Гончаров В. П., 2002; Игнатъев А.С, Лотоненко, 1999; Очерки... 1984; Пономарчук, Аяшев, 1991; Физическая культура и спорт... 2012; Философско-социологическая теория... 1986; Философско-социологические исследования... 1988 и др.];

- *диссертации* [Барышева, 1997; Выдрин, 1979; Галицын, 2011; Гончаров В. Д., 1995; Григорьев, 2002; Гуляев, 2012; Джумаев, 1991; Камачева, 2005; Карпов, 2005; Козлов Р. С., 2006; Койносов, 1992; Короткова, 2000; Кузнецов В. А., 2006; Кузнецов В. И., 2005; Ларина, 2006; Лебедев, 1984, 1993; Лубышева, 1992б; Лукьяненко В. П., 2002б; Малинина, 1999; Матвеев А. П., 1997в; Матухно, 2004; Митин А. Е., 2012; Никитина А. А., 2006; Николаев, 1976, 1998а; Палагина, 2007; Петрова, 1988; Полянский В. И., 1999; Пономарчук, 1994; Романенко, 1988; Русанова, 2006; Сайганова, 1982; Смирнов Н. Г., 1995; Соловьев Г. М., 1999а; Стрельченко, 2007; Хакунов, 1995; Чувилкин, 1999; Шапкова, 2003; Шилько, 2004; Щелкина, 1988 и др.];

- *учебники, учебные и учебно-методические пособия* [Абзалов, 2002, 2005; Барчуков, Нестеров, 2006; Беляев, Игнатъев А. С., Лотоненко, 1991; Введение... 1983; Виноградов П. А., Жолдак, Чеботкевич, 1995; Выдрин, 1988, 2001; Выдрин, Зыков, Лотоненко, 1991; Глазырина, 2001; Давиденко, Нестеров, Щеголев, 2004; Жолдак, Коротчаева, 1994; Ильинич, 2004; Карпов, Щеголев, Щедрин, 2006; Ларина, 2004а, б, 2005б; Лубышева, 1996б, 2001; Лубышева, Лотоненко, Игнатъев А. С., 2000; Лукьяненко В. П., 2001; Максименко, 2007; Масалов, 2012; Матвеев А. П., 1997а, 2000, 2002, 2003, 2005, 2007; Матвеев Л. П., 1991, 1998, 2002, 2008; Минбулатов, 1993; Николаев, 2010а, б; Основные понятия... 1991; Педагогика физической культуры... 2010; Пономарев Н. А., 1976; Сулейманов, 1999; Теория и методика..., 2003; Физическая культура, 2012; Физическая культура от трех... 2006; Физическая куль-

тура студента, 2001; Философско-социологические проблемы... 1985; Чесноков, Красников, 2002; Шилько, 2005; Щербаков, 2006; Янсон, 2004 и др.].

В этих публикациях даются различные определения понятия «физическая культура», различные характеристики физической культуры, а на основе этого и физического воспитания. Эти различия иногда являются только *терминологическими* или *стилистическими*. Но если отвлечься от такого рода различий и учитывать в первую очередь *содержательный* аспект предлагаемых определений и характеристик, то в рамках указанного первого подхода можно выделить *две существенно отличающихся друг от друга концепции физической культуры и физического воспитания*. Обе эти концепции за основу берут *культурологический подход* к пониманию физического воспитания и главной его целью считают воспитание *физической культуры личности*. Но эта культура понимается по-разному, а потому по-разному понимается и физическое воспитание.

Согласно **первой** концепции, понятие «физическая культура» характеризует *особую, специализированную форму двигательной деятельности (активности) человека*, которая предназначена для решения *широкого круга социокультурных задач*, оздоровления, физического совершенствования, организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического и нравственного воспитания и т. д.

На широкое распространение такого понимания физической культуры указывает В.Б. Коренберг. Восемь десятилетий, пишет он, термином «физическая культура» «обозначают род двигательной активности, цель и направленность которой – оздоровление, увлекательное проведение досуга в одиночку или с группой людей, а также отправление тех или иных социальных функций путем выполнения физических упражнений... Соответственно появились и ходкие общепринятые как населением, так и государственными и общественными структурами обозначения: "физкультурник", "заниматься физкультурой", "физкультурное движение", "урок физкультуры", "учитель физкультуры" и т. п.» [Коренберг, 2008, с. 9].

Вот несколько иллюстраций такого понимания физической культуры.

- «Физическая культура – часть общей культуры, которая отражает средства, способы и результаты физической деятельности, направленные на освоение, развитие и управление физическими и психическими способностями человека, укрепление его здоровья и повышение работоспособности» [Коледа, 2004, с. 10].

- «Цель физической культуры – всемерное и всестороннее развитие физических и духовных способностей человека в аспекте формирования физической культуры личности – самореализации человека в развитии своих духовных, и физических способностей посредством физкультурной деятельности, освоения им других ценностей физической культуры. При этом основное средство физической культуры – физкультурная деятельность, в которой физические упражнения составляют ее главный элемент» [Лубышева, 2007, с. 229].

- «Системообразующим признаком для физической культуры считают двигательную деятельность с использованием физических упражнений» [Никулин, 2007].

- «Физическая культура есть рационально организованная двигательная деятельность, направленная на оптимизацию физического и духовного в человеке... Если результатом физкультурной деятельности является гармония физического и духовного в человеке, то соответственно и направленность физического воспитания определяется воздействием на указанные стороны, т. е. определяющим компонентом физического воспитания наряду с обучением является процесс воспитания как физических, так и личностных, морально-волевых качеств» [Решетнева, 2007а, С. 333].

- «... физическая культура представляет собой специфический вид сознательной социально обусловленной двигательной активности человека, отличающейся направленностью на физическое развитие, сохранение и укрепление здоровья, развитие двигательных спо-

собностей и психических свойств личности, овладение знаниями и способами ее организации» [Драндров, Бурцев, Бурцева Е. В., 2013, с. 15].

На основе такой концепции физической культуры предлагается и соответствующая концепция физического (физкультурного) воспитания как педагогической деятельности по использованию особой (физкультурной) формы двигательной деятельности человека в целях оздоровления, физического совершенствования, организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического и нравственного воспитания и т. д.

Так, А. Г. Комков, С. С. Филиппов, А. В. Малинин, А. В. Шаробайко и Е. В. Антипова отмечают, что в соответствии с новым государственным стандартом общего образования по предмету «Физическая культура» (он разработан в целях модернизации физкультурного образования), «предметом образования в области физической культуры является двигательная (физкультурно-спортивная) деятельность, которая по своей направленности и содержанию связана с совершенствованием физической природы человека. В процессе освоения данной деятельности человек формируется как целостная личность, в единстве многообразия своих физических, психических и нравственных качеств [см.: Комков, Филиппов, Малинин, Шаробайко, Антипова, 2008, с. 24].

На это указывают также А. П. Матвеев и Ю. И. Разинов: «...в соответствии с концепцией образования по физической культуре учебным предметом в образовательных программах предстает двигательная (физкультурная) деятельность. Данная деятельность задает структурную организацию учебного предмета, распределяя его по трем основным учебным разделам: «Знания о физической культуре» (информационный компонент деятельности), «Способы двигательной деятельности» (операционный компонент деятельности) и «Физическое совершенствование» (мотивационно-преобразовательный компонент деятельности)» [Матвеев, Разинов, 2009, с. 56].

Ю. М. Николаев основными ценностями физического воспитания считает формирование двигательных навыков, умений, знаний, умственное развитие, воспроизводство духовных и телесных сил человека, эстетическое, нравственное воспитание и др. [Николаев, 1998а, С. 135].

По мнению Л. И. Лубышевой, «последовательная реализация сформулированных (ею – В. С.) положений и принципов физкультурного воспитания предоставляет возможность достижения гармонического духовного и телесного развития личности» [Лубышева, 1996б, С. 13].

Согласно **второй** концепции, понятие «физическая культура» характеризует *социально-педагогическую деятельность и ее результаты по формированию, изменению, коррекции в желательном направлении (в соответствии с социокультурными идеалами, нормами т. д.) тела, физического состояния человека на основе комплекса разнообразных средств, форм и методов*. К их числу относят: специальные формы двигательной активности (физические упражнения), спортивную деятельность, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и др.

Данная теоретическая концепция также широко представлена в научных публикациях. Так, по мнению И. М. Быховской, физическая (телесная, соматическая) культура может быть определена как «область культуры, регулирующая деятельность человека (ее направленность, способы, результаты), связанную с формированием, сохранением и использованием телесно-двигательных качеств человека на основе представлений о нормах и идеалах их функциональности, коммуникативности, экспрессивности и красоты» [см.: Быховская, 1993а, б, 1994, 1996а, б, 1997, 2000].

Другие примеры аналогичного понимания физической культуры:

- Физическая культура – «это творческая деятельность по освоению и созданию ценностей в сфере физического совершенствования народа и ее социально-значимые результаты» [Выдрин, Николаев, 1974, 1979].

- «Физическая культура по праву называется культурой, поскольку она является способом и результатом преобразования человеком его собственной природной данности» [Каган, 1974, с. 201].

- «Сфера физкультуры – вся система общественной жизни, связанная с развитием физических возможностей человеческого организма для достижения физического совершенства» [Зеленов, 1986, с. 9].

- «Физическая культура представляет собой специальную деятельность по формированию и поддержанию формы и функций организма человека» [Барчуков, Нестеров 2006, с. 7].

- «Физическая культура (в широком смысле) – это особый вид общей культуры личности и общества, одна из сфер специфической социальной деятельности, основным результатом которой является совокупность материальных, интеллектуальных и духовных ценностей, создаваемых обществом для физического совершенствования людей». Поэтому «физическая культура есть вид культуры, смыслом которой является не просто развитие человеческой плоти, а содействие ее превращению и воспроизводству в образе одухотворенной человеческой телесности» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 79, 80].

- «Физическая культура – система средств и способов сознательно организуемого и управляемого формирования и поддержания телесности, двигательных качеств и двигательных умений людей». Она отличается от «от стихийного формирования и поддержания физических качеств людей в процессе бытовой и трудовой физической деятельности, как и от других видов культуры» [Пономарев Н. А., 1976, 1978, 1986, 1998, 2006].

- «Физическая культура – это вид культуры общества, специфический способ и результат деятельности, направленной на физическое совершенствование человека» [Собянин, Лотоненко, 2006, с. 18]. «Предметом физической культуры являются закономерности, средства, способы и другие аспекты достижения и сохранения физического совершенства человека» [Собянин, 2010, с. 23].

- «Физическая культура – это базирующаяся на системе актуального знания в области физического совершенствования человека и гигиены его тела совокупность умений и навыков в области двигательной деятельности человека, достигнутых результатов физической дееспособности и морфологических характеристик, неутилитарных средств, методов, методик и форм физического совершенствования, деятельность по их созданию, развитию, усвоению и использованию» [Фомин, 2007, с. 241–242; см. также: Фомин, 1973, 1982, 1996].

- «Понятие «физическая культура» (телесная культура, культура человеческого тела, Körperkultur) включает в себя совокупность человеческих действий, направленных на изменение (формирование) человеческого тела в ее поэтапном онтогенетическом и филогенетическом историческом движении как в глобальном, так и в локальном аспектах. Одна физическая культура (этническая, локальная, исторически-формационная и т. д.) отличается от другой, прежде всего, теми средствами и способами, какими человек формирует свое тело» [Назаров, Федотов, 2013, с. 20].

- Л. В. Бянкина, обосновывая важное значение анализа физической культуры как феномена, несущего «в себе смысловой потенциал преобразования человеком своего тела», указывает на необходимость при этом междисциплинарного подхода с учетом возможности «теоретического осмысления телесности в разных направлениях: онтологии (В. Н. Никитин), психосемиотики, (И.В. Журавлев), психологии телесности (В. П. Зинченко, Т. С. Леви и др.), эпистемологии (И. А. Бескова), феноменологии тела (В. А. Подорога)» [Бянкина, 2012, с. 12].

На основе указанного понимания физической культуры формируется и соответствующая концепция физического воспитания как деятельности по использованию комплекса средств – занятий физкультурой (физическими упражнениями), спорта, питания, гигиенических средств и т. д. для *формирования и коррекции тела человека* (его телосложения, двигательных способностей, тех или иных компонентов здоровья) в соответствии с принятыми в обществе знаниями, культурными образцами, нормами, идеалами.

Вот несколько иллюстраций:

- Л. И. Лубышева характеризует физическое воспитание как элемент педагогического процесса формирования физической культуры личности, обеспечивающий формирование «части» этой культуры – двигательных навыков и физических качеств человека, «совокупность которых определяет его физическую работоспособность» [Лубышева, 1992а, С. 9, 14; 1996б, С. 5, 10].

- Н. Г. Михайлов и А. П. Матвеев указывают на то, что «физическое воспитание... рассматривается отечественными учеными как многоступенчатый процесс, ориентированный на общую цель образования области физической культуры, определяемую как формирование разносторонне физически развитой личности», и поддерживают такое его понимание [Михайлов, Матвеев А. П., 2009, с. 58; см. также: Матвеев А. П., 2000, 2002, 2003].

- По мнению Б. Т. Лихачева, «физическое воспитание состоит во всестороннем развитии всех физических сущностных сил ребенка, анатомической, физиологической, нервной и других систем его организации, в формировании прочных привычек физической культуры и устоев здорового образа жизни» [Лихачев, 1985, с. 276].

- Ряд авторов характеризует физкультурное образование как «целенаправленное физическое формирование человека» [см.: Симонов, Степанян, Меркулов, 2007; Сулейманов и др., 1999].

**2). Ориентация физического воспитания на спорт и спортивную культуру.** В последние годы активно и широко пропагандируется подход, сторонники которого на передний план в физическом воспитании выдвигают не физкультуру (физкультурную двигательную активность) и не физическую культуру, а *спорт* (особенно *спортивную тренировку*) и потому делают акцент на *спортивной ориентации* этой педагогической деятельности, приобщении воспитуемых к занятиям *спортом*, к ценностям *спортивной культуры*.

Данный концептуальный подход излагается во многих научных публикациях и диссертациях [Бальсевич, 1996, 2002а, б, 2004, 2005, 2006, 2009; Инновационная образовательная технология... 2001; Лубышева, 2003, 2006, 2008, 2009а, б, в, 2010, 2011; Лубышева, Романович В. А., 2011; Радаева, 2008; Романович В. Л., Световец, 2006; Спортивно-ориентированное физическое воспитание... 2006; Спортизация... 2009; Фонарев, 2003, 2008; Шилько, 2003а, б, 2004, 2005 и др.].

Авторы и некоторые сторонники концепции «*спортизации*» физического воспитания предусматривают вместо уроков физкультуры и аналогичных занятий в вузе вовлечение всех учащихся в активные и регулярные занятия спортом, а также введение учебного предмета «спортивная культура» вместо «физическая культура». Так, например, введение учебного предмета «спортивная культура» вместо «физическая культура» рассматривается как «стратегическое направление модернизации физического воспитания школьников» [см.: Лубышева, 2006, 2009а, б; Черняева, 2009 и др.].

Некоторые сторонники концепции предпочитают не такое кардинальное изменение целей и задач физического воспитания, а более «мягкие» варианты: учет спортивных интересов воспитуемых [Найданов, 1995]; существенное расширение знаний, связанных со сферой спорта [Скирда, 2011]; включение в процесс физического воспитания занятий определенным видом спорта [см., например: Грибачёва, Круглихин, 2010; Токарь, 2002; Шилько, 2005 и др.]; введение дополнительного урока физкультуры, оценивая его как «самостоятель-

ный учебно-практический курс по избранному виду спорта, со своим учебным планом, программой и системой переподготовки преподавателей» [Мутко, Паршикова, Чистяков, 2007, с. 20].

Таковы два основных подхода в понимании современного физического воспитания. Все другие, как правило, остаются в рамках этих двух подходов, но акцентируют внимание, выдвигают на передний план те или иные их стороны, аспекты, компоненты.

Так, например, сторонники как первого, так и второго подхода подчеркивают необходимость *культурологического подхода* в понимании физической культуры, спортивной культуры и физического воспитания. Данное положение поддерживают авторы большинства публикаций и диссертаций последнего времени [см., например: Выдрин, 1979, 1988, 2001; Выдрин, Зыков Б. К., Лотоненко, 1991; Выдрин, Николаев, 1974; Григорьев В. И., 2002; Лубышева, 2006, 2007, 2009б; Малинина, 1999; Николаев, 1976, 1988а, б, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010а, б, 2011; Полянский В. П., Квасов, 2012 и др.]

Практически во всех инновационных концепциях и программах физического воспитания подчеркивается также необходимость *гармоничного (физического и духовного) развития личности* в процессе физического воспитания школьников. При этом все исследователи подчеркивают огромное значение работ П. Ф. Лесгафта для обоснования этого положения. В связи с этим часто приводятся ссылки на его работу «Физическое развитие в школах», в которой отмечается, «... что в школьном вопросе, как умственном, так и физическом, развитие должно нас одинаково занимать и должно исходить из совершенно одинаковых оснований; только в таком случае можно надеяться достигнуть более гармоничного целого, а вместе с этим и большей стойкости и последовательности в проявлениях воспитываемого лица... Задача воспитания состоит в том, чтобы гармонически развить и научить управлять всеми существующими в человеческом организме органами движения, сменяя деятельность одной деятельностью другой...» [Лесгафт 1987, с. 314] Отмечается важное значение этих идей Лесгафта в настоящее время [см.: Пётр Францевич Лесгафт... 2006].

В рамках данной концепции физического воспитания предлагается «основной категорией развития личности в системе физкультурного образования» считать *гармонию* [см.: Щетина, 2010].

Авторы всех инноваций важное направление модернизации современного физического воспитания усматривают в его *гуманизации*. На необходимость гуманизации физического воспитания (физкультурного образования, образования в сфере физической культуры и т. п.) указывают многие ученые и педагоги [см., например: Бондарчук, Ишматова, 2006; Кряж В. Н., 1996а, б; Кряж В. Н., Кряж З. С., 2001, 2012; Садыкова, 2010; Синенко, 2011; Стрельцов, Пешкова, Апокин, 2007 и др.].

При этом исследователи придерживаются единого мнения о том, что эта гуманизация в первую очередь предусматривает новые *психолого-педагогические принципы* его организации. Общим основанием такой позиции является положение о том, что «человечество вступило в XXI век – век "интеллектуально-информационной" цивилизации (А. И. Субетто, 1996), – требующий перехода в системе образования от "репродуктивно-педагогического" воспроизводства опыта прошлых поколений поколениям будущим, к активному осуществлению человеком будущего, т. е. выполнения им деятельности "креативно-педагогической" направленности» [Николаев, 2011, с. 97].

В плане реализации этого подхода наиболее приоритетным направлением совершенствования физического воспитания считают его переориентацию на принципы *гуманистической личностно-ориентированной, личностно-развивающей педагогики и психологии*. Характеристике этих принципов применительно к процессу физического воспитания посвящено множество публикаций [см., например: Бальсевич, 2009; Белых, 2012; Виленский, Литвинов, 1990; Дмитриев, Быстрицкая, 2012, 2013; Дмитриев, Неверкович, Быстриц-

кая, 2011; Пешкова, 2003; Рогалева, 2012; Ушников, 2010; Шилько, 2003а, б, 2004, 2005; Якимович, 2002; Яруллин, 2003 и др.].

К числу важных принципов гуманистической педагогики и психологии, на которые должно ориентироваться физическое воспитание, относят принципы **«природосообразности»** и **экологического** воспитания [Абзалов, Зиятдинова, 1997; Волховских, Карпенко, Логинов А. В., 1997; Зиятдинова, 1999; Крылов, 1984; Логинов А. В., 1997; Никифоров Д. А., 2007; Шарманова, Федоров, 1999].

В рамках данного концептуального подхода предлагается также применение в области физического воспитания и физической культуры **гуманитарных технологий**. Эти технологии понимают как «последовательность действий педагога, специально организованных для конкретной ситуации в физкультурно-спортивной деятельности, обеспечивающих такое взаимодействие с занимающимися, которое приводит к повышению эффективности решаемой в данный момент задачи (обучения, воспитания, развития, тренировки и т. п.) за счет использования ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы)» [Митин А. Е., 2012, с. 22]. Гуманитарные технологии основаны на идеях применения в образовательном процессе *феноменологического подхода (рефлексивной педагогики)*, *герменевтического подхода (понимающей педагогики)* и *когнитивно-поведенческого подхода (педагогики успеха)* [см.: Инновационная образовательная программа... 2008; Митин А. Е., 2010а, б, 2012; Митин А. Е., Филиппова С. О., Митин Е. А., 2009а, б, 2011].

Как отмечают исследователи, одна из важнейших задач физического воспитания при его ориентации на принципы гуманистической психологии и педагогики – содействовать формированию и повышению ориентации воспитанников на постоянное телесное *само-совершенствование, самовоспитание, саморазвитие* личности. Необходимость такого подхода к организации физического воспитания отмечают многие исследователи [см.: например: Быков В. С., 1999, 2000; Быков В. С., Михайлова, Никифорова С.А., 2006; Быков В. С., Никифорова С. А., Фау, 2010; Наговицын, 2012; Оплетин, 2002, 2007, 2008, 2009а, б, 2012; Тихонова, 2000]. Аналитический обзор публикаций по данной теме содержится в статье А. А. Оплетина «Саморазвитие личности в области теории и практики физической культуры» [Оплетин, 2012].

В связи с ориентацией физического воспитания на принципы личностно-ориентированной педагогики и психологии обосновывается необходимость модификации традиционной методики **обучения двигательным действиям**, предлагаются инновационные технологии этой педагогической деятельности [см.: Дмитриев, Оленев, 2001; Назаренко, 2003 и др.].

Важное значение в организации физического воспитания на принципах личностно-ориентированной педагогики придается **социально-педагогическому мониторингу, диагностике** физического здоровья, **тестированию** физической подготовленности и уровня знаний по физической культуре. Этим аспектам инновационной концепции физического внимания посвящены многие публикации [см.: Апанасенко, 2006; Арнот, 1992; Вишневский В. А., 2002; Изаак, 2005; Комков, 1998, 2000, 2002а, б; Комков, Гаврилов, Кириллова, Малинин, 2006; Комков, Филиппов С. С., Малинин, Шаробайко, Антипова Е. В., 2008; Ланда, 2006; Лях, 1998; Пожидаев, 2011; Семашко, 2009; Семенов, 2007; Усаков, 1995; Чесноков, Красников, 2002; Шкляренко, Ульянов, Коваленко, Пушечкин, Пашкова, Грачева, 2013 и др.].

В научных публикациях обосновывается также важное значение:

- **«синергетического подхода»** к разработке проблем физического воспитания и его практической организации [Вишневский В. А., 2008, 2010, 2012; Ковалев, 2000; Костюков, Костюкова, 2002; Наталов, Козловцев, 2002; Симонов, Копаев О. В., 2007];

**теории личностных конструктов Дж. Келли** [Келли, 2000] для диагностики и формирования физической культуры личности в процессе физического воспитания [Булавкина, 1997, 2008а, б; Булавкина, Никитина Е. Д., Попов А. Л., 1997];

**транстеоретической модели изменения поведения** для стимуляции физической активности, ориентированной на здоровье [Логинов С. И., 2005; Логинов С. И., Егоров А. А., Гизатулина, Носова, Кинтюхин, 2011; Логинов С. И., Ревдова, 2003];

**метода кратковременного консультирования, направленного на принятие решения** [De Shazer, 1985] с целью стимулирования процесса физического воспитания, повышения физической активности и улучшения педагогических отношений учеников и учителей [Думчене, Ракаускене, 2013];

• организации **клубной** физкультурно-спортивной работы [Баландин В. П., Никифорова Е. В., 2009; Гостев Р. Г., 2001; Кудрявцева Н. В., 1996; Семагин, 1992; Халтурина, 2004];

• **гендерного подхода** [Ворожбитова А. Л., 2012].

Вместе с тем иногда призывают к такому изменению общей идеологии системы физического воспитания, при котором «акцент на абстрактно-гуманистическую спортивную целевую направленность физического воспитания... должен быть исправлен. Определяющим идеологическим основанием должна стать конкретно-историческая традиционная **военно-политическая ориентация** (выделено мной – В. С.) физического воспитания [Система всеобщего и непрерывного физического воспитания... 2012, с. 28].

В связи с ориентацией физического воспитания на принципы гуманистической педагогики и психологии многие ученые и специалисты приоритетной считают **образовательную направленность** физического воспитания: повышение уровня знаний воспитуемых об организме, о физическом состоянии человека, о средствах его коррекции, о физкультурной двигательной деятельности и ее пользе. Такой подход, ведущий свое начало от концепции физического образования П. Ф. Лесгафта [Лесгафт, 1909, 1912], разделяют многие исследователи [Кряж В. Н., 2007; Курьсь, 1998; Лукьяненко В. П., 2002а, б, 2005, 2007а; Матвеев А. П., 1997а, б; Михайлов, 2011, 2013; Михайлов, Матвеев А. П., 2009; Михайлов, Матвеев А. П., Щербаков, Щербакова, 2011; Приходько, 1992; Черняев, 2003; Яруллин, 2001, 2003 и др.]. Например, по мнению В. П. Лукьяненко, «*ведущим фактором* в системе физического воспитания учащихся школьного возраста является *обеспечение необходимого уровня образования в области физической культуры*» [Лукьяненко В. П., 2002а, С. 44].

При этом ряд исследователей предлагает делать акцент на создание **целостной педагогической (образовательно-обучающей, физкультурно-спортивной) среды и пространства**, содействующих физическому воспитанию и самовоспитанию [см.: Алферова, 2006; Антонюк, Королев С. А., Глинина, 2007; Баландин В. А., 2001, 2002; Виленская, 2011; Дмитриев, 2011; Манжелей, 2001, 2005а, б, в, 2010; Мухамитянов, 2007; Руденко, 2006; Филимонова, 2004, 2007; Щетинина, 2011а, б, 2012 и др.], в том числе учитывать учет особенности **этно-культурного пространства** физического воспитания [Винокурова, 2012; Гуляев, 2012; Гуляев, Черкашин, Гуляева, Дашинороев, 2012; Данилов Д. А., Черкашин, 2010; Красильников, 2002, 2006; Мяшин, 2008].

С приданием физическому воспитанию образовательной направленности связана концепция **«интеллектуализации»** этой педагогической деятельности [Стародубцева, 2007, 2010; Стародубцева, Короткова, 2005].

По мнению И. В. Стародубцевой, можно выделить несколько основных подходов «к пониманию механизмов интеллектуализации физического воспитания». К числу таковых она относит концепции: формирования у воспитанников основ общего или физкультурного знания [Бальсевич, 1991]; формирования познавательных процессов [Дворкина, 2005]; развития физического (телесно-кинестетического) интеллекта [Доман Г., Доман Д., Хаги, 2000].

К числу важных направлений повышения эффективности образования в системе физического воспитания относят также *информационно-техническое обеспечение* этой педагогической деятельности на основе использования комплекса информационно-образовательных технологий (в том числе компьютеров, интерактивных досок, проекторов, электронных пособий, книг, презентационных материалов и т. д.). Необходимость этого отмечают многие исследователи [см., например: Антипова Е. П., 2010; Вишневский В. А., Цыганкова, Патрушев, Лаптева, Швайгерт, Юровская, 2011; Волков В.Ю., 1997; Грудницкая, 2002; Доронин, Романов, 2011; Еремина, Вагапова, Головина, 2009; Жбанков, 1998; Жбанков, Соловьев Е. В., 1995; Коблев, Умрихин, 2008; Крыжановский, 2013; Михайлов, 2011, 2013; Токарь, Добровольский, 2008; Федоров, 2001]. Отмечается важное значение информационных технологий в физическом воспитании и детей дошкольного возраста [Гурьев, 2006].

Давнюю традицию имеет подход, представители которого подчеркивают особую значимость *оздоровительной направленности* физического воспитания [см.: Савко, 2009]. Н. Г. Михайлов и А. П. Матвеев указывают на то, что «современные учебные программы по физической культуре в школе отдают предпочтение оздоровительному направлению и ориентированы на развитие физических качеств, лежащих в основе выполнения нормативных требований физической подготовки» [Михайлов, Матвеев, 2009, с. 58]. На основе этого подхода мониторинг здоровья иногда оценивается как «универсальная форма контроля качества физкультурного образования» [Пономарев В. В., 2004; Пономарев В. В., Лимаренко, 2007]. К акценту на здоровье в физическом воспитании подталкивает и понимание физической культуры как «системного образования, функцией которого является деятельное поддержание и укрепление здоровья» [Козлов Р. С., 2006, с. 22].

Сторонники оздоровительной направленности физического воспитания (физкультурного образования, спортивного воспитания) основные усилия по модернизации современной системы этой педагогической деятельности направляют на разработку и внедрение в практику программ и технологий *здоровьесбережения, здоровьестроительства, здоровьесформирования, здоровьесамосохранения*, формирования *здорового образа (стиля) жизни* и т. п.

Такие программы и технологии изложены во многих научных трудах:

- *монографиях и коллективных работах* [Бароненко, 2003; Викторов, 2009; Вишневский В. А., 2002, 2008; Гендин, Дроздов, Бордуков, Майер Р. А., Сергеев, 2003; Гендин, Дроздов, Сергеев М. И., Бордуков, Майер Р. А., 2003; Гендин, Сергеев М. И., Усаков, Шабунин, 2004; Иванков, 2005; Ирхин, 2002; Коваленко, 1999; Кудра, 2002; Куликов, Рыбаков, Ярушин, 2009; Логинов С. И., 2005; Менхин Ю. В., Менхин А. В., 2002; Пашин, 2011б; Потапова, Исаев А. П., Быков Е. В., 2008; Рыбачук, 2002; Самые лучшие... 2007; Седых, 2002; Селуянов, 2001; Селуянов, Мякинченко, 1993; Смирнов Н. К., 2002; Сократов, Тиссен, 2010б, 2011; Тиссен, Сократов, 2010; Филиппова Л. В., Лебедев, Прима, Копейкина, 2000; Филиппова Л. В., Лебедев, Филиппов Ю. В., 1997; Формирование... 1993; Харьков, Гройсман, 1999; Чувалов, Попов В. С., 2005 и др.];

- *диссертациях* [Алексеева Е. В., 2006; Баранова Т.П., 1996; Белова, 2006; Бондин, 1999; Викторов, 2007; Волков В. Н., 2000; Глебова, 2005; Добротворская, 2002; Каменщикова, 2001; Мастеров, 2002; Овчинников, 2006; Пашин, 2011а; Пономарев В. В., 2004; Садовникова, 2005; Трушкин, 2000; Усаков, 2000 и др.];

- *статьях* [Бальсевич, Большенков, Рябинцев, 1996; Баранова С. В., Комиссаров, 2011; Бикмухаметов, 2003; Быков В. С., Никифорова С. А., Фау, 2010; Викторов, 2011; Вишневский В. А., 2012а, б; Ильин, 1994; Калакаускене, 2007; Касаткин, 1998, 2000; Куликов, Рыбаков, Ярушин, 2010; Медведев, 2000; Сенников, Костович, 2001 и др.].

Авторы некоторых публикаций в оздоровительном направлении физического воспитания на первый план выдвигают воспитание *культуры здоровья и здорового образа жизни*

[Ахвердова, Магин, 2002; Багнетова, Талтыгина, 2003; Быховская, 2005; Вишневецкий В. А., 2010; Власова, Жукова, 2009; Голиков, 2002; Кожанов, 2006; Лопатникова, Вишневецкий В. А., Юденко, 2011; Лукьяненко В. П., 2009; Мальцева, Рудакова, 1985; Решетнева, 2007б; Садыкова, Нотфуллин, 2009; Скумин, 1995; Смирнов Н. К., 2002; Сократов, 2006; Сократов, Тиссен, 2010а; Соловьев Г. М., Резенькова, 2010; Соловьев Г. М., Соловьева, 2008; Узьянбаева, 2007; Федоров, 2007; Федоров, Шарманова, 2007; Филиппова Л. В., Лебедев, Прима, Копейкина, 2000; Филоненко, Кравченко Т. М., Удовиченко, 2005; Формирование... 2002 и др.].

Эта концепция развивается и в некоторых диссертациях [Арсеньев, 2008; Бацина, 2007; Рихтер, 2004; Семёнова, 2004; Трещева, 2003].

Расширенным вариантом концепции «оздоровительной направленности» физического воспитания является программа его ориентации на формирование *«физически развитой личности»*, элементом которой является и физическое здоровье. Так, А. П. Матвеев и Ю. И. Разинов, характеризуя содержание образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения, реализованных в соответствующих программах [см.: Матвеев, 2005, 2007], обосновывают положение о том, что «согласно концепции образования в области физической культуры его целью является формирование физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации собственной трудовой деятельности, организации индивидуального отдыха и досуга» [Матвеев, Разинов, 2009].

При обосновании такого подхода указывается, в частности, на необходимость изменения парадигмы образовательной деятельности в области физической культуры: «еще до недавнего времени, да и сейчас самыми важными являются физическая подготовка или ее результат – подготовленность. В аспекте новой парадигмы и объективных требований на первый план выходит подготовка (health related fitness), сочетаемая со здоровьем в перспективе всей жизни». С учетом этой новой парадигмы предлагается изменить критерии оценки уровня физической культуры, в том числе и знаний по физической культуре [см.: Головихин, Погодин, 2008].

Определенной разновидностью данной концепции приоритетного направления физического воспитания является подход, сторонники которого важное значение придают ориентации этой педагогической деятельности на *фитнес*.

Слово *«фитнес»* (от англ. «to be fit for» быть пригодным к чему-либо, бодрым, здоровым) в переводе с английского означает *«годность, пригодность»*. Данный термин был введен в США для обозначения физической пригодности. Иногда его понимают и в более узком физическом плане – как эффективность сердечной деятельности и легких, способность суставов двигаться свободно, хорошо развитую мускулатуру, силу, гибкость, аэробную выносливость, отсутствие лишнего веса. Однако смысловое значение слова «фитнес» постепенно эволюционировало: от «физического здоровья человека, выражающегося в его годности к физической работе» к стремлению к оптимальному качеству жизни, включающему социальный, психический, духовный и физический компоненты [см.: Борилкевич, 2003; Лисицкая, 2002; Сайкина, Пономарев Г. Н., 2011; Хоули, Дон, 2000; Чистякова Л. М., 2006; Gabbard, 1988; Gober, Franks, 1988]. Согласно определению, одобренному Всемирной организацией здравоохранения, фитнес (fitness) – способность решать повседневные задачи, энергично и проворно, не утомляясь, активно проводить свое свободное время и спокойно переносить неприятности. В «Оксфордском энциклопедическом словаре по спорту и спортивной медицине» (1994), переведенном на многие языки мира, термин «фитнес» ("fitness") обозначает не только хорошую физическую кондицию, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начала [см.: Лисицкая, 2002, с. 6].

В последнее время ориентация физического воспитания на фитнес приобретает все большее число сторонников. Предпринимаются активные попытки внедрения соответству-

ющих фитнес-программ и технологий в систему физического воспитания, в том числе в школах, вузах и других учебных заведениях [см., например: Егорова, Андриянова, 2009; Кравчук Т. А., 2013а; Лахина, Козлов А. В., Молорошвило, 2012; Левченкова, 2007; Лисицкая, 2009, 2011; Лукьяненко А. Г., 2002; Пономарев Г. Н., Сайкина, Лосева, 2011; Сайкина, 2005, 2007, 2008, 2009; Смелкова, 2004, 2007; Соболева, 2005; Фитнес... 2008; Храмова, 2008; Шипунов, 2007].

В реализации этого направления физического воспитания важное значение придается разработке новых *тренажеров* и других *технических средств* воздействия на тело человека, автоматизированным системам управления и т. д. [см.: Агашин М. Ф., 2000, 2011; Агашин М. Ф., Кахидзе А. С., 2006; Агашин Ф.К., Агашин М. Ф., Ткачук, 1995; Васенин, 2009; Кудрицкий, Коледа, 2009; Скрипко, 2003; Токарь, 2002; Чурсинов, 2011 и др.].

По мнению многих специалистов, организация педагогической деятельности на принципах лично-ориентированной, лично-развивающей педагогики определяет повышение внимания к *«эстетическому направлению»* физического воспитания, ориентации физкультурно-спортивной активности на решение эстетических задач, воспитание эстетической культуры и культуры движений личности.

Для реализации такого подхода разработаны и внедряются в практику организации физического воспитания эстетически ориентированные технологии, формы, методы, методики:

- *артпедагогики, художественного (выразительного) движения (метод Л. Н. Алексеевой), пластико-ритмической, антистрессовой пластической, художественной гимнастики, танцевально-ритмической гимнастики, сюжетно-ролевой ритмической гимнастики, «ритмо-двигательной оздоровительной физической культуры»* и т. д. [Артпедагогика..., 2001; Бурцева М. Е., 1930; Вербовская, Большев, Лебедев, Силкин, Филиппова Л. В., 2001; Катренко, 2011; Кулагина, 1993; Лисицкая, 1984, 1987, 1988; Максимова, 2002; Малкина-Пых, 2007, 2011; Миллер, 1990; Мотылянская, Каштан, 1989; Мотылянская, Якубовская, 1991; Пак Чжо Ву, 2003; Пахомова, 1990; Попков, Литвинов, 1996; Сайкина, 1997; Фомина, 2004, 2008; Фомина, Максимова, 2010; Фомина, Максимова, Прописнова, 2007; Шумакова, 2005, 2010];

- *«спонтанного танца»* [Рубаненко, 2000, 2001а, б; Филиппова Л. В., Рубаненко, 2001];

- *системе упражнений "body ballet"* [Бондаренко, 2008];

- *танцевально-игровых упражнений* [Аг-оол, Кечил-оол, Монгуш, 2007];

- *развития пластики, ритмичности и других эстетических способностей* [Назаренко, 2004; Назаренко, Игнатьева, 2000; Назаренко, Красникова, 2007; Пахомова, 1990; Самойлова, 1985; Струнина, 2004];

- *эвритмических упражнений* [Бейлин, Бейлина, 1998];

- *эстетотерапии* [Сократов, Тиссен, 2011];

- *организации работы театра физического воспитания, спорта, движений, пантомимы* и т. п. [Ефименко, 1999; Никитин В. Н., 2000].

В последнее время часто встречается подход, когда в качестве главной цели физического воспитания рассматривается *обучение движениям (двигательным действия) и воспитание физических качеств*, т. е. сохраняется традиционное понимание физического воспитания, которое подвергается критике сторонниками инновационных концепций.

Вместе с тем наряду с понятием *«физическое воспитание»* вводится понятие *«физкультурное воспитание (образование)»*, используемое для характеристики педагогической деятельности, которая в первую очередь ориентирована на образовательный и мотивационный компоненты физической культуры личности.

При таком подходе физическое воспитание рассматривается как элемент физкультурного воспитания (образования) [см.: Лубышева, 1996а; Матвеев А. П., 1997а, б, в; Приходько,

1992; Соловьев Г. М., 1999а, б, 2003, 2004; Утишева, 1997 и многие др.]. Данная концепция отличается от указанных выше других концепций не столько в содержательном, сколько в терминологическом плане.

По мнению ряда специалистов важное значение для модернизации физического воспитания имеет совершенствование *системы управления* в сфере физической культуры и спорта. Пример такого подхода: «модернизация системы физического воспитания в высшей школе должна быть основана на совершенствовании управления всего физкультурно-спортивного движения студенческой молодежи» [Козлов А. В., Баранов, 2012, с. 51].

Таковы основные концептуальные подходы отечественных авторов к современному физическому воспитанию. При более детальном анализе в их публикациях, по-видимому, можно выявить и некоторые другие подходы.

## 1.2. Аналитический обзор зарубежных публикаций

Зарубежными авторами также проделана значительная работа по определению и обоснованию важных направлений, «руководящих идей», целевых установок современного физического воспитания. Ведется значительная работа по анализу и осмыслению предлагаемых концепций физического воспитания.

Как отмечает В. И. Лях, «в европейских странах, особенно за последние 20 лет, увеличилось число публикаций, авторы которых пытаются разобраться, какие теоретические концепции определяли раньше и определяют сегодня физическое воспитание в общеобразовательных школах» [Лях, 2009, с. 2].

В публикациях зарубежных исследователей, как и в публикациях отечественных авторов, чаще всего речь идет не об общей теории физического воспитания, а лишь о более частных концепциях – например, физического воспитания воспитанников учебных заведений. Но в этих «частных» концепциях, конечно, проявляются и общие концептуальные положения.

Анализ концептуальных подходов зарубежных исследователей к физическому воспитанию в этом плане показывает, что по существу они имеют много общего с изложенными выше концепциями отечественных авторов. Часто разница лишь в используемой терминологии.

Так, например, широко представлен второй из указанных выше подходов к физической культуре и физическому воспитанию, связывающий их с социокультурным преобразованием тела человека.

Такая концепция развивается в многочисленных публикациях известного польского философа и социолога З. Кравчика. Физическая культура понимается в них как «социально обусловленная и социально регулируемая система спонтанной и направленной деятельности, целью которой является совершенство и экспрессия человеческого тела в соответствии с принятыми образцами», как «относительно интегрированная и закрепленная система поведения, связанного с заботой о физическом развитии, двигательной функциональности, красоте, физическом совершенстве и экспрессии человека, и осуществляемого по принятым образцам, а также результаты данного поведения».

На основе такого понимания физической культуры физическое воспитание рассматривается как социально-педагогическая деятельность и ее результаты по формированию, изменению, коррекции в желательном направлении (в соответствии с социокультурными идеалами, нормами т. д.) тела, физического состояния человека на основе комплекса разнообразных средств, форм и методов [см.: Кравчик, 1970, 1979, 1981, 1982, 1984, 1988, 1990; Krawczyk, 1974, 1978a, b, 1981, 1983a, b, 1984, 1986, 1988, 1990, 1995a, b, c, d, e, f].

Аналогичная интерпретация физической культуры и физического воспитания содержится и в других зарубежных публикациях [см.: Социологически проблемы... 1970; *Filozofia i socjologia*... 1974; *Filozofia kultury*... 1990; *Korperkultur*... 1979; Kosiewicz, 1986, 1987, 2000, 2001; *Kultura fizyczna i spoleczenstwo*... 1976; *Kultura fizyczna i sport*... 1985; *Kultura fizyczna w kategoriach*... 1989; *Ogledi*... 1988; *Philosophy of Physical Culture*, 1997; *Physical Culture*... 1987, 2001; *Socjologia kultury fizycznej*... 1995; Zuchora, 1987].

Так, например, авторы энциклопедии «Физическая культура и спорт» термином «физическое воспитание» обозначают «процесс планомерного воздействия на физическое становление человека с целью, которая заранее определяется данным обществом» [*Korperkultur*... 1979, S. 226].

Вместе с тем во многих публикациях [см., например: Wohl, 1979, 1981, 1989] представлен первый подход, связывающий физическое воспитание с двигательной активностью, которая используется для решения комплекса социально-педагогических задач.

Так, американский ученый Д. Шелтон под физическим воспитанием понимает «форму воспитания, которая направлена на общее развитие человека через участие в различных видах физической деятельности так, чтобы сделать жизнь более здоровой и значимой», а влиятельная в США «Американская ассоциация здоровья, физического воспитания и рекреации» – «способ воспитания через физическую деятельность, виды которой отбираются и осуществляются с учетом их ценности для роста, развития и поведения человека» [цит. по: Пономарев Н. И., Серебряков, 1984, с. 53, 54].

Польский ученый Б. Куницкий указывает на то, что многие исследователи «понимают физическое воспитание как систематизированный и организованный педагогический процесс, использующий движение в качестве главного воспитательного средства», решения широкого круга задач этой воспитательной деятельности [Kunicki, 1984, p. 36]. Ниже будут указаны и другие сторонники ориентации физического воспитания на различные аспекты двигательной активности.

В связи с авторской концепцией комплексного физического воспитания с гуманистической ориентацией следует выделить теоретическую концепцию и практические программы по гуманизации физического воспитания, которые разработал и в течение многие лет практически реализуют в Белоруссии В. Н. Кряж и его ученики [см.: Кряж В. Н., 1996а, б, 2007; Кряж В. Н., Кряж З. С., 2001, 2012].

В некоторых публикациях предпринята попытка сгруппировать, классифицировать, систематизировать наиболее популярные в Европе, Канаде и США концепции физического воспитания.

Авторами таких публикаций являются как отечественные, так и зарубежные исследователи [см.: Анализ программ... 1986; Гуськов, Кофман, 1995; Данилова, 2010; Калманович, Никонова, 2009; Лях, 1995, 2005, 2008, 2009; Лях, Зданевич, 2010; Лях, Копылов, Малыхина, Протченко, Полянская, 1998; Лях, Кофман, Мейксон, Копылов, 1992; Лях, Майер М., 2010; Майнберг, 1995; Нестеров, Забурдаев, 2006; Поспех, 2001; Поспех, Войнар, 2002; Поспех, Войнар, Костюченко, 2002; Сотникова, 1990; Спорт и американское образование, 1993; Томенко, 2009; Эндрюс, 1993; Antala, Sykora, Sedlacck, 1992; Balz, 1992, 1997, 2000; Beckers, 1988, 1997; Broom, Clumpner, Pendleton, Pooley, 1988; Crum, 1989, 1992, 1994, 1996; Curriculum Development... 1994; Dorney, 1978; Ehni, 2001; Gambetta, DePauw, 1995; Graham, 1990; Gröbning, 1995; Hardman, 1993, 1994, 1995, 1997; Hardman, Naul, 1992; Kamivole, 1993; Kunicki, 1986; Li, 1994; Luke, 2000; Miethling, 1998; Naul, 2003, 2004; Ou, 1990; Physical Education... 2003; Richter, 2006, 2007; Riley, 1992; Soll, 2000a, b; Stibbe, 1998; Tuohimaa, 1993; Wamukoja, Hardman, 1992 и др.].

Предлагается различная типология и выделяется различное число концептуальных подходов к физическому воспитанию. «В настоящее время, – пишет, например, В. И.

Лях европейские ученые выделяют от 3 до 5 концепций физического воспитания учащихся [Лях, 2009, с. 2].

Ниже изложены некоторых из типологий зарубежных концепций физического воспитания.

Э. Майнберг [Майнберг, 1995], указывает на то, что в течение длительного времени главной в концепциях физического воспитания была *идея образования*. Однако начиная с конца 60-х – начала 70-х годов наряду со сторонниками этой идеи предлагаются и другие подходы.

Представители одного из них (С. Гюльденпфенниг, 1973; В. Гюнцель, 1975<sup>2</sup>) обосновывают необходимость ориентации физического воспитания на *идею эмансипации*, которая трактуется по-разному – в очень широком плане (например, в политическом смысле как эмансипация женщин или как стремление человека к свободе, протест против существующей социальной системе и т. д.) и в более узком – как способность физического воспитания на основе тесного взаимодействия педагога и учеников, что способствует ликвидации дистанции между ними и установлению отношений партнерства и сотрудничества.

Конкретизацией такого подхода к физическому воспитанию является подход, выдвигающий на первый план идею *коммуникабельности, общительности, способности к общению*. Особенно важным считается обучение социально корректному поведению, т. е. развитию таких качеств, как уважение к другим, готовность помогать, взять на себя ответственность и т. д. (Дигель, 1977, 1982).

Некоторые зарубежные специалисты в качестве руководящей идеи физического воспитания предлагают *деятельную активность* – способность к осознанным, ответственным действиям (Д. Бродман, А. Требельс, 1976; Д. Р. Кванц, 1979; Й. Функе, 1978; Х. В. Эни, 1977, 1979 и др.).

Относительно роли *спорта* в физическом воспитании, пишет Э. Майнберг, высказываются различные мнения. Для иллюстрации он, ссылаясь на Д. Бродмана (1979) приводит 5 точек зрения относительно места и значения школьного спорта в «преподавании физкультуры» (физическом воспитании школьников):

- школьный спорт как условие преподавания физкультуры;
- школьный спорт как область прогнозирования и эксперимента;
- школьный спорт как дополнение программы преподавания физкультуры;
- школьный спорт как целенаправленное продолжение задач и целей программы преподавания физкультуры;
- школьный спорт как альтернатива преподаванию физкультуры [Майнберг, 1995, с. 54]

Э. Майнберг отмечает пестроту предлагаемых целевых установок преподавания физкультуры (физического воспитания).

В качестве таковых, например, указывают:

1. Каждый ученик должен учиться играть с другими учениками и против других учеников (или иметь такую возможность).
2. Каждый ученик должен обрести основные познания и опыт в области двигательной, моторной активности (или иметь такую возможность).
3. Каждый ученик должен участвовать в соревновании (или иметь такую возможность).
4. Каждый ученик должен выполнять движения и самовыражаться посредством движения (или иметь такую возможность).
5. Каждый ученик должен иметь возможность приобрести спортивно-теоретические познания и уметь их применять (обладать знаниями).

---

<sup>2</sup> Здесь и ниже в круглых скобках указаны ученые, на которых ссылается Э. Майнберг.

6. Каждый ученик должен иметь возможность занять сознательную позицию по отношению к спорту (иметь свою позицию)» [Майнберг, 1995, с. 101–102].

Перечень этих целевых установок, пишет Э. Майнберг, чаще всего соответствует пространственной схеме классификации, которая проводит различие между психомоторной, аффективной и когнитивной деятельностью. «Это означает, что наряду с приобретением и совершенствованием двигательных навыков и основных моторных качеств в процессе преподавания физкультуры ученик должен знакомиться с имеющими отношение к спорту знаниями, установками, мотивациями, ценностями, социально корректным поведением и т. д.» [Майнберг, 1995, с. 102].

Таким образом, как отмечает Э. Майнберг, комплекс педагогических целей, которые рекомендуются учителю физкультуры, «весьма широк – от моторных, аффективных, эстетических до социальных и этических вопросов – они-то и составляют основной комплекс педагогических целей в узком понимании этого слова. К этому следует присоединить, само собой разумеется, мотив здоровья (хорошего самочувствия, комфортности), который при всей своей связи с педагогическими проблемами здоровья имеет чисто медицинское обоснование» [Майнберг, 1995, с. 104–105].

Вместе с тем ряд зарубежных специалистов выступает *против многообразия* задач и программ в физическом воспитании [см., например: Kirk, 2004; Rikard, Banville, 2006]. Так, например, Д. Кирк, критикуя подход, ориентированный на многообразие задач и программ физического воспитания (для обозначения этого подхода он использует термин «мультидеятельность»), пишет: «По моему мнению, программы "мультидеятельности" имеют очень ограниченную возможность и не способны формировать и развивать двигательные способности... В попытке достигать несметного числа целей в конечном итоге мы не достигаем ни одной из них [Kirk, 2004. Цит. по: Алексеев С. В., Гостев Р. Г., Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013, с. 459].

Заслуживает внимания типология европейских концепций физического воспитания, которая представлена в работах известного английского ученого Барта Крума [Cram, 1992, 1994]. В качестве основных он выделяет 5 концепций<sup>3</sup>.

**1). «Биолого-ориентированная концепция»** (в нем. литературе – *das biologisch-orientierte Konzept «Uben des Korperlichen»*; в английской литературе – *«training – the physical conception»*).

Исходный пункт этой концепции – система шведской гимнастики, которая создана на переломе 18-19-го веков Пером Хенриком Лингом (Per Henrik Ling), впоследствии развита его сыном – Хайдмаром Лингом (Hajdmar Ling) и получила распространение в государствах Западной Европы и Южной Америки. Несмотря на некоторые изменения исходных основ этой концепции ее основные положения остались нетронутыми. Основная целевая установка данной концепции – использование телесных (физических) упражнений для биологического приспособления органов и систем организма к внешней среде, акцентирование внимания на функции движения для развития человека. При этом она опирается на знания дисциплин медико-биологического цикла. В программах физического воспитания (или дидактических программах), которые опираются на данную концепцию, основной задачей является развитие и повышение кондиционных способностей.

Как замечает по этому поводу В. И. Лях, «задача улучшения кондиционных способностей во всех европейских программах является одной из главных (см., например, Hardman, 2001, 2008; Pospiech, 2003, и др.). Ее сторонники ставят перед учениками тренировочные

---

<sup>3</sup> У автора не было возможности ознакомиться с работами Б. Крума. Поэтому в изложении его типологии указанных концепций автор опирается на статью В. И. Ляха, в которой дана их характеристика и указывается не только русский перевод названия концепций, но и их оригинальное название на немецком и английском языке.

цели (в смысле лучшего биологического приспособления форм и функций человеческого тела к среде)» [Лях, 2009, с. 3].

Критерием эффективности программ, опирающихся на эту «биолого-функциональную концепцию», является выполнение норм физической подготовленности.

Задачи физического воспитания, предусматриваемые данной концепцией, Б. Крум [Crum, 1992] показывает на примере освоения темы «Бег в школьной практике».

Основное содержание занятий предусматривает развитие различных видов выносливости, силы и быстроты. Причем, неважно, какое средство выберет учитель: длительный бег, игры или беговые эстафеты – главное, чтобы они соответствовали следующим условиям:

– минимальное время бега 10–15 мин;

– ученики средней и основной школ должны выполнять упражнения с ЧСС около 150 уд/мин;

– игровые упражнения с использованием бега в организационном плане должны быть простыми, чтобы их могли выполнять как можно большее число учеников.

Учитель при таком подходе к реализации указанной темы выполняет, скорее, роль тренера, чем учителя.

**2). «Теоретико-образовательная концепция»** (нем. термин «*das bildungs-theoretische konzept Erziehung durch Bewegung*»; англ. термин – «*education – through – movement conception*»). Девизом этой концепции является: «двигаясь – учиться», а не «учиться двигаться». При этом она данной рассматривается как важный и необходимый компонент общего образования человека. Поэтому ее можно назвать «*образование посредством движения*».

В «теоретико-образовательной концепции», которая основана на идеях филантропов (прежде всего И. Гутс-Мутса), а также австрийской школы в области физического воспитания, движение выступает как инструмент для развития личности, воспитания у нее характера, дисциплины, силы духа, эстетического воспитания. Важное значение придается таким функциям движения, как возможность выразить себя, исследовать, общаться, сравнить себя с другими.

Цели и задачи физического воспитания, сформулированные в программах, опирающихся на данную концепцию, обычно изложены в общем виде. Как правило, они предусматривают формирование внешнего вида (фигуры) и развитие движений, воспитание силы воли, веры в себя, интеллектуальное развитие. В этих программах отсутствует разработанное содержание занятий. Обычно указывается лишь список упражнений и игр в соответствии с возрастом занимающихся.

В соответствии с данной концепцией организация занятий по теме «Бег» включает в себя бег на ориентировку, игры с бегом, эстафеты и направлена на решение таких задач, как развитие способности к взаимодействию, желание рисковать, вера в себя, чувство ответственности и т. п. Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить правильную организацию занятий и создать приятную атмосферу, т. е. его роль сводится к выполнению функции «развлекателя».

**3). «Личностно ориентированная концепция образования посредством движения»** (нем. термин – «*das personlichkeits orientierte konzept der Bewegungserziehung*»; англ. – «*personalist movement education conception*»).

Согласно данной концепции, центральная задача физического воспитания – учение и обучение двигательным действиям, выработка умения двигаться. Она предусматривает и некоторые задачи личностного развития ученика (выработку моторных компетенций и определение себя в окружающем мире).

Как отмечает В. И. Лях, в разных странах указанная концепция выступает в разной форме.

Английский ее вариант «построен на идее Р. Лабана (Laban, 2003) – "movement education", согласно которой движение рассматривается как физическое перемещение тела или его части в пространстве. Голландский вариант "двигательного воспитания" опирается на подходы В. Gordijn и Tamboer, которые двигательную активность рассматривают как диалог между индивидуумом и его окружением. В процессе освоения темы "Бег" (в понимании Р. Лабана) ученики должны овладевать такими понятиями, как пространство, время, нагрузка, и познавать их, или усваивать качественные характеристики движения (например, свобода, плавность). В интерпретации Гордияна (Gordijn) овладение техникой бега не является целью, а значение имеют, например, достижение и удержание определенного темпа перемещений за заданное время и т. п.» [Лях, 2009, с. 4].

По мнению автора данной монографии, В. И. Лях допускает некоторую неточность в переводе на русский язык оригинальных названий (немецкого и английского), используя выражение «образование *посредством движения*». Данное выражение правомерно в названии предыдущей (второй) концепции, а в данной (третьей) концепции – в ее английском и немецком вариантах – речь идет о «*двигательном воспитании*» («*movement education*»). Это выражение более точно передает специфику третьей концепции, ориентирующей на *обучении двигательным действиям*, а не на образовании *посредством* двигательной активности.

**4). «Конформистская концепция спортивной социализации»** (нем. терм. – «*das konformisierende konzept der Sportsozialisation*», англ. – «*conformist sport socialisation conception*»).

В основе данной концепции лежит идея роли физического воспитания в приобщении учащихся к функционирующему миру спорта, целевая установка на «обучение спортивным дисциплинам» [Soil, 2000], «тренировку учащихся таким образом, чтобы после окончания школы они могли как можно дольше пользоваться освоенными двигательными умениями в процессе спортивной деятельности» [Kurz, 1977]. Содержание занятий в программах по физическому воспитанию в соответствии с концепцией «спортивной социализации» ориентировано на осваиваемые спортивные дисциплины; формирование физической, технической и тактической подготовки рассматривается как необходимое условие участия в спортивной деятельности.

В преподавании темы «Бег» на основе данной концепции акцент делается на общем овладении техникой бега, бега с ускорением, низкого старта, участия в соревнованиях.

Как отмечает В. И. Лях, появлению концепции «спортивной социализации» способствовало «возрастающее значение организованных форм спорта... В некоторых государствах (например, Германии) представители спортивных организаций принимали непосредственное участие в создании программ физического воспитания. В других странах это происходило более опосредованно» [Лях, 2009, с. 4].

**5). «Критически-конструктивная концепция социализации»** (нем. терм. – «*das kritisch – konstruktive Konzept der Bewegungssozialisation*»; англ. – «*critical – constructive movement socialization conception*»). Главная целевая установка этой концепции физического воспитания, которая опирается на теоретические положения символического интеракционизма, гуманистическую психологию, когнитивную психологию и общие теории обучения, – выработка у воспитуемых технико-двигательных, социальных, моторных и интеллектуальных компетенций, которые были бы необходимы для длительного участия в разных формах двигательной активности [Crut, 1994, s. 527]. Вместе с тем, сторонники данной концепции полагают, что учащиеся должны не только овладевать техническими и тактическими умениями, теоретическими и методическими знаниями, связанными с традиционными спортивными дисциплинами, но одновременно ориентироваться на такие ценности, как радость, отдых, здоровье и т. д.

Поэтому, как отмечает В. И. Лях «положительно оцениваются умения учителя обучать детей технике и тактике (техничко-двигательное обучение), содействовать разрешению проблемных ситуаций, возникающих в процессе игр, других форм двигательной активности, в том числе танцев с друзьями (наука развязывания проблем), а также влияние на интеллектуально-рефлексивные свойства индивида во время его тренировок, игр, других занятий». В соответствии с таким подходом организация занятий по теме «Бег» предусматривает такую последовательность: а) вначале внимание акцентируется на освоении правильной техники бега, б) затем рекомендуются различные варианты бега с целью влияния на чувства (ощущения, восприятия) и мышление занимающихся, в том числе на понимание, придумывание новых способов бега и т. п., в) наконец, создаются условия для осмысления и дискуссии [Лях, 2009, с. 5].

Б. Крум оценивает данную концепцию как наиболее приемлемую для использования в школьной практике физического воспитания, поскольку ее сторонники помимо теоретических соображений учитывают практическую значимость физического воспитания [Crum, 1994]. Вместе с тем он указывает на тенденцию внедрения элементов «*воспитания здоровья*» в содержание программ физического воспитания [Crum, 1992].

Известный немецкий специалист проф. Эккарт Балц [Balz, 1992, 1997], систематизируя наиболее распространенные в Европе концепции физического воспитания учащихся, выделяют четыре концепции: 1) «программа спортивных дисциплин»; 2) «способность к действию»; 3) «телесный опыт»; 4) «депедагогизация» [см.: Лях, Зданевич, 2010].

В концепции под названием «*программа спортивных дисциплин*» основной считается воспитание кондиционных и координационных способностей, а также подготовку учащихся к участию во внешкольных спортивных занятиях (Söll, 1986)<sup>4</sup>.

Сторонники концепции «*способность к действию*» (Digl, 1982; Ehni, 1977; Kurz, 1990, 1992) обосновывают положение о том, что посредством двигательной активности можно формировать не только моторику, но и «чувственно-интеллектуальную сферу» индивида. Воспитуемый должен не столько овладеть двигательной активностью, сколько прежде всего понять смысл выполняемых двигательных действий, развить способность действовать в разных ситуациях и улучшить мыслительные процессы.

Согласно концепции «*телесный опыт*», учащиеся должны приобретать знания и умения относительно собственного тела, а также учиться управлять собственным телом (Funke, 1987). Физическое воспитание в рамках этой концепции должно противостоять спорту, его ценностям и недостаткам. Занятия должны проходить в спокойной атмосфере, иметь акцент на здоровье, содействовать приобретению опыта владения (экспериментирования) своим телом.

Сторонники концепции «*депедагогизация*» (Miethling, 1989; Volkamer, 1987) желают видеть физическое воспитание свободным от принуждения. Они ориентируют его на решение таких задач, как воспитание здоровья и общественное воспитание на основе участия учащихся в разных формах двигательной активности. По их мнению, необходимо вернуться к непреходящим ценностям спорта как добровольной деятельности, направленной не на результат, а на разрешение всевозможных задач в процессе различных двигательных ситуаций.

В различных странах концепции физического воспитания приобретают определенную специфику.

Например, в *Польше* наиболее широко представлен подход к физическому воспитанию как педагогической деятельности, связанной с *социокультурной модификацией тела человека*. Имеют место лишь некоторые различия в конкретизации этого общего подхода.

---

<sup>4</sup> Здесь и ниже в круглых скобках указаны ученые, на которых ссылаются В. И. Лях, А. А. Зданевич и Эккарт Балц.

Так, разными авторами оно понимается:

- как воспитание *заботы о теле* [Demel, 1990];
- как сознательная и преднамеренная деятельность, направленная на создание *определенного отношения к телу* [Osinski, 1990];
- как подготовка молодых людей для принятия *ответственности за свое тело* [Grabowski, 1994];
- как приобщение к *ценностям здорового тела* [Pawhicki, 1992];
- как воспитание *культуры здоровья* [Wanat, 1997];
- как целенаправленное формирование тела человека в соответствии с принятыми в обществе культурными образцами и идеалами, т. е. как воспитание *физической (соматической) культуры* [Кравчик, 1979, 1981, 1990, 2005; Körperkultur... 1979; Kosiewicz, 1986, 1987, 2000, 2001; Krawczyk, 1974, 1978, 1983a, b, 1986, 1995; Zuchora, 1987].

Встречаются и другие понимания физического воспитания.

Иногда его характеризуют как «*воспитание посредством физической деятельности*» [Kunicki, 1986] или как «*воспитание к спорту для всех*» [Zielinski, 2004].

В **Финляндии** основной является концепция физического воспитания, ориентированная на воспитание *здоровья и здорового образа жизни* учащихся посредством вовлечения их в различные формы двигательной активности на протяжении всей жизни. К числу основных условий, обеспечивающих участие человека в двигательной активности, финские ученые относят: социальное признание (одобрение друзей и общества), интеллектуальный компонент (наличие знаний о пользе двигательной активности и о том, что является неотъемлемым компонентом здорового образа жизни) и наличие основных двигательных умений и способностей. Должны быть созданы и соответствующие условия [см.: Лях, Зданевич, 2010; Лях, Майер М., 2010; Richter, 2006]. «При этом в отличие от английской концепции физического воспитания ("спорт"), в которой стремление к достижению высоких спортивных результатов для отдельных учеников и учениц может выступать как ведущая цель и основной мотив занятий, школьная концепция физического воспитания Финляндии такой задачи не преследует. Для финнов и учащиеся, которые от природы наделены моторным талантом, и которые достигают высоких спортивных результатов, и дети со среднестатистическими характеристиками, для того чтобы получить высокую оценку, должны развиваться и совершенствоваться в равной мере. Юноша при недостаточно хорошо освоенных двигательных умениях может получить хорошую оценку, если он трудится, упражняется и положительно настроен по отношению к физической активности» [Лях, Майер М., 2010, с. 29].

В **Голландии** приоритет отдается концепции «*двигательного образования (воспитания)*», согласно которой самое важное значение для человека имеет двигательная культура (культура движений) и способность использовать ее в течение всей жизни.

В отличие от финской концепции, в которой двигательная активность рассматривается исключительно как средство обеспечения здоровья, в Голландии ее оценивают более широко, учитывая ее возможность влияния на разностороннее развитие личности и обеспечение межличностного общения с окружающим миром. Большое место в программах по физическому воспитанию отводится также играм и спорту [см.: Лях, Зданевич, 2010; Лях, Майер М., 2010; Richter, 2006].

В **Англии** на протяжении уже более 100 лет центральное место занимает концепция физического воспитания, делающая акцент на *спорт* – выработку спортивных знаний и умений, участие в спортивных соревнованиях и подготовка к ним, достижение спортивных результатов (с учетом индивидуальных способностей), проявление физической и спортивной активности на протяжении всей жизни. «Целью, однако, является не сугубо спортивная подготовка детей, подростков и молодежи, а их стремление к высоким спортивным результатам, а, скорее, даже обеспечение их массового участия во всевозможных спортивных меро-

приятных и различных других формах спортивного соперничества (Richter, 2006). Кроме этого ученики должны быть так подготовлены к участию в различных формах двигательной активности, чтобы каждый из них получил шанс увидеть в одной из этих форм свой «спорт жизни» (Richter, 2006). Итак, центральной идеей спортивной концепции англичан является подготовка учащихся к активному стилю жизни, а также проявление физической и спортивной активности на протяжении всей жизни (Harris, 2005)» [Лях, Майер, 2010, с. 31]. При этом занятия спортом рассматриваются и как средство формирования личностных качеств и социальных способностей, в том числе этических черт. Здоровье в этой концепции лишь один из аспектов наряду с такими, как развитие личности, формирование характера посредством занятий спортом, его влияние на мотивационную и волевую сферу, стремление к индивидуальному превышению своих спортивных достижений характера [Лях, Зданович, 2010; Harris, 2005; Green, Hardman, 2005; Fischer R, 2005].

Что касается Германии, то, по мнению К. Рихтер, здесь преобладает смесь из трех указанных выше европейских концепций [Richter, 2006].

В. И. Лях и М. Майер на основе сравнения различных европейских концепций физического воспитания отмечают, что особо важное значение в них имеют два элемента: «эмоциональная радость (положительные переживания) от занятий в процессе двигательной активности и связанная с этим интеллектуальная составляющая» (знания о факторах, содействующих укреплению здоровья посредством физической активности, а также знания по физиологии, спортивной медицине, методам тренировки, сведения по основам безопасности в двигательной активности, в занятиях отдельными видами спорта) и условиям организации занятий. Они указывают и на то, что немецкие специалисты [Richter, 2006; Naul, 2003 и др.] особенно подчеркивают значимость первой и последней областей знаний. По их мнению, дети, подростки и молодежь должны овладевать этими знаниями, чтобы «уметь самостоятельно осуществлять спортивную деятельность и иметь представление об опасностях, которые могут подстергать их на этом пути» [Лях, Майер, 2010, с. 49–50]

Что касается *моторики*, то в европейской модели, как отмечают В. И. Лях и М. Майер, «выделяются две ее стороны: основополагающие (спортивно-двигательные) умения и навыки и "свободные" двигательные формы. Говоря о первой части, подразумевают развитие основополагающих координационных и кондиционных способностей, а также обучение основным умениям и навыкам. Вторую сторону моторики в этой концепции составляют свободные (несвязанные) формы движений – альтернативные виды движений, которые должны вести к улучшению координации и кондиции и тем самым содействовать развитию индивида» [Лях, Майер, 2010, с. 50].

В. И. Лях и А. А. Зданевич отмечают также результаты, которые получил известный голландский теоретик Бэрт Крум (B. Crum, 1998) на основании пилотажных исследований, проведенных в 13 высших учебных заведениях Европы, готовящих учителей физической культуры и спорта. Он пришёл к выводу, что в большинстве государств Европы господствует доктрина, являющаяся смесью таких концептуальных идей, как *формирование физических качеств* (training of the physical) и воспитание личности *посредством физических упражнений* (education through the physical), «обучение – учение», использование этих упражнений с целью развития физических, психических и социальных свойств и качеств личности на протяжении всей жизни (teaching – learning).

Роланд Науль и Кристиан Рихтер (Германия) выделяют три концепции физического воспитания, которые, по их мнению, являются приоритетными не только для педагогов их страны, но также для Финляндии, Голландии и Англии.: 1) «воспитание здоровья» («Gesundheitserziehung»); 2) «двигательное воспитание» («Bewegungserziehung»); 3) «спортивное воспитание» («Sporterziehung») [см.: Naul, 2003; Richter, 2006, 2007].

Кен Хардман (К. Hardman, 2001) на основе исследования, которое охватывает 33 европейских государства, подготовил рапорт для комиссии развития спорта Совета Европы. В нем обобщён материал по ранжированию основных задач физического воспитания, сформулированных в государственных программах физического воспитания учащихся начальных, основных и средних школ. По результатам исследования сделан вывод, что *приоритетными задачами* в средних школах европейских государств продолжают оставаться *формирование двигательных умений, физическое развитие и развитие моторных компетенций (способностей)*. В то же время во всех типах школ физического воспитания Европы три задачи признаются наименее важными: выработка умений самооценки, решения проблем и улучшения эстетики (осанки тела) [см.: Лях, Зданевич, 2010].

Такой подход к теории физического воспитания и ее практической реализации характерен и для США. Иллюстрацией может служить разработанная в последние годы американскими учеными и практиками образовательная система под названием «Превосходная физическая подготовка» («Physical Best») – программа всесторонней физической подготовки в процессе физического воспитания, призванная помочь воспитуемым сформировать умения, знания, интересы, поведение, ориентирующие на физически активный, здоровый образ жизни [см.: Physical Best... Elementary level, 2005; Physical Best... Middle and High Levels, 2005; Physical Education for Lifelong Fitness, 2005].

В последнее время как в европейских странах, так и в США, большую популярность приобретает концептуальный подход к физическому воспитанию, предусматривающий широкое использование *фитнес-технологий*, методов, методик [см.: Bednarek, 1985; Brennpunkte der Sportwissenschaft, 1988; Gabbard, 1988; Gober, Franks, 1988; Laberge, 1984; Liebau, 1989; Lingis, 1986; Maguire, Mansfield, 1998; Mitchell, Volkwein-Caplan, Ray J., 2004; Rymarczyk, 2005; Stephens, 1983; Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky, Vuolle, 2002; Volkwein-Caplan, 1994, 2004 и др.]. В физическом воспитании учащихся образовательных учреждений применяется комплекс и других форм двигательной активности, видов спорта, игр – аэробика, танцы, гимнастика, бадминтон, теннис, пинг-понг, катание на коньках и скейт-бордах, стрельба из лука, боулинг, плавание, борьба, йога, различные командные игры [см.: Гудлэд, 2008].

В практическом плане на выбор в физическом воспитании той или иной ориентации в качестве главной, основной влияют культурные, политические, экономические и другие социальные факторы.

Так, например, в *Японии* до 1945 г. так называемое «старое физическое воспитание» было нацелено на национальную политику для обогащения и укрепления этой страны и формирование национальной морали с акцентом на лояльность и патриотизм. После 1945 года «новое физическое воспитание» показало сдвиг к политике непринятия установления демократической и мирной нации и было отмечена тремя ясными фазами: фаза один (1947–1957) характеризовалась здоровым развитием ума и тела, и формированием социального характера, фаза два (1958–1976) выражала мастерство технического искусства и улучшение силы, последнее представляет что-то из непопулярного возвращения к дням «старого физического воспитания»; культивирование моральных и социальных отношений (сотрудничество, надлежащее поведение), и фаза три (1977–1989) повторяет развитие мастерства, силы, моральных и социальных качеств, спортивной деятельности. С 1989 года тенденция к социализации в течении целой жизни, ускорила и сопровождалась поощрением отношений к «бодрой, здоровой и энергичной жизни» (М. Maeda, 1994), которая со своими отличительными чертами достигается через персональное и социальное развитие и вносит улучшение в качество жизни [см.: Hardman, 1997, p. 12–13].

Выше дана краткая характеристика (*описание*) основных концептуальных подходов отечественных и зарубежных авторов к современному физическому воспитанию.

Безусловно, перечень такого рода подходов может быть *расширен*. В определенной степени это будет сделано в последующих разделах монографии. Так, подробно будут охарактеризованы еще два направления физического воспитания (особенно ориентированного на спорт), которым уделяется много внимания и в нашей стране, и в других странах:

1) приобщение воспитуемых к идеалам олимпизма т. е. *олимпийское образование и воспитание*,

2) *«игровая рационализация»* физического воспитания.

На основе критического анализа будет дана и авторская *оценка* этих и других отмеченных выше подходов.

## Глава 2. Кризисная ситуация в разработке новой теории физического воспитания

Аналитический обзор в гл. 1 показывает, что отечественными и зарубежными исследователями проделана значительная работа по определению важных направлений, целевых установок, «руководящих идей», инновационных форм и методов новой теории физического воспитания. Однако, как неоднократно указывал автор в своих публикациях [см.: Столяров, 1984а, б, 1985, 1986а, 1998в, 2004б, 2005, 2007 г, д, 2009а, в, 2010б, 2011б, 2012а, б, в, 2013б, в, г; Столяров, Фирсин, Баринов, 2012 и др.], несмотря на определенные достижения правомерно говорить не только о наличии *нерешенных проблем*, но в определенном смысле даже о *кризисной ситуации* в разработке этой теории и других связанных с ней теорий (прежде всего теории физической культуры).

На эту кризисную ситуацию указывают и другие авторы [см.: Наталов, 1998; Николаев, 2001, 2007, 2010а, 2012, 2013 и др.]. Так, например, по мнению Н. Н. Визитея «... сегодняшнее состояние теории физической культуры – это затянувшийся на многие годы *кризис становления*» [Визитей, 2012, с. 17].

Наличие кризисной ситуации обнаруживается уже при оценке с точки зрения логико-методологических критериев тех понятий, которые используются в различных вариантах новой теории физического воспитания.

### 2.1. Логико-методологическая оценка понятийного аппарата теории физического воспитания

Огромное значение для продуктивного научного исследования имеет введение *понятий*, которые позволяют дифференцировать изучаемые объекты: выделить и охарактеризовать каждый из них, уточнить присущие ему свойства, отношения, а также отличить от других объектов. Для обозначения выделенных объектов используются научные термины.

Введение понятий и терминов осуществляется на основе их *определения*. Это – сложная логическая процедура, так как возможны различные определения одного и того же объекта, для его обозначения могут быть использованы различные термины и т. д. Поэтому в логике и методологии научного исследования разработаны *правила и принципы* данной процедуры, которые важно соблюдать для эффективной разработки понятийного аппарата теории [см.: Горский, 1961, 1964, 1974; Зиновьев, 2000; Ивин, 1999; Кондаков, 1975; Петров, Никифоров А. Л., 1982; Столяров, 1984б, 1986, 1998в, 2004б, 2005, 2007в, г, д, 2010б, 2011б].

Анализ научных публикаций, посвященных тем или иным понятиям теории физического воспитания, выявляет многочисленные факты недостаточного внимания исследователей к логико-методологическим правилам и принципам, их несоблюдение, нарушение правил определения, что, естественно, приводит к существенным ошибкам в разработке понятийного аппарата данной теории.

1. Прежде всего часто не учитывается особенно важное положение логики и методологии научного исследования о необходимости учета и дифференциации *содержательных* и *терминологических* проблем введения, оценки и унификации понятий:

- *содержательные* проблемы: какие объекты выделяются в изучаемой области явлений, какие свойства, связи и т. д. им приписываются.
- *терминологические* проблемы: каким термином обозначить тот или иной объект.

В некоторых научных публикациях во внимание принимается только *содержательная* сторона обсуждаемых понятий или, напротив, все сводится только к спору о словах, об используемых *терминах*.

Так, немецкий социолог К. Хайнеман, обосновывая свой подход к анализу понятия «спорт», предлагает различать номинальные и реальные определения этого понятия. Причем, все различие между ними, по его мнению, состоит лишь в том, что первые – это просто «установки или соглашения» между учеными относительно применения термина «спорт», а вторые ставят задачей уточнить на основе использования эмпирических методов соответствующее «словоупотребление определенных групп лиц» [Heinemann, 1980, p. 31–32]. Тем самым анализ понятия «спорт» сводится лишь к *терминологической* стороне дела.

Особая значимость не только учета, но и *дифференциации* содержательных и терминологических проблем понятийного аппарата определяется тем, что для их решения, как будет показано ниже (см.: 3.3.), должны применяться *различные методы*. Это важное методологическое положение не учитывается даже в тех публикациях, посвященных теории физического воспитания (физической культуры, спорта и т. д.), в которых признается наличие как содержательного, так и терминологического аспектов определения понятий.

Показательны в этом плане работы В. П. Лукьяненко, которые, безусловно, заслуживают внимания, так как поднимают важные и значимые проблемы разработки теории физического воспитания и физической культуры. Он один из немногих исследователей, обращающих внимание на необходимость «наведения порядка» в понятиях и терминах данных теорий. «Смещение понятий и терминов в теории и практике физической культуры в настоящее время, – пишет В. П. Лукьяненко, – приобрело масштабы, которые уже никак не укладываются в рамки здорового плюрализма мнений. Оно становится едва ли не главной причиной, существенно сдерживающей развитие науки в этой области, снижающей целенаправленность исследовательской деятельности, существенно затрудняющей взаимопонимание, содержательность и объективность интерпретаций результатов отдельных исследований, определение магистральных путей дальнейшего развития этой науки [Лукьяненко, 2008, с. 9].

Во многих своих работах и особенно в монографии «Терминологическое обеспечение развития физической культуры в современном обществе» он пытается решить проблему уточнения понятийного аппарата теорий физического воспитания и физической культуры. Причем, В. П. Лукьяненко указывает на то, что в дискуссиях о понятийном аппарате «важно исходить из правильного выбора методологии и четкого понимания различий между содержательным и терминологическим аспектами определения понятий» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 61]. Однако как в этой работе, так и в других, он рассматривает *в одной плоскости* решение терминологических и содержательных проблем, не выделяет и не анализирует тех особых методов, которые необходимы, с одной стороны, для определения и характеристики изучаемых объектов (их свойств, связей и т. д.), т. е. решения содержательных проблем понятийного аппарата теории, а, с другой стороны, для решения вопроса о том, каким термином обозначить тот или иной объект, т. е. для решения терминологических проблем.

Не учитывая специфики решения двух указанных групп проблем понятийного аппарата теории, нередко *содержательные* вопросы пытаются решать на основе тех критериев, которые применимы лишь при анализе *терминологических* вопросов, и наоборот.

Так, например, не только на практике, но и в теории широко распространено представление о том, что при наличии разногласий относительно содержания какого-либо понятия в процессе научного исследования физического воспитания, физической культуры и спорта их легко устранить путем простой *договоренности* ученых [см., например: Зациорский, 1978]. Лозунг: «Давайте договоримся относительно используемых понятий!» часто выдвигался и выдвигается в ходе различных дискуссий, ведущихся среди ученых в области физической

культуры и спорта. Такой подход к решению проблемы унификации понятий был преобладающим, например, в дискуссии на упомянутом выше Всесоюзном симпозиуме «Проблемы унификации основных понятий в физической культуре и спорте» (Минск, 1974). Однако ориентация на «договоренность» правомерна применительно к решению лишь *терминологических проблем*. Известно логико-методологическое положение: «в науке о словах (*терминах*) не спорят, о них надо просто договариваться». Но этот путь совершенно неприемлем при решении содержательных проблем понятийного аппарата. Для этого нужны совсем другие средства.

С другой стороны, предпринимаются попытки среди разных терминов найти «*правильный*», «*адекватно отражающий*» изучаемый объект, т. е. оценивают термины как «*истинные*» или «*ложные*» («*ошибочные*») [см., например: Матвеев Л. П., 2002, с. 19; Шпагин, 2002, с. 61–62; Kosiewicz, 2001, р. 149] или отмечают необходимость «*определить сущность термина*» [Абасов, Кондратьев, 2010, с. 27], хотя такие оценки и подходы применимы лишь к содержанию понятий, а не к терминам. Вот другие примеры аналогичного подхода: «Представляется, что термин "физическая работоспособность" наиболее точно по своему смысловому содержанию отражает сущность данного феномена» [Борилкевич, 1993, с. 18]. «Терминология в сфере физической культуры и спорта отличается целым рядом особенностей, в частности, в терминах, отражающих суть структуры и характера движений человека» [Нестеров, 2007б, С. 272].

Иногда на первый план выдвигается *не содержательный, а терминологический* аспект понятий [см., например: Яхонтов, 2006], что также противоречит рекомендациям современной логики и методологии научного исследования.

2. При разработке современной теории физического воспитания и путей его модернизации нередко вводятся *новые термины и понятия*.

Л. И. Лубышева ввела, например, термин «*физкультурное воспитание*» [см.: Лубышева, 1992а, 1996а, б]. Этот термин, а также «*физкультурное образование*», наряду с термином «физическое воспитание» (а часто и вместо него), стали очень популярными и в настоящее время их используют многие исследователи [см., например: Коледа, 2004; Кузнецов В. А., 2006; Курьсь, 1998; Малинина, 1999; Матвеев А. П., 1997а, б, в; Николаев, 2004; Приходько, 1992; Сайкина, 2008; Сулейманов и др., 1999; Томенко, 2009; Утишева, 1997 и др.].

С позиций современной логики и методологии науки введение новых терминов и понятий (и даже замена одних терминов и понятий другими) вполне допустимо и целесообразно, *если это позволяет исключить многозначность существующих терминов и понятий, привлечь к исследованию новые объекты, поставить и решить новые важные и актуальные проблемы, разработать новые по содержанию теории* и т. д. [см.: Столяров, 1984а, б, 1985, 2007в, г, д, 2011б, 2012а].

«Нововведения, так же как и отказ от устаревших понятий, – справедливо замечает по этому поводу В. П. Лукьяненко, – безусловно, должны иметь место, но только при условии *всесторонней обоснованности и очевидной целесообразности*» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 17].

Другое дело, что могут быть *неоправданные* (необоснованные) попытки введения какого-либо нового термина или понятия.

По мнению, В. П. Лукьяненко, примером неправомерного введения новых терминов, «может служить введение таких понятий, как "физкультурное воспитание" [Лубышева, 1992а], "физически культурное обучение", "физически культурное образование" [Матвеев А. П., 1997а, б, в], которые рассматриваются в качестве альтернативных понятию "физическое воспитание" и представляются как более широкие и емкие по сравнению с ним» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 17].

В определенной степени с такой оценкой этих нововведений можно согласиться. Так, в работах Л. И. Лубышевой физкультурное воспитание понимается как «педагогический процесс формирования физической культуры личности», а физическое воспитание – как процесс, обеспечивающий направленное формирование лишь «части» этой культуры – двигательных навыков и физических качеств человека, «совокупность которых определяет его физическую работоспособность» [Лубышева, 1992а, с. 9, 14; 1996б, С. 5, 10]. Но почему (на каком основании) цели и задачи физического воспитания сводятся лишь к формированию двигательных навыков и физических качеств?!

«Никто из сторонников "зауженного" понимания содержания понятия "физическое воспитание", – пишет по этому поводу В. П. Лукьяненко, – пока не попытался дать этому достаточно серьезное, логическое, теоретическое, методологическое обоснование». Указанная упрощенная узкая трактовка физического воспитания и соответствующая интерпретация значения термина «физическое воспитание» имели место у некоторых авторов на ранних этапах разработки теории физического воспитания. Однако представление о физическом воспитании «как о процессе воздействия только на двигательную сферу человека противоречат изначальному пониманию этого социального явления классиками отечественной теории физического воспитания П. Ф. Лесгафтом, А. Д. Новиковым, Г. А. Дюперроном» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 60, 61].

В. П. Лукьяненко приводит и еще один «свежий» пример совершенно неоправданного введения в научный обиход новых понятий, «когда на таком уровне «наукотворчества» понятия именно *придумываются*, а не выводятся как психолого-педагогическая закономерность, отражение той или иной педагогической реальности, ситуации, условия» [Лукьяненко В. П., 2008, с. 8]. В качестве такого примера он приводит рассуждения «о пользе понятия "перформативности" в дискурсе философии спорта». В рамках рассмотрения вопроса о перформативном повороте в культуре (следующим за лингвистическим и иконическим поворотами) высказывается суждение о том, что «человек здесь выступает не как субъект, смерть которого заявлена проектом постмодерна, а как мультикультурный фрагментированный агент, собирающийся событиями самопрезентации» [Хайдарова, 2006, с. 242].

В практике разработки теорий физического воспитания и физической культуры имеют место и попытки введения какого-либо нового понятия лишь для того, чтобы создать впечатление перехода к изучению совершенно новых объектов в рамках новой по содержанию теории, тогда как на самом деле все ограничивается лишь новым (причем иногда не совсем оправданным) обозначением уже известных явлений.

Так, в некоторых работах излагается теория *физической культуры*, которая по своему содержанию – по изучаемым в ней объектам, задачам их анализа, решаемым проблемам и т. д. ничем существенно не отличается от традиционной теории *физического воспитания*. Все новшество состоит лишь в том, что последняя просто переводится на другой язык, в котором используется (причем часто без достаточно строгого обоснования) иная терминология: традиционный термин «физические упражнения» заменяется термином «физическая культура», выражение «заниматься физическими упражнениями» – выражением «заниматься физической культурой», вместо выражения «занятия физическими упражнениями на производстве, в быту и т. д.» используются выражения «производственная физическая культура», «бытовые формы приобщения людей к физической культуре» и т. д. [подр. об этой методологической ошибке см.: Столяров, 1984а, б, 1985]. Разработка теории физической культуры на базе такой интерпретации понятия «физической культуры» означает не создание новой – с точки зрения содержания, характера изучаемых объектов – научной теории, а просто перевод содержания уже известной научной теории на новый (и притом вряд ли оправданный) «язык», используя термин «физическая культура».

Но именно такое истолкование теории физической культуры обычно применяется в современных учебниках по данной теории. Это убедительно показал Ю. М. Николаев на примере анализа двух учебников [Матвеев Л. П., 2008; Теория и методика..., 2003]. И это приводит к тому, отмечает он, что «специалисты вроде бы формально размышляют уже в контексте ТФК (Т/и методики/ФК), а по существу в основном продолжают оперировать содержательными категориями бывшей ТФВ» [Николаев, 2011, с. 102–104].

3. Обычным для практики понятийного анализа в ходе научного исследования физического воспитания является подход, когда какое-то понятие рассматривается *само по себе*, а не в рамках той **системы понятий**, которая призвана отобразить все многообразие объектов изучаемой области. При таком подходе, как будет показано ниже (см.: 3.3.), невозможно справиться с проблемами, возникающими в ходе понятийного анализа.

В некоторых концепциях казалось бы вводится система понятий. Однако при этом определение используемых понятий не является эффективным (не позволяет четко дифференцировать друг от друга различные объекты и значения терминов), введение новых терминов и понятий не обосновывается в достаточной мере и т. д.

Весьма популярной в последнее время является, например, уже упомянутая выше концепция физкультурного воспитания, предложенная в работах Л. И. Лубышевой [Лубышева, 1992а, б, 1996а, б, 2001]. В этих работах физкультурное воспитание понимается как «педагогический процесс формирования физической культуры личности», а физическое воспитание – как процесс, обеспечивающий направленное формирование лишь «части» этой культуры – двигательных навыков и физических качеств человека, «совокупность которых определяет его физическую работоспособность» [Лубышева, 1992а, С. 9, 14; 1996б, С. 5, 10]. Безусловно, позитивным в этой концепции является обоснование положения о том, что педагогическая деятельность должна быть ориентирована на формирование не только двигательных навыков и физических качеств человека, но физической культуры личности в целом. Однако понятийный аппарат данной концепции, предполагающий введение не одного, а нескольких понятий, вряд ли можно признать удовлетворительным.

Во-первых, как уже отмечено выше, непонятно, почему (на каком основании) столь упрощенно понимается физическое воспитание – его цели и задачи сводятся к формированию лишь двигательных навыков и физических качеств. Такая упрощенная трактовка физического воспитания имела место на ранних этапах разработки теории физического воспитания, но давным-давно преодолена и в большинстве современных научных публикациях его основной целью считается формирование не только двигательных навыков и физических качеств, но физической культуры в целом.

Во-вторых, Л. И. Лубышева вводит понятие «физическое воспитание», рассматривая его как элемент физкультурного воспитания, как процесс, обеспечивающий направленное формирование лишь «части» физической культуры – двигательных навыков и физических качеств. Но в таком случае непонятно, почему не вводятся понятия для характеристики тех элементов физкультурного воспитания, которые обеспечивают направленное формирование других «частей» физической культуры.

В-третьих, центральным понятием в данной концепции является понятие «физическая культура». Хотя автор концепции и пытается определить (разъяснить) данное понятие, но предлагаемые определения вряд ли можно оценить как эффективные. Как правило, в них используются такие понятия, смысл которых менее понятен, чем само определяемое понятие, можно обнаружить тавтологию и «замкнутый круг» в определении и т. д. Да и сама физическая культура понимается по-разному – то как элемент культуры личности (социально сформированное физическое состояние индивида, соответствующие его знания, интересы, потребности и т. д.), являющееся *целью и результатом* педагогической деятельности (физкультурного воспитания), то как определенная форма двигательной активности чело-

века (физические упражнения), используемое как *средство* для достижения педагогических целей, выходящих за рамки физического состояния человека. Вот лишь один пример таких разъяснений (определений): «Цель физической культуры – всемерное и всестороннее развитие физических и духовных способностей человека в аспекте формирования физической культуры личности – самореализации человека в развитии своих духовных, и физических способностей посредством физкультурной деятельности, освоения им других ценностей физической культуры. При этом основное средство физической культуры – физкультурная деятельность, в которой физические упражнения составляют ее главный элемент» [Лубышева, 2007, с. 229].

В-четвертых, физкультурная деятельность, о которой часто говорится в указанной концепции, если ее понимать как определенную форму двигательной активности человека, действительно используется в системе воспитания. Поэтому для характеристики воспитания на основе этой деятельности также нужно определенное понятие. Оно не может совпадать с понятием «физкультурное воспитание», ибо эта форма двигательной активности (занятия физкультурой) может использоваться и действительно используется не только для формирования физической культуры (цель физкультурного воспитания в понимании Л. И. Лубышевой), но также нравственной, эстетической, экологической и других форм культуры. Однако такое понятие в обсуждаемой концепции не вводится и потому понятие «физкультурное воспитание» трактуется неоднозначно.

4. При введении понятий теории физического воспитания нередко нарушаются даже **элементарные логические правила определений**.

Так, встречаются определения, в которых *не указываются специфические и существенные признаки предмета*, о котором идет речь в понятии.

Характеризуя, например, физическую культуру или физкультурную деятельность (физкультуру) как двигательную деятельность, а спорт – как соревнование и подготовку к ним, часто не уточняют, о какой разновидности двигательной деятельности и о каких соревнованиях при этом идет речь. А ведь и двигательная деятельность, и соревнования имеют разнообразные формы, причем, некоторые из них не имеют никакого отношения ни к физкультуре (например, физический труд), ни к спорту (например, социалистическое соревнование, конкуренция и т. п.).

Иногда при определении понятия используются другие понятия, которые сами нуждаются в уточнении и разъяснении. Вот пример такого определения: «спорт – это многогранное общественное явление, составная часть физической культуры, ее самый активный элемент, через который физическая культура приобретает свое социальное звучание и значимость» [Материалы Всесоюзного симпозиума... 1974, с. 17].

Нередкой является классическая ошибка "idem per idem" (то же посредством того же, определение через определяемое, т. е. *тавтологии*). Вот пример таких определений: «физические качества – определенный уровень развития физических качеств и способностей»; «спорт – специфическая спортивная часть культуры общества»; «спорт – руководство физическим развитием личности человека в условиях спортивной деятельности» [см. Материалы Всесоюзного симпозиума... 1974, с. 15, 17, 18]; «спорт» – «выражение, указывающее совокупность видов спорта и спортивных разновидностей, структура, вид нагрузки, условия и способ регламентации и оценивание которых сходны» [Основные определения... 1969].

Иногда в определениях понятий содержится «замкнутый круг». Так, часто физические упражнения определяют как двигательную деятельность, осуществляемую по законам физического воспитания, а при определении физического воспитания указывают, что это есть процесс целенаправленного воздействия на человека с помощью физических упражнений [см., например: Матвеев Л. П., 1991, с. 11, 29; Определения... 1971; Основные определения... 1969; Сулейманов, 1981, с. 19, 22].

С. В. Молчанов рассматривает телесную культуру как «физкультурную деятельность», а при определении последней отмечает, что «физкультурная деятельность как общественно-педагогический процесс развития выполняет специфическую функцию сохранения и совершенствования телесной культуры всех людей и каждого человека...» [Молчанов, 1991, с. 69].

М. Я. Виленский и Г. М. Соловьев при определении физической культуры ссылаются на физкультурно-спортивную деятельность личности, а при определении последней – на физическую культуру. *Физическая культура личности* – «это социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье». Физкультурно-спортивная деятельность личности – это «динамическая социальная и саморазвивающаяся система активных, упорядоченных и целенаправленных действий по освоению ценностей физической культуры» [Виленский, Соловьев, 2001, с. 3, 4].

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (2007 год) даются такие определения физического воспитания и физической культуры: «физическое воспитание – процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры»; «физическая культура – часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [см.: Федеральный закон... 2007]. Налицо «круг в определении», так как при определении понятия «физическое воспитание» используется понятие «физическая культура», а при определении последнего – первое понятие.

5. С трудностями научного обоснования вводимых понятий, их оценки и унификации при разработке теории физического воспитания связаны, по-видимому, и такие ситуации, когда авторы, используя (в том числе в диссертациях) даже основные понятия этой теории («физическое воспитание», «физическая культура», «физкультурная деятельность» и др.), **вообще не дают им определение** [см., например: Галицын, 2011; Митин А. Е., 2012] или отдают предпочтение какому-либо определению **без научно обоснованной аргументации**, а исходя лишь из чисто интуитивных, достаточно четко не формулируемых соображений.

Иногда приводятся некоторые аргументы, но они не соответствуют принципам логики и методологии научного исследования. Встречается такой субъективистский подход, когда полагают, что *все зависит от самого исследователя*: он по своей воле и желанию может выбирать *любое* истолкование интересующего его понятия. Такой подход при его последовательном проведении ведет к полному произволу в оперировании понятиями.

Субъективизм введения понятий проявляется и в произвольной замене одного понятия на другое. Так, например, в научных публикациях, как уже отмечено выше, сплошь и рядом термин и соответствующее понятие «физическое воспитание» без достаточного на то основания заменяется на такие термины (понятия) как «физическое образование», «физкультурное воспитание», «физкультурное образование» и др. Такой подход к оперированию понятиями также вряд ли допустим в научном исследовании, так как может приводить к полному произволу.

Иногда ссылаются на то, что предлагаемое (выбираемое) определение *лучше, удобнее, правильнее*, чем другие. Но при этом не объясняется, *почему* именно данное определение, а не какое-либо другое, лучше, удобнее, правильнее. Такие подходы также не могут избавить от произвола и ошибок в определении понятий.

6. Особенно негативное влияние на разработку современной теории физического воспитания и его модернизации оказывает нарушение логико-методологического требования **точности** и **однозначности** используемых понятий теории.

В современной теории физического воспитания такая точность и однозначность отсутствует в отношении даже основных и исходных понятий – «физическое воспитание», «физкультурное воспитание», «физическая культура», «физкультурная деятельность», «спорт» и др.

Так, например, важнейшее место в системе понятий теории физического воспитания занимает понятие «физическая культура», так как оно обычно используется для характеристики основной цели физического воспитания. Как отмечено выше анализу физической культуры и соответствующего понятия с позиций разных наук посвящено (особенно в нашей стране) огромное множество научных публикаций – не только статей, но также монографических работ, коллективных трудов, диссертаций, учебников, учебных и учебно-методических пособий. Однако в этих публикациях понятие «физическая культура» часто является *аморфным, неопределенным, многозначным*, и разные авторы дают ему различные характеристики.

Это особенно проявилось в ходе дискуссии по теории физической культуры и центральному понятию этой теории, которая по инициативе автора была развернута в 1985 г. на страницах журнала «Теория и практика физической культуры» [см.: Столяров, 1985], а также на многих конференциях, симпозиумах, специально посвященных обсуждению данной проблематики [см., например: Боген, 1976; Доклады... 2007; Материалы всесоюзного симпозиума... 1974; Семинар... 1982; Теоретико-методологические вопросы... 1991; *Philosophy of Physical Culture*, 1997 и др.].

Иллюстрацией может служить симпозиум «Проблемы унификации основных понятий в физической культуре и спорте» (Минск, 1974 г.). Организаторы симпозиума составили список основных понятий, применяемых в науках о физической культуре и спорте, включив в него наряду с другими понятие «физическая культура». Известных специалистов в области наук о физической культуре и спорте попросили определить эти понятия. И выяснилось, что сколько было специалистов, столько было дано различных определений каждому из них. Понятию «физическая культура» разными учеными и специалистами были даны такие определения: «социальная деятельность и ее результаты по созданию физической готовности людей к жизни» (Н. И. Пономарев); «социальный феномен, выступающий элементом структуры общества и направленный на всестороннее и гармоническое развитие личности, прежде всего на ее физическое совершенство» (О. А. Мильштейн); «творческая деятельность по освоению и созданию ценностей в сфере физического совершенствования народа, а также ее социально значимые результаты» (В. М. Выдрин); «социально обусловленное явление, выраженное поведением человека, направленным на использование комплексов общедоступных физических упражнений для укрепления и сохранения здоровья, гармоническое интеллектуально-физическое развитие и совершенство» (А. А. Логинов) и др. [см.: Материалы Всесоюзного симпозиума... 1974].

Б. В. Евстафьев на основе анализа свыше 250 отечественных и зарубежных источников указывает более 600 разнообразных точек зрения на физическую культуру [см.: Евстафьев, 1980б].

Анализ истории возникновения и применения термина «физическая культура» также выявляет многообразие его значений. Как отмечают исследователи этот термин появляется

в конце XIX в. в Англии. В его основу кладется характерное для XIX в. понимание культуры как процесса, связанного с возделыванием чего-либо или воспитанием кого-либо. В России английское выражение «Physical culture» в 1899 г. переводится на русский язык как физическое развитие, а немецкое «Körperkultur» в 1908 г. – как культура тела, красота и сила. Только после 1911 г. появляются работы, в которых встречается уже термин «физическая культура» на русском языке. Причем он осмысливается как процесс занятий «телесными упражнениями» [см.: Евстафьев, 1980а, б; Фомин, 1982].

Существенно различным является понимание и других понятий теории физического воспитания и теории физической культуры, так как они тесно связаны между собой: физическая культура обычно рассматривается как цель физического воспитания, последнее нередко отождествляется с физкультурным воспитанием и образованием, а иногда и с физкультурной деятельностью, спорт оценивается как важное средство физического воспитания, а иногда предлагается полная «спортизация» этой воспитательной деятельности и т. д.

По-разному все эти понятия определяются также в разных словарях и тезаурусах [см.: Булкин, 1996; Все о спорте... 1978; Евстафьев, 1980б, 1985; Никитина А. А., 2006; Определения основных терминов... 1971; Основные определения... 1969; Толковый словарь... 1993; Физическая культура... 1982; Энциклопедический словарь... 1978; Commings Parke... 1949; Der Sport Brockhaus, 1989; Encyclopedic thematique... 1990; Encyklopedia Britanice, 2000; Friedberg, 1984; Joel, 1984; Menke, 1977; Petiot, 1982; The Oxford... 1985; The World Book Dictionary, 2000; Webster... 1958 и др.].

С различной *содержательной* интерпретацией понятий, используемых в теории физического воспитания, связаны и **терминологические проблемы** – полисемия (многозначность) терминов.

- Во-первых, *один и тот же термин* (например, «физическое воспитание», «физическое образование», «физическая культура», «физкультурная деятельность», «спортивное соревнование и др.) используются для обозначения *разных социально-педагогических явлений*.

- Во-вторых, для обозначения *одного и того же изучаемого социально-педагогического явления* используются *различные термины*.

*Аморфность, неопределенность и многозначность* даже основных терминов и понятий теорий физического воспитания и физической культуры, понимается, существенно препятствует эффективной разработке этих теорий, а также эффективному решению практических проблем организации физического воспитания.

На это помимо автора данной монографии обращают внимание и другие исследователи [Абасов, Кондратьев, 2010; Лукьяненко В. П., 2007а, 2008; Передельский, Конилов, 2011; Решетнева, 2007; Sheedy, 1978 и др.]. Г. Н. Сатиров пишет: «...Прежде всего, ясность, точность и определенность во всем, что связано с проблемами воспитания и образования... Пока не сломались наши головы в путанице слов, терминов и понятий, надо распутать клубок, разрубить гордиев узел. Нужно каждую вещь поставить на место, четко обозначить ее роль, ее функцию» [Сатиров, 1997, с. 46]. По мнению Е. Г. Сайкиной и Г. Н. Пономарева, «в теории и практике физической культуры понятийно-терминологическая проблематика с полным основанием рассматривается не только в числе наиболее актуальных, но и как одна из первостепенных, требующих неотложного решения» [Сайкина, Пономарев, 2011, с. 6].

Хотя в некоторых концепциях отсутствует аморфность, неопределенность и многозначность в трактовке понятия «физической культуры», но его характеристика также противоречит принципам современной логики и методологии научного исследования. Иллюстрацией может служить *очень широкое (всеобъемлющее)* толкование физической культуры.

Как пишет по этому поводу В. Б. Коренберг, «отчетливо наблюдается стремление сторонников такого понимания как можно больше расширить "сферу ответственности" этой

части культуры, включая в нее зону здорового образа жизни (ЗОЖ), значительную часть зоны медицинских и гигиенических лечебных, профилактических и оздоровительных представлений, мероприятий и методик, социологические и даже философские аспекты жизнедеятельности отдельных людей, контингентов, социума. И уж, конечно, весь спорт и профессионально-прикладную физическую культуру». Следуя этой тенденции, замечает он, «мы скоро дойдем до прямого утверждения, что физическая культура вообще основная часть общей культуры человечества (косвенные утверждения, имеющие такой смысл, порой можно уже услышать даже на серьезных форумах)» [Коренберг, 2008, с. 9–10].

Такая чрезмерно расширительная концепция физической культуры содержится, например, в работах Н. Н. Визитея и некоторых его последователей. Н. Н. Визитей, исходя из правильного положения о том, что «культура – это *целостный феномен*», делает вывод: культура «всегда есть *физическая* культура» [Визитей, 2009, с. 41] или (в более ранней работе): «то, что мы называем физической культурой, есть фактически определенное сущностное единство и нравственной, и эстетической, и интеллектуальной, и деятельно-практической (собственно физической) культуры» [Визитей, 1989, с. 43–44].

А вот еще один пример крайне расширительного понимания физической культуры: ««Физическая культура составляет важную часть культуры общества – всю совокупность его достижений в создании и рациональном использовании специальных средств, методов и условий направленного совершенствования человека» [Иванков, Харисов, Каргин, Ахмадулин, Динаев, 2009, с. 10].

Приведенные выше аргументы служат, по-видимому, достаточным основанием для вывода о наличии *понятийного кризиса* в современной теории физического воспитания и физической культуры.

Об этой ситуации в разработке понятийного аппарата данной теории автор неоднократно указывал и в прежних своих публикациях. Указывалась и ее основная причина: *отсутствие внимания* исследователей к методологическим проблемам введения, оценки и унификации понятий [см.: Столяров, 1984а, б, 1985, 1986а, б, 1997 г, 1998в, 2004б, 2005, 2007в, г, д, 2009а, в, 2010б, 2011б].

Данное положение дел сохраняется и в настоящее время. Понятийный аппарат теории физического воспитания и физической культуры является предметом обсуждения огромного числа научных публикаций. Авторы этих публикаций, как правило, критикуют имеющиеся определения понятий данной теории и предлагают свои. Но крайне редко предпринимается попытка поставить и обсудить вопрос о том, какой должна быть *методология* устранения имеющихся недостатков в понятийном аппарате теории физического воспитания и физической культуры, какие *логико-методологические принципы* при этом следует учитывать.

В этой ситуации следует приветствовать любые публикации, авторы которых пытаются привлечь внимание исследователей к данной проблеме [см.: Абасов, Кондратьев, 2010; Выдрин, Пономарев Н. И., Евстафьев, Гончаров В. Д., Николаев, 1977; Исаев А. П., Черепов, Кабанов, Потапова, 2008; Лукьяненко В. П., 2008; Передельский, 2011; Фомин, 1973, 1982, 1996; Яхонтов, 2006].

Но для эффективного решения указанной проблемы, конечно, прежде всего должны учитываться основные положения и принципы современной логики и методологии науки относительно процедуры определения понятий, их оценки, унификации и т. д.

К числу редких попыток анализа обсуждаемой проблемы относится, например, статья З.А. Абасова и В. В. Кондратьева «Методологический анализ понятийной системы теории физической культуры» [Абасов, Кондратьев, 2010]. Авторы статьи справедливо указывают на то, что «показателем уровня развития любой науки является наличие своего объекта, предмета исследования и понятийного аппарата, где по крайней мере наиболее ключевые понятия имеют общепринятые определения, исключаящие их разноплановые трак-

товки разными авторами. Теория физической культуры не может похвастать своим понятийным аппаратом» Отмечается необходимость решения и терминологических проблем данной теории, учитывая важное значение используемой терминологии: «Терминологическая точность используемых понятий, исключая их полисемию (многозначность), позволяет четко обозначить стратегию исследовательского поиска, определить критерии и показатели оценки результата исследования, обеспечивает ясность изложения» [Абасов, Кондратьев, 2010, с. 25]. И самое главное – авторы статьи не только указывают на имеющиеся недостатки в понятийном аппарате теории физической культуры и не только предлагают определенные изменения в содержании понятий, но вместе с тем (и даже прежде всего) делают предметом обсуждения вопрос о той методологии, о тех методологических принципах, на которые при этом следует опираться. В этом, безусловно, состоит заслуга авторов указанной статьи.

Но вместе с тем вряд ли можно согласиться с предлагаемыми в статье подходами к решению данной актуальной и сложной методологической проблемы. Они находятся в существенном противоречии в положениями, принципами и рекомендациями современной логики и методологии науки.

Так, например, по мнению авторов статьи, «совершенствование понятийно-терминологического аппарата теории физической культуры, как, впрочем, любой другой науки, лежит не на путях замены одного термина или понятия другими, которая внесёт ещё большую путаницу, а на путях обеспечения согласия между исследователями относительно того, какой смысл на данном этапе развития науки вкладывать в тот или иной термин, понятие» [Абасов, Кондратьев, 2010, с. 27–28].

Данное положение вызывает целый ряд возражений.

Во-первых, здесь допускается уже отмеченная методологическая ошибка: в одной плоскости рассматривается решение терминологических и содержательных проблем, не выделяются и не анализируются те *особые методы*, которые необходимы, с одной стороны, для определения и характеристики изучаемых объектов (их свойств, связей и т. д.), т. е. решения содержательных проблем понятийного аппарата теории физической культуры, а, с другой стороны, для решения вопроса о том, каким термином обозначить тот или иной объект, т. е. для решения терминологических проблем.

Во-вторых, при определенных условиях и для определенных целей вполне допустимо и даже рекомендуется логикой введение новых терминов и понятий и даже замена одного термина или понятия на другие, против чего возражают авторы статьи.

В-третьих, упускается из виду, что путем «обеспечения согласия между исследователями» (этот путь «совершенствования понятийно-терминологического аппарата теории физической культуры» предлагают авторы статьи) можно решать лишь проблемы, касающиеся *терминов* данного понятийного аппарата, но не *проблемы содержания понятий*.

Весьма противоречивой является позиция З. А. Абасова и В. В. Кондратьева и в отношении полисемии (многозначности) терминов и понятий теории физической культуры.

С одной стороны, как отмечено выше, они рассматривают это как существенный недостаток понятийного аппарата данной теории, требующий устранения, а, с другой стороны, указывают на невозможность решения этой проблемы: «Признавая безусловную ценность, теоретическую и практическую важность обеспечения однозначности понятия "физическая культура", как, впрочем, и других понятий теории физической культуры: физическое воспитание, спорт, физическое совершенствование и т. д., – устранить полисемию (многозначность), которая ведёт к недопониманию исследователями друг друга, вряд ли удастся» [Абасов, Кондратьев, 2010, с. 28]. При обосновании этого положения указывается на то, что «причинами, порождающими полисемию, приписывание физической культуре различных лексических значений, являются сложность и многогранность такого культурного феномена, как физическая культура. Сложные явления и объекты невозможно отобразить одним поня-

тием, которое раскрывало бы их сущность». В связи с этим приводятся слова В. И. Ленина, который писал: «Дефиниций может быть много, ибо много сторон в предметах. Чем богаче определяемый предмет, т. е. чем больше различных сторон, представляет он для рассмотрения, тем более различными могут быть выставляемые на его основе их определения». Кроме того, отмечается сложный, диалектически противоречивый характер отображения объекта в понятии: «Однажды введенное в терминологический аппарат и принятое научным сообществом понятие по мере открытия новых сторон, свойств, связей объекта, ранее не известных исследователям, делает данное понятие недостаточным, несовершенным, что обуславливает необходимость его уточнения» [Абасов, Кондратьев, 2010, с. 28].

Эти приводимые в статье положения (в том числе слова В. И. Ленина) действительно следует учитывать при решении проблем совершенствования понятийного аппарата любой теории, в том числе теории физической культуры. Они определяют ряд важных методологических акций. Сложная структура изучаемого объекта, требует введения *не одного* понятия, а *системы понятий*, позволяющих учесть и охарактеризовать все многообразие присущих объекту сторон и компонентов. С позиций диалектического метода важно учитывать и *историческое развитие познания, получаемых знаний*, а потому и уточнения содержания понятий (см. 3.3.). Но все это ни в коей мере не отменяет необходимости на определенном этапе научного познания добиваться однозначности понятий научной теории, в том числе применительно к каждому понятию ее понятийной системы.

Высказывая данные замечания относительно ряда положений статьи, вместе с тем следует еще раз подчеркнуть позитивное значение самой постановки в ней обсуждаемой проблемы.

В завершение обсуждения логико-методологических проблем понятийного аппарата теории физического воспитания, следует выразить сожаление по поводу того, что кроме автора данной монографии другие философы и специалисты в области логики и методологии научного познания не делают эти проблемы предметом своего исследования, хотя именно они могли бы внести существенный вклад в их решение.

## **2.2. Отождествление разных теоретических концепций физического воспитания и физической культуры**

Введение и определенная интерпретация понятий имеет важное значение для эффективной разработки теории физического воспитания. Как отмечено выше, это позволяет дифференцировать объекты, подлежащие анализу в данной теории, выделить каждый из них, уточнить присущие ему свойства, отношения, а также отличить от других объектов. Но данная процедура лишь исходный пункт формирования теории физической культуры. Она создает условия для дальнейшего анализа изучаемых в этой теории объектов и формирования на основе этого определенных содержательных теоретических концепций.

Непременное логико-методологическое условие эффективной разработки теории физического воспитания – четкое *различение, дифференциация* этих концепций. Однако одним из существенных негативных последствий недостаточного внимания исследователей к указанным выше и другим логико-методологическим правилам и принципам, их несоблюдение, является отождествление, смешение разных теоретических концепций физического воспитания, физической культуры, физкультурного образования и т. д. Это – еще один показатель наличия кризисной ситуации в разработке современной теории физического воспитания.

Возможность и правомерность различных содержательных концепций физического воспитания, физической культуры и других связанных с ними явлений определяется, как минимум, следующими факторами.

Во-первых, анализ указанных явлений при разработке теории физического воспитания может осуществляться с позиций *разных научных дисциплин* – педагогики, психологии, философии, социологии, культурологии и др., что предусматривает постановку и решение различных задач, формулирование различных научно обоснованных положений, теоретических концепций и т. д.

Во-вторых, понятия «физическое воспитание», «физическая культура» и др. при определенной их интерпретации в теории физического воспитания могут выделять и характеризовать *различные реально существующие или построенные на основе идеализации идеальные объекты*, на основе анализа которых могут быть разработаны соответствующие теоретические концепции.

В-третьих, каждый изучаемый объект данной теории имеет *сложную структуру*, включает в себя комплекс тесно связанных между собой, но все же относительно самостоятельных компонентов, анализ которых может послужить основой для разработки различных теоретических концепций.

Особого внимания, как отмечено выше (см. 1.1.), заслуживают две теоретических концепции физического воспитания, физической культуры и других связанных с ними явлений.

**Первая концепция** разрабатывается на основе того, что с помощью определенных абстракций (или даже идеализации) и введения соответствующих понятий **выделяется особая, специализированная форма двигательной деятельности (активности) человека**, которая предназначена для решения *широкого круга социокультурных задач*, оздоровления, физического совершенствования, организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического и нравственного воспитания и т. д.

**Вторая концепция** предусматривает иные абстракции (идеализации), с помощью которых выделяется и анализируется *социально-педагогическая деятельность и ее результаты по формированию, изменению, коррекции в желательном направлении (в соответствии с социокультурными идеалами, нормами т. д.) тела, физического состояния человека на основе комплекса разнообразных средств, форм и методов*. К их числу относятся: специальные формы двигательной активности (физические упражнения), спортивная деятельность, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и др.

Сравнительный анализ этих двух теоретических концепций физического воспитания и физической культуры обнаруживает не только их *общность и сходство*, но также существенное *различие*, так как при этом используются разные абстракции и фиксируются хотя и связанные между собой, но все же отличающиеся друг от друга явления.

*Общее* между указанными подходами состоит в том, что используемые в них понятия наряду с другими социальными явлениями выделяют и характеризуют *определенные формы двигательной активности*. В остальном они существенно отличаются друг от друга, используя разные абстракции для выделения разных социальных явлений.

В **первой** концепции речь идет о формировании и коррекции определенных параметров *лишь тела (физического состояния)* человека – в отвлечении от других качеств личности (психических, нравственных, эстетических и др.). Предполагается, что для достижения этой цели используется *комплекс разнообразных форм и методов*: специальные формы двигательной активности (физические упражнения), спортивная деятельность, гигиенические средства, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и т. д.

**Вторая** концепция имеет в виду *лишь одно социально выработанное средство* – особые формы двигательной деятельности человека, но предполагается, что оно предназначено для решения *комплекса социально значимых задач*: для формирования и изменения (коррекции) в желательном направлении телесности человека, его физического состояния, а также для организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического и нравственного воспитания и т. д.

Значит, и двигательная деятельность анализируется в этих концепциях по-разному, в разных аспектах. В первой концепции рассматриваются двигательные способности человека (как один из параметров социально сформированной телесности человека – наряду с телосложением и здоровьем), а также определенная форма двигательной активности как средство сознательной коррекции различных параметров телесности человека. Во второй концепции обосновывается правомерность применения этой двигательной деятельности для решения комплекса социально-значимых задач.

Еще в начале 80-х гг. автор данной монографии в своих публикациях обосновал необходимость:

1) *устранения многозначности* понятий «физическая культура», «физическое воспитание», «физкультурная деятельность» и т. п.;

2) *разработки и дифференциации указанных теоретических концепций* на основе введения соответствующих понятий для выделения и характеристики: а) особой двигательной активности, предназначенной для решения комплекса социально-педагогических задач, б) деятельности, ее средств и результатов по формированию и изменению в желательном направлении тела человека;

3) *культурологического* анализа как первой, так и второй деятельности [см.: Столяров, 1984а, б, 1985б, 1988а, б, г, д; Stolyarov, 1985, 1990 и др.].

Более подробно эти теоретические положения развиты и обоснованы в его последующих работах [см.: Столяров, 1997б, г, 1998в, е, 1999б, 2002в, 2004б, в, 2009а, в, 2010а, б, 2011б, 2012а, 2013б, г].

Однако в научных публикациях до сих пор, как правило, не вводятся соответствующие понятия для выделения и характеристики двух тесно связанных между собой, но все же различных социальных явления – особой двигательной активности, предназначенной для решения комплекса социально-педагогических задач, с одной стороны, и деятельности, ее средств и результатов по формированию и изменению в желательном направлении тела человека, с другой. Для их характеристики обычно используется лишь одно понятие «физическая культура».

Поэтому в большинстве научных публикаций (как давно опубликованных, так и совсем недавно) две указанных теоретических концепций физического воспитания (и физической культуры) по крайней мере недостаточно четко различаются, а иногда даже отождествляются, смешиваются [см., например: Вельский, Сыманович, Руденик, 2007, с. 33–35; Бойченко, Вельский, 2002; Введение в теорию... 1983, с. 8, 10, 12, 16, 18; Выдрин, 1979, с. 133, 195–196, 231, 235–259, 288; Глотов, Игнатьев А. С., Лотоненко, 1996, с. 4–5; Гончаров В. Д., 1995, с. 3, 13, 18; Конеева, Веланская, Астафьев, 2007, с. 172–175; Курамшин, 2007, с. 219–220; Лубышева, 2007, с. 229–232; Лукьяненко В. П., 2007б, С. 232–235; Пономарев Н. А., 1976, с. 3, 121, 127; Пономарев Н. И., 1974, с. 49–53; Пономарчук, Аяшев, 1991, с. 34, 59–61; Решетнева, 2007а, С. 332–334; Сайганова, 1982, с. 45, 66–67; Щетинина, 2007, с. 416–419; Wohl, 1979, р. 167, 171–172 и др].

Недостаточно четко указанные теоретические концепции различаются и в новых программах по физическому воспитанию.

Так, А. П. Матвеев при характеристике содержания образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения, реализованных в разработанных им программах [см.: Матвеев А. П., 2005, 2007], с одной стороны, обосновывает положение о том, что «согласно концепции образования в области физической культуры его целью является формирование *физически развитой личности* (выделено мной – В. С.), способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации собственной трудовой деятельности, организации индивидуального отдыха и досуга», а с другой стороны, указывает на

то, что «... в соответствии с концепцией образования по физической культуре учебным предметом в образовательных программах предстает *двигательная (физкультурная) деятельность* (выделено мной – В. С.). Данная деятельность задает структурную организацию учебного предмета, распределяя его по трем основным учебным разделам: «Знания о физической культуре» (информационный компонент деятельности), «Способы двигательной деятельности» (операциональный компонент деятельности) и «Физическое совершенствование» (мотивационно-преобразовательный компонент деятельности)» [Матвеев А. П., Разинов, 2009, с. 56].

В недавно опубликованной коллективной монографии «Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности» физическая культура характеризуется как «деятельность и ее результаты по формированию физической готовности к жизни; это, с одной стороны, специфический процесс, а с другой – результат человеческой деятельности, а также средство и способ физического совершенствования людей».

Вместе с тем, дается и другая ее характеристика: «Физическая культура представляет собой сложное социокультурное явление, которое не ограничено решением одних только задач физического развития, а выполняет и другие социальные заказы общества в области политики, морали, воспитания, эстетики и в этой части принадлежит общественному сознанию. Конечным результатом является всесторонне и гармонически развитая личность, способная принести пользу обществу и наслаждаться многообразием своих собственных видов деятельности» [Алексеев, Гостев, Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013, с. 30, 31, 33].

Отсутствие четкого различия и даже смешение двух указанных подходов к интерпретации понятий «физическое воспитание», «физкультурное образование», «физическая культура» и др. существенно затрудняет *однозначное понимание* предлагаемых инновационных подходов к разработке соответствующих теорий.

В настоящее время общепринято, например, подвергать критике *утилитарный и односторонний* подход к пониманию физического воспитания (и физкультурного образования), когда эта педагогическая деятельность сводится лишь к обучению движениям (двигательным действиям) и воспитанию физических качеств. Предлагается скорректировать и дополнить данную характеристику физического воспитания (физкультурного образования) указанием на то, что оно предполагает повышение уровня *физкультурной образованности* воспитуемых, формирование у них соответствующих *знаний, интересов, потребностей* и т. д. А самое главное – подчеркивается необходимость при анализе физического воспитания (физкультурного образования) использовать *культурологический* подход, понимание этой педагогической деятельности как процесса введения человека в мир культуры, освоения им культурных ценностей.

Ссылка на необходимость *культурологического* подхода к анализу физического воспитания (физкультурного образования) присутствует в большинстве публикаций и диссертаций последнего времени [см., например: Алексеев, Гостев, Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013; Григорьев, 2002; Ларина, 2006; Ларина, Кокорина, Гордеев, 2012; Малинина, 1999; Николаев, 1976, 1998а, б, в, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010а, б, 2011, 2012, 2013; Полянский В. П., Квасов, 2012 и др.].

С этими предложениями действительно можно и нужно согласиться – в них содержится очень важный элемент инновационного понимания физического воспитания (и физкультурного образования).

Но *указанные предложения имеют смысл и значение при одном условии*: если в них четко указывается, о *какой* из двух указанных интерпретаций данной педагогической деятельности идет речь – о понимании ее как процесса педагогической коррекции тела человека на основе использования различных средств или как педагогического процесса приобщения

индивида к активному участию в специализированных формах двигательной активности и решения на основе этого средства более широкого круга задач.

Это – важное условие: обе интерпретации предполагают, повышение уровня *образованности* воспитуемых, формирование у них соответствующих *знаний, интересов, потребностей* и *культурологический подход* к трактовке воспитания. Но каждая из них ориентирована на культурологическую интерпретацию таких явлений и предполагает формирование таких знаний, интересов, потребностей, которые несмотря на некоторое *сходство* и *связь* друг с другом, являются все же *разными*. В одном случае речь идет о воспитании культуры (соответствующих знаний, интересов, потребностей и т. д.), которая связана с процессом формирования и коррекции в желательном для общества и личности направлении различных параметров *тела человека* (на основе использования комплекса средств), в другом – о воспитании культуры (соответствующих знаний, интересов, потребностей и т. д.), которая связана с особой формой двигательной активности человека, используемой в качестве *средства* решения *широкого круга социально значимых задач* – для сохранения и укрепления здоровья, физического совершенствования, организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического, нравственного воспитания и т. д.

Вследствие того, что две указанные интерпретации физического воспитания (физкультурного образования) не дифференцируются и даже смешиваются друг с другом, отмеченное условие не соблюдается, и потому указанные предложения во многом утрачивают свой смысл и значение. Кроме того, это приводит к аналогичной ошибке в определении не только основных целевых установок, направлений и задач, но и методов физического воспитания (физкультурного образования).

Аналогичные трудности по указанной причине возникают при решении комплекса теоретических и прикладных проблем, касающихся физической культуры.

Так, например, в настоящее время рекомендуется выяснять отношение различных групп населения к физической культуре, формировать мотивационно-ценностное отношение к физической культуре и т. д. Но если два указанных подхода к интерпретации понятия «физическая культура» четко не дифференцируются, непонятна ориентация этих рекомендаций: относится ли она к деятельности по заботе о теле на основе применения комплекса различных средств или к особой двигательной активности, используемой для решения разнообразных социально-педагогических и социокультурных задач.

### **2.3. Абсолютизация отдельных элементов, целевых установок и методов современного физического воспитания**

Как показано в аналитическом обзоре (гл. 1), в публикациях отечественных и зарубежных исследователей предложен и обоснован огромный *комплекс* новых важных направлений, «руководящих идей», целевых установок, задач, форм и методов физического воспитания.

*Практически все они заслуживают внимания и должны быть учтены в новой теории этого воспитания.* Но эти новые аспекты и компоненты физического воспитания *должны быть сведены в определенную систему, необходимо выявить место, роль и значение каждого из них в этой системе, связь с другими и т. д.*

Однако, как показывает анализ, нередко имеет место *абсолютизация* отдельных элементов, направлений целевых установок, форм и методов физического воспитания, *ограничение* всего их многообразия, оценка лишь некоторых лишь некоторыми из них, как важных, значимых, приоритетных – причем, не только в отношении *какой-то* возрастной, социально-демографической группы населения, конкретных условий организации и т. д. физи-

ческого воспитания (это не только допустимо, но и необходимо), а *вообще* применительно к данной педагогической деятельности.

Конкретно такой подход, приводящий к *упрощенному, одностороннему, узкому* пониманию современного физического воспитания, проявляется, например, в следующем.

Выше (в аналитическом обзоре) показано наличие у отечественных авторов двух основных концептуальных подходов к пониманию главной целевой установки физического воспитания: первый из них связан с *физической культурой*, второй – со *спортом*. Целью физического воспитания на основе первого подхода считается воспитание *физической культуры* личности, на основе второго – воспитание *спортивной культуры* личности. Эти два подхода *не исключают, а дополняют* друг друга. Такого мнения придерживается большинство исследователей. Однако характеристики (часто весьма противоречивые) целей и задач физического воспитания у сторонников (по крайней мере у некоторых из них) второго подхода («спортизации» физического воспитания) создают впечатление, что правомерным они считают лишь этот подход. Вот некоторые из них: «От теории физической культуры – к теории культуры спортивной» [Лубышева, 2011а]. «Постепенное преобразование урока физической культуры в урок спортивной культуры позволит вывести образовательный процесс на новый уровень формирования качества личности школьника» [Лубышева, 2009в, С. 13]. «Сущность преобразования содержания физической культуры в спортивную заключается в его переводе с обучения физическим упражнениям на сбалансированное воздействие как на двигательную, так и на психическую функции, интеллектуальный и двигательный компоненты спортивной культуры личности школьников» [Лубышева, Романович В. А., 2011, с. 122]. «От физического воспитания к построению отечественной системы спортивного образования молодежи» [Лубышева, 2009а].

Стремление сориентировать физическое воспитание на спорт (или даже полностью заменить физическое воспитание на спортивное) прослеживается и в некоторых других странах.

Е. Поспех, анализируя европейские концепции физического воспитания, пишет: «После упадка в шестидесятых годах программ, основанных на гимнастике (немецкой и шведской), при одновременном расцвете спортивного движения во всей Европе, все в большей мере отмечались усиливающиеся связи школьного физического воспитания со спортом, которым занимаются в спортивных клубах. Наиболее очевидные изменения произошли в Германии (Западной и Восточной). Там была создана единая система: от школы, через клубы, к центрам олимпийской подготовки (Крюгер, 1985; Науль, 1997). Это принесло переименование с 1976 г. предмета "физическое воспитание" (*Leibeserziehung*) в "уроки спорта" (*Sportunterricht*). Эта интеграционная концепция повлияла также на профессиональную номенклатуру. Учителя физического воспитания заменил учитель спорта, подготовленный на факультетах наук о спорте или педагогики спорта». При этом он отмечает, что данная проблема до сих пор является предметом дискуссий, в ходе которых высказываются разные мнения. Многие участники дискуссий отмечают негативные аспекты ориентации физического воспитания на спорт и на первый план выдвигают оздоровительные и/или образовательные аспекты этой педагогической деятельности [Поспех, 2001, с. 16–17]

В рамках первого концептуального подхода к физическому воспитанию правомерны, как показано выше, две концепции, связанные с различной интерпретацией понятия «физическая культура». Первая концепция рассматривает физическое воспитание как процесс педагогической коррекции тела человека на основе использования различных средств, а вторая – как педагогический процесс приобщения индивида к специализированным формам двигательной активности и использование этого средства для решения комплекса социально-педагогических задач, выходящих за рамки телесности.

Эти две концепции тесно связаны друг с другом и дополняют друг друга. Но, как правило, за основу разработки новой теории физического воспитания и физической культуры исследователи берут лишь одну из этих концепций. Выбор лишь одной из них приводит к бесплодным дискуссиям на тему о том, какой из избранных односторонних концепций отдать предпочтение.

Примером таких дискуссий являются споры о том, «в чем специфика физического воспитания – в воспитании физического в человеке или в воспитании человека через физическое? На чем сосредоточить внимание: на развитии организма человека или на формировании его деятельности? Чему отдать предпочтение в решении задач физического воспитания – общеразвивающим гимнастическим упражнениям или спорту?» [Манжелей, 2012, с. 100].

Выше (см. гл. 1) уже были приведены многочисленные примеры таких односторонних подходов.

Особенно часто имеет место ограничение задач физического воспитания и формирования физической культуры лишь теми задачами, которые связаны с *двигательной активностью* человека.

Иллюстрацией такого одностороннего подхода является статья «Физическая культура как предмет образовательного процесса», написанная группой сотрудников Федерального института развития образования (г. Москва) [Иванков, Харисов, Каргин, Ахмадулин, Динаев, 2009]. Авторы статьи обсуждают проблему совершенствования форм физического воспитания в образовательных учреждениях. В решении этой проблемы, по их мнению, важное теоретико-методологическое значение имеет «структура целевых функций человека и его психофизической составляющей». В этой структуре они выделяют 2 элемента:

«а) *имманентные целевые задачи развития человека:*

1) достижение уровня функциональной готовности организма, обеспечивающего выживание или функционирование человека, в реальной климатогеографической среде обитания;

2) освоение набора поведенческих энграмм, обеспечивающих адекватное реагирование на возможные изменения процессов жизнедеятельности в границах пространства существования;

3) осознание, выбор и формирование структур двигательных действий и их «качество», или уровень освоения, позволяющих максимально реализовать свой индивидуальный психофизический потенциал и обеспечить тем самым межвидовое развитие;

б) *социальные или навязанные обществом целевые задачи развития человека:*

1) достижение уровня функциональной готовности организма человека, обеспечивающего выполнение социальной нормы активности в процессе трудовой деятельности, в которую обязан включиться индивид;

2) освоение набора двигательных проявлений (действий), необходимого и достаточного для эффективной реализации себя в разнообразных формах социальной деятельности;

3) освоение способов (тактических вариантов) конструирования операционного состава двигательных действий, направленных на решение стандартных жизненных задач [Иванков, Харисов, Каргин, Ахмадулин, Динаев, 2009, с. 11].

В этой характеристике «целевых задач развития человека» («имманентных», а также «социальных или навязанных обществом») бросаются в глаза два положения, а) человек рассматривается лишь как *организм*; б) его деятельность в основном сводится к определенным *двигательным проявлениям (действиям)*. Эти положения противоречат общепринятой в философии, социологии, культурологии и других социальных науках концепции человека, в которой он рассматривается не только (и даже не столько) как организм как субъект двигательных проявлений (действий), но прежде всего как личность, для которой характерна

нравственная, эстетическая культура, культура общения, ориентация на другие культурные ценности, культурные образцы и нормы поведения и т. д.

Но коль скоро авторы статьи для определения путей совершенствовании форм физического воспитания в образовательных учреждениях (прежде всего в школе) принимают за исходные указанные положения, то уже не вызывает удивления их понимание целей, задач, функций этой педагогической деятельности. Ее функции они связывают опыть-таки лишь с организмом человека, с его двигательными навыками и подготовкой к труду: «Принимая выдвинутые постулаты за истинные, следует признать, что школьная образовательная систем должна выполнять по данному предмету две функции: обучение двигательным действиям, навыкам и формирование функционального резерва организма, или подготовка к предметной (трудовой) деятельности» [Иванков, Харисов, Каргин, Ахмадулин, Динаев, 2009, с. 11].

Аналогичным образом трактуются:

*«Предмет обучения – «Физическая культура».* Усвоение знаний об эволюции форм и способов преобразования двигательных структур и функциональных возможностях человеческого организма и самой личности в различных видах человеческой деятельности как важнейшая задача развития организованного социально-экономического сообщества».

*«Задачи физической культуры как специальной учебной дисциплины:*

– описать и продемонстрировать все лучшие образцы проявления и реализации физических возможностей организма человека применительно к разнообразным задачам любой человеческой деятельности;

– раскрыть эволюцию форм и способов пространственного перемещения человека (в границах, например, спринтерских и марафонских дистанций);

– обосновать потенциальные возможности организма и развить структуры и формы двигательной активности, оптимальные для его жизнедеятельности».

*«Предмет обучения – «Физическое воспитание».* Усвоение знаний (и закономерностей) о формировании двигательных навыков и физических качеств, обеспечивающих потребное (заданное) поведение» [Иванков, Харисов, Каргин, Ахмадулин, Динаев, 2009, с. 11].

Кстати нетрудно заметить существенное сходство концепции физического воспитания, изложенной в указанной статье, с основными положениями «биолого-ориентированной (биолого-функциональной)» европейской концепции (см. 1.2.).

Ограничение, хотя и не столь явно выраженное, физического воспитания и формирования физической культуры лишь теми задачами, которые связаны с двигательной активностью человека, проявлено при разработке нового государственного стандарта общего образования по предмету «Физическая культура».

Введение этого предмета рассматривалось авторами нового стандарта как «главное условие решения задачи модернизации физкультурного образования». В соответствии с этим стандартом, «ведущим педагогическим направлением» образования в области физической культуры является базовое физическое воспитание. В основу понимания его целей и задач положена лишь вторая из указанных выше концепций физического воспитания и физической культуры: «предметом образования в области физической культуры является двигательная (физкультурно-спортивная) деятельность, которая по своей направленности и содержанию связана с совершенствованием физической природы человека. В процессе освоения данной деятельности человек формируется как целостная личность, в единстве многообразия своих физических, психических и нравственных качеств [см.: Комков, Филиппов С. С., Малинин, Шаробайко, Антипова Е. В., 2008, с. 24]. «... в соответствии с концепцией образования по физической культуре учебным предметом в образовательных программах предстает двигательная (физкультурная) деятельность. Данная деятельность задает структурную организацию учебного предмета, распределяя его по трем основным учебным разделам:

«Знания о физической культуре» (информационный компонент деятельности), «Способы двигательной деятельности» (операциональный компонент деятельности) и «Физическое совершенствование» (мотивационно-преобразовательный компонент деятельности)» [Матвеев А. П., Разинов, 2009, с. 56].

Одна из причин указанного одностороннего подхода – стремление ряда исследователей разрабатывать теорию физического воспитания исходя лишь *из практики*, т. е. «снизу-вверх», по выражению Ю. М. Николаева [Николаев, 2011, с. 98]. А в практической деятельности педагогов по физическому воспитанию, формированию физической культуры школьников и студентов нередко господствует упрощенное представление о целях и задачах этой педагогической деятельности. «Физическая культура как цель культурного формирования студентов, – пишет по этому поводу Т. В. Булавкина, – недостаточно конкретна, а потому в практической деятельности кафедр физического воспитания в вузах заменяется более конкретными и реально достижимыми целями, например физической подготовленностью. Это вполне объясняет тот факт, что физическая подготовка студентов была и продолжает оставаться основной реальной базой, на которой строится как диагностика, так и формирование физической культуры личности. Результатом такого "формирования физической культуры" является не только недостаточная активность на занятиях физкультурой, слабая мотивация и заинтересованность в предмете, низкий уровень физической и функциональной подготовленности, но и полное ее забвение после сдачи зачета или экзамен еще до окончания вуза» [Булавкина, 2008а, с. 33].

На ошибочность такого подхода к разработке теории физической культуры, теории физического и физкультурного воспитания, когда ставится задача лишь обобщить имеющиеся практические наработки в этом плане, указывал В. К. Бальсевич, критикуя методологические принципы, применяемые при формировании общей теории физической культуры. «Развиваемая Л. П. Матвеевым методологическая концепция создания общей теории физической культуры, – писал он, – по-видимому, вполне приемлемая на стадии изучения состояния проблемы, вряд ли достаточна для построения современной и тем более сориентированной на будущее ТФК, и неминуемо встретит трудности при разработке теории и методики физкультурного воспитания. Мы полагаем, что и в этом случае сказалось влияние отмеченной в начале становления физкультурного знания тенденции к "обобщению" практического опыта развития физического потенциала человека, при которой теория физического воспитания в основном подводила научную основу под возникающие в практике технологии. Это, в конце концов, и привело к заметной слабости её фундаментальных аспектов» [Бальсевич, 1991, с. 40].

Совершенно справедливыми являются призывы большинства исследователей к переходу от упрощенного традиционного понимания физического воспитания как формирования физических качеств и двигательных способностей к рассмотрению ее как воспитания физической культуры. Но иногда эти призывы перерастают в абсолютизацию последней, что приводит к противопоставлению теории физического воспитания и теории физической культуры, а также воспитания и культуры в целом.

Иллюстрацией может служить название статьи Ю. М. Николаева «От теории физического воспитания – к теории физической культуры в контексте формирования нового типа мышления» и формулируемое в ней положение о том, что в 70–80-е гг. XX в. «на повестку дня в сфере физической культуры реально вставал вопрос о переходе в ней *«от теории воспитания к теории культуры физического в человеке»* [Николаев, 2012, с. 95]. Следует отметить, правда, что такой подход не характерен для других работ Ю. М. Николаева, и в указанной статье речь идет лишь о не совсем удачных формулировках.

Иногда к односторонней трактовке физического воспитания исследователей подталкивает справедливое стремление преодолеть широко распространенная абстрактная, а вместе с тем многообразная, характеристика его конечной цели.

Так, например, С. И. Филимонова, анализируя преподавание учебной дисциплины «Физическая культура», справедливо отмечает важное значение определения конечной цели этого преподавания. При этом она обращает внимание на то, что «конечной целью физического воспитания населения страны в большинстве формулировок называют формирование гармонически развитой личности, развитие морально-волевых качеств, формирование культуры, подготовку к трудовой и оборонной деятельности, развитие показателей психофизического состояния, оздоровление населения, физическое совершенство, удовлетворение потребности общества в развитии физических способностей, профилактика негативного воздействия внешней среды на организм человека и социальная адаптация личности, подготовка к службе Родине и семье и т. д.». Тем самым, замечает СИ. Филимонова, «большинство формулировок отличаются многоцелием и абстрактностью результатов, что существенно затрудняет осознание конечного результата всей системы физического воспитания» [Филимонова, 2012, с. 27]. Это совершенно справедливое замечание, поскольку часто действительно без какой-либо системы «в одну кучу» сваливаются разные целевые установки, задачи физического воспитания, воспитания физической культуры личности. Отождествляются и различные интерпретации понятия «физическая культура». Но из этого вовсе не следует, что *многостороннему* пониманию целей и задач физического воспитания надо противопоставить их *одностороннее* понимание.

К сожалению, ориентация на такой односторонний подход прослеживается в той конкретизации целей физического воспитания, которую предлагает С. И. Филимонова. Фактически эти цели сводятся к формированию определенного уровня двигательной активности, а также позитивного отношения, мотивации к занятиям физкультурой и спортом [см.: Филимонова, 2012, с. 27–28].

Общепринято одним из важнейших направлений модернизации физического воспитания на основе принципов личностно-ориентированной педагогики считать индивидуальный подход. Практическая реализация этого важного элемента модернизации физического воспитания предполагает конкретизацию целей и критериев этого подхода. Но некоторые исследователи выбирают крайне упрощенный, односторонний подход к решению данной задачи.

Ярким примером этого является статья «Индивидуальный подход как один из важнейших принципов модернизации базового курса физического воспитания в общеобразовательной школе» [Спирин, Вязанко, Макарова, 2007]. Авторы статьи рассматривают индивидуальный подход как один из важнейших принципов модернизации физического воспитания в общеобразовательной школе. Это видно даже из названия статьи. Это положение, как уже отмечено, бесспорно и вряд ли может вызвать возражение. Нельзя согласиться, однако, с тем, как в статье интерпретируется и конкретизируется этот индивидуальный подход.

Прежде всего вызывает возражение сведение этого подхода к приоритету тренировочных воздействий: «индивидуализация процесса физического воспитания в школе – один из важнейших компонентов модернизации школьной физической культуры. Причем в этом случае принципиально признание приоритета индивидуализированных тренировочных воздействий... Следует сформировать инфраструктуру физического воспитания в школе, обеспечивающую приоритет индивидуализированных тренировочных воздействий [Спирин, Вязанко, Макарова, 2007, с. 11]. В соответствии с принципами гуманистической педагогики и психологии (см. 6.3.) индивидуализация процесса физического воспитания понимается иначе и более широко. Индивидуальный подход предполагает полный учет индивидуальных морфофункциональных и психологических особенностей воспитуемых, обязательное

соответствие содержания их физической активности ритмам возрастного развития человека и фундаментальным закономерностям целенаправленного преобразования его физического потенциала, свободу выбора форм, режимов и интенсивности занятий, содействующих физическому совершенствованию и укреплению здоровья и т. д. [см.: Бальсевич, 1993, 2002, 2006; Бальсевич, Большенков, Рябинцев, 1996; Виленский, Литвинов, 1990; Матвеев А. П., 1997б; Столяров, 2000; Столяров, Вишневский В. И., 2007; Столяров, Бальсевич, Моченов, Лубышева, 2009; Якимович, 2002; Яруллин, 2003 и др.].

Никак нельзя согласиться и с подходом авторов статьи к решению вопроса относительно объективных критериев индивидуализации процесса физического воспитания в образовательной школе, который они считают «первостепенным вопросом в решении проблемы индивидуализации процесса физического воспитания в образовательной школе». «Совершенно очевидно, – пишут В. К. Спиринов, М. В. Вязанко и Н. А. Макарова, – что в качестве таких критериев должны быть выбраны один или несколько наиболее информативных показателей, связанных с глобальными характеристиками человеческого *организма* (выделено курсивом мной В. С.)» [Спиринов, Вязанко, Макарова Н. А., 2007, с. 13]. Почему «организма» (или только организма)? Разве определенные личностные качества не имеют отношения к информативным показателям индивидуализации процесса физического воспитания?

Далее, по мнению авторов статьи, «в качестве фундаментальных критериев индивидуализации процесса физического воспитания можно использовать особенности развития двигательных качеств учащихся, когда направленность тренировочных воздействий определялась степенью выраженности выносливости и скоростно-силовых качеств» [Спиринов, Вязанко, Макарова Н. А., 2007, с. 13]. При этом они ссылаются на результаты исследований одного из авторов статьи [Спиринов, 2002, 2003]. Такой односторонний подход к пониманию фундаментальных критериев индивидуализации процесса физического воспитания означает не только возврат к традиционному пониманию физического воспитания как процесса формирования физических качеств и двигательных способностей, но даже еще более упрощает это понимание.

Но и в рамках того или иного концептуального подхода все многообразие направлений, целевых установок, задач, форм и методов инновационной системы физического воспитания часто существенно *ограничивается*: признаются (или оцениваются как значимые) лишь *некоторые* из них.

Так, например, физическое воспитание, понимаемое как педагогическая деятельность по формированию и коррекции тела человека на основе использования комплекса различных средств (и в этом смысле формирования физической культуры личности), ограничивают решением задач, ориентированных на *физическое здоровье* воспитуемых.

Предлагается воспитание *физической культуры* личности заменить воспитанием *культуры здоровья* [см., например: Ильин, 1994]. К этому может подталкивать и понимание физической культуры как «системного образования, функцией которого является деятельное поддержание и укрепление здоровья» [Козлов Р. С., 2006, с. 22].

Н. Г. Михайлов и А. П. Матвеев указывают на то, что «современные учебные программы по физической культуре в школе отдают предпочтение оздоровительному направлению и ориентированы на развитие физических качеств, лежащих в основе выполнения нормативных требований физической подготовки» [Михайлов, Матвеев, 2009, с. 58].

На основе такого одностороннего подхода мониторинг здоровья иногда оценивается как «универсальная форма контроля качества физкультурного образования» [Пономарев В. В., 2004; Пономарев В. В., Лимаренко, 2007].

И. В. Иванов справедливо отмечает особенно важное значение «*соматического воспитания*» в современном образовательном процессе и дает интересный анализ комплекса

форм и методов этой воспитательной деятельности [Иванов, 2007, 2010]. Но при этом в его работах прослеживается тенденция к абсолютизации лишь одного направления соматического воспитания, которое связано с физическим (телесным) здоровьем человека. «Предметом соматического воспитания являются телесное здоровье человека и его резервы, их оценка, развитие и укрепление функциональных возможностей, в отличие, например, от гигиены, изучающей среду обитания и условия жизнедеятельности человека. Прежде всего имеется в виду разработка конкретных медико-биологических механизмов формирования и поддержания индивидуального здоровья и выявления возможностей управления ими; методик диагностики здоровья (валеометрия); продуктивного использования оздоровительных технологий и определения направлений и методик валеологического образования и способов вовлечения личности в процесс собственного здравоохранения, это составляющие педагогического предмета (медицинская, биологическая, физиологическая, экологическая, геронтологическая и т. д.) и направленность на обучающегося» [Иванов, 2010, с. 9–10].

Но и в самом оздоровительном направлении физического воспитания, как справедливо отмечают В. Н. Кряж и З. С. Кряж, наблюдается односторонний крен в сторону решения лишь *гигиенических* задач. «Гуманистический потенциал физической культуры чаще всего связывают с укреплением здоровья, снижением заболеваемости, содействием правильному физическому развитию, повышением умственной работоспособности. Сам факт положительного воздействия средств физической культуры при соблюдении закономерностей физического воспитания в процессе их использовании очевиден, а его механизмы давно установлены... На этом основании гигиенические задачи декларируются как доминирующие, а их решению подчиняют содержательную, процессуальную и результирующую стороны всех форм направленного использования физической культуры в системе образования. В том числе и учебного предмета. В результате учебный процесс превращают в тренировочный или оздоровительно-рекреационный процесс, чем наносится непоправимый урон общему физкультурному образованию нации... Механизм гуманистического воздействия физических упражнений на духовно-нравственную сферу личности и методика его использованию остаются «за скобками» физкультурной теории и практики, несмотря на актуальность и социальное значение духовно-нравственного воспитания нации [Кряж В. Н., Кряж З. С., 2012, с. 43–44].

К числу проявлений абсолютизации отдельных элементов, направлений целевых установок, форм и методов физического воспитания можно отнести и стремление некоторых специалистов ограничить формы и методы физического воспитания фитнес-технологиями, а также призывы к такому изменению общей идеологии системы физического воспитания, при котором «акцент на абстрактно-гуманистическую спортивную целевую направленность физического воспитания... должен быть исправлен. Определяющим идеологическим основанием должна стать конкретно-историческая традиционная военно-политическая ориентация физического воспитания [Система всеобщего... 2012, с. 28] и др.

Односторонние подходы к разработке современной теории физического воспитания и в практической ее реализации характерны и для *зарубежных* концепций.

Так, например, на основе анализа основных задач физического воспитания, сформулированных в государственных программах физического воспитания учащихся начальных, основных и средних школ 33 европейских государств, Кен Хардман (К. Hardman) сделал вывод, что приоритетными задачами в средних школах европейских государств продолжают оставаться *формирование двигательных умений, физическое развитие и развитие моторных способностей* (см. 1.1.).

Анализ программного материала различных государств Евросоюза, сделанный W. Laporte (1999), также выявил односторонние подходы к физическому воспитанию. «Во всех программах акцентируется внимание на необходимость повышения физической под-

готовленности и двигательных компетенций (двигательных умений и двигательных способностей), формирование спортивных умений, решение воспитательных и оздоровительных задач в процессе предпринимаемой двигательной активности на урочных, внеклассных занятиях и во время самостоятельных тренировок. Различия в программах касаются только расставленных акцентов. Государства, которые длительное время находились и находятся под влиянием шведской гимнастики, задачи повышения здоровья и физической подготовленности продолжают считать приоритетными в деятельности учителей физической культуры (Финляндия, Швеция, Норвегия). Другие, в основном Великобритания, главное предназначение программного материала видят в решении спортивных задач, а Голландия и Австрия акцентируют внимание на задаче овладения культурой движений и умений пользоваться этой культурой в течение всей жизни» [см.: Лях, Зданевич, 2010].

В. Л. Калманович и В. Г. Никонова отмечают, что «анализ учебных планов и программ по физическому воспитанию в США свидетельствует о достаточно гибкой системе подготовки специалистов и ее утилитарной направленности на повышение эффективности процесса физического совершенствования человека» [Калманович, Никонова, 2009, с. 86]. Иллюстрацией такого подхода может служить разработанная в последние годы американскими учеными и практиками упомянутая выше образовательная система под названием «Превосходная физическая подготовка» («Physical Best») – программа всесторонней физической подготовки в процессе физического воспитания, призванная помочь воспитуемым сформировать умения, знания, интересы, поведение, ориентирующие на физически активный, здоровый образ жизни [см.: Physical Best... Elementary level, 2005; Physical Best... Middle and High Levels, 2005; Physical Education for Lifelong Fitness, 2005].

Как в европейских странах, так и в США, как отмечено выше, все более важное (доминирующее) место в физическом воспитании занимают фитнес-технологии, методы, методики.

Проявлением одностороннего понимания средств физического воспитания является и подход, сторонники которого, признавая важное значение *физкультурно-двигательной активности* для решения задач этого воспитания выступают *против* использования в этом процессе (как и вообще в воспитании) каких-либо форм *соперничества*, в том числе *спортивных соревнований*.

Еще в 1925 г. Георг Герберт, наивысший авторитет по вопросам физического воспитания во Франции, издал брошюру под названием «Спорт против физического воспитания», в которой отмечал, что спорт всегда связан с деньгами, он является «грязным» и способствует агрессии. По этой причине он считал, что спорт не может рассматриваться как средство воспитания.

Позднее появились представители так называемого «антикультурного подхода (counter culture)» к спорту. Сторонники этого подхода, в противовес спортивной ориентации на победу выдвигают идею о том, что «главное – игра; конечный результат не имеет значения» («playing is everything; the end result is unimportant») [см.: Арнольд, 2000].

Как отмечает Ф. К. Кью, в упрощенном варианте согласно «такому подходу, игра рассматривается как чистое удовольствие и развлечение, любовь к движениям и упражнениям совместно с другими людьми» [Кью, 1978, p. 109].

На основе именно такого подхода в США, Канаде, Германии и других странах в послевоенный период появилось социально-политическое и педагогически ориентированное игровое движение «*новые игры*».

Для обозначения этих игр иногда используют другие термины – «*творческие игры*», «*игры доверия*», «*игры сотрудничества*», «*кооперативные игры*», «*Playfair*», «*игры без побежденных*» и т. д.). В Японии такие игры получили название «*TROPS*». В этом названии использовано слово «SPORT» при его прочтении наоборот [Kageyama, 1988, p. 146].

«Новые игры» являются новыми прежде всего *по своей идеологии, подходу* к организации игровой деятельности, по тем *ценностям*, на реализацию которых они ориентированы. В этих играх отсутствует разделение участников на победителей и побежденных, основной акцент смещен с результата на сам процесс игры, придумывание игр, юмор, творчество и т. д. [см.: Орлик, 1998; Fluegelman, 1981, 1982; Harrison, 1975; LeFevre, 1988, 2002; Lentz, Cornelius, 1950; Metzenthin, 1983; Orlick, 1978a, b, 1980, 1981a, b, 1982, 1983; Orlick, Foley, 1979; Riemer, 1986; Tembeck, 1979; The New Games... 1976; Weinstein, Goodman, 1988 и др.]. (подробнее см.: книга 2).

В отношении *средств* воспитания (в том числе физического) сторонники движения «новые игры», которое возникло как форма выражения протеста против вьетнамской войны, на первый план выдвигают идею перехода от спортивной идеологии, делающей акцент на *борьбу* и *конкуренцию*, к игровой идеологии *сотрудничества, творчества* и *доверия* [см.: Evans, 1971; Kapustin, 1983; Klein, 1984a; Kugelmann, 1984; Michaelis B., Michaelis D., 1977; Mitterbauer, Kornexl, 1988; Platzeck, 1983; Schottler, 1983; Wohl, 1989].

Особенно часто возражения выдвигаются против использования спортивных соревнований (как и всякого соперничества вообще) в системе воспитания (в том числе физического) *детей*.

Негативное отношение к соревнованиям, включая спортивные, в системе воспитания детей высказывал основоположник научной системы физического воспитания в России П. Ф. Лесгафт. Его подход в этом вопросе в суммарном виде сводится к следующим основным положениям: «1) спорт, как состязание двух сторон, всегда содействует развитию чувства первенства; 2) детям школьного и семейного возраста не следует предлагать чувственных развлечений, а следовательно, и таких, которые связаны с развитием стремления к первенству; 3) спорт с соревнованием не должен быть допущен ни в школьном, ни в семейном возрасте ребенка». Исходя из этих положений, П. Ф. Лесгафт неоднократно обращал внимание на то, что при организации игр детей и подростков необходимо, «чтобы устанавливаемые правила ни в каком случае не допускали какого-либо соревнования, поощрения или наказания». Он считал, что «в играх должно исключаться всякое состязание между занимающимися, точно так же, как и отличия и преследования, так как действительно образованные молодые люди должны побуждаться к деятельности не личной выгодой или боязнью преследования, а искренним желанием совершенствоваться и приближаться к идеалу человека, который выработали себе». По мнению П. Ф. Лесгафта, даже в борьбе физические упражнения «ни в каком случае не могут являться в виде состязания» [Лесгафт, 1987, с. 155, 180, 340].

П. де Кубертен, возродивший древнегреческую агонистику в форме современных Олимпийских игр, категорически возражал против включения в их программу *детских спортивных соревнований*. По его мнению, организация таких Игр противоречит воспитательным задачам олимпийского движения. В «Олимпийских мемуарах» в качестве одного из важных результатов Конгресса в Париже (23 июня 1894 г.), на котором был создан МОК, он отметил решение о «недопущении детских соревнований» в программе Олимпийских игр. «Викелас и представитель Швеции Берг, – писал П. де Кубертен, – хотели включить соревнования для детей, что, по моему мнению, было бы непрактичным и опасным» [Кубертен, 1997, с. 19].

Сходную позицию в оценке воспитательного значения соревнований для детей занимают и некоторые современные специалисты [см., например: Fielding, 1976]. Негативное отношение к использованию соревнований, включая спортивные, в системе воспитания (в том числе физического) детей лежит, например, в основе широко используемых в настоящее время идей вальдорфской педагогики и педагогических идей школы Монтессори [см.: Лиз ван Донселаар, 1999; Смирнова Е.О., 2001; Упражнения... 1999; Хохлова, 1998].

Иногда допускается использование спортивных игр лишь для обучения детей элементарным спортивным умениям. Так, с точки зрения Э. И. Адашкявичене, «основной целью занятий спортивными играми и упражнениями является ознакомление детей со спортивными играми и упражнениями, закладывание азов правильной техники. Но это ни в коем случае не должно стать узкоспециализированными тренировками, подготовкой к участию в соревнованиях» [Адашкявичене, 1992, с. 5]. Полагают также, что «не надо сравнивать ребенка с кем-то другим, ставить кого-то в пример. Из данного подхода следует, что дети соревнуются не друг с другом, а сами с собой» [Лазарев М. Л., 1997, с. 35].

В основе такой критической оценки соревнований для детей лежат различные аргументы [их изложение и критический анализ см. в: Арнольд, 2000; Столяров, 2006, 2007б, 2010ж, 2011 г, гл. 19].

Ссылаются, например, на то, что «настоящие соревнования, где борьба ведется за очки, за места, являются непосильной психологической нагрузкой для ребенка» [Адашкявичене, 1992, с. 5].

Полагают, что при использовании соревнований в детских играх «невозможно освободиться от пресса утилитарных оценочных суждений и психологического пресса неодобрения со стороны воспитателей», а «концентрация внимания на выжимание "всего возможного" из каждого индивидуала не оставляет и места для простого обыкновенного детского веселья». Кроме того, «сталкивание детей друг с другом в играх, где они фанатично соревнуются за то, что достается лишь немногим, гарантирует неудачу и отверженность для многих из них». И что еще хуже, соревновательные игры «могут деформировать свойства личности самих победителей. Многие из них начинают радоваться неудачам других детей. Если следует поражение, а оно часто случается, многие дети стремятся избежать соревнования, отходят в сторону. Неудача в играх может внушить детям совершенно неадекватные понятия о самих себе, о своей физической сущности» [Балякина, 1997, с. 6, 7].

Отмечается также, что включение детей и молодежи в соперничество приводит, негативно влияет на нравственность, приводит к развитию таких качеств личности, как эгоизм, агрессивность, зависть, ненависть к соперникам, а также к стрессам, конфликтам и т. д. [см.: Спок, 1998; Fielding, 1976; Kenzie, Cicero, Ray T., 1988 и др.].

Как показано в аналитическом обзоре, в различных странах концепции физического воспитания приобретают специфику, но, как правило, имеют *одностороннюю* окраску.

Ряд зарубежных специалистов прямо выступает *против многообразия* задач и программ в физическом воспитании [см., например: Kirk, 2004; Rikard, Banville, 2006]. При этом иногда используется весьма своеобразный аргумент: это многообразие якобы будет препятствовать формированию и развитию двигательных способностей. При этом не приводится убедительной аргументации, почему все целевые установки физического воспитания надо ограничивать только этой.

Так, например, Д. Кирк, критикуя подход, ориентированный на многообразие задач и программ физического воспитания (для обозначения этого подхода он использует термин «мультидеятельность»), пишет: «По моему мнению, программы "мультидеятельности" имеют очень ограниченную возможность и не способны формировать и развивать двигательные способности... В попытке достигать несметного числа целей в конечном итоге мы не достигаем ни одной из них [Kirk, 2004. Цит. по: Алексеев, Гостев, Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013, с. 459].

К числу важных направлений физического воспитания, связанных со спортом, относится *олимпийское образование и воспитание*. Однако многие исследователи (особенно разрабатывающие теорию физического воспитания на основе концепции физической культуры) даже не упоминают это важное направление.

Как отмечено в аналитическом обзоре, некоторые специалисты подчеркивают необходимость *комплексного, поливариантного* подхода к целевым установкам физического воспитания, но при этом, как правило, указывают *ограниченный и произвольный* их набор.

Следует отметить, что абсолютизация отдельных элементов, направлений целевых установок, методов физического воспитания обычно проявляется не в такой *явной форме*, когда прямо признаются лишь некоторые из них, а другие отвергаются. Чаще всего она проявляется в *неявной форме*, анализируются какие-то из указанных элементов, направлений, целевых установок, задач, форм и методов физического воспитания, показывается их важное социально-педагогическое значение, рекомендуются для внедрения в практику и т. д., но при этом *не определяется их место, роль и значение в общей структуре данной педагогической деятельности, не указывается на наличие и важное значение других элементов, направлений, целевых установок, задач, форм и методов физического воспитания, не рассматривает их связь и т. д.*

Такой способ теоретического исследования, когда ученый использует определенные абстракции (в таком исследовании это не только допустимо, но и необходимо) – выделяет для анализа некоторые аспекты, стороны, компоненты физического воспитания, абстрагируя других, – но при этом не осознает, не разъясняет смысл данных абстракций, также приводит к упрощенному, одностороннему пониманию физического воспитания.

В последующих разделах монографии будут приведены многочисленные примеры других проявлений абсолютизации отдельных элементов, направлений целевых установок, методов современного физического воспитания.

Завершая характеристику односторонних подходов к интерпретации целевых установок физического воспитания, интересно отметить еще один. Этот своеобразный подход связан с Ж. Ж. Руссо, по мнению которого *моральный эффект* физического воспитания более важен, чем вклад этого воспитания в здоровье и энергию индивида [см.: Mcintosh, 1978, р. 642].

## 2.4. Пробелы в теоретическом осмыслении физического воспитания и физической культуры

Завершающий этап разработки любой научной теории (в том числе теории физического воспитания, физической культуры и т. д.) – переход с *эмпирического* на *теоретический* уровень анализа изучаемых объектов.

*Теоретическое* осмысление физического воспитания, физической культуры и других связанных с ней социальных явлений – самый сложный этап их научного познания с точки зрения и решаемых задач и методов их решения. Поэтому здесь особенно важно учитывать рекомендации современной логики и методологии научного познания в отношении проведения теоретического исследования.

Анализ выявляет, однако, *существенные пробелы* в попытках выйти на теоретический уровень осмысления физического воспитания и физической культуры.

1. Разработка любой теории, в том числе теории физического воспитания (физической культуры и т. д.) предполагает учет и четкое различение *объекта* и *предмета* науки, научного исследования, а, значит, и научной теории.

Как известно из логики и методологии науки, *объектами* научного исследования могут быть:

- фрагменты (области) реальной действительности, выделенные исследователем для изучения;

• идеальные конструкты (например, «идеальный газ», «абсолютно черное тело» и т. п.) – объекты, «сконструированные» исследователем на основе идеализации реальных явлений, когда им приписываются некоторые принципиально неосуществимые свойства.

Для того, чтобы выделить объекты своего исследования, отграничить их от других, исследователи формулирует соответствующие *понятия*. Выделение какого-либо объекта научного исследования на основе используемых понятий всегда предполагает использование *абстракций* различного уровня, правомерность которых должна быть обоснована [см.: Виленский, 1996; Зотов А. Ф., 1973; Ракитов, 1969; Столяров, 1984а].

Обычно один и тот же объект изучают разные науки (например, человек является объектом научного исследования ряда наук – физиологии, биологии, анатомии, педагогики, психологии и др.). Каждая из них при его исследовании, используя определенные методы, понятийный аппарат и связанные с ними абстракции, идеализации выделяет свой особый, специфический *предмет*, изучает определенные стороны данного объекта, рассматривает его под определенным углом зрения, создает определенный теоретический «конструкт» – идеализированную модель изучаемого объекта, в которой он отображен лишь какими-то отдельными своими аспектами, сторонами, элементами и т. д., и на основе этого ставит и решает особые задачи, проблемы<sup>5</sup>. Это позволяет одной науке не дублировать другие и успешно сотрудничать с ними в ходе исследования какого-либо объекта.

В процессе разработки теоретических концепций физического воспитания и физической культуры не всегда учитывается необходимость четкого различения объекта и предмета научного следования. Так, при характеристике теории физической культуры (для краткости ниже используется термин *ТФК*) нередко ограничиваются указанием на то, что она (в отличие от других наук о культуре) изучает *физическую культуру* [см., например: Сулейманов, 1981]. Однако при таком подходе фиксируется лишь *объект* ТФК, который отличает ее от *других теорий, изучающих культуру, ее различные формы и компоненты* – например, от теории нравственной культуры, теории эстетической культуры, теории экологической культуры, теории культуры мира и т. д.

Но ведь в настоящее время физическая культура (в том или ином ее понимании) является *объектом* исследования многих наук. Каждая из них изучает не всю область явлений, составляющих сферу этой культуры, а лишь какую-то ее часть, или же рассматривают ее под определенным углом зрения, на основе использования своего понятийного аппарата, специфических (например, педагогических, психологических, социологических, культурологических и т. п.) методов и т. д. Значит, разрабатывается не одна, а различные ТФК, имеющие *один и тот же объект* – физическую культуру, но *разные предметы исследования*.

В связи с этим возникает вопрос о *предмете* разрабатываемой ТФК, т. е. вопрос о том, под каким углом зрения она рассматривает физическую культуру, какие особые задачи при этом ставит и решает на основе применения соответствующих методов. Сам этот вопрос возникает и является актуальным при любом концептуальном подходе к пониманию физической культуры.

По вопросу о предмете ТФК высказываются различные точки зрения. Основной негативный момент этой ситуации состоит, однако, не только (и не столько) в том, что разные авторы по-разному характеризуют этот предмет, а в недостатках их *методологического подхода* к решению данной проблемы.

Так, иногда ТФК определяют как науку о «социальных и педагогических законах развития физической культуры» [Пономарев Н. И., 1974, с. 50], указывают, что предметом исследования ТФК служат «вопросы происхождения, развития и взаимосвязи физической культуры как социального явления с другими социальными процессами» [Проблемы теории

---

<sup>5</sup> Важно учитывать *относительность* понятий "объект" и "предмет".

спорта, 1982, с. 12], «объективные закономерности функционирования и развития физической культуры в обществе» [Введение... 1983, с. 22].

При такой характеристике ТФК совпадает по своему предмету со многими другими науками, в частности с историей и социологией физической культуры, которые как раз изучают объективные социальные закономерности функционирования и развития физической культуры в обществе, ее связь с другими социальными явлениями. Тем самым нарушается положение логики и методологии науки, согласно которому предмет одной научной теории не должен дублировать предмет других наук.

Далее, при определении предмета любой теории важно четко различать и не смешивать две вещи:

а) специальное рассмотрение каких-то проблем в рамках определенной теории, когда они являются *главным* и *основным* предметом ее анализа,

б) такое их рассмотрение в другой теории, когда они составляют для нее *второстепенный* предмет изучения и затрагиваются только в силу их связи с теми проблемами, которые составляют основной предмет изучения.

Одно дело, например, что *педагогическая* теория физического воспитания при анализе физического воспитания как определенной педагогической деятельности (это составляет специфический и главный предмет исследования данной теории) не может не затрагивать, допустим, *социальных* функций этой деятельности или влияния занятий физическими упражнениями на *физиологические* функции человеческого организма. Но эти последние явления на современном этапе развития данной теории не составляют специфический предмет ее исследования. Социальные функции физического воспитания специально изучаются в социологии физического воспитания, а влияние занятий физическими упражнениями на физиологические функции организма – в физиологической теории физических упражнений.

Напоминание об этих в общем-то тривиальных вещах имеет смысл, ибо они, к сожалению, не всегда учитываются в ходе дискуссий относительно предмета и правомерности разработки тех или других теорий в области физической культуры и спорта.

Так, на определенном этапе развития наук о физической культуре и спорте встречались возражения против рассмотрения социологии спорта, эстетики спорта или каких-то других частных теорий как самостоятельных научных дисциплин на том основании, что рассматриваемая в них проблематика якобы дублирует проблемы, являющиеся предметом анализа существовавших в тот период педагогических теорий физического воспитания, физической культуры и спорта.

Еще один аспект обсуждаемой проблемы состоит в том, что в дискуссиях по вопросу о предмете ТФВ и ТФК нередко высказывается точка зрения, ограничивающая их исследование лишь каким-то *одним аспектом*.

В настоящее время господствует, например, точка зрения, согласно которой наиболее (и даже единственно) приемлемым в построении ТФК считают *культурологический подход*. При обосновании такого подхода, как правило, ссылаются на то, что речь идет об исследовании физической *культуры* (т. е. определенного элемента культуры, для обозначения которого используется термин «физическая культура» и вводится соответствующее понятие).

Однако из того, что изучаемый объект является элементом (формой, разновидностью) культуры и потому для его обозначения используется *термин*, в котором присутствует слово «культура», вовсе не следует, что этот объект может и должен анализировать *только* в культурологическом аспекте – с позиций культурологии. Он может изучаться и в других аспектах (например, педагогическом, психологическом, социологическом, философском и т. д.), с позиций соответственно других наук (педагогике, психологии, социологии, философии и т. д.). Поэтому неправомерно разработку ТФК сводить лишь к *культурологическому* аспекту исследования физической культуры.

Физическое воспитание – это определенная разновидность *педагогической* деятельности. Поэтому, конечно, этот изучаемый объект может и должен анализироваться с позиций *педагогике*, в *педагогическом* аспекте [см., например: Тер-Ованесян, 1978]. Однако нельзя упускать из виду возможность и необходимость анализа этого педагогического объекта с позиций других наук (например, культурологии, социологии, философии, физиологии и др.).

Столь же ошибочно выступать против *естественно-научного* подхода к анализу физической культуры и единственно приемлемым считать, как это делает, например Н. Н. Визитей [Визитей, 2009] их *философско-антропологический* анализ. На определенном этапе научного познания физическая культура и физическое воспитание могут и должны анализироваться как в естественно-научном, так и в других аспектах – в педагогическом, психологическом, культурологическом, философско-антропологическом и т. д. А на определенном этапе требуется *системно-комплексный* их анализ, *интегрирующий* все эти подходы.

2. Процесс развития современного научного познания является диалектически-противоречивым. Он включает в себя два относительно самостоятельных, но связанных между собой процесса – *дифференциацию* и *интеграцию* научного знания и научных дисциплин.

При этом интегративные процессы рассматриваются как ведущая тенденция современного научного прогресса, которая вытекает из внутренней логики исторического развития науки и встающих перед нею сложных задач [см.: Асимов, Турсунов, 1981; Диалектика... 1983; Иванов О. И., 1981; Кедров, 1983; Кутырев, 1989; Ленк, 2003; Маковский, 1990; Маркарян, 1980; Першин, 1973; Рефлексивная симметрия... 1995; Сичивица, 1983; Смирнов И. Н., 1981; Чепиков, 1975].

Своеобразным исключением в этом плане является позиция постпозитивизма, представители которого *отрицают* необходимость объединения, интеграции, органического синтеза наук. Как пишет по этому поводу В. И. Мудрагей, «постпозитивизм, который в методологии науки пришел на смену неопозитивизму и подверг резкой критике многие положения его программы, в пылу полемики отказался не только от предложенных им средств объединения науки, но и от самого этого объединения. Было категорически заявлено, что прогресс науки несовместим с ее единством, что условием научного развития может быть лишь разобщенность – наличие множества разрозненных и взаимоисключающих теорий (П. Фейерабенд), а результатом научного развития является некая последовательность автономных, несовместимых друг с другом познавательных систем («парадигмы» Т. Куна, «исследовательские программы» И. Лакатоса и т. п.). Тем самым в интересующем нас отношении постпозитивизм не только не устранил ошибок неопозитивизма, но определенно сделал шаг назад по сравнению с ним» [Мудрагей, 1985, с. 103].

Дифференциация и интеграция наук происходит и в процессе развития научного познания физической культуры и спорта. Процесс дифференциации наук приводит к их разобщению. Как отмечает К. Хайнеман, «спортивная наука распадается на целый ряд частных дисциплин (спортивную психологию, спортивную педагогику, теорию движения, теорию тренировки, спортивную медицину и т. д.), которые нередко более тесно связаны со своими исходными науками, нежели друг с другом в системе, именуемой спортивной наукой» [Хайнеман, 1981, с. 22].

С осознанием негативных последствий этого процесса все чаще начинает ставиться вопрос о разработке таких теорий, которые могли бы каким-то образом *объединить, интегрировать* различные односторонние, узкие, специализированные подходы (педагогический, психологический, медико-биологический, социологический, культурологический и др.) к изучению всей сферы физической культуры и спорта или каких-то отдельных составляющих ее явлений – физического воспитания, физической культуры, спорта и т. д.

Одним из первых на необходимость разработки «интегрированного», «синтетического» знания об этих явлениях обратил внимание Л. П. Матвеев. Он внес и определенный

вклад в разработку «общей», «обобщающей» теории спорта и такой же теории физического воспитания, физической культуры и спорта [Матвеев, 1975, 1978, 1980а, б, 1981, 1984а, б, 1987, 1997, 2001, 2002, 2003, 2009].

К разработке таких теорий призывают и другие исследователи [Ворожбитова А. Л., 2012; Наталов, 1998а; Неверкович, 1996; Николаев, 2004, 2010а, 2012, 2013; Свищёв, 1998; Свищёв, Ерегина, 2008; Сичивица, 1987; Столяров, 1984а, 1985б, 1986а, в, 2010в, 2011 г; Krawczyk, 1974, 1978].

Эффективная разработка в настоящее время такого рода теорий (чаще всего их называют «*общими*», «*обобщающими*», «*комплексными*», «*интегративными*» и т. п.) предполагает, однако, соблюдение ряда важных методологических требований.

Прежде всего обязательно должен быть указан не только *объект*, но и *предмет* исследования этих теорий. Недостаточна, например, ссылка на то, что «общая» ТФК изучает физическую культуру, как это чаще всего делают. При такой характеристике данной теории указывается лишь тот изучаемый *объект* (физическая культура), который отличает ее от наук, объектом исследования которых являются иные явления (например, спортивная культура), но не выявлен еще специфический *предмет* исследования, позволяющий отграничить ее от других наук, изучающих тот же самый объект (например, от педагогической, социологической, эстетической и других теорий физической культуры).

Второе важное условие эффективной разработки обобщающих (комплексных) теорий – *четкая* и *однозначная* трактовка их предмета. Недостаточно разъяснения этого предмета путем указания на то, что какая-то из этих теорий «*общая*», «*обобщающая*», «*комплексная*», «*интегративная*» и т. д., чем обычно ограничиваются при их характеристике. Все дело в том, что сама «*интегративность*», «*комплексность*» научных теорий может выступать и проявляться в различной форме.

Эта сторона дела справедливо отмечается в философской и логико-методологической литературе многими авторами [см., например: Диалектика... 1983; Иванов О. И., 1981; Кедров, 1983; Маркарян, 1980; Смирнов И. Н., 1981]. В некоторых публикациях предпринята попытка выделить и проанализировать различные *типы (виды) комплексности, интегративности научных теорий* [Асимов, Турсунов, 1981; Ленк, 2003; Маковский, 1990; Першин, 1973; Рефлексивная симметрия... 1995; Сичивица, 1983; Столяров, 1984а, 1985б, 1986в, 2010в, 2011 г].

О. М. Сичивица к числу основных «особо сложных формах интеграции науки, которые используются в ходе изучения крупномасштабных, многогранных явлений» относит «*общие теории*», «*комплексные науки*», «*системы наук*» и «*научные конгломераты*» [Сичивица, 1983, 1987].

*Общими* он называет теории, которые имеют междисциплинарный характер и описывают объекты, изучаемые целым рядом других научных дисциплин. «В общих теориях осуществляется интеграция знаний по предмету, благодаря чему достигается единство описания и объяснения некоторых однотипных сторон (аспектов) строения, функционирования и развития явлений самой различной природы. Так, например, общая теория колебаний дает единообразную картину колебательных процессов безотносительно к тому, идет ли речь о механических, электрических, демографических или каких-либо иных колебаниях. Благодаря этому осуществляется концентрация знаний (информации) о множестве различных явлений в единой знаковой системе, т. е. в конечном счете повышается информационная емкость систем научного знания» [Сичивица, 1987, с. 27].

Как отмечает О. М. Сичивица, на основе создания общих теорий формируется некоторый общий для ряда научных дисциплин понятийно-терминологический аппарат, благодаря чему «достигается не только информационная, но и лингвистическая интеграция исследований, ибо язык общей теории становится интердисциплинарным и способствует взаимо-

пониманию ученых, работающих в различных областях науки... возникает возможность повышения эффективности научного познания, связанная с экстраполяцией общетеоретических положений на новые области исследования, а хорошее владение аппаратом общей теории как бы освещает ученому незнакомые объекты с определенной стороны, делает их сразу же более понятными, без затраты дополнительных усилий». Помимо этого общая теория «выполняет определенные интегративные функции не только непосредственно, но и выступая в качестве концептуального ядра в системе научных дисциплин. Примером последнего может служить хотя бы система экономических наук, в составе которой такую роль играет политическая экономия как общая теория экономических процессов» [Сичивица, 1987, с. 27–28]. Однако свойственная общим теориям «широта охвата явлений различной природы имеет своей оборотной стороной неполноту, односторонность их описания, что неизбежно ограничивает степень практического овладения изучаемыми объектами» [Сичивица, 1987, с. 28].

Поэтому в науке давно используется принципиально иной способ интеграции знания – *не по предмету, а по объекту*, что позволяет добиться концентрации знаний о всех сторонах многогранного явления в рамках единой науки. Такую науку О. М. Сичивица называет **«комплексной»**. «В комплексных науках, как и в общих теориях, имеет место интеграция знания по предмету, однако она не является самоцелью и подчинена задачам интеграции знания по объекту, которая здесь выдвигается на передний план. Если перед мысленным взором создателя общей теории «витают» огромное множество разнообразных по своей природе объектов, которые следует описать с одной стороны и с единой точки зрения, то в фокусе внимания представителя комплексной науки всегда находится вполне определенный объект, но предстающий перед ученым в органическом единстве всех своих компонентов, сторон, аспектов» [Сичивица, 1987, с. 28].

К числу еще более сложных интегративных образований О. М. Сичивица относит **«системы наук»**: «Они возникают и формируются в тех случаях, когда исследуется некоторая сравнительно обширная область родственных по своей природе явлений, в процессе познания которой обнаруживается ее сложность, практическая значимость действующих в ней связей и отношений, а также достигнута значительная степень дифференциации знаний не только по предметам, но и по объектам, т. е. появились так или иначе специализированные научные дисциплины, имеющие в определенных отношениях родственный характер» [Сичивица, 1987, с. 28].

О. М. Сичивица выделяет два основных типа систем наук: *генерализованные* и *компликативные*. Критерием их дифференциации являются особенности концептуального ядра системы наук, которое играет роль системообразующего фактора. «В центре генерализованной (от лат. *generalis* – общий, главный) системы находится некоторая общая теория (например, политическая экономия выступает как своего рода теоретический каркас системы экономических наук). Такая теория объединяет в единое целое множество научных дисциплин, в которых на основе предметной или объектной интеграции знаний исследуются различные явления, их отношения и связи. Системообразующим фактором компликативной (от лат. *complicatio* – осложнение, запутанность) системы наук является не теория в прямом смысле этого слова, а только некоторая идея или концепция, выраженная в самой общей форме. Так, например, идея изоморфизма процессов управления в машинах, живых организмах и обществе, выдвинутая Н. Винером, является концептуальным центром кибернетики как системы наук. В силу этого компликативные системы наук выглядят по сравнению с генерализованными более аморфно, их элементы иногда трудно дифференцировать, а связи и отношения между этими элементами далеко не всегда представляются ясными» [Сичивица, 1987, с. 28].

Еще одной формой интеграции научного знания О. М. Сичивица считает **«научные конгломераты»**, «сложные интегративные образования, стоящие по уровню своей целост-

ности ниже общих теорий комплексных наук, а также генерализованных и даже компликативных систем научных дисциплин. Они представляют собою совокупности направлений исследований или даже достаточно четко оформленных отдельных наук, связанных только единством предметной области» [Сичивица, 1987, с. 28].

Он выделяет несколько типов научных конгломератов. Первый из них – *«интегративный (или первичный) конгломерат»*: «совокупность направлений исследовательской деятельности и соответствующих ей знаний, возникающих на начальных этапах изучения достаточно обширной предметной области с некоторой единой точки зрения (семиотика, системные исследования, праксеология и т. д.) или в результате фрагментарного и спорадического анализа отдельных сторон сложного объекта (почвоведение, науковедение и др.)». Второй – *«дифференциальный (или вторичный) конгломерат»*. «Он возникает в результате "переразвития" комплексной науки, ее дезинтеграции на отдельные обособленные научные дисциплины» [Сичивица, 1987, с. 28–29].

Потребность в интеграции знаний о физическом воспитании, физической культуре, спорте признается многими учеными. Но, как правило, они ограничиваются *абстрактными призывами* к разработке «интегрированного», «синтетического» знания об этих явлениях, формировании «общих», «обобщающих», «комплексных» научных теорий, не пытаясь даже поставить и обсудить вопрос о том, какие *конкретные формы* эти теории могут и должны принимать, в чем должна состоять эта их «комплексность», «интегративность» и т. п.

Специально анализу данной проблемы посвящены лишь некоторые публикации О. М. Сичивицы и автора данной монографии [Сичивица, 1987; Столяров, 1984а, 1985, 1986в, 2010б, 2011б].

При попытке уточнить предмет «общих», «обобщающих», «комплексных» научных теорий, разрабатываемых в настоящее время, он часто характеризуется неопределенно, расплывчато, в результате чего смешиваются, не отличаются друг от друга разнообразные формы интеграции научных знаний о физическом воспитании, физической культуре и спорте, типы и формы таких интегративных теорий.

Особенно ярко это проявилось в ходе дискуссий относительно ТФК.

Острые дискуссии по данной проблеме прошли в 70–90-е гг. XX в. [см.: Введение... 1983; Выдрин, 1984, 1986, 1988; Зеленов, Лебедев, 1985; Матвеев Л. П., 1975, 1978, 1980а, б, 1981, 1984а, б, 1985, 1987; Наталов, 1975; Очерки... 1984; Пономарев Н. А., 1978, 1986; Пономарев Н. И., 1974, 1985; Столяров, 1984а, б, 1985б, 1986а, 1988а, б, д; Сулейманов, 1981; Фомин, 1973; Stolyarov, 1990 и др.]. Они были в последующие годы и продолжаются в настоящее время [см.: Абзалов, 1999, 2002; Алексеев С. В., Гостев Р. Г., Курамшин, Лотоненко, Лубышева, Филимонова, 2013; Бойченко, Вельский, 2002; Выдрин, 2001; Копаев В. П., 2006; Матвеев Л. П., 1998; Наталов, 1998а, б; Николаев, 1997, 1998а, б, в, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2010а, б, 2011, 2012, 2013; Столяров, 1997а, г, 1998в, 1999б, 2002в, 2004в, 2011 г, 2012а].

В ходе этих дискуссий, как отмечено выше, высказываются различные мнения о предмете ТФК. При этом преобладает точка зрения, согласно которой эта теория по отношению к частным, специализированным наукам о физической культуре выступает как некоторая *«общая», «обобщающая», «комплексная», «интегративная»* научная дисциплина. Но в конкретном истолковании таким образом понимаемой ТФК имеют место существенные разногласия.

В ряде случаев ее понимают как некоторую *совокупность («сумму»)* частных дисциплин, изучающих физическую культуру. К числу последних чаще всего относят ТФВ, теорию спорта, социологию физического воспитания и социологию спорта [см., например: Пономарев Н. И., 1974].

В некоторых случаях количество этих научных дисциплин либо уменьшается (к ним причисляются, например, только ТФВ, теория спорта и социология физической культуры [см., например: Фомин, 1973]), или, наоборот, увеличивается (в «общую» ТФК включается, по сути дела, все множество философских, социальных и медико-биологических дисциплин, делающих объектом своего исследования физическую культуру [см., например: Очерки... 1984, с. 27–39]).

Высказывается также мнение о том, что «общая» «интегративная» ТФК не просто включает в себя ряд наук о физической культуре, но имеет свои собственные, специфические задачи в изучении данного объекта. Но их также интерпретируют по-разному.

Основной негативный момент данной ситуации состоит не только (и не столько) в том, что разные авторы по-разному подходят к предмету «общей» «интегративной» ТФК, но прежде всего в том, что при его характеристике нередко нарушаются требования логики и методологии науки.

Одним из таких нарушений является *неопределенная, расплывчатая* характеристика предмета общей, интегративной, комплексной ТФК.

Так, например, утверждается, что хотя она не включает в себя всю совокупность знаний о физической культуре, но вместе с тем якобы «не исключает социологический, историко-логический и другие аспекты», «органически, вплоть до частичного совпадения связана с такими формирующимися отраслями научного знания, как социология, научно-организационные, управленческие и экономические основы физической культуры и спорта, а также с историей физической культуры и спорта и рядом других дисциплин». Все эти дисциплины рассматриваются как «переходящие друг в друга» [Введение... 1983, с. 19; Матвеев Л. П., 1980а, С. 38; Очерки... 1984, с. 105 и др.].

Такого рода характеристики открывают широкий простор для произвольного истолкования не только предмета интегративной ТФК, но и ее соотношения с другими науками, которые изучают различные формы и виды физической культуры или рассматривают ее в целом, но под определенным углом зрения. Так, иногда ТФК изображают как комплексную теорию, в которой в отличие от частных теорий, изучающих физическую культуру, дается *целостный* анализ всей совокупности составляющих ее явлений, а вместе с тем утверждается, что она занимается исследованием лишь того *общего*, что свойственно всем видам и формам физической культуры [см., например: Введение... 1983, с. 20–22; Матвеев Л. П., 1980а, С. 38; Очерки... 1984, с. 101–104].

Применительно к истолкованию взаимоотношения интегративной ТФК с ТФВ такая неоднозначность проявляется в том, что, с одной стороны, ее включают в состав ТФК, исходя из того, что последняя изучает все виды и формы физической культуры, в том числе физическое воспитание, а с другой стороны, высказывают мнение о том, что ТФВ вроде бы и не входит в состав ТФК (по крайней мере полностью), так как та изучает физическое воспитание лишь в одном аспекте: ее интересуют лишь общие черты, объединяющие его с другими формами физической культуры [Введение... 1983, с. 21; Матвеев Л. П., 1980а, С. 40; Очерки... 1984, с. 102].

Недостаточное внимание исследователей к различным формам интеграции научных знаний характерно и для авторов большинства работ по ТФВ и ТФК, опубликованных в последующие годы. Это присуще и работам, посвященным теории *спорта*, которой также присваивается статус «общей», «комплексной», «интегративной» теории [см., например: Матвеев Л. П., 1997, 2001].

3. Важное значение для эффективного теоретического осмысления физического воспитания, физической культуры и других связанных с ним явлений имеет понимание самой *теории*.

При анализе указанных выше проблем разработки ТФВ и ТФК вполне допустимо было ее понимание *в широком смысле* – как науки, научной дисциплины. Однако следует учитывать, что в современной науке термин «*теория*» – крайне многозначен: в зависимости от контекста он может приобретать различные значения.

Так, он может использоваться для обозначения не только научных знаний в отличие от обыденных («*теория-обыденные знания*»), но также познавательной деятельности в отличие от практической («*теория-практика*»), знаний о сущности изучаемого объекта в отличие от знаний о его истории («*теория-история объекта*») и т. д.

Особенно важное значение имеет понимание теории, связанное с принятым в современной логике и методологии науки различием *эмпирического* и *теоретического уровней научного исследования*.

Кратко сущность и особенности этих двух уровней можно охарактеризовать следующим образом.

**На эмпирическом уровне:**

– изучаются так называемые *эмпирические* объекты, т. е. объекты, которые либо непосредственно доступны для наблюдения и измерения, либо опосредованно – через наблюдение и измерение последствий их воздействия на другие объекты;

– в качестве основных средств (методов) получения знаний и обоснования (проверки) их истинности используются *наблюдение, эксперимент* и *измерение* с помощью приборов;

– на основе применения этих средств (методов) выявляются *свойства* изучаемого объекта и дается его *описание*, а также устанавливаются связи и зависимости между явлениями (*эмпирические законы*);

– эти связи и зависимости (*законы*) используются для *объяснения* и *предсказания* явлений и событий, связанных с изучаемым объектом.

**На теоретическом уровне:**

• изучаются объекты, являющиеся логическими (идеальными) моделями реальных объектов и полученные путем абстрагирования от таких свойств последних, без которых они не могут реально существовать, – такие объекты принято называть «*идеальными*», «*идеализированными*» и т. п.;

• выясняются *чувственно не наблюдаемые* свойства и особенности изучаемого объекта, дается его *теоретическое описание*, а также строится "*внутренний механизм*" эмпирических связей и зависимостей, позволяющий объяснить их наличие, обосновать их необходимость;

• в качестве основных средств (методов) получения знаний и обоснования (проверки) их истинности используются *абстракция, идеализация*, а также *гипотетико-дедуктивный метод* – метод научного познания, основанный на выведении (дедукции) из гипотез, истинное значение которых неизвестно, комплекса следствий, которые можно эмпирически проверить (при исследовании объекта выдвигается предположение о его существенных связях или свойствах, затем из этого предположения выводятся эмпирически проверяемые следствия; когда эти следствия оказываются истинными, в определенной степени подтверждается и исходное предположение);

• на основе этого строится *теория*, которая формулирует законы, раскрывающие *необходимые* связи и зависимости явлений, – *теоретические законы*; они используются для *теоретического объяснения* эмпирически наблюдаемых явлений и *предсказания* новых явлений [подробнее см.: Степин, 2000; Швырев, 1984].

Термин «*теория*», используемый для характеристики теоретического (высшего) уровня научного исследования в отличие от эмпирического, обозначает систему научных знаний, полученных на основе изучения идеализированных объектов, выяснения «внутреннего механизма» эмпирических связей и зависимостей, что позволяет объяснить их наличие,

обосновать их необходимость. Теоретический уровень научного познания осуществляется на основе знаний, которые дает эмпирический уровень, и, в свою очередь, создает предпосылки для новых эмпирических исследований.

Однако в практике научного исследования физического воспитания (равно как физической культуры, спорта и т. д.) крайне редки даже попытки теоретического осмысления этих явлений, которое соответствует такому пониманию теории. На это справедливо указывает и В. Н. Селуянов [Селуянов, 1998]. Обычно *теоретическая* концепция (теоретическое исследование, теория) отождествляется просто с *научной* концепцией (научным исследованием) физического воспитания (физической культуры, спорта и т. д.).

Вот несколько иллюстраций: «Осмысливая в первом приближении словосочетание "теория физической культуры", в общем-то нетрудно понять, что речь идет о теоретическом отображении физической культуры. Во избежание недоразумений заметим сразу же, что термин "теория" здесь фигурирует в самом широком своем смысле, то есть обозначает совокупность знаний, познавательных положений и абстрагированно-обобщенных представлений, причем не только строго концептуальных, но и других, которые более или менее реалистично отображают объекты реального мира (аналогично говорят, к примеру, о теории педагогики, теории медицины, теории военного дела и т. п.). Как известно, термин "теория" имеет и менее широкий смысл, когда им обозначают лишь отдельную строго формализованную научно-теоретическую концепцию ("теория относительности", "теория магнитного резонанса" и т. д.). Теория физической культуры такой строго формализованной теорией не является, по крайней мере пока, хотя определенные ее фрагменты к настоящему времени приобрели довольно высокую степень четкой концептуализации» [Матвеев Л. П., 2002, с. 3]. «Теория – это систематизированное в историко-логической связи знание в отличие от обыденного несистематизированного» [Ибрагимов, 2011, с. 97]; «Теория как совокупность научных положений составляет часть концепции олимпизма» [Чернецкий, 2002, с. 49].

Охарактеризованное выше недостаточное внимание многих исследователей к принципам и рекомендациям методологии научного исследования является существенным тормозом на пути эффективной разработки теории физического воспитания и физической культуры.

Чтобы еще раз наглядно проиллюстрировать это важное положение, обратимся к публикациям Н. Н. Визитея и прежде всего к его книге «Теория физической культуры: к корректровке базовых представлений. Философские очерки» [Визитей, 2009]. Обращение именно к этим работам объясняется прежде всего тем, что Н. Н. Визитей в своих работах претендует на внесение существенной коррекции в разработку теории физической культуры и при этом проявляет полное пренебрежение к важнейшим принципам и положениями современной логики и методологии научного познания.

Как видно из содержания и самого названия книги, ее автор ставит своей задачей «корректировку базовых представлений» ТФК, используя для этого «содержательные теоретические разработки философской антропологии, культурологии, социологии, психологии» и других гуманитарных дисциплин. Постановка такой задачи представляется весьма правомерной и актуальной. В настоящее время общепризнано, что для эффективного развития ТФК необходимо уточнение ее базовых, теоретико-методологических основ: объекта и предмета, структуры, понятийного аппарата, взаимосвязи с другими областями научного знания и т. д. Для этой цели важно использовать и указанные теоретические разработки. Но *все это способно содействовать разработке ТФК лишь при условии ориентации на научный подход и строгого соблюдения принципов современной логики и методологии научного исследования.*

Однако Н. Н. Визитей предпочитает ориентацию на модный в последние десятилетия *постмодернизм*, представители которого отрицают науку, усматривая в ней ущербную

форму сознания, и высоко оценивают «неясную логику» и «слабое мышление». Поэтому для них, как справедливо отмечает Д. И. Дубровский, характерна не научная аргументированность, а «ассоциативно-аллегорическая» философская рефлексия, «стилистика расплывчатого, "медитативного" письма, обходящего потребность в концептуально скрепленных, аналитически выверенных утверждениях... Длиннейшие "диалектические" пассажи полубанальностей, среди которых вдруг мелькает интересный ход мысли, яркая метафора, и снова "диалектическое" коловращение вроде бы понятных в отдельности смыслов, но в своей сопряженности ввергающих в состояние неопределенности (и недоумения: что важного или нового хотел сказать автор, зачем это написано?)» [Дубровский, 2001, с. 52, 53].

Н. Н. Визитей считает, однако, что «... относить блестящие и в лингвистическом отношении, и по глубине аналитики тексты таких, к примеру, авторов-постмодернистов, как М. Бодрийяр, или М. Делёз, или Ф. Гваттари, к чему-то невразумительному – это опять-таки возможно только в случае их полного непонимания...» [Визитей, 2011, с. 54]. Ю. А. Фомин, полемизируя с Н. Н. Визитеем по данному вопросу, приводит отрывок из работы М. Делёза «Различие и повторение»: «Дискретное, отчуждённое, вытесненное – три случая естественной блокировки, соответствующие номинальным концептам, понятиям природы и свободы. Но во всех случаях, чтобы объяснить повторение, обращаются к форме тождественности понятия, форме Одинакового в представлении» (7, с. 30) и пишет: «Классная тарабарщина! Трактовать её, конечно, возможно, но оригинал можно трактовать различно в зависимости от позиции трактующего» [Фомин, 2011, с. 95].

Об указанной парадигмальной позиции Н. Н. Визитея свидетельствует не только обилие выдержек из работ представителей постмодернизма, но и язык изложения его книги. Для примера приведем лишь некоторые содержащиеся в ней характеристики двигательных действий и телесности. «...Двигательные действия есть проявление процесса "фонтанирования", спонтанного самодвижения бытия в точке телесного присутствия индивида. Самодвижения, к которому человеческое я устремлено навстречу как к своему "первоистоку", в которое оно погружает себя как в свое становление и которому оно бескорыстно служит, расчищая путь для его реализации и обеспечивая одновременно реализацию собственную» [Визитей, 2009, с. 60, 61]. «Что есть телесность? Давая самый общий ответ на данный вопрос, можно сказать так: телесность – это особого рода *пространство*, в котором реально присутствует *человеческая сущность*, или это, так тоже допустимо говорить, *пространство самой этой сущности*» [Визитей, 2009, с. 68, 69]. Такие и им подобные положения, которыми заполнена книга и другие работы Н. Н. Визитея, возможно, имеют некоторый смысл. Однако большинству используемых в них терминов (и соответствующих понятий) может быть дана различная (даже прямо противоположная) интерпретация. Поэтому они вряд ли вносят вклад в *научное* понимание указанных социальных явлений, хотя автор претендует именно на такое их осмысление (ведь в упомянутой книге речь идет о разработке *научной* ТФК).

Ориентация Н. Н. Визитея при анализе проблем ТФК на «ассоциативно-аллегорическую» философскую рефлексия, стилистику «расплывчатого, "медитативного" письма, обходящего потребность в концептуально скрепленных, аналитически выверенных утверждениях», неизбежно приводит к *отождествлению, смешению в кучу совершенно разных явлений*.

Так, например, в многочисленных работах [см., например: Быховская, 1993, 1997; Столяров, 1984а, 1985б, 1988а, б, г, д, 2004в, 2011 г; Krawczyk, 1983, 1984 и др.] показана ошибочность отождествления телесности с физической культурой. Однако Н. Н. Визитей отождествляет телесность человека не только с физической культурой, но и с культурой в целом: «...телесность как определенный состоявшийся и реально (онтологически) существующий феномен допустимо отождествить с феноменом *культуры* и, как понятно, с феноменом куль-

туры *физической*» [Визитей, 2009, с. 69]. Исходя из правильного положения о том, что «культура – это *целостный феномен*», он делает ошибочный вывод: культура «всегда есть *физическая* культура» [Визитей, 2009, с. 41] или (в более ранней ралоте): «то, что мы называем физической культурой, есть фактически определенное сущностное единство и нравственной, и эстетической, и интеллектуальной, и деятельно-практической (собственно физической) культуры» [Визитей, 1989, с. 43–44].

Ориентация при анализе проблем теории физической культуры на «ассоциативно-аллегорическую» философскую рефлексию, стилистику «расплывчатого письма» содействует «неряшливости» Н. Н. Визитея в отношении соблюдения и других принципов и положений современной логики и методологии научного исследования.

Так, он не учитывает указанное выше важное логико-методологическое положение о необходимости четкой характеристики предмета теории, не смешивая его с предметом других теорий, а также с объектом. О несоблюдении данного положения свидетельствует уже первая характеристика ТФК, которую дает Н. Н. Визитей: «...говоря о теории физической культуры, мы имеем в виду тот комплекс идей, принципов, теоретических построений и методических рекомендаций, который сложился в сфере наук о физическом воспитании и спорте» [Визитей, 2009, с. 8]. В данном случае ТФК фактически отождествляется с другими науками о физическом воспитании и спорте.

В последующих характеристиках в качестве *предмета* ТФВ и непосредственно связанной с ней ТФК он указывает двигательные качества (способности) человека [Визитей, 2009, с. 9, 24, 25 и др.]. Однако эти качества (способности) ошибочно рассматривать даже в качестве *объекта* этих научных дисциплин. Общепринято, что ТФВ изучает процесс физического воспитания, а ТФК – физическую культуру. Поэтому считать двигательные качества (способности) человека объектом ТФВ или ТФК можно лишь в том случае, если физическое воспитание и физическую культуру ошибочно отождествлять с данными качествами (способностями).

В соответствии с указанными логико-методологическими принципами при определении предмета ТФК и ТФВ важно учитывать возможность изучения физической культуры и физического воспитания в педагогическом, социологическом, философском, культурологическом и других специализированных аспектах, а также в рамках так называемой общей (комплексной) ТФВ (ТФК). В обсуждаемой книге Н. Н. Визитея фактически отстаивается позиция, согласно которой единственно приемлемым при разработке ТФК и ТФВ является *философско-антропологический* анализ физической культуры. Н. Н. Визитей выдвигает положение о том, что разработка этих теорий находится в состоянии кризиса, основная причина которого состоит якобы в том, что в ходе их разработки преобладающим является *естественнонаучное* рассмотрение двигательных способностей, физических качеств, физического воспитания, физической культуры. По его мнению, «*ментальные парадигмы*, используемые сегодня в сфере наук о физической культуре, в частности, те, что реализуются здесь в рамках попыток осмысления сути физического в человеке, по своему характеру *антигуманитарны*» [Визитей, 2009, с. 6–7, 15, 16]. На этом основании делается вывод о том, что имеет место «господство позитивистского понимания человека в науках физкультурно-спортивной сферы», что ТФК (равно как и ТФВ) является «*позитивистски* ориентированной наукой» [Визитей, 2009, с. 12, 27]. Н. Н. Визитей призывает изменить эту парадигму в исследовании двигательных способностей, физических качеств, физического воспитания, физической культуры: отказаться от *естественно-научного* подхода к их анализу и используя «содержательные теоретические разработки философской антропологии, культурологии, социологии, психологии» перейти к их *гуманитарному* рассмотрению.

Изменение этой парадигмы он демонстрирует на примере анализа двигательных (физических) качеств человека. «Когда мы определяем двигательные (физические) каче-

ства человека так, как это осуществляется сегодня в теории физического воспитания, мы идем по неверному пути. Например, *силу* мы понимаем как способность человека преодолевать в движении внешнее сопротивление или противодействовать какому-либо внешнему перемещению, сохраняя исходное пространственное положение тела и (или) отдельных его частей» [Визитей, 2009, с. 24]. При такой трактовке «физические качества понимаются исключительно *позитивистски* – как качества, по сути, физического агрегата, в лучшем случае – живого организма, а не как качества человека – не как *личностные* его свойства, в статусе которых они, безусловно, должны рассматриваться в контексте анализа физической культуры» [Визитей, 2008, с. 5]. Он предлагает иное понимание двигательной способности (физических качеств) человека: «двигательная способность человека – это не способность его к физическому движению самому по себе, это способность человеческого в человеке, *сущностно человеческого*, – выразить, реализовать себя *двигательно* (физически)» [Визитей, 2009, с. 24]; «физические качества человека как его *личностные* качества – это способности, которые человек реализует в пространстве *межличностных отношений*, то есть не в субъект-объектном, а в субъект-субъектном контексте взаимодействия, причем это по сути своей не способности к «преодолению» (к подавлению), как сегодня они (и прежде всего *сила*) фактически трактуются. Сила человека – это скорее его способность к *власти* в том ее понимании, в котором власть трактуется в современной политической философии... Сила как *человеческая сила* в своем сущностном проявлении есть именно такого рода способность. Иначе говоря, это способность создавать, удерживать и преобразовывать с опорой на его базисные аспекты пространство межличностных отношений, в которое данный индивид включен, и это, следовательно, способность к самоактуализации и сущностной самореализации человека» [Визитей, 2008, с. 5, 6].

Конечно, физические качества (двигательные способности) – это качества (способности) не только (и даже не столько) *организма* (тела) человека, но и компонент *человека как личности*. Верно и то, что они реализуются «в пространстве межличностных отношений». Это, безусловно, дает основание для того, чтобы на определенном этапе научного познания (когда они рассматриваются как личностные качества) исследовать их в *гуманитарном, социокультурном*, а не естественнонаучном аспекте. В таком аспекте данные качества (способности) действительно должны рассматриваться и рассматриваются при их *философско-антропологическом* и *культурологическом* анализе, т. е. в философии и культурологии физической культуры. И, разумеется, естественнонаучный подход неприемлем в философском, культурологическом или ином гуманитарном анализе физических качеств (двигательных способностей).

Но это вовсе не означает, что они не могут и не должны анализироваться (по крайней мере на определенном этапе научного анализа) в естественнонаучном плане, как это делается, например, в биомеханике. Зачем отказываться «от использования естественнонаучной методологии в исследовании двигательного действия человека в качестве ведущей», как это предлагает Н. Н. Визитей, при анализе тех аспектов этого действия, которые могут быть выявлены на основе именно естественнонаучной, а не гуманитарной методологии?! А самое важное значение имеет не односторонний естественно-научный или гуманитарный подходы к анализу двигательных действий, а их *интеграция, комплексный подход* к разработке теории движений человека.

К анализу движений человека в гуманитарном, социокультурном, а не только в естественнонаучном аспекте призывали еще Л. Элфелдт и Э. Метени [Ellfeldt, Metheny, 1958], а также К. Рийсдорп, который писал: «Человеческое движение, понимаемое как человеческое поведение, есть нечто большее. В этом есть личность». Опираясь на это положение, он обосновывал необходимость разработки особой научной дисциплины – гимналогии, объектом которой является «осмысленное и обусловленное движение человека в структуре атле-

тических состязаний по отношению как к исполнителю, так и к руководителю» [Rijdsdorp, 1975, p. 11].

В нашей стране ряд исследователей – Ю. А. Гагин, С. В. Дмитриев, Д. Д. Донской – в своих работах не только обосновали необходимость гуманитарного, социокультурного подхода к анализу движений, двигательных действий, двигательных способностей человека, но и предприняли многочисленные попытки его реализации на основе построения «антропоцентрической биомеханики» как «*социокультурной теории двигательных действий*» [Гагин, 1997; Гагин, Дмитриев, 2000; Дмитриев, 1997, 1999а, б, 2005; Дмитриев, Донской, 1993; Донской, Дмитриев, 1997]. Причем, эти авторы, равно как и К. Рийсдорп, подчеркивают необходимость междисциплинарного, интегративного подхода к анализу движений человека.

Разумеется, при любом подходе (естественно-научном, гуманитарном, комплексном) к анализу двигательных способностей человека нельзя их смешивать (отождествлять) с какими-то другими способностями – интеллектуальными, эстетическими, нравственными и т. д., в том числе с политическими, как это делает Н. Н. Визитей.

Еще одно проявление у него «небрежности» в отношении требований логики и методологии научного познания состоит в том, что в ходе критики положений других авторов он постоянно использует запрещенный прием: *приписывает критикуемой стороне то, что ей вовсе не свойственно*. Вот лишь несколько иллюстраций такого подхода.

Как отмечалось выше, оценивая состояние разработки ТФК и других наук о физической культуре и спорте (в том числе ТФВ и теории спорта), Н. Н. Визитей выдвигает положение о том, что они находятся в состоянии кризиса, так как у них отсутствует «общетеоретическое основание». Основная причина кризиса состоит якобы в том, что эти науки не принимают во внимание содержательные теоретические разработки в философской антропологии, культурологии, социологии, психологии, и преобладающим в них является *естественнонаучное* рассмотрение двигательных способностей, физических качеств, физического воспитания, физической культуры. В данном случае одна и та же парадигмальная позиция приписывается не только разным исследователям, но и разным дисциплинам, для которых характерны совершенно разные и даже противоположные подходы. Возможно, среди многочисленных исследователей, разрабатывающих педагогические проблемы ТФК, можно найти тех, у кого наблюдается указанное «преобладание» и «антигуманитарный подход». Но упрек в таком подходе вряд ли справедлив в отношении большинства ученых, разрабатывающих ТФК с позиций педагогики. Даже среди них трудно найти тех, кому можно было бы с полным на то основанием приписать «естественнонаучное рассмотрение физических качеств, физического воспитания, физической культуры» и «антигуманитарный подход» к их пониманию.

И уж совершенно неприемлем этот упрек в отношении тех, кто занимается *философскими* проблемами телесности и телесной (физической) культуры. В этом легко убедиться, обратившись к многочисленным отечественным и зарубежным работам по проблемам философии физического воспитания, телесности, телесной (физической) культуры. Однако в обсуждаемой книге отсутствует не только анализ, но даже ссылка на эти работы.

Н. Н. Визитей использует запрещенный в логике и методологии научного исследования прием – приписывает критикуемой стороне то, что ей вовсе не свойственно, и при обсуждении других вопросов. Он с пафосом критикует, например, такое понимание физической культуры, когда ее основным показателем считают физические качества, понимаемые как определенные качества организма (тела) человека: в ТФК «сам феномен "физическая культура"... понимают ограниченно... Одним из выражений этого является то, что об уровне развития физической культуры личности, в частности спортсмена, пытаются судить исключительно по степени развитости физических качеств, которые при этом трактуются в соот-

ветствии с традиционными подходами теории физического воспитания – не как личностные качества (не как качества метафизические), а как качества организма. Поэтому мерой физической культуры личности считают, например, сами по себе динамометрические показатели способности человека развивать то или иное мышечное усилие, связанное с преодолением внешнего сопротивления, или время преодоления человеком определенной дистанции и т. п.» [Визитей, 2009, с. 141, 142; см. также с. 26, 28 и др.].

Такое ограниченное понимание физической культуры, возможно присуще людям, не знакомым с положениями ТФК или тем, кто когда-то начинал разработку этой теории. Однако его вряд ли можно обнаружить в современных работах по ТФК более или менее известных ученых. При всех различиях в понимании физической культуры они, как правило, включают в нее лишь такие физические качества, которые являются результатом целенаправленной деятельности по их коррекции в соответствии с определенными социальными идеалами, нормами, ценностями, а также соответствующие знания, интересы, потребности, ценностные ориентации и т. д. [см., например: Быховская, 1994, 1996; Столяров, 1988а, б, в, г, 2004в].

Приписывание критикуемой стороне того, что ей не свойственно, проявляется у Н. Н. Визитея и в трактовке спорта. Он критикует тех авторов, которые якобы понимают спорт как воспитательную или игровую деятельность, и противопоставляет им положение о том, что исходная и важнейшая черта спорта – соревнование. Однако данное положение признается и теми авторами, которых он критикует. Другое дело, что они пытаются выделить специфику именно *спортивного* соревнования.

Иногда такой подход основан у Н. Н. Визитея просто на непонимании логических принципов и требований, а также на том, что критикуемое положение вырывается из контекста.

Так, он упрекает автора данной монографии за якобы *тавтологию* в его определении физической культуры: «Под физической культурой мы понимаем такую сферу культуры, которая включает в себя социально сформированные физические качества и способности человека, проявляемые им в определенной деятельности, и всю ту социальную реальность, которая непосредственно обеспечивает их формирование, функционирование и развитие» [Столяров, 1984б, с. 78]. Тавтологию Н. Н. Визитей усматривает и в том определении физической культуры, которое дает Л. П. Матвеев: «Физическая культура – это социальный фактор целесообразного воздействия на процесс физического развития человека, позволяющий обеспечить направленное развитие его жизненно важных физических качеств и способностей» [Матвеев, 1998, с. 8]. Данное «определение физической культуры, – пишет Н. Н. Визитей, – откровенно тавтологично: *физическая* культура – это воздействие на *физическое* в человеке в целях развития его *физического же*» [Визитей, 2009, с. 22].

Прежде чем делать такие упреки, Н. Н. Визитею не мешало бы сначала заглянуть хотя бы в энциклопедию или логический словарь, чтобы уточнить, что такое тавтология, недопустимая с точки зрения логики. А там говорится следующее: «*Тавтология*... крайний случай логич. ошибки «предвосхищение основания» (лат. *petition principia*), а именно: когда нечто определяется или доказывается тем же самым (лат. *idem per idem*)» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 669]. «*Тавтология в определении понятия* – логическая ошибка, встречающаяся в неправильных определениях понятия. Существо ее заключается в том, что определяемый предмет определяется через самого же себя» [Кондаков, 1975, с. 587]. Исходя из такого общепринятого в логике понимания тавтологии, она (или запрещаемый логикой «круг в определении») имеет место в указанных определениях *лишь в том случае*, если в них определяемое понятие – «физическая культура» – «определяется или доказывается тем же самым», т. е. через понятие «физическая культура», или если понятия «физическое состояние человека», «физические качества и способности» определяются через понятие «физи-

ческая культура». Однако этого нет в указанных определениях, если их не вырывать из контекста, как это делает Н. Н. Визитей, а изучить весь текст, в которых они используются.

Об «ассоциативно-аллегорическом» подходе Н. Н. Визитея к обсуждению проблем теории физической культуры, ориентированном не на научный их анализ, а скорее на их философско-художественную рефлексию, свидетельствует еще один факт. В статье, которую автор данной монографии написал совместно с С. Д. Неверковичем [Столяров, Неверкович, 2011], отмечены указанные выше недостатки концепции Н. Н. Визитея с точки зрения соблюдения принципов современной логики и методологии научного исследования. Однако вместо ответа на эти замечания по существу с позиций *научного* подхода он пишет ответную статью [Визитей, 2011], ограничиваясь «*ироническими замечками*», что вполне соответствует «*ассоциативно-аллегорическому*» подходу. К тому же, как показал С. Д. Неверкович, он грубо нарушает принципы *научной этики* [см.: Неверкович, 2011].

Выше дан столь подробный анализ работ Н. Н. Визитея для одной цели – показать, *насколько важно при разработке ТФВ, ТФК и других теорий строго соблюдать принципы современной логики и методологии науки.*

### Глава 3. Методологические основы модернизации теории физического воспитания

На основе предыдущей главы можно сделать два вывода:

1) несмотря на огромную научно-исследовательскую работу, проделанную отечественными и зарубежными исследователями по разработке теории современного физического воспитания и путей его модернизации в этой теории имеется много *нерешенных проблем*, а применительно к некоторым важным ее аспектам правомерно говорить и о *кризисной* ситуации;

2) основная причина данной ситуации – отсутствие внимания к *методологическим проблемам* и *методологические погрешности* в разработке обсуждаемых концепций: незнание логико-методологических принципов, *ошибочное или неполное представление* о них, непонимание их важной роли, *нежелание* или *неумение* применять в процессе научного исследования физического воспитания и физической культуры.

Исходя из этого, правомерно сделать и еще один вывод: *для более эффективной разработки теории современного физического воспитания и путей его модернизации в первую очередь важно уточнить методологические основания этой научно-исследовательской деятельности.*

В этом плане автор согласен с выводом, который делает Ю. М. Николаев на основе анализа истории и современного состояния разработки теории физической культуры и физкультурного образования: «Именно к первому десятилетию XXI в., как итог плодотворной работы специалистов начиная с 60-х гг. XX в., сфера физической культуры достигла такого уровня насыщенности информацией, когда возникает потребность в переосмыслении своих фундаментальных методологических оснований, поиске новых педагогических парадигм теоретического знания» [Николаев, 2011, с. 97]. По его мнению, «фактически развитие теории физической культуры в настоящее время находится в допарадигмальном периоде, когда старая парадигма уже не работает, а новая теория ещё не создана. При этом необходимо учитывать, что переход от одной парадигмы к другой совершается на базе новой методологии (Н. В. Бордовская, 2009).» [Николаев, 2011, с. 97].

Ю. М. Николаев формулирует целый ряд методологических положений, которые, как он считает, «безусловно, должны учитываться разработчиками теории физической культуры, направленной в будущее, и быть во многом путеводными для них при разрешении проблем, связанных с развитием физкультурного знания». К числу таких «архиважных содержательно-методологических положений» он относит следующие: «важная роль фундаментальной науки в основательной проработке теоретических проблем; возрастание влияния на развитие знания в сфере физической культуры со стороны всего комплекса наук о человеке, не связанной прямо с ней; выделение уровней знания в области физической культуры на основе взаимодействия знания фундаментального и технологического порядка; непонимание сущности и своеобразной сложности феномена физической культуры, что снижает её престижность и общекультурное значение для человека; необходимость глубокого анализа взаимодействия как специфически социального, так и специфически биологического в человеке, при приоритете первого, для более глубинного познания физической культуры, исключив возможность как «социологизации», так и «биологизации» физкультурного знания; сдерживание развития физкультурного знания, его интеграции в связи с отсутствием общей ТФК и теории физкультурного воспитания; важность при развитии ТФК формирования общих подходов к осмыслению специфики физической культуры, т. е. взгляда на неё «сверху-вниз», а не только «снизу-вверх» – от практики; роль ТФК как организатора и создателя физкультурного знания, а не собирателя его крупиц в разных областях человеческого

знания; подчёркивание отсутствия методологического единства и иерархии физкультурного знания как существенного тормоза в развитии науки о физическом воспитании, спортивной подготовке; методологическая и концептуальная разобщённость научных и технологических исканий специалистов сферы физической культуры, наличие пробелов в их общекультурной подготовке, что проявляется в нестрогости их мышления» [Николаев, 2011, с. 98].

В этом перечне указан ряд важных методологических положений, которые следует учитывать при разработке современной теории физической культуры, физкультурного образования и физического воспитания. Но некоторые из них сформулированы лишь в общей форме, затрагивают лишь частные методологические аспекты данной проблемы и потому нуждаются в уточнении, конкретизации, дополнении.

В данной главе излагаются, подробно разъясняются и обосновываются *наиболее принципиальные методологические положения, важнейшие логико-методологические принципы*, учет которых позволяет найти выход из указанной выше кризисной ситуации в разработке теории современного физического воспитания и путей его модернизации. Эти положения и принципы составляют методологическую основу разработанной автором общей теории комплексного физического воспитания.

### 3.1. Общие принципы методологии научного исследования

Эффективное решение проблем теории физического воспитания в первую очередь предполагает *научный подход*.

Он необходим при разработке как общей теории физического воспитания, так и ее частных теорий, в том числе философии физического воспитания [Столяров, 2011 в]. Важную роль научного подхода в постановке и решении проблем этой философской дисциплины, как и философии в целом, отмечают и другие исследователи [см.: Передельский, 2011; Солопов, 2012; Фомин, 2011, 2012].

Несмотря на кажущуюся очевидность данного положения оно нуждается в дополнительном уточнении и разъяснении – хотя бы потому, что наука и научный подход понимаются *неоднозначно*. Например, наукой называют всякую более или менее систематизированную совокупность знаний, на овладение которыми нужно профессиональное обучение. Но в таком случае в число наук попадают и алхимия, и астрология, и теология, и т. д.

Да и вообще, как пишет по этому поводу всемирно известный логик, философ и социолог А. А. Зиновьев, «в наше время расцвета науки и ее колоссальной роли в жизни человечества найти человека, который был бы против такого (научного – В. С.) подхода и который считал бы свои суждения ненаучными, вряд ли возможно. Важно, как именно понимается этот подход и как он реализуется фактически» [Зиновьев, 2000, с. 34–35].

*Научный подход* к получению знаний, *научное познание* (научное исследование) – особый вид познавательной деятельности, направленный на получение обоснованных и системно организованных знаний о мире, описание, объяснение и предсказание (прогнозирование) процессов и явлений действительности на основе открываемых законов этих процессов и явлений. Научное познание существенно отличается от других видов познавательной деятельности, таких, например, как обыденное, художественное, религиозное, мифологическое, идеологически-ориентированное познание.

При научном подходе положения, формулируемые при постановке и решении проблем, не принимаются просто на веру. При их обосновании считается недостаточным и простая ссылка на интуицию, здравый смысл и т. д. К ним предъявляется требование научной обоснованности, доказательности.

К числу существенных признаков научного познания относятся также:

- изучение объектов независимо от возможностей их производственного освоения (научные знания всегда относятся к широкому классу практических ситуаций настоящего и будущего, который никогда заранее не задан);

- получение максимально полных знаний об изучаемых объектах (об их свойствах, структуре, развитии, законах и т. д.);

- разработка специальных методов получения и обоснования истинности знаний;

- фиксирование полученных знаний не только в обыденном, но и специально разработанном языке (напр., математическом) и т. д.

Как отмечает А. А. Зиновьев, для научного познания характерен «принцип субъективной беспристрастности, т. е. познание объектов такими, какими они являются сами по себе, независимо от симпатий и антипатий исследователя к ним и не считаясь с тем, служат результаты исследования интересам каких-то категорий людей или нет» [Зиновьев, 2000, с. 36]. Еще одна особенность научного подхода состоит в том, что «исследователь познает то, что существует, возможно, невозможно, необходимо, случайно, закономерно и т. д., независимо от того, познает это исследователь или нет, а не выдумывает то, что должно быть или чего не должно быть, по его мнению. Позиция долженствования не есть позиция научная» [Зиновьев, 2000, с. 39].

Важным компонентом научного познания является также соблюдение принципов и правил, которые формулируются и обосновываются в современной логике и методологии науки.

Такие принципы и правила охватывают все аспекты и компоненты научного исследования: процедуры введения, оценки и унификации понятий, организации наблюдения, эксперимента, моделирования и других методов эмпирического исследования, применения тех или иных абстракций, разработку научной теории, которая предполагает использование метода идеализации, гипотетико-дедуктивного метода и и т. д.

В процессе разработки теории физического воспитания (как и других теорий) следует учитывать все эти принципы и правила.

Этот процесс предполагает *введение, оценку и унификацию понятий*. Как показано выше, при этом следует учитывать логико-методологические принципы этой исследовательской процедуры.

Процесс научного познания физического воспитания немислим без осуществления тех или иных *абстракций*. Но, чтобы не допускать ошибок, ученый должен четко *осознавать смысл и значение* этих абстракций, обосновывать их *правомерность*, ориентируясь при этом на принципы и рекомендации современной логики и методологии научного познания [см.: Горский, 1961; Лазарев Ф. В., 1971; Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982; Розов М. А., 1965; Столяров, 1971б, 1975а].

Применительно к обсуждаемой в данной монографии проблеме это, в частности, означает следующее. Предметом анализа (особенно в статье или другой небольшой по объему научной работе), конечно, могут быть не все, а лишь один или несколько аспектов, сторон, компонентов физического воспитания при *абстрагировании* от других. И в этом нет ничего ошибочного, но при одном условии: *если исследователь четко осознает смысл и значение осуществляемой им абстракции*. Выделяя для анализа какой-то элемент, метод, какое-то из направлений, целевых установок, форм физического воспитания, он должен не только обосновать его (ее) значимость, но также отметить наличие других элементов, методов, направлений, целевых установок, форм этой педагогической деятельности, требующих специального анализа, указать место изучаемого им явления во всем комплексе явлений данной педагогической деятельности, их связь и т. д. Несоблюдение этой логико-методологической рекомендации приводит, как показано выше, к абсолютизации отдельных аспектов, сторон, компонентов физического воспитания, к его упрощенному, одностороннему пониманию.

Недостаточно, однако, указания на необходимость соблюдения в процессе научного исследования любых объектов (в том числе физического воспитания) принципов и правил, которые формулируются и обосновываются в современной логике и методологии науки. Как справедливо указывает А. А. Зиновьев, «мало сказать, что исследователь должен следовать правилам логики и методологии науки. Важно, как понимаются сами эти правила, каков их ассортимент, насколько они соответствуют потребностям познания» [Зиновьев, 2000, с. 41].

В этом отношении можно отметить проблемы и трудности двоякого рода.

Во-первых, нередко принципы и правила, выявленные и обоснованные в логике и методологии науки, понимаются исследователями других научных дисциплин (в том числе теории физического воспитания) очень упрощенно. Во-вторых, некоторые важные принципы и правила методологии научного исследования не выявлены или разработаны недостаточно, неполно. Такая ситуация имеет место в отношении даже правил образования терминологии науки (оперирования языковыми конструкциями как особыми объектами, отличными от объектов, к которым они относятся), правил определения понятий, обобщения, умозаключений.

Еще более сложная ситуация связана с учетом и соблюдением в процессе научного исследования логико-методологических принципов и правил разработки научной теории, которая предполагает использование системно-структурного, исторического и других научных методов, а также различение теоретического и эмпирического уровней научного познания. И, пожалуй, самая сложная в этом плане ситуация касается принципов диалектического метода исследования.

### 3.2. Принципы диалектического метода исследования

Познавательная деятельность ученого предусматривает активное вмешательство исследователя в изучаемую действительность, целесообразное расчленение ее, извлечение отдельных явлений, включение их в желаемые связи с целью выяснения результатов этих связей, изучение связей и зависимостей «в чистом виде» и т. д. Для этого требуются особые приемы исследования. «Самыми фундаментальными из них являются приемы лабораторного эксперимента, т. е. искусственное создание условий, при которых имеет силу закон в "чистом виде", приемы отбора ситуаций, близких к условиям лабораторного эксперимента, и приемы мысленного эксперимента» [Зиновьев, 2002б, с. 27].

Теоретическое исследование (построение научной теории) предполагает и другие – более сложные методы, например *идеализацию*. Она выступает в форме *мысленного эксперимента*, т. е. мысленное извлечение объектов из связи с другими, помещение их в связи с другими, расчленение на части и объединение частей в целое, упрощение и т. д. При этом изучаемые объекты должны рассматриваться в определенной последовательности. В ходе этой сложной познавательной деятельности исследователь должен учитывать пределы абстракций и допущений, порядок рассмотрения изучаемых объектов, их определенных сторон, элементов, состояний и т. д. Это особенно необходимо при изучении объектов, которые представляют собой сложную изменяющуюся и развивающуюся систему.

Для эффективности такого рода познавательной деятельности, в том числе при построении научных теорий физического воспитания, физической культуры, спорта, исследователь должен учитывать принципы и законы *диалектики*, правила и рекомендации *диалектического метода* познания.

Данное положение признают и другие исследователи [см., например: Вовк, 2007, 2011; Ибрагимов, 2011; Передельский, 2011; Уодзуми, 2009; Фомин, 2011, 2012; Хуббиев; Krawczyk, Jaworski, Ulatowski, 1973 и др.]. Однако важное значение при этом имеет, *как понимаются диалектика и диалектический метод*.

На это следует обратить особое внимание, так как широко распространено (в том числе до сих) *крайне упрощенное и даже примитивное их понимание.*

Как известно, «диалектика» первоначально означала искусство вести беседу, т. е. *диалог.*

По имеющимся сведениям, основоположником диалектики в таком ее понимании является Сократ, который, правда, свой метод ведения диалога именовал «майевтическим, т. е. облегчающим рождение истины» [История... 1972, с. 37]. Платон, по свидетельству Диогена Лаэртского, в своих диалогах «первый ввел в рассуждение вопросы и ответы» и первым употребил в философии понятие «диалектика» [Диоген, 1979, с. 157]. «Диалектик», по Платону, – это тот, «кто умеет ставить вопросы и давать ответы» [Платон, 1968, с. 425]. Диалектика помогает «рассуждать и мыслить». Диалектик обладает способностью «охватывать взглядом единое и множественное» [Платон, 1970, с. 205]. Аристотель отмечает универсальность диалектики: «диалектика имеет дело со всеми [науками]», «ибо, будучи способом исследования, она прокладывает путь к началам всех учений» [Аристотель, 1978, с. 277, 351]. Особое внимание он уделяет противостоянию диалектики софистике: «Диалектика делает попытки исследовать то, что познает философия, а софистика – это философия мнимая, а не действительная» [Аристотель, 1976, с. 123].

В публикациях зарубежных авторов диалектика также чаще всего понимается как определенный способ ведения дискуссии, спора, диалога.

Именно так ее характеризует, например, Х. Г. Гадамер в работе «Истина и метод»: «Искусство диалектики не есть искусство выдвигать победоносные аргументы, опровергая всех и каждого»; «искусство диалектики, то есть искусство вопрошания и искания истины» «доказывает себя лишь тем, что тот, кто умеет спрашивать, держится за свое спрашивание, то есть удерживает свою направленность в открытое. Искусство вопрошания есть искусство спрашивания дальше, то есть искусство мышления. Оно называется диалектикой, потому что является искусством ведения подлинного разговора» [Гадамер, 1988, с. 431; см. также: Osterhoudt, 1978, p. 8].

Понимаемый таким образом диалектический метод имеет важное значение – особенно в процессе образования. Он лежит в основе современного метода, который системе образования и обучения чаще всего называют *«проблемным методом».*

Но наряду с сократовским и платоновским пониманием диалектики как определенного способа ведения дискуссии, спора, диалога в истории философии – сначала в работах Гегеля, а потом в работах Маркса и его последователей – сформировалось понимание *диалектики как логики и методологии научного познания.*

Важное значение в научном исследовании диалектического метода в таком его понимании постоянно подчеркивалось представителями марксистской философии – не только отечественными, но и зарубежными. Однако в настоящее время под влиянием критики марксистской философии часто наблюдается скептическое и даже негативное отношение к диалектике, а диалектический метод как «одно из величайших достижений в истории человеческого интеллекта было забыто, извращено, опозлено, во всяком случае – было исключено из арсенала орудий научного познания социальных явлений [Зиновьев, 2002б, с. 37].

Одна из основных причин этого – идеалистическая мистификация диалектики в учении Гегеля, а также идеологическая интерпретация материалистической диалектики в некоторых марксистских трудах как «оружия пролетариата», «алгебры революции».

Немаловажную роль в негативном отношении к диалектике играют различные варианты ее упрощенного, примитивного истолкования.

Так, например, в обыденном представлении диалектика нередко отождествляется с туманными (неопределенными) абстрактными рассуждениями. У представителей постмодернизма можно встретить псеводиалектические рассуждения по какому-либо вопросу,

заменяющие его строго научный анализ. Широко распространено также отождествление диалектики с онтологическим учением о всеобщих свойствах и законах бытия и упрощенное понимание самих этих законов.

Иллюстрацией может служить сведение закона единства и борьбы противоположностей к примерам типа отношения плюса и минуса в математике и отношения пролетариата и буржуазии в социологии и т. д.

Еще одним примером не только упрощенного, но даже ошибочного понимания диалектики является ее характеристика в новом «Философском энциклопедическом словаре»: «Для марксистского диалектического материализма диалектика есть прежде всего внутренняя закономерность экономического развития и – поскольку от последнего зависит все остальное – закономерность всего происходящего вообще. В законах диалектики марксистская утопия видит гарантию прогресса в направлении к всеобщему счастливому благополучию человечества» [Философский энциклопедический словарь, 2011, с. 481]. Создается впечатление, что авторы этого философского словаря вообще не знакомы с реальными и значимыми публикациями по диалектике.

В настоящее время встречаются и такие характеристики диалектической логики, которые искажают ее реальное содержание.

Например, М. М. Ибрагимов для разработки философии спорта предлагает использовать «экзистенциализм в качестве мировоззренческой парадигмы в сочетании с диалектической логикой как методологическим принципом». При этом диалектической логике дается весьма своеобразная интерпретация со ссылкой на ее «общеизвестность»: «Общеизвестным является понимание диалектической логики как рационалистического метода познания, применяемого в построении теории науки» [Ибрагимов, 2011, с. 94, 97]. В многочисленных публикациях по диалектической логике предлагались различные ее интерпретации [см.: Столяров, 1975а], но ни одна из них не соответствует такому пониманию этой логики. К тому же «рационалистический метод познания» может выступать в разной форме и отнюдь не обязательно базируется на принципах диалектики.

Скептическому, а часто и негативному отношению, к методологической роли диалектики в научном познании содействует и упрощенное понимание ее методологической роли.

Иллюстрацией может служить такая характеристика диалектики как метода: «как и всякая научная теория в своей области становится методом решения проблем, так и материалистическая диалектика, будучи научной философской теорией, становится всеобщим научным методом решения проблем. Это означает, что наиболее общие закономерные связи объективного мира, отраженные в соответствующих понятиях, категориях, становятся средством решения вопросов, задач и т. д.» [Черкесов, 1962, с. 313]. При таком понимании многое остается неясным и непонятным: в каком смысле диалектика выступает как средство решения тех или иных вопросов, задач; каким образом она это делает; на чем основывается возможность и необходимость использования диалектики в научном исследовании; каковы пути ее применения в науке и т. д. [Столяров, 1983, с. 86].

Исследователи, указывающие на важное значение диалектической методологии при разработке теорий в сфере физической культуры и спорта, также иногда это понимают как необходимость учитывать всеобщие законы диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные и отрицания отрицания) и связанные с ними диалектические принципы всеобщей связи, развития и целостности [см., например: Хуббиев, 2006].

Пренебрежительное отношение к диалектике не имеет никакого разумного оправдания.

**Во-первых**, ее категориальный аппарат включает в себя такие понятия, как «существование», «состояние», «качество», «количество», «процесс», «изменение», «переход»,

«развитие», «деградация», «простое», «сложное», «целое», «система», «структура», «необходимость», «случайность», «возможность», «действительность», «связь», «причина», «следствие», «тождество» и т. п. Эти категории диалектики имеют важное методологическое значение, так как выделяют и характеризуют важные аспекты любого изучаемого объекта.

Отмечая это обстоятельство применительно к социальным объектам, А. А. Зиновьев пишет: «В реальной жизни очевидным образом происходит все то, о чем говорили диалектики. Социальные объекты возникают исторически и со временем изменяются, причем порою так, что превращаются в свою противоположность. Они многосторонни, обладают одновременно различными свойствами, порою – противоположными. Они взаимосвязаны. Причины и следствия меняются ролями. Одни и те же причины порождают противоположные следствия. Развитие социальных объектов происходит путем дифференциации их свойств и обособления этих свойств в качестве особых свойств различных объектов, – происходит раздвоение единого. Всему есть своя мера, нарушение которой ведет к разрушению объектов или к возникновению нового качества. Короче говоря, диалектики прошлого обратили внимание на реальные явления жизни и эволюции социальных объектов, а современные исследователи этих объектов, боясь упреков в почтении к диалектике как идеологической доктрине, игнорируют это или не используют на уровне методологии научного познания, отрезая тем самым для себя возможность такого познания» [Зиновьев, 2002б, с. 37–38].

Категории диалектики ориентируют исследователя на *диалектический подход* к изучаемым объектам, на постановку и решение задач, связанных с выделением и анализом в этих объектах изменения, развития, связей и других диалектических явлений.

**Во-вторых**, важно учитывать, что *диалектический метод не сводится к онтологическому учению о всеобщих свойствах и законах бытия*. Он представляет собой *систему взаимосвязанных и осуществляемых в определенной последовательности познавательных действий (приемов) исследователя*. Имеются в виду такие познавательные действия, которые связаны с *познавательным (мысленным) движением по объекту*: в процессе познания исследователь изучает объект в различных аспектах, в определенном порядке, делает предметом познания различные его стороны, применяет те или иные абстракции (идеализации) и т. д.

Например, в ходе познания какого-либо предмета исследователь от изучения свойств данного предмета может перейти к анализу его структуры, а затем к рассмотрению его генезиса и т. д. Предметом изучения становятся разные стороны объекта, и рассматривать их можно в различном порядке. Так, исследователь может изучать, например, только внешние свойства объекта или его внутреннюю структуру; абстрагироваться от изучения его изменений или, наоборот, сделать эти изменения объектом специального анализа; рассматривать качественные и количественные характеристики какого-либо процесса, не учитывая их связи, или, напротив, подвергнуть ее тщательному анализу и т. д. Различным может быть и порядок познавательных действий. В зависимости от того, какие стороны объекта изучает исследователь и в каком порядке он это делает, имеет место тот или иной способ мысленного (познавательного) движения по объекту [Столяров, 1971а, б, 1972, 1982, 1983].

*Диалектический метод* как особый способ «мысленного (познавательного) движения по объекту – это система взаимосвязанных и осуществляемых в определенной последовательности познавательных действий (приемов) исследователя, которая зависит от особенностей изучаемых объектов, фиксируемых в обобщенной форме в категориях и положениях диалектики [Столяров, 1966а, 1971а, б, 1973б, 1975а, 1980, 1982, 1983; Stolyarov, 1979].

В работах А. А. Зиновьева [Зиновьев, 1962, 2000, 2002а, б, 2006] дан научно обоснованный анализ *диалектических приемов мышления*. Впервые это сделано в его кандидатской диссертации «Восхождение от абстрактного к конкретному», которая защищена в 1954 г. «Требование "подходить к предметам диалектически" означает лишь самую общую и простую формулировку задач диалектического мышления. Оно говорит о том, что в предметах

должен выявить диалектик: "происхождение, противоречия, изменение" и т. д. Но задача эта может быть реализована лишь посредством обусловленных ею и специфических ей приемов (форм) мышления» [Зиновьев, 2002а, С. 12].

В более поздней работе он эту мысль выразил следующим образом: «Диалектика не сводится к учению о бытии. Она возникла и как совокупность приемов исследования, образующих целостный метод познания реальности. Что собой представляют эти приемы, фиксируется в серии онтологических терминов: органическое целое, клеточка, орган, простое, сложное, абстрактное, конкретное, закон, проявление, тенденция, развитие, качество, количество, мера, содержание, форма, сущность, явление, связь, взаимодействие, система и т. д. Частично эта терминология рассматривается в философии (как философские категории). Но при этом игнорируется почти полностью то, что с ними связаны определенные познавательные действия. Для описания этих действий помимо упомянутых понятий требуются также понятия, обозначающие эти действия как действия исследователей» [Зиновьев, 2006, с. 96–97].

Развернутое обоснование, конкретизация и дальнейшее развитие такого подхода к разработке диалектики как логики и методологии науки, а также анализ диалектических приемов мышления содержатся в докторской диссертации и публикациях автора данной монографии [Столяров, 1966а, 1971а, б, 1973б, 1975а, 1980, 1982, 1983; Stolyarov, 1976а, б, 1978 и др.].

Логической формой, в которой реализуется применение диалектики в качестве метода исследования объективно данной действительности и средства построения соответствующей ей науки, является *метод восхождения от абстрактного знания к конкретному*.

Система составляющих его приемов диалектического мышления впервые проанализирована в указанной диссертации А. А. Зиновьева [Зиновьев, 2002а]. Характеристика этого метода дается и в его последующих работах [Зиновьев, 1962, 2000, 2002б, 2006б; Zinovev, 1958]. Важными составляющими метода восхождения от абстрактного к конкретному являются системный и комплексный методы, а также логический и исторический методы. В работе Б. А. Грушина «Очерки логики исторического исследования (процесс развития и проблемы его научного воспроизведения)» [Грушин, 1961] дан анализ приемов диалектического мышления, используемых в процессе исторического исследования. Этот анализ продолжен в публикациях автора данной монографии [Столяров, 1963, 1964, 1966а, б, 1971а, б, 1973а, 1975а, 1983, 1987, 2010е, 2011а; Stolyarov, 1971 и др.]. В них дана характеристика и других диалектических методов, а также диалектических принципов (всесторонности, системности, конкретности анализа, историзма и т. д.).

Диалектический метод имеет огромное значение при изучении объектов, которые представляют собой сложную изменяющуюся и развивающуюся систему. Но именно с такими объектами имеет дело исследователь при разработке научно обоснованной концепции физического воспитания, физической культуры и спорта.

Поэтому в этой научно-исследовательской деятельности (и особенно при разработке ТФВ, ТФК и других теорий в данной области) крайне важным и актуальным является применение диалектического метода, таких его компонентов, как *метод восхождения от абстрактного к конкретному, системный и комплексный методы, логический и исторический методы*, а также реализация связанных с ними *диалектических принципов* (всесторонности, системности, конкретности анализа, историзма и т. д.) [см.: Столяров, 1975б, 1976, 1977, 1987, 2010 г, 2011а; Stolyarov, 1975, 1976с].

Применение *метода восхождения от абстрактного к конкретному* при разработке теории физического воспитания предполагает, что на первом этапе ее формирования необходимо построение *общей* теории данной педагогической деятельности на основе *абстрагирования от тех особенностей*, которые свойственны физическому воспитанию лиц раз-

ного возраста, пола, интересов и т. д. (например, детей того или иного возраста, молодежи, учащейся молодежи, лиц, ориентированных на спорт высших достижений и т. д.), в тех или иных конкретных условиях и т. д. Кроме того, как и при построении любой другой теории должна осуществляться определенная *идеализация* изучаемых объектов.

Но вслед за этим этапом разработки теории физического воспитания, для которого характерно движение познания *от конкретного к абстрактному*, должен быть следующий этап – движение познания *от абстрактного к конкретному*. На этом этапе должны учитываться все те особенности изучаемых объектов, от которых происходило абстрагирование на предыдущем этапе (они признавались, учитывались, но не анализировались специально).

Это значит, что *общая* теория физического воспитания должна быть дополнена комплексом *частных* теорий этой педагогической деятельности, разработка которых предполагает *конкретизацию* сформулированных в общей теории задач, форм, методов и т. д. системы современного физического воспитания.

Прежде всего имеются в виду частные теории физического воспитания применительно к различным *социально-демографическим группам населения* (например, теории комплексного физического воспитания школьников, студентов, детей дошкольного возраста, лиц с ограниченными возможностями – теория адаптивного физического воспитания).

Необходимы также частные теории физического воспитания применительно к различным *этапам формирования и развития личности, уровням образования* и т. д. Конкретизация общей теории физического воспитания должна затронуть и формы реализации тех или иных направлений, решения определенных задач, использования методов этой педагогической деятельности *в различных условиях и организационных формах – в учебном процессе, в трудовой или досуговой деятельности и т. д.*

Такая конкретизация тем более необходима при внедрении общей теории физического воспитания в *практику* воспитательной работы, при разработке *учебных программ* по физическому воспитанию для лиц разного возраста, пола, интересов, ориентации и т. д. (например, детей того или иного возраста, молодежи, учащейся молодежи, лиц, ориентированных на спорт высших достижений, или лиц с ограниченными возможностями и т. д.).

При этом должны учитываться *гендерные и возрастные особенности, состояние здоровья, уровень физической подготовленности, интересы, потребности, ценностные ориентации и другие особенности* этих лиц и соответственно *конкретизироваться* общие положения относительно задач, форм, методов и т. д. физического воспитания.

Вместе с тем указанные диалектические принципы ориентируют на интерпретацию современного физического воспитания как *комплексной* педагогической деятельности, представляющей собой определенную *систему*. Как будет обосновано ниже, основными элементами этой системы, тесно связанными между собой, являются *телесное (соматическое, физическое) воспитание, физкультурное (личностно-ориентированное) двигательное воспитание и спортивное воспитание*. В единую систему их объединяет тесная связь друг с другом, а также с двигательной деятельностью и телесностью человека.

При разработке современной теории физического воспитания крайне важно также, опираясь на диалектический принцип историзма, учитывать те конкретно-исторические условия, в которых функционируют и развиваются физическое воспитание, физическая культура, спорт, физкультурно-двигательная активность и т. д. Как будет обосновано ниже, современным условиям в наибольшей степени отвечают *гуманистически ориентированные формы* трех указанных компонентов комплексного физического воспитания и данной воспитательной деятельности в целом – ее *олимпийская* и *спартианская* модели.

Рассмотрение современного физического воспитания как *комплексной* педагогической деятельности, представляющей собой определенную *систему* предполагает не только выделение трех компонентов в структуре данной педагогической деятельности и двух ее

моделей, но также *признание значимости и реализацию комплекса отмеченных выше ее направлений, решение комплекса связанных с ними задач и применение комплекса соответствующих форм и методов.*

Поэтому в ходе конкретизации общей теории комплексного физического воспитания *важно избежать того пути, по которому, как уже отмечено выше, чаще всего идут в практической организации этой педагогической деятельности, сокращая (иногда до минимума) ее элементы, целевые установки, направления, задачи, формы и методы.* Такой подход, нарушающий диалектический принцип всесторонности, ведет к *упрощенной, односторонней организации физического воспитания, не позволяющей в полной мере использовать его огромный позитивный социально-педагогический потенциал.*

Чтобы избежать этого, в процессе практической реализации общей теории комплексного физического воспитания целесообразно *сохранить* указанное *многообразие* элементов, целевых установок, задач, направлений этой педагогической деятельности, но с учетом особенностей контингента воспитуемых, условий и т. д.: а) *конкретизировать* их, б) *придать им большее или меньшее значение* и в) *применить максимум возможных форм и методов* (например, если речь идет о физическом воспитании школьников, то использовать и учебное, и внеучебное время, и систему дополнительного образования, и разнообразные массовые мероприятия и т. д.).

В этом плане автор солидарен с положениями И. В. Манжелей: «В физическом воспитании необходимо использовать все многообразие природных и социокультурных факторов, условий и возможностей, способных оказать как стихийное, так и организованное влияние на развитие человека, гибкие формы, средства и методы оздоровления, обучения, развития и воспитания для достижения поливариативности воспитательно-образовательного процесса и построения физкультурно-спортивной среды в целях формирования здоровья, физической и спортивной культуры детей и молодежи, становления активной, компетентной, мобильной и толерантной личности, готовой к самоопределению в постоянно изменяющемся мире. Что дает ответ на вопросы «Кого и как учить и воспитывать?». Всех по-разному!!! Учитывая индивидуальные особенности и находя разумный баланс между интересами личности, общества и государства» [Манжелей, 2012, с. 106].

Такой концептуальный подход к теории физического воспитания и ее практической реализации в полной мере соответствует не только диалектическим принципам, но и основополагающим положениям *гуманизма о человеке как высшей ценности, о приоритете самоценности человек, о необходимости учитывать особенности и своеобразии индивидуального бытия людей и т. д.*

Важное методологическое значение этих гуманистических положений для современной системы физического воспитания убедительно показали В. А. Ермаков, М. С. Леонтьева и Р. А. Тер-Мкртчян в статье «Методологические условия проектирования современной системы физического воспитания» [Ермаков, Леонтьева, Тер-Мкртчян, 2008]. Анализируя те методологические условия, на основе которых должно строиться проектирование современной системы физического воспитания, авторы статьи ссылаются на указанные выше положения гуманистической концепции, которые определяют всеобщее основание данной системы. По их мнению, оно «заключается в отдельности, самобытности мира каждого человека, в способе его бытия как самостоятельного субъекта деятельности, в его творчестве, посредством которого реализуются сущностные силы человека, проявляются способности и дарования».

Заключая анализ указанной проблемы, В. А. Ермаков, М. С. Леонтьева и Р. А. Тер-Мкртчян пишут: «Приведенные положения, очерчивающие базисное направление в реализации физического воспитания на основе предлагаемого методологического принципа, объективно указывают на необходимость разработки *многовариантных программ, отражающих в*

своем содержании *многовариативные* цели [курсивом выделено мной – В. С.]. Многовариантность и многовариативность, удовлетворяя потребности каждого человека, не только не противоречат общественным идеалам и ценностям образования, но и создают условия для их развития. Ведь мы все более глубоко осознаем, что любая система обучения и воспитания и функционирующие в ее рамках воспитательные микросистемы должны стать открытыми, самоорганизующимися системами, которые развиваются под влиянием не только внешних факторов, но и внутренних потенциалов в самой системе. Одним из внутренних факторов развития педагогических систем мы и считаем осуществление в их рамках своих желаний, своих целей» [Ермаков, Леонтьева, Тер-Мкртчян, 2008, с. 4].

Конечно, инновационные теоретические подходы к физическому воспитанию, ориентированные на многообразие компонентов, направлений, целевых установок, задач, форм и методов могут вызывать отторжение у практических специалистов, например, у учителей физической культуры, потому что их реализация потребует от них дополнительных усилий.

Э. Н. Абрамов и Е. В. Пономарев указывают на трудности реализации такого рода новаций, а вместе с тем указывают и путь решения этой проблемы: «Учителя физической культуры могут занять индифферентную позицию по отношению к новации, если внедрение преобразования требует больших усилий, т. е. новация чрезвычайно энергоемка. В связи с этим для продвижения передовых педагогических идей в среде физкультурно-педагогических работников необходима наглядная демонстрация ощутимых преимуществ, которые несут с собой преобразования (причем по возможности в ближайшей перспективе). Это бывает непросто, поскольку многочисленные эффекты, ожидаемые от внедрения современных педагогических идей и инноваций, эфемерны, надматериальны, отсрочены во времени, непонятны учителю физической культуры, привыкшему оперировать конкретными, осязаемыми категориями. Кроме того, важно не только провозглашать приоритеты, интерпретировать идеологию изменений, но и доступно указать учителю, что конкретно он должен делать, то есть изменения должны быть проработаны от идеологии до технологичного уровня, до конкретных алгоритмов, шагов, операций». [Абрамов, Пономарев, 2009, с. 23].

Значит, при разработке теории физического воспитания и ее практической реализации важнейшее значение имеют, с одной стороны, *диалектический принцип всесторонности*, чтобы не допустить *одностороннего* подхода в понимании этой педагогической деятельности, а, с другой стороны, *диалектический принцип конкретности*, предохраняющий от чересчур абстрактного подхода к ее организации и ориентирующий на учет особенностей воспитуемых, конкретных условий и т. д.

Забвение основных положений и принципов диалектического метода приводит к указанным выше и другим существенным ошибкам в понимании не только телесного воспитания и телесной культуры, но также спорта и спортивной культуры человека, их социальной сущности. Не учитывая диалектический принцип историзма, нередко считают, например, что социальные функции, роль и значение спорта предопределены его извечной, независимой от каких-либо обстоятельств и условий «природой», что спортивная деятельность всегда, безотносительно к конкретным условиям, в силу самой своей «природы» имеет гуманистическую ценность, что спорт обладает такими имманентными, внутренне присущими ему качествами, которые автоматически делают его фактором укрепления мира, что гуманистический культурный потенциал спорта всегда реализуется в полной мере и т. д. Такого рода *антиисторизм*, как будет показано ниже, проявляется и в понимании физической культуры.

Забвение принципов диалектического метода приводит и к другим ошибкам в понимании спорта.

Так, не учитывая диалектический принцип, требующий разграничения «*возможности*» и «*действительности*», не различают потенциальные возможности спорта (с точки

зрения его воздействия на личность и социальные отношения) и то, насколько эти возможности практически реализуются, т. е. его реальную значимость.

Несоблюдение диалектического требования *всесторонности рассмотрения* при оценке социальной значимости спорта приводит к тому, что абсолютизируют отдельные аспекты такого крайне сложного и противоречивого социально-культурного феномена, каким является спорт: из всего многообразия фактов и событий его реальной истории выхватывают лишь те, которые свидетельствуют о позитивной роли спорта, или, наоборот, акцент делают лишь на негативных, дисфункциональных явлениях в сфере спорта, связанных с насилием, агрессивностью, межнациональными конфликтами и т. п.

Вместе с тем нередко встречается *эклeктический подход* к оценке социального значения спорта. Методологическая премудрость этого подхода сводится к формуле: «и то и другое», «с одной стороны, с другой стороны». Ограничиваются констатацией, с одной стороны, позитивной (в гуманистическом плане) роли спорта для личности и социальных отношений, а с другой стороны, – связанных с ним антигуманных явлений, не пытаясь, как это вытекает из требований диалектического метода, *объяснить*, почему, под воздействием каких *факторов* спорт может играть и действительно играет столь противоречивую роль.

Как отмечено выше, одна из важнейших задач в настоящее время при разработке теории современного физического воспитания – обоснование необходимости и определение путей его модернизации. Но эффективное решение этой задачи также возможно лишь на основе принципов, рекомендаций и требований диалектического метода.

Прежде всего, учитывая диалектический принцип, требующий разграничения «*возможности*» и «*действительности*», надо определить и четко различить: а) какие *возможности* заключены в комплексе средств физического воспитания – физкультурной и спортивной деятельности, гигиенических средствах и др. – для решения различных задач физического воспитания; б) каким образом эти потенциальные возможности *практически реализуются* в настоящее время (какие задачи физического воспитания решаются, насколько полно и эффективно и т. д.).

При этом должен соблюдаться и диалектический принцип *всесторонности* рассмотрения: необходимо принимать во внимание: все многообразие задач и средств физического воспитания, потенциальных возможностей этих средств, а также фактов, характеризующих их реализацию в настоящее время. Важно учитывать и диалектический принцип *противоречивости* явлений: принимать во внимание не только позитивные, но и негативные аспекты как потенциала средств, так и их реализации. Но и этого недостаточно. Согласно диалектическому методу, особенно важно выяснить те *факторы*, которые определяют как позитивное, так и негативное значение средств (например, спорта), используемых в процессе физического воспитания. Только это позволит определить *пути повышения* их позитивной роли в данной педагогической деятельности [подробнее см.: Столяров, 2004в, 2011 г].

Косвенным признанием важного значения в педагогике принципов, положений, компонентов диалектического метода является все более широко пропагандируемый в последнее время «*синергетический подход*» в научном исследовании проблем образования и в педагогической практике [Ворожбитова А. А., 1999; Игнатова, 2001], в том числе применительно к физическому воспитанию [см.: Ковалев, 2000; Костюков, Костюкова, 2002; Симонов, 2007].

Термин «*синергетика*» происходит от греческого «содружество», «сотрудничество» и акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого [Симонов, 2007, с. 29].

При характеристике синергетического подхода указывают на то, что он необходим при анализе развития сложных объектов и систем различной природы и заключается «в выявлении возможностей объединения, кооперации и самоорганизации элементов таких систем с целью получения гораздо большего, чем при традиционных подходах, результирующего

эффекта... С позиций синергетики любая нелинейно развивающаяся система переходит в новое качественное состояние, на новый уровень организации или развития только через разрушение прежних связей и отношений, характеризующих способ ее существования как диссипативной исходной структуры. В рамках переходного состояния система расщепляется на бифуркации – противостоящие друг другу новообразования взаимодействующих флуктуации. Каскад стихийных бифуркаций создает возможность случайного "выбора" путей дальнейшего развития системы – от хаоса к порядку. Появляются аттракторы – устойчивые образования, объединяющие ряд бифуркаций в единое взаимодействующее целое и обеспечивающие переход системы в новое качественное состояние, соответствующее условиям ее существования» [Костюков, Костюкова, 2002, с. 19].

Как указывает С. Н. Симонов, «синергетика входит в универсальную методологическую парадигму, относящуюся к тем областям знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации, и представляет собой единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам и объектам. Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Поэтому ее и называют теорией самоорганизации» [Симонов, 2007, с. 20].

Фактически синергетический подход является лишь конкретизацией и детализацией положений диалектического метода и такого его компонента, как системно-структурный метод на основе использования новых знаний, полученных современной наукой о процессах функционирования и механизмах самоорганизации сложных систем.

### 3.3. Логико-методологические принципы введения, оценки и унификации понятий

Как отмечено выше, важным показателем кризисной ситуации, характерной для современного состояния разработки теории современного физического воспитания, являются грубые методологические ошибки при оперировании с понятиями. Поэтому важное значение для преодоления этой ситуации имеют логико-методологические принципы введения, оценки и унификации понятий.

**Понятие и логический прием определения понятий.** Любое научное исследование невозможно без использования определенных *понятий*.

«Понятие – форма мышления, позволяющая человеку дифференцировать окружающие его предметы, явления, процессы и отделять в сознании один предмет от другого» [Бородянский, 1990, с. 10]. С гносеологической точки зрения понятие является отображением определенного объекта (предмета, свойства, отношения) и каких-то его специфических (присущих только данному объекту) признаков (фиксирует наличие или отсутствие у объекта данных признаков – свойств, отношений). Оно выражается в слове или словосочетании.

*Научное* понятие в отличие от обыденных, которыми пользуются в повседневной жизни, фиксирует не просто специфические, но и существенные признаки предметов. Особенность оперирования понятиями в науке состоит и в том, что при различении и отождествлении понятий здесь учитывается не только их объем (те объекты, о которых идет речь в понятиях), но и содержание (те свойства и отношения данных объектов, которые зафиксированы в понятиях). Знаки, выражающие научные понятия – *термины*, имеют строго определенное значение, этим они отличаются от обычных слов, которые обладают широким диапазоном значений [подр. см.: Горский, 1961, 1964, 1974; Ивин, 1999; Reichenbach, 1966; Robinson, 1980].

Научные понятия вводятся на основе логической операции под названием «*определение (definitio)*». Слово «definitio» происходит от латинского слова «finis», что означает границу, конец чего-либо. Русское слово «определение» происходит от слова «делить», «устанавливать предел, границу» [Горский, 1964, с. 294]. Уже Платон среди различных значений

слова «логос» указывает на то из них, которое впоследствии было отождествлено с определением и получило особое имя. А именно в «Тэетете» он указывает, что «логос» употребляется в греческом языке в значении указания на признак, посредством которого интересующую нас вещь можно отличить от всех иных вещей [Платон, 1936, 206с-7А, 208С). Аристотель в «Топике» и «Аналитиках» вводит особый термин для этого логического приема и определяет дефиницию как отчет о сущности вещи [Аристотель, 1954, с. 1, 5] или как «высказывание, объясняющее, что есть данная вещь» [Аристотель, 1952]. Интересные сведения о том, как различные философы и логики понимали процесс определения, содержатся в книге Р. Робинсона «Дефиниция» [Robinson, 1980].

В самом общем смысле **определение** – это логическая операция, в ходе которой интересующий нас объект дифференцируется (отличается) от других объектов, уточняется объем или содержание соответствующего понятия, а также значение уже введенного в науку термина или выясняется значение нового термина.

Следует отметить, что иногда ошибочно задачу определения усматривают в том, чтобы дать *максимально полную* характеристику всех свойств изучаемого объекта. Эта задача решается на основе всего научного исследования данного объекта – в ходе его эмпирического исследования, разработки соответствующей концепции, теории и т. д. *А определение – это лишь первый, исходный этап научного изучения объекта.* Его задача состоит в том, чтобы каким-то образом выделить интересующий исследователя объект, отличить его от других и обозначить определенным термином. «*Определение есть логический прием, позволяющий отличать, отыскивать, строить интересующий нас предмет, позволяющий формировать значение вновь вводимого термина или уточнять значение уже существующего слова в языке*» [Горский, 1964, с. 297].

Заняться изучением данного логического приема исследователей побудила разработка научных теорий, неизбежно связанных с необходимостью уточнения используемых в ней слов, взятых из обычного языка, и с выработкой надежных критериев отличения, спецификации изучаемых объектов.

Определение понятий позволяет добиться точности, строгости и однозначности в их оперировании. А это имеет важное значение в процессе научного познания. Роль определений подчеркивал еще Сократ, говоривший, что он продолжает дело своей матери, акушерки, и помогает родиться истине в споре. Это рождение, по его мнению, невозможно без уточнения понятий с помощью их определения. Рене Декарт, французский философ XVII в., говорил: определяйте значение слов, и вы избавите человечество от доброй половины его заблуждений.

Разумеется, не всегда и не любым понятиям следует давать строгие определения. Как отмечал французский математик и философ Б. Паскаль, попытка определить то, что понятно и очевидно, только затемнит его. При построении научной теории всегда выбирается круг так называемых *исходных* понятий, которые в рамках этой теории не определяются. В качестве исходных обычно берут понятия, которые в ней заимствуются из других теорий, являются общеупотребимыми понятиями и т. д. В литературе по проблемам исследования спорта и телесной культуры исходные понятия нередко ошибочно отождествляют с *основными*, наиболее важными понятиями какой-либо теории.

Возможны *различные способы определения* как логического приема, имеющего целью выделить интересующий исследователя объект, отличить его от других и обозначить определенным термином: «способы отличения, нахождения, построения интересующего нас предмета могут быть различными» [Горский, 1964, с. 297].

В повседневной жизни и в научном исследовании используются различные определения. Самым простым, но не очень эффективным, является так называемое **остенсивное (ostensive) определение**. Остенсивное определение – «определения значений слов путем

непосредственного показа, демонстрации предметов, которые эти слова обозначают. Иными словами, остенсивные определения – это такие определения, в которых для выяснения значения незнакомого слова мы не пользуемся иными словами» [Горский, 1964, с. 304].

Принято различать также явные и контекстуальные определения. Под **явным определением** понятия понимается характеристика специфических признаков предмета, о котором идет речь в понятии или значении используемого при этом термина, а под **контекстуальным** – определение, в котором значение термина или характеристика объекта заданы некоторым контекстом, на основе анализа которого они могут быть сформулированы в явной форме [Горский, 1974, с. 34–46, 50–61; Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982, с. 31–38; Reichenbach, 1966, p. 19–22].

В науке используются и так называемые **«операционные определения»** [Горский, 1964; Франк Ф., 1960; Bridgman, 1954]. **«Операциональным определением** называется: 1) определение физических величин путем указания на совокупность операций, с помощью которых измеряется (определяется) та или иная физическая величина; 2) определение некоторых свойств предметов посредством ряда действий над ними, которые должны дать ответ, имеем ли мы в данном случае дело с таким-то свойством или нет». Он приводит два примера таких определений. Одно из них – определение длины А. Эйнштейном: «Что мы имеем в виду под длиной объекта? Очевидно, мы знаем, что мы разумеем под длиной, если можем сказать, какова длина того или иного объекта, и для физика ничего больше не требуется. Для того чтобы определить длину того или иного объекта, необходимо произвести известные физические операции, посредством которых измеряется и фиксируется длина...». Второй пример – определение кислоты посредством погружения в нее лакмусовой бумажки. Кислотой мы и можем назвать жидкость, которая окрашивает лакмусовую бумажку в красный цвет [Горский, 1964, с. 307–308].

Любое понятие, используемое в ходе научного исследования спорта и телесности человека, можно определить по-разному. Поэтому возникают следующие вопросы: каким образом выбрать «правильное» определение? Как, ориентируясь на какие критерии, следует оценивать то или иное его определение? Можно ли и каким образом добиться унификации различных определений понятия, т. е. единообразного истолкования его разными авторами?

Применительно к научной разработке проблем теории физического воспитания речь идет в первую очередь о таких проблемах:

- С чем связаны существующие разногласия в истолковании даже основных понятий, используемых в этом научном исследовании?
- Следует ли при оценке различных определений одного и того же понятия отдавать предпочтение какому-то одному из них?
  - Как можно доказать его правильность и ошибочность других?
  - Какие при этом должны использоваться критерии, оценки понятий?
  - Можно ли понятия оценивать как истинные или ложные?
  - Какие другие оценки следует использовать при отборе понятий?
  - Все ли понятия должны быть определены в рамках проводимого исследования физического воспитания? и т. п.

Существуют различные подходы к ответу на эти вопросы и к способам преодоления трудностей, связанных с неопределенностью и многозначностью понятий теории физического воспитания и спорта.

**Различные подходы к решению обсуждаемой проблемы.** Некоторые исследователи [см., например: MacAloon, 1991] относят указанные понятия к числу **«принципиально дискусионных»** нормативных понятий, т. е. таких понятий, которые не поддаются уточнению, даже если оппоненты осознают несопоставимость своих интерпретаций.

В качестве основания такого вывода обычно ссылаются на то, что в гуманитарных дисциплинах при введении практически каждого понятия, как правило, приходится сталкиваться с наличием различных его интерпретаций и с дискуссиями по этому поводу, редко приводящими к каким-то общепринятым его определениям. Указывают на то, что содержание такого рода понятий основано якобы на несовместимых системах ценностей, и потому никакой содержательный анализ не позволяет их уточнить. Каждая система ценностей дает возможность интерпретировать его в соответствии с тем, что она причисляет к «убедительным аргументам очевидности и другими формам подтверждения» [Gallie, 1956, p. 157, 169].

Иногда полагают, что смысл некоторых понятий (например, понятия «спорт») «настолько глубоко укоренился в общественном сознании, что адекватно понимается в современном обществе и фактически, как и понятие культуры, не нуждается в дефинициях» [Мазуров, 2012, с. 36].

Сторонники методологии Карла Поппера или методологического анархизма Пауля Фейерабенда рассматривают процедуру определения понятий как чисто субъективную. По их мнению, содержание понятий, касающихся разных сфер жизнедеятельности человека, зависит от выбора, от того, к чему человек обращается, к чему стремится, а также от понимания им смысла жизни в индивидуальном и глобальном общественном масштабе. Согласно этой методологии, в основе дефиниции каждого понятия лежит акт внерационального, своевольного семантического решения (выбора, селекции), обусловленного эмоциональным состоянием, а дефиниции эти носят в принципе лишь номинальный характер, хотя представляют собой своеобразный инструмент познания.

Вместе с тем, в научных публикациях часто звучат призывы к необходимости *унификации* основных понятий теории физического воспитания, физической культуры и спорта. Предпринимались и многочисленные попытки решения этой проблемы.

Можно указать, например: международный семинар по вопросам понятий и терминологии в сфере физической культуры и спорта (Прага, 1972) [Семинар... 1972]; Всесоюзный симпозиум «Проблемы унификации основных понятий в физической культуре и спорте» (Минск, 1974) [Материалы... 1974]; дискуссии на страницах журнала «Теория и практика физической культуры» и других журналов, в том числе зарубежных, которая развернулась по инициативе автора [см.: Выдрин, 1986; Зеленев, Лебедев, 1985; Матвеев Л. П., 1985; Пономарев Н. И., 1985; Сичивица, 1987; Столяров, 1985б, 1986а и др.]; Всесоюзный симпозиум «Теоретико-методологические вопросы понятийного аппарата в сфере физического воспитания и спорта» (МОГИФК, 1991) [Теоретико-методологические... 1991]; первый международный конгресс «Термины и понятия в сфере физической культуры» (Санкт-Петербург, 2006) [Доклады... 2007] и т. д.

Однако до сих пор эти попытки не увенчались успехом. И это не случайно. Одними призывами данную сложную проблему невозможно решить.

Автор полностью согласен с тем, что по поводу аналогичной ситуации во всех социальных науках пишет известный специалист в области логики и методологии научного исследования А. А. Зиновьев: «Бороться против этой многозначности и неопределенности слов путем апелляции к требованиям логики и призывов к однозначности и определенности слов – дело абсолютно безнадежное. Никакой международный орган, наделенный чрезвычайными языковыми полномочиями, не способен навести тут порядок, отвечающий правилам логики. Сколько в мире печаталось и печатается всякого рода словарей и справочно-учебной литературы, которые стремятся к определенности и однозначности терминологии, а положение в мировой языковой практике нисколько не меняется в этом отношении к лучшему. Скорее наоборот, ибо объем говоримых и печатаемых текстов на социальные темы возрос сравнительно с прошлым веком в тысячи раз и продолжает возрастать, а степень логической их культуры сократилась почти что до нуля» [Зиновьев, 2000, с. 49].

Помимо призывов необходима конкретная логико-методологическая технология введения, оценки и унификации понятий, позволяющая устранить отмеченные выше трудности этой процедуры.

На первый взгляд, данную проблему легко решить, если учитывать, что понятие вводится для характеристики определенного изучаемого объекта. Поэтому при наличии разных определений понятия казалось бы достаточно сопоставить их с данным объектом и с учетом этого выбрать «наиболее правильное», «истинное», «точное», «адекватное», «соответствующее реальности» определение, отбрасывая все другие как «неправильные», «ошибочные», «ложные».

Однако такой подход оправдан лишь в ситуации, когда все определения относятся к одному и тому же реальному объекту (одним и тем же его свойствам и отношениям). Но не исключена и даже чаще встречается противоположная ситуация, когда различные определения понятия относятся к разным объектам (их свойствам и отношениям), и все они (по крайней мере, многие из них) реально существуют.

Если обратить внимание, например, на предлагаемые разными авторами многочисленные определения физической культуры, нетрудно заметить, что в них речь идет о разнообразных объектах, о различных их свойствах и отношениях. Одни определения выделяют целенаправленное использование двигательной деятельности для воздействия на физическое состояние человека, в других отмечается применение данной деятельности для решения более широкого круга социальных задач, третьи подчеркивают наличие разнообразных средств физического совершенствования человека и т. д. Главное состоит в том, что в этих определениях, несмотря на их отличие друг от друга, речь идет о реально существующих объектах, свойствах и отношениях.

Следует иметь в виду еще одну трудность, которая возникает при оценке истинности или ложности какого-либо определения понятия. Чтобы сопоставить его с соответствующим реальным объектом, последний надо отличить от других объектов, а для этого исследователь должен знать его специфические признаки, т. е. уже должен иметь «истинное» понятие о данном объекте.

Так, чтобы какое-либо *определение* понятия «физическое воспитание» сопоставить с *реальным* физическим воспитанием, исследователь должен выбрать его из всего многообразия существующих социальных явлений. А для этого он уже должен знать, что представляет собой физическое воспитание, чем оно отличается от других явлений. Но исследователь не может этого знать, ибо понятие «физическое воспитание» еще только вырабатывается, вопрос о специфических и существенных признаках отображаемого в нем явления еще только решается, и разные исследователи по-разному отвечают на данный вопрос. Поэтому не исключена возможность того, что при сопоставлении понятия «физическое воспитание» с реальностью разные исследователи, исходя из разных его определений, будут сравнивать его с различными реальными явлениями.

Наконец, надо учитывать, что введение всякого понятия, предполагает использование определенных терминов. Причем, выбор того или иного термина во многом зависит от воли и желания самого исследователя, а также от ряда других факторов, не связанных непосредственно с характером самого данного изучаемого объекта. В силу всех этих причин в принципе всегда можно сформулировать множество определений (в том числе, понятия «физическое воспитание»), каждое из которых будет фиксировать определенный реальный объект с присущими ему реальными свойствами. Если опираться только на критерий оценки понятия с точки зрения его соответствия изучаемому объекту, нет каких-либо оснований для того, чтобы отбросить одно из этих определений, отдав предпочтение другому. В рассматриваемом отношении все они равноценны.

Часто на первый план выдвигается решение *терминологических* проблем понятийного аппарата теории физического воспитания: обращается внимание на неопределенность, аморфность, многозначность терминов, перечисляются различные смыслы (значения), в которых употребляется тот или иной термин, и предлагается свой способ его употребления как «*наилучший*».

При таком подходе, во-первых, не решаются *содержательные* проблемы, хотя именно эти проблемы, а не терминологические, являются главными при разработке понятийного аппарата теории. Во-вторых, в полной мере не решаются и терминологические проблемы: оставляется какое-то *одно* значение употребления термина, другие значения просто *отбрасываются*, хотя они также имеют определенное *обоснование*.

Во многих публикациях, посвященных методологическим принципам определения понятий в области физической культуры и спорта, для выбора «правильного» определения рекомендуется соблюдать *логические правила* определения понятий.

К числу таких правил общепринято относить следующие:

– определение должно *быть четким и ясным*, не должно содержать двусмысленностей (следует избегать фигуральных и метафорических выражений); – оно не должно быть только *отрицательным* (цель определения – ответить на вопрос о том, чем является предмет, отображаемый в понятии; для этого необходимо перечислить в утвердительной форме специфические и существенные для него признаки);

– в определении не должно быть *логических противоречий* (когда об изучаемом предмете что-то утверждается и то же самое отрицается);

– оно не должно быть *тавтологическим* (термин определяемого понятия не должен встречаться в том понятии, с помощью которого оно определяется);

– уточнения и пояснения вводимого термина должны осуществляться через термины, значения которых уже *известны, более ясны и понятны*, чем значение уточняемого термина;

– в определении не должно быть «*порочного круга*» (при определении одного понятия не могут использоваться другие понятия, для определения которых, в свою очередь, нужно опираться на первое понятие);

– нельзя *произвольно изменять* содержание определяемого понятия (если при введении понятия используется несколько его явных определений, они должны характеризовать одно и то же содержание этого понятия и не противоречить друг другу, а сами эти явные определения не должны находиться в противоречии с теми предложениями, в которых вообще встречается данное понятие, т. е. с его контекстуальными определениями) [Горский, 1961, 1974; Ивин, 1999; Кондаков, 1975; Robinson, 1980].

Логические правила рекомендуют соблюдать и при введении понятий теории физического воспитания, физической культуры и т. д. [см.: Виленский, 2001; Выдрин, Пономарев Н. И., Евстафьев, Гончаров В. Д., Николаев, 1977; Лукьяненко В. П., 2008; Фомин, 1973, 1982, 1996; Яхонтов, 2006 и др.].

Это – хорошая и правильная рекомендация. Но выполнение одной лишь этой рекомендации не позволяет в полной мере решить данную проблему. Практика научного исследования свидетельствует о том, что применительно к какому-либо понятию возможно сформулировать *несколько* различных определений, в которых *не нарушаются указанные правила*, и потому возникает вопрос о том, какому из этих определений следует отдать предпочтение.

Таким образом, отмеченные выше подходы не позволяют в полной мере решить проблему введения, оценки и унификации дискуссионных понятий, в том числе в процессе разработки теории физического воспитания.

Из вышеизложенного не следует, что построение данной теории надо вообще отложить до тех пор, пока не будет найдено общепринятое истолкование ее основных понятий. Выход из сложившейся ситуации позволяет разработанная автором *логико-методологиче-*

ская «технология» понятийного анализа [см.: Столяров, 1984а, б, 1985б, 1986 а, б, 1997б, г, 2004б, 2005б, 2007в, г, д, 2010б, 2011б].

Эта технология предусматривает соблюдение в ходе введения, оценки и унификации понятий трех **принципов**.

- 1) учет *эффективности* определений;
- 2) разграничение *содержательного* и *терминологического* аспектов определения;
- 3) введение *системы понятий*, которая необходима для отображения всего многообразия явлений изучаемой области.

Как показывает многолетний опыт разработки понятийного аппарата различных теорий, соблюдение этих логико-методологических принципов позволяет решать указанные проблемы, возникающие в процессе введения, оценки и унификации понятий.

В своем исходном пункте авторская логико-методологическая технология предполагает *традиционную* логическую процедуру – предлагаемые определения понятия оцениваются с точки зрения их *эффективности*.

**Эффективными** в логике и методологии науки принято называть определения, которые обеспечивают *точность* и *однозначность* используемых понятий, т. е. позволяют четко выявлять значение употребляемых терминов и распознавать те объекты, которые обозначаются этими терминами [ср.: Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982, с. 25].

*Остенсивные* и *контекстуальные* определения, как правило, не могут обеспечить эффективности определений, поскольку оставляют возможность для самого различного истолкования. Поэтому рекомендуется задавать *явное* определение понятий. В логике формулируются указанные выше *правила*, которые надо соблюдать при введении явных определений понятия. С учетом этих правил и оценивается *эффективность* определения. – позволяет ли оно четко и однозначно выделить интересующий исследователя объект, а также значение соответствующего термина.

Но не указанная традиционная, а *новые логические процедуры* составляют сущность и специфику **авторской логико-методологической технологии** введения и оценки понятий.

К числу важнейших компонентов этой технологии относится разграничение **содержательного и терминологического аспектов** и соответствующих проблем понятийного аппарата теории.

В логике издавна ведется спор о так называемых номинальных и реальных определениях. Смысл такого разделения определений связан с выяснением того, *что* «определяется»: значение ли термина или сам предмет.

Под *номинальными* понимаются определения, в которых речь идет об используемых *терминах* (уточняется значение уже введенного в науку термина или выясняется значение вновь вводимого термина).

«*Номинальное определение* есть определение, с помощью которого:

а) вводится новый термин, знак, как сокращение для другого (обычно более сложного) выражения;

б) устанавливается значение вновь вводимого в теорию знака, слова, выражения;

в) поясняется, уточняется значение уже введенного в язык науки или в повседневный язык термина, слова, выражения (в том числе символа в «искусственных» языках науки)» [Горский, 1964, с. 299–300].

В *реальных* определениях – в отличие от номинальных – характеризуются («определяются») изучаемые *объекты*. «*Реальное определение* есть логический прием, с помощью которого выделяются определяемые предметы по их специфическим характеристикам (свойствам и отношениям) из числа предметов предметной области [Горский, 1964, с. 300].

В философской литературе высказываются различные мнения относительно того, следует ли признавать только реальные или только номинальные определения.

Согласно Платону, цель определения – раскрыть сущность вещей.

Аристотель и Демокрит также рассматривали определения в основном как реальные, как отражение сущности бытия.

В Новое время большинство философов, особенно те, которые были настроены против Аристотеля, стали подчеркивать номинальную сторону определений. Так, Д. Локк указывал, что определение есть «...то, что дает возможность другому через слова понять, какая идея стоит за определяемым термином» [Локк, 1960, с. 3, 10].

Б. Паскаль в «Духе геометрии» также подчеркивает значение номинальных определений для математики. «В геометрии, – пишет он, – принимаются только те определения, которые логики называют номинальными определениями, которые представляют собой отнесение (*impositions*) имен к вещам и которые должны быть ясно обозначены хорошо известными терминами... Их полезность и применение состоит в том, чтобы термины сделать ясными и сокращать процесс рассуждения» [цит. по: Горский, 1964, с. 299].

В XX в. под влиянием интенсивного развития символической логики, в которой особо подчеркивается сокращающая роль определений, многие логики стали признавать лишь номинальные определения.

Так, А. Уайтхед и Б. Рассел [Whitehead, Russell, 1925] характеризует определение как «констатацию (*declaration*) того, что вновь вводимый символ должен означать то же самое, что и другая определенная комбинация символов, значение которых уже известно» [цит. по: Горский, 1964, с. 299].

Л. Витгенштейн считает, что «определения являются правилами перевода с одного языка на другой» [Витгенштейн, 1958, с. 3, 343], а Р. Карнап [Carnap, 1939] понимает определение как «правило для взаимной трансформации слов и в том же самом языке» [цит. по: Горский, 1964, с. 299] или как экспликацию термина.

В современной логико-методологической и другой философской литературе также широко распространено такое понимание определений, при котором все сводится лишь к *терминологической* стороне дела, к выбору тех или иных языковых выражений. Так, по мнению А. А. Зиновьева, «определить объект – значит определить обозначающее его языковое выражение. Последнее называется понятием. Определить объект и определить понятие об объекте – это одно и то же» [Зиновьев, 2000, с. 45].

В соответствии с таким пониманием определений они рассматриваются как чисто *условные соглашения* о терминах и потому отрицается правомерность их оценки как истинных или ложных.

А. А. Зиновьев пишет по этому поводу: «Утверждения об эмпирических объектах имеют значения истинности (ложны, истинны, неопределенны и т. п.), а определения не имеют. Они ни истинны, ни ложны. Они характеризуются иными признаками. Они суть решения исследователя называть какими-то словами выделенные им объекты. Они характеризуются тем, соблюдены или нет правила определения смысла терминологии, насколько они полны и насколько четко выражены с точки зрения правил рассуждений (выводов), насколько удачно выбраны объекты для исследования той или иной проблемы» [Зиновьев, 2000, с. 45].

Такого мнения придерживаются и некоторые другие исследователи «...любые определения – это условные соглашения о значении терминов и к ним не применима характеристика истинности и ложности. Они могут быть лишь эффективными или неэффективными, удобными или неудобными, полезными или бесполезными» [Философия науки... 2005, с. 148].

Однако вряд ли правомерно все многообразие определений сводить к таким определениям.

Д. П. Горский справедливо указывает на то, что, такое понимание определения способно «охватить лишь некоторый круг явных определений, используемых в формальных системах, и поэтому, разумеется, не может рассматриваться как обобщенное определение дефиниции», хотя некоторыми авторами оно «незаконно абсолютизируется и переносится на любые определения» [Горский, 1964, с. 299].

Более обоснованным представляется, следовательно, такое понимание, согласно которому определение понятий имеет два аспекта: *содержательный* и *терминологический*. Первый из них касается *содержания* – фиксируемых в понятии объектов изучаемой области действительности и их признаков, второй – *терминов*, которые используются для обозначения этого содержания.

В соответствии с этим важно различать две группы проблем, возникающих при разработке понятийного аппарата теории:

1) *содержательные* проблемы (какие объекты выделяются в изучаемой области явлений, какие свойства, связи и т. д. им приписываются);

2) *терминологические* проблемы (каким термином обозначить тот или иной объект).

Значимость дифференциации этих двух относительно самостоятельных, хотя и связанных между собой, групп проблем определяется тем, что для их решения должны применяться *различные методы*.

При решении *содержательных* проблем выделяются определенные *объекты* и дается характеристика присущих им *свойств, связей, структуры* и т. д. При этом в первую очередь важно выяснить, насколько определение вводимого понятия позволяет их четко и однозначно выделить (т. е. является эффективным), в какой мере свойства и отношения, приписываемые объекту *соответствуют реальности*, т. е. оценить определение с точки зрения его *истинности*.

В соответствии с рекомендациями логики и методологии науки для этого необходимо опираться на такие общепризнанные методы научного исследования, как *наблюдение* и *эксперимент*.

Взять, к примеру, такое определение: «Физическая культура – это занятия физическими упражнениями, подвижные игры, спорт, которые в отличие от театра, кино и других аналогичных социальных явлений оказывают воздействие лишь на физическое состояние человека, а не на его духовный мир». Сравнение этого определения с действительностью (на основе наблюдений, экспериментальных исследований и т. д.) показывает его ошибочность. При определенных условиях занятия физическими упражнениями, подвижные игры и спорт оказывают существенное влияние не только на физическое развитие человека, но и на его духовный мир, психологические качества и т. д.

Иногда полагают, будто понятия, вводимые в процессе научного исследования, обязательно должны соответствовать тем объектам, которые *эмпирически* фиксируются (наблюдаются с помощью органов чувств или на основе использования определенных приборов) и что они непременно должны адекватно отражать эти объекты во всей полноте и многообразии их свойств и отношений.

Если последовательно придерживаться такой точки зрения, придется отказать в научности, например, такому понятию «спорт», в котором имеется в виду не какой-то вид спорта, культивируемый в той или иной стране, регионе в какой-то определенный конкретный период времени, а «*спорт вообще*». Ведь наблюдать такой объект невозможно, и при введении отображающего его понятия мы отвлекаемся от весьма важных аспектов реального спорта.

Такой подход к оценке определения понятий ошибочен уже потому, что процесс научного познания не является пассивным созерцанием изучаемых объектов.

Уже на *эмпирическом* уровне научного познания ученый осуществляет определенную группировку и анализ эмпирических фактов, полученных с помощью органов чувств и приборов, сопоставляет различные факты, учитывает какие-то из них и не принимает во внимание другие, вводит допущения, предположения, на основе которых он различает или отождествляет те или иные объекты, вводя соответствующие понятия.

Эта активная деятельность приобретает особо важное значение на *теоретическом* уровне научного познания, когда от изучения наблюдаемых объектов ученый переходит к анализу «идеализированных» («идеальных») «конструктов», т. е. объектов, которые образуются на основе применения определенных абстракций и идеализаций. Понятия, используемые на теоретическом уровне научного познания, фиксируют именно такого рода объекты и приписываемые им свойства и отношения [Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982; Рузавин, 2009; Степин, 2000, 2006; Столяров, 2004д; Швырев, 1975, 1978, 1984].

Нельзя допускать и другую крайность – считать, что исследователь, вводя понятия, может *произвольно* осуществлять *любые* абстракции и идеализации. Ученый должен учитывать *правомерность* абстракций и идеализации, допускаемых и вводимых при определении понятий. Основные критерии такой их оценки, как минимум, следующие.

1. При определении понятия правомерны прежде всего такие абстракции, которые позволяют не только отвлечься от каких-то явлений, но вместе с тем *выделить другие, столь же реально существующие явления*.

Так, образование упомянутого выше понятия «спорт», предполагающее отвлечение от тех особенностей, которые присущи различным видам спорта, спорту в тех или иных странах, регионах и т. д., правомерно, ибо позволяет исследователю выделить то общее, что присуще спорту в различных условиях, применительно к различным видам спортивной деятельности и т. д.

2. Абстракция от одного явления и выделение другого в ходе определения понятий правомерны в том случае, если данные явления обладают *относительной самостоятельностью*, в определенной степени независимы друг от друга [Лазарев Ф. В., 1971; Розов, 1965; Столяров, 1975а]. Так, в определении физического воспитания как деятельности, направленной на физическое совершенствование человека, отвлекаются от других видов деятельности, например, от деятельности по развитию духовных качеств и способностей человека. Такая абстракция правомерна: на ее основе выделяется социальное явление, обладающее относительной независимостью по отношению к тому явлению, от которого происходит абстрагирование.

3. Абстракция от одних объектов и выделение других правомерны в ходе определения понятий, если это способствует решению *задач*, стоящих перед исследователем. При равенстве прочих условий предпочтение должно быть отдано той абстракции, которая позволяет сделать это более эффективно, и в этом смысле является более *плодотворной* [Горский, 1961, с. 324–326; Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982, с. 22–38].

При введении нового понятия, тех или иных его определений и связанных с ними абстракций особенно важно выяснить, *какие новые теоретические и практические проблемы это позволяет поставить и решить*. К сожалению, такой вопрос крайне редко задается в спорах и дискуссиях по поводу обсуждаемых понятий.

4. Абстракции являются правомерными, «разумными» и не приводят к ошибкам лишь в том случае, если четко *осознаются их смысл, значение и границы* на основе фиксирования тех явлений, от которых происходит абстрагирование [Столяров, 1971б, 1975а]. Если, допустим, исследователь вводит понятие «спорт», абстрагируясь от тех особенностей, которые присущи различным видам спорта, спорту в различных конкретно-исторических условиях, то он должен четко осознавать эту абстракцию и не смешивать «спорт вообще» с различными видами спорта и с его конкретно-историческими формами.

Таковы основные критерии, которые необходимо учитывать, решая вопрос о правомерности тех или иных абстракций при определении понятий [подр. см.: Горский, 1961; Лазарев, 1971; Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982; Столяров, 1971б, 1975а].

Значит, при решении *содержательных* вопросов, возникающих при определении понятия, в первую очередь необходимо выяснить:

- насколько данное определение позволяет *четко и однозначно* выделить объект, фиксируемый в понятии,
- в какой мере свойства и отношения, приписываемые этому объекту, *соответствуют реальности* (при этом надо исходить из фактов, получаемых в ходе наблюдения, эксперимента и т. д.),
- *правомерны* ли допускаемые абстракции (с учетом решаемой теоретической или практической проблемы и других факторов).

Решение *терминологических* проблем, возникающих в ходе определения понятий, т. е. вопросов о том, какие *термины* использовать для обозначения тех или иных объектов, требует совсем других средств, нежели при решении содержательных вопросов. В данном случае, например, мало что может дать сопоставление термина с действительностью, ибо *не существует однозначной связи между реальным объектом и теми терминами, которые могут быть использованы для его обозначения.*

На это, как уже отмечено выше, не обращают внимание исследователи [см., например: Матвеев Л. П., 2002, с. 19; Шпагин, 2002; Kosiewicz, 2001, p. 149], пытающиеся среди разных терминов найти «*правильный*», «*адекватно отражающий*» изучаемый объект, т. е. оценивают термины как «*истинные*» или «*ложные*» («*ошибочные*»), хотя такие оценки применимы лишь к содержанию понятий, а не к терминам.

Вот иллюстрации такого подхода: «Представляется, что термин "физическая работоспособность" наиболее точно по своему смысловому содержанию отражает сущность данного феномена» [Борилкевич, 1993, с. 18]. «Терминология в сфере физической культуры и спорта отличается целым рядом особенностей, в частности, в терминах, отражающих суть структуры и характера движений человека» [Нестеров, 2007б, С. 272].

В принципе исследователь может использовать *любой* термин для обозначения какого-то объекта и какой-то термин применять для обозначения *любого* объекта. Например, двигательные действия, используемые для целенаправленного воздействия на физическое развитие человека, в принципе можно обозначить термином «физическая культура», а можно и каким-то другим термином, допустим «физические упражнения».

Какую именно терминологию будет использовать ученый, во многом зависит *от него самого и от его договоренности* с другими учеными (что невозможно при решении содержательных проблем). В этом смысле в логике и методологии науки говорят о том, что «в науке о *словах* не спорят, о них надо просто договариваться».

В связи с этим в формальной логике определения, рассматриваемые здесь как некоторое действие с терминами языка науки, истолковываются как *соглашение* между учеными ввести в теорию какой-то термин и установить определенное отношение между его значением и значением другого термина [Карпович, 1978, с. 6]. Абсолютизация такого подхода и приводит к упомянутой выше ошибке, когда в определении понятий все сводится к простой договоренности, к соглашению между учеными.

Но произвол в использовании тех или иных терминов имеет определенные *границы*.

Во-первых, при использовании любой терминологии должно соблюдаться отмеченное выше требование точности, четкости и однозначности, т. е. *эффективности* терминологии.

Во-вторых, важно учитывать, насколько в том или другом случае *целесообразно* использовать именно данный, а не какой-то другой термин, придавать термину более или менее широкое значение.

При решении этого вопроса логика и методология науки рекомендуют учитывать, в какой мере то или иное значение термина соответствует уже сложившейся языковой практике, исторически первоначальному его истолкованию, значению более широкого и родственного ему по значению термина. Необходимо принимать во внимание и то, насколько удобно пользоваться этим термином (не слишком ли он, например, длинный), придавать ему определенное значение в рамках той или иной науки, при решении тех или иных задач (проблем). Важно, чтобы использование термина не приводило к противоречиям, к нарушению упомянутых правил логики, к дублированию значения других, общепринятых, терминов и т. д. Нужно иметь в виду также, что терминология, как и понятия в целом, не являются чем-то застывшим, неизменным. В ходе развития познания, научных теорий возникает необходимость *изменить не только содержание понятий*, но и используемую терминологию [подробнее см.: Карпович, 1978; Петров Ю. А., Никифоров А. Л., 1982].

Таким образом, *критерии и средства решения содержательных и терминологических проблем определения понятий существенно отличаются друг от друга*. Поэтому столь важно различать эти проблемы.

Это важное методологическое положение, как отмечено выше, не всегда учитывается при введении понятий в процессе научного исследования физического воспитания, физической культуры и спорта. Часто *содержательные* вопросы пытаются решать на основе тех критериев, которые применимы лишь при анализе *терминологических* вопросов, и наоборот. Нередко принимается во внимание только содержательная сторона обсуждаемых понятий или, напротив, все сводится только к спору о словах, об используемых терминах.

**Третий принцип – необходимость анализа системы понятий.** В практике научного исследования, в том числе физического воспитания, преобладающим является подход, когда какое-то понятие рассматривается *само по себе*, а не в рамках той *системы понятий*, которая призвана отобразить все многообразие объектов изучаемой области. При таком подходе невозможно справиться с трудностями и проблемами, возникающими в ходе понятийного анализа и реализовать сформулированные выше методологические принципы определения понятий.

Невозможно, например, в полной мере выяснить, соблюдается ли требование *эффективности* определения, так как нельзя установить, отсутствует ли запрещаемый логикой «замкнутый круг» в определении данного понятия, не дублирует ли оно (как в содержательном, так и в терминологическом плане) другие понятия. Для этого нужно выйти за пределы рассматриваемого понятия и сопоставить его определение с определениями других понятий.

Из этого следует, что *определение понятия может быть эффективным в одной системе понятий и неэффективным – в другой*. Это очень важное в методологическом отношении положение, как правило, не учитывается при введении и оценке понятий в процессе научного познания спорта и телесности человека.

При определении терминологии также необходимо учитывать *систему* терминов. Так, для правильной оценки *целесообразности* используемой терминологии в ходе понятийного анализа необходимо учесть различные способы использования термина (например, «физическая культура») для обозначения тех или иных объектов и варианты обозначения этих же объектов другими терминами (например, «соматическая культура», «физические упражнения» и др.). Но это также предполагает сопоставление вводимого (оцениваемого) понятия с другими понятиями, отображающими изучаемую сферу явлений.

На это обращают внимание и некоторые другие исследователи: «Необходимо так именовать объекты, чтобы их имена не перекрывали друг друга, т. е. чтобы один и тот же объект не имел несколько названий и чтобы не было «дыр», т. е. неназванных объектов. Необходимо стремиться к созданию единых систем, именно терминологических систем, а это мыслимо только на базе систем понятий. В этих системах понятия связываются друг с дру-

гом. Обычно вводятся фундаментальные понятия, которые не вытекают из других, а принимаются наподобие аксиом» [Косыгин, 1981, с. 93]. «Каждая частная терминология, хотя и имеющая предметное сходство, не может сопоставляться с другой, вне терминологической системы, которая является наиболее верным средством определения содержания терминов. Случаи терминирования слов по отдельности отражают достаточно большой произвол в терминологии, и лишь место терминов в системе и конфигурация самой системы позволяют получить достаточно полное представление о значении каждого термина и связях между ними» [Нестеров, 2007а, С. 271].

Анализ системы понятий, позволяющих охватить все многообразие явлений изучаемой области, имеет важное значение и при решении вопроса о *правомерности абстракций*, допускаемых при введении понятия. Это возможно лишь на основе привлечения к рассмотрению *других понятий*, фиксирующих те явления, от которых исследователь абстрагируется.

Если, допустим, исследователь вводит понятие «спорт», абстрагируясь от тех особенностей, которые присущи различным видам спорта, спорту в различных конкретно-исторических условиях, то, как отмечено выше, чтобы его абстракция была правомерной, он должен четко осознавать эту абстракцию и не смешивать «спорт вообще» с различными видами спорта и с его конкретно-историческими формами. А для этого нужно ввести понятие «вид (форма) спорта».

Только учет системы понятий позволяет определить *наличие* разногласий между учеными относительно дискуссионного понятия, *характер* этих разногласий и *эффективные пути* унификации его различных толкований.

Для иллюстрации вновь возьмем понятие «физическая культура». Как отмечено выше, разные авторы по-разному его определяют. Одни рассматривают физическую культуру как такую форму двигательной деятельности, которая используется для целенаправленного воздействия на физическое развитие человека, другие – как такую форму двигательной деятельности, которая применяется для решения более широкого круга социально-значимых задач (формирования не только физических, но также психических, нравственных и эстетических качеств, отдыха, развлечения и т. д.). Физическая культура понимается и как такая сфера культуры, которая связана с телесностью человека и т. д.

Сопоставление *отдельно взятых* определений физической культуры не позволяет выявить, какой характер – *содержательный* или *терминологический* – носят разногласия между теми, кто предлагает эти определения. Возможно, что в *системе* используемых понятий они выделяют *одни и те же объекты* с присущими им свойствами и отношениями. А именно каждый исследователь выделяет и фиксирует в соответствующих понятиях: форму двигательной деятельности, которая используется для целенаправленного воздействия на физическое развитие человека; форму двигательной деятельности, которая применяется для решения более широкого круга социально значимых задач; деятельность по физическому совершенствованию человека и другие социальные явления, о которых речь идет в разных определениях физической культуры. Различие между ними состоит лишь в том, что разные исследователи используют для обозначения этих объектов различные *термины*. Например, двигательную деятельность, используемую для воздействия на физическое состояние человека, один исследователь может называть «физической культурой», а другой – «физическими упражнениями» и т. д. В данном случае разногласия между ними являются лишь *терминологическими*.

Но не исключена возможность, что разногласия в истолковании понятия «физическая культура» являются результатом *содержательных* различий во взглядах исследователей, поскольку в изучаемой области действительности они выделяют *различные объекты*, приписывают им *разные свойства* и *отношения*. Может быть, к примеру, ситуация, что один из них фиксирует в соответствующих понятиях и четко различает *все* указанные выше объекты,

а другой – только *некоторые* из них, и при этом *смешивает, недостаточно четко различает* остальные объекты и т. д. Выяснить, каковы действительные расхождения во взглядах между исследователями физической культуры, какой характер – *содержательный* или *терминологический* – носят эти расхождения, и в данном случае можно только на основе анализа всей *системы* понятий, которые эти исследователи используют для отображения изучаемой области явлений.

А от характера *разногласий* существенным образом зависит выбор эффективных *путей и средств* их устранения, унификации различных взглядов на вводимое (уточняемое) понятие.

Если обнаруживается, что исследователи выделяют в изучаемой области одни и те же объекты, лишь по-разному обозначая их, т. е. расхождения между ними только *терминологические*, то в этом случае должен быть поставлен вопрос о наиболее *удобной и целесообразной терминологии*. При этом можно и надо пытаться договориться об используемых терминах.

Совсем другое дело, если расхождения носят *содержательный* характер. В этом случае никакая «договоренность» об используемой терминологии в полной мере не может помочь. Прежде всего нужно решить вопрос о том, какие именно объекты должны выделяться в изучаемой области, о правомерности допускаемых абстракций и т. д., опираясь при этом на рассмотренные выше логико-методологические критерии решения такого рода содержательных, а не терминологических вопросов. Причем предпочтение должно отдаваться той концепции, в рамках которой на основе вводимых понятий *наиболее полно и глубоко отображается весь круг явлений изучаемой области, четко различаются, не смешиваются между собой все эти явления*.

Анализ многочисленных дискуссий, которые постоянно по поводу различных определений одного и того же понятия (например, понятия «физическая культура» или «физическое воспитание»), показывает, что исследователи чаще всего не обращают внимание на то, в рамках какой *системы* понятий оно вводится и насколько эта система позволяет *полно и глубоко* охватить все явления изучаемой области, четко их различить, не смешивать.

Значит, при введении, оценке и унификации понятий в первую очередь должен быть проведен их *содержательный, а не терминологический* анализ. «Главным в определениях с точки зрения их роли в познании социальных объектов, – пишет А. А. Зиновьев, – является не нахождение слова для обозначения выбранного объекта, а процесс выбора объекта и выделения его признаков, которые указываются в определяющей части определения. От того, какие именно объекты исследователь выбирает и какие именно признаки в них выделяет, зависит успех исследования в целом» [Зиновьев, 2000, с. 48].

В ходе содержательного анализа самое важное состоит в том, чтобы на основе введения *системы понятий по возможности выделить, охарактеризовать различные явления изучаемой области (в том числе и те, которые фигурируют в разных определениях этих понятий), чтобы четко их различить, не смешивать друг с другом*.

Вопрос о том, какие *термины* будут применяться для обозначения тех или иных явлений, выделенных в ходе содержательного анализа, имеет второстепенное значение. У каждого исследователя здесь есть определенная свобода выбора термина для сокращения того, что говорится в определяющей части определения (т. е. для краткого обозначения объекта, выделенного определением). Хотя, конечно, здесь не должно быть полного произвола – должны учитываться указанные выше рекомендации логики и методологии науки.

Помимо прочего предпочтение при этом следует отдавать *традиционным, а не новым* терминам. Конечно, допускается возможность введения и новой терминологии, но, как уже отмечено выше, лишь в том случае, если это действительно правомерно и целесообразно.

Весьма близкой к изложенной выше логико-методологической технологии является логическая операция под названием «*экспликация понятий*», которую А. А. Зиновьев пред-

лагает для преодоления трудностей, связанных с неопределенностью и многосмысленностью языковых выражений.

Суть данной операции он характеризует следующим образом: «...вместо языковых выражений, характеризующихся... неопределенностью и многосмысленностью, исследователь для своих строго определенных целей вводит своего рода заместителей или дубликаты этих выражений. Он определяет эти дубликаты достаточно строго и однозначно, явным образом выражает их логическую структуру. И в рамках своего исследования он оперирует такого рода дубликатами или заместителями выражений, циркулирующих в языке, можно сказать – оперирует экспликатами привычных слов» [Зиновьев, 2000, с. 49].

При этом, как подчеркивает А. А. Зиновьев, «задача экспликации состоит не в том, чтобы перечислить, в каких различных смыслах (значениях) употребляется то или иное языковое выражение, и не в том, чтобы выбрать одно какое-то из этих употреблений как наилучшее (т. е. подобрать объект для слова), а в том, чтобы *выделить достаточно определенно интересующие исследователя объекты из некоторого более обширного множества объектов и закрепить это выделение путем введения подходящего термина* (выделено мною – В. С.)». Причем, «вводимый термин является не абсолютно новым языковым изобретением, а словом, уже существующим и привычно функционирующим в языке именно в качестве многосмысленного и аморфного по смыслу выражения» [Зиновьев, 2000, с. 49–50].

Нетрудно заметить *сходство* логической операции, которую предлагает А. А. Зиновьев, с изложенной выше авторской логико-методологической технологией разработки понятийного аппарата теории. Но имеется и существенное *отличие*.

Авторская технология предполагает отображение в *системе* понятий (а, значит, и *терминов*) всего многообразия объектов изучаемой области. В логической операции «экспликации понятий» также речь идет о выделении ряда объектов изучаемой области, но ничего не говорится о необходимости *системы понятий* для их характеристики и почему-то предлагается закрепить их выделение «путем введения подходящего *термина*», а не *комплекса терминов*. Это может дать повод для такой интерпретации указанной логической операции, когда ее задача сводится лишь к тому, чтобы придать строго однозначное значение какому-то неопределенному, аморфному, многозначному термину, против чего выступает сам А. А. Зиновьев.

Охарактеризованные выше логико-методологическая технология позволяет вводить понятийный аппарат разрабатываемых теорий, не дожидаясь выработки общепринятого определения соответствующих понятий, дает возможность сопоставлять результаты такого исследования, проводимого разными авторами (на основе различного истолкования этих понятий), и предохраняет от бесплодных терминологических дискуссий.

Эффективность этой технологии неоднократно обоснована автором при анализе различных понятий, например, таких, как «изменение», «развитие», «метод», «теория», «интегративная (комплексная) теория», «культура», «физическая культура», «воспитание», «физическое воспитание», «спорт» и др. [Столяров, 1964, 1966б, 1975а, 1984а, б, 1985, 1997а, 2004а, 2005, 2009а, б, 2010б, 2011б, в]. Эта технология используется и в данной работе при введении и обосновании понятий общей теории комплексного физического воспитания.

### **3.4. Необходимость разработки и дифференциации частных и интегративных теорий физического воспитания**

Важное методологическое значение для преодоления обсуждаемой кризисной ситуации и для эффективной разработки современной теории физического воспитания имеет положение о необходимости разработки и дифференциации разных типов теорий физического воспитания. К их числу относятся прежде всего *частные* теории.

**Частные теории.** Разработка данных теорий связана с принципиальной возможностью *различных аспектов и направлений* исследования физического воспитания (равно как и других связанных с ним явлений – физической культуры, спорта и т. д.), с позиций и в рамках *различных наук* – педагогики, психологии, философии, культурологии, социологии и др.

Очень важно, например, учитывать *культурологический* аспект исследования указанных явлений и разработки *культурологической* теории физического воспитания, физической культуры и спорта, используя понятийный аппарат и методы культурологии.

Такое подход к разработке данной теории требует постановки и решения соответствующих проблем. Применительно к телесной (физической) культуре, имеются в виду проблемы, касающиеся содержания и факторов социокультурной модификации тела человека, а также особенностей его социального восприятия, оценки и использования субъектом (индивидом, социальной группой, обществом в целом) [Столяров, 1988а, б, г, д, 2010а, 2011 г].

Еще М. М. Бахтин обращал внимание на необходимость анализа «тела как ценности» и решения в связи с этим проблемы, которая «строго отграничивается от естественнонаучной точки зрения: от биологической проблемы организма, психофизиологической проблемы отношения психологического и телесного и от соответствующих натурфилософских проблем...» [Бахтин, 1979, с. 44].

З. Кравчик к числу наиболее важных проблем культурологического анализа телесности человека и физической (телесной) культуры относит следующие:

- строение тела и социоэкологическая структура,
- способы (техника) использования тела,
- контроль тела,
- тело как символ,
- человеческое тело и религиозные культы [Krawczyk, 1984].

По мнению И. М. Быховской основными проблемами культурологического анализа телесности человека являются:

- характер и особенности *объективных* социальных воздействий на телесность человека (телесность в системе экологических факторов; телесность и особенности образа жизни, социально-экономического уклада отдельных социальных групп; система социальных институтов и телесность);

- характер и особенности *соматической социализации и инкультурации* как целенаправленного процесса трансляции, освоения и развития ценностей, знаний и навыков, связанных с телесным бытием человека;

- характер и особенности *деятельно-практического отношения* к телесности человека, которое выступает в таких формах как: контроль, ограничение, «дисциплинирование» тела человека в социальной практике; инструментальное и экспрессивное использование соматических и двигательных характеристик человека; преобразование и целенаправленное формирование телесности на основе принятых ценностей, норм, идеалов, образцов и т. д.

- *образы* «человека телесного» в структуре обыденных представлений и специализированных систем знания, в том числе научных [Александрова, Быховская, 1996, с. 86–88; Быховская, 1996, с. 24–25].

Однако, как отмечено выше, ошибочно ограничивать возможные аспекты и направления исследования как физического воспитания, так и других связанных с ним явлений (физической культуры, спорта и т. д.) лишь каким-то *одним* аспектом и направлением. Что касается *культурологического* аспекта их анализа, то оно является лишь элементом более широкого – *философского* – анализа и построения соответствующей философской теории физического воспитания (физической культуры, спорта). Помимо изучения культурологических проблем это направление исследования предполагает анализ и других *аксиологических* проблем (*семиотических, эстетических, этических, экологических*), а также *социально-фило-*

*софских, философско-мировоззренческих, онтологических, гносеологических и логико-методологических проблем* физического воспитания (физической культуры, спорта). Эти направления их научного исследования предполагают и построение соответствующих научных теорий [Столяров, 2010а, б, в, е, 2011 г].

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.