

Столяров Владислав

**Система олимпийского
образования, воспитания
и обучения**



Владислав Иванович Столяров

Система олимпийского образования, воспитания и обучения

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=22622869

Система олимпийского образования, воспитания и обучения:

Издательство «Максам»; Бишкек; 2013

ISBN 978-9967-31-033-9

Аннотация

В данной монографии автор впервые излагает целостную систему олимпийского образования, воспитания и обучения. При этом он опирается на собственный многолетний (с 1984 г.) опыт научной разработки проблем этой педагогической деятельности, а также на критическое осмысление результатов их решения учеными и специалистами-практиками других стран. Особое внимание уделяется обоснованию положения о том, что олимпийская педагогическая деятельность не сводится к формированию у детей и молодежи лишь знаний об Олимпийских играх и олимпийском движении, т. е. к олимпийскому образованию. Помимо знаний данная педагогическая деятельность должна быть ориентирована на формирование у детей и молодежи умений, навыков, интересов,

потребностей, и главное – реального поведения – в соответствии с идеалами олимпизма. Такая ориентация олимпийской педагогической деятельности предполагает использование комплекса не только традиционных, но также инновационных форм и методов, которым в данной работе уделяется основное внимание. Автор стремится как можно полнее представить не только собственную позицию, но и взгляды других авторов – как отечественных, так и зарубежных – по обсуждаемым проблемам олимпийского образования, воспитания и обучения. В конце монографии приводится литература – список упоминаемых в тексте публикаций, а также именной указатель. Монография предназначена в первую очередь для педагогов – организаторов олимпийского воспитания, а также для исследователей, занимающихся разработкой проблем этой педагогической деятельности. Вместе с тем она представляет интерес для всех, кого интересуют проблемы олимпийского образования, воспитания и обучения.

Содержание

Предисловие	6
Глава 1. Основные понятия и концептуальные положения теории олимпийского воспитания	17
1.1. Постановка проблемы	18
1.2. Общее понятие социализации	31
1.3. Общее понятие воспитания	50
1.4. Основные идеи и идеалы гуманизма	58
1.5. Гуманистическая интерпретация социализации и воспитания	82
1.6. Понятие спорта	98
Конец ознакомительного фрагмента.	111

Владислав Столяров
Система олимпийского
образования,
воспитания и обучения

© Столяров В.И., 2013

Предисловие

Все более важное значение в системе современного образования и воспитания детей и молодежи придается педагогической деятельности, которая призвана содействовать их приобщению к ценностям олимпийского движения.

Для ее обозначения используют различные термины. Чаще всего ее называют «*олимпийским образованием*». В Олимпийской хартии используется оборот — *Olympic education*, который в русском варианте текста хартии переведен как «*олимпийское воспитание*». Иногда применяются другие термины, например: «*воспитание в духе олимпизма*», «*воспитание в духе соблюдения принципов олимпизма*», «*воспитание посредством олимпийского движения*», «*воспитание внутри олимпийского движения*», «*воспитание в духе олимпийских идеалов и ценностей*», «*использование идеалов и ценностей олимпизма в воспитательной работе*» и др. [Дьюри, 1974; Олимпийская хартия, 2008; Столяров, 1989в].

В данной монографии в качестве основного использован термин «*олимпийское воспитание*». Учитывая широкое распространение другого термина «*олимпийское образование*», иногда будет применяться термин «*олимпийское воспитание (образование)*». Более подробно и специально данная терминологическая проблема будет обсуждена ниже.

На необходимость развертывания в олимпийском движе-

нии указанной педагогической деятельности указывал еще *Пьер де Кубертен*.

В 1979 году на Генеральной ассамблее всемирной ассоциации НОКов (АКНО) *НОК Мальты* предложил, чтобы изучение олимпийской идеи было в мировом масштабе включено в программы школ всех ступеней, от начальных школ до университетов. В *Международной хартии физического воспитания и спорта*, принятой ЮНЕСКО, под которой поставили свои подписи представители почти всех государств-членов ООН, содержится призыв включать в государственные программы социального и культурного развития воспитание детей и молодежи в духе принципов, идеалов и ценностей олимпизма. В резолюции 3-й сессии *Межправительственного Комитета по физическому воспитанию и спорту при ЮНЕСКО* (1983 год) высказано пожелание ко всем государствам-участникам Комитета «ввести или усилить преподавание олимпийских идеалов в школах и учебных заведениях в соответствии с их собственной системой образования». В *Олимпийской хартии* – главном официальном документе современного олимпийского движения – специально подчеркивается, что Национальные олимпийские комитеты должны всемерно содействовать олимпийскому образованию детей и молодежи, пропаганде основополагающих принципов олимпизма, распространению олимпизма в учебных программах по физическому воспитанию и спорту в школах и вузах.

В 1961 г. «для поддержки и пропаганды олимпийского духа» создана *Международная олимпийская академия (МОА)* как организация при МОК, ответственная за реализацию образовательных и воспитательных задач олимпийского движения.

Инициатива ее создания принадлежит Кубертену, который видел в деятельности Академии возможность воплотить в жизнь свои педагогические замыслы, предотвратить их искажение и забвение последующими поколениями. План создания МОА утвержден Олимпийским комитетом Греции в 1938 году. Однако лишь 14 июня 1961 г. произошло ее официальное открытие и состоялась первая сессия. В Положении МОА говорится о том, что она «должна функционировать как мировой культурный центр олимпизма, призванный служить сохранению и распространению духа олимпизма и олимпийских принципов, изучению и применению педагогических и социальных принципов Игр, а также научному подкреплению олимпийской идеи». МОА регулярно обсуждает вопросы олимпийского образования на своих ежегодных сессиях и проводит специальные заседания, посвященные данной проблеме [см.: Баринов, 1999].

Значительное внимание вопросам олимпийского образования детей и молодежи уделяется в работе *Национальных олимпийских академий*, которые созданы во многих странах.

Для активизации работы по олимпийскому образованию детей и молодежи в связи с празднованием 100-летия обра-

зования МОК и 100-летием современных Олимпийских игр при поддержке президента МОК в 1994 году создан Руководящий комитет проекта всемирной кампании «*Национальные олимпийские комитеты в действии: продвижение олимпийских идеалов через образование*».

Важную роль в олимпийском образовании призваны играть *Олимпийские юношеские лагеря*. Они проводятся один раз в четыре года, в разных городах, каждый раз новыми организаторами и имеют целью «собрать вместе молодых людей со всего мира, чтобы познакомить их с идеалами олимпийского движения» [Adams, 2007, p. 27].

Первая попытка сформировать в России на государственном уровне систему олимпийского воспитания детей и юношества была предпринята в конце 80-х годов: на коллегии Госкомспорта РСФСР принимается подготовленное В.С. Родиченко и В.И. Столяровым постановление от 31 июля 1989 г. № 73 «О мерах по усилению воспитательной работы со спортсменами и использованию в этих целях идеалов и ценностей олимпизма».

Однако широкий комплекс мер методического, кадрового и информационного обеспечения работы по введению олимпийского образования в школах стал реализовываться позднее [см.: Контанистов, 2001; Родиченко, 1998, 2004, 2005]. Особенно много в этом плане сделали В.С. Родиченко – почетный вице-президент Олимпийского комитета России и управление олимпийского образования ОК России, которое

возглавляет А.Т. Контанистов.

5 марта 1994 г. Олимпийский комитет России и Минобр-зование выпустили совместный приказ № 84а «Об органи-зации изучения вопросов олимпийского движения и Олим-пийских игр», который административно закрепил олим-пийское образование в школах и создал основу для дальней-ших шагов по его программно – методическому обеспече-нию.

В августе 1996 г. Минобр-образование России выпустило Про-грамму физического воспитания учащихся I–XI классов, в которую включен раздел «Основы олимпийских знаний VIII класс» [см.: Родиченко, Асмолов, Кофман, Столбов, Столя-ров, 1996]. Олимпийская тематика включена также в теоре-тический раздел примерных программ отдельно для началь-ной школы, основной школы и средней школы. Внедряется она и в систему высшего образования.

Мощный импульс для научной разработки проблем олим-пийского воспитания (образования) и внедрения результа-тов этой НИР в практику дало решение о проведении в 2014 г. Олимпийских игр в Сочи. В связи с этим Департа-ментом образования Оргкомитет «Сочи 2014» проделана большая работа по разработке научных и методических ма-териалов для создания научно обоснованной *системы олим-пийского образования «Сочи-2014»*. Автор данной работы принимал непосредственное участие в разработке той об-щей концепции олимпийского образования, которая легла

в основу этих материалов. Цель системы олимпийского образования «Сочи-2014» – «распространение олимпийских и паралимпийских идеалов для создания дружественной среды для XXII Олимпийских зимних Игр и XI Паралимпийских зимних Игр в Сочи в 2014 году, а также интеграция олимпийского знания в образовательную систему России для формирования полного представления об олимпийском движении и индустрии спорта» [Методические рекомендации..., 2010; www.Sochi2014.com].

Проблемы олимпийского воспитания (образования) привлекают внимание многих ученых и специалистов-практиков в нашей стране и за рубежом. Они являются предметом обсуждения на международных олимпийских конгрессах, научных конференциях, симпозиумах, семинарах и в научных работах. В нашей стране начиная с 1994 г. в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Олимпийское движение и социальные процессы» проводится Всероссийское совещание «Практика олимпийского образования», на котором обсуждаются актуальные вопросы теории, методики и практики олимпийского воспитания (образования) различных групп детей и молодежи, прежде всего школьников [см.: Олимпийское образование в России..., 2001; Практика..., 2002].

Однако до сих пор по многим важным вопросам олимпийского воспитания высказываются существенно *различные мнения*. Не только в практической деятельности, но и

в научных работах, нередко имеют место *упрощенные* представления о его содержании, целях, задачах, формах и методах.

Автор данной монографии анализ проблем олимпийского воспитания начал (по-видимому, первым в нашей стране) в 1984 г. в рамках реализации разработанной им комплексной целевой программы «Воспитание детей и молодежи на основе использования идеалов и ценностей олимпизма».

В исследованиях по данной программе принимали участие преподаватели, аспиранты и соискатели кафедры истории и социологии спорта ГЦОЛИФК. На основе учета общей концепции олимпийского движения, идеалов и ценностей олимпизма были уточнены содержание, цели, задачи, средства и методы олимпийского воспитания [см.: Гутин, 1984; Самусенков, 1989; Сегал, 1990; Столяров, 1984а, б, 1988а, г, 1989а, в; Stolyarov, 1983, 1985 и др.].

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 проблемам. В соответствии с планом научных исследований этой группы он разработал проект международного социологического исследования «Спортивно-гуманистическое и олимпийское воспитание детей и молодежи: состояние и пути активизации» [Столяров, 1990а]. Цель исследования состояла в том, чтобы получить научно-обоснованную информацию о состо-

янии и путях совершенствования спортивно-гуманистического и олимпийского воспитания детей и молодежи [см.: Возвращение к олимпийским идеалам..., 1992; Рабочая программа..., 1990 г].

Данное социологическое исследование было проведено под его руководством 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. Например, среди вузов 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 уча-

стие 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. В Польше на основе одной из анкет проекта проведено исследование под руководством С. Жуковской для выяснения отношения детей и молодежи к идеалам и ценностям олимпизма и, в первую очередь, к принципам «Фэйр Плэй» [Zukowska, 1996].

В результате проведенных 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, разработана общая концепция этой педагогической деятельности, уточнены ее цели, задачи, методы и т. д. [см.: Вишневский В.И., 1987, 1988; Возвращение...1992; Гутин, 1984; Самусенков, 1989; Сегал, 1989; Столяров, 1984а, б, 1988а, г, 1989а, в, г; Стопникова, 1992; Stolyarov, 1983].

Получена также важная социологическая информация о состоянии и эффективности олимпийского образования школьников, студентов, юных спортсменов в нашей стране и некоторых других странах [см.: Баринаова, 1994; Вишневский В.И., 1987, 1988; Возвращение к олимпийским идеалам, 1992; Гутин, 1984; Живанович, Драгутинович, Карович, 1992; Ипатов, 1995; Кинкадзе, 1990; Лебедев Ю.А.,

1993; Лебедев Ю.А., Филиппова, 1992: Самусенков, 1989; Столяров, Стопникова, Барина, 1993; Стопникова, 1992; Философско-социологические исследования..., 1988 и др.]. Выявлены и обоснованы основные направления и пути совершенствования олимпийского образования учащейся молодежи и юных спортсменов [Барина, 1994; Гутин, 1984; Самусенков, 1989; Сегал, 1989; Столяров, 1989в, г]. Разработаны первые программы олимпийского образования – для учащихся ДЮСШ, юных футболистов, школьников и студентов. Эти программы были изложены, например, в диссертациях А.Т. Гутина [Гутин, 1984], О.И. Самусенкова [Самусенков, 1989], Ю.П. Сегал [Сегал, 1989], Е.В. Стопниковой [Стопникова, 1992].

Разработка научно-методологических основ олимпийского образования продолжена В.И. Столяровым и его учениками и в последующие годы. Результаты этой деятельности изложены:

– в многочисленных публикациях [см., например: Столяров, 1998а, б, г, д, е, ж, з, 1999а, б, в, 2000а, б, 2002в, 2007в, 2009а, б, 2010е, 2011а, г, 2012, 2013; Столяров, Барин, 1997а, б, 2009а, б, в, 2011; Столяров, Барин, Орешкин, 2013; Столяров, Барина, Курило, 1994; Столяров, Вишневский, 2007; Столяров, Козырева, 2002; Столяров, Кудрявцева, 1998; Столяров, Максимов А.С., 2008, 2011; Столяров, Петлеваный, 1997; Столяров, Скирда, 2012; Столяров, Сухинин, Логунов, 2011; Столяров, Фатин, 2003; Stolyarov,

1997а, б и др.];

– в кандидатских и докторских диссертациях [Аксенов, 2003; Баринов, 1999; Баяров, 2004; Варюшина, 2005; Козырева, 2002; Королев И.В., 2005; Королев Р.И., 2009; Королева, 2004; Курило, 2000; Ольхова, 2004; Орешкин, 2010; Паршиков, 2004; Петлеваний, 1997; Поликарпова, 2003; Попов, 2004; Прокопчук, 1998; Сагалаков, 2005; Самусенков, 2001; Тернавский, 2008; Хлопков, 2005; Черевач, 1998].

*В данной монографии автор предпринимает попытку на основе обобщения и критического осмысления многолетней (с 1984 г.) деятельности по разработке и практической реализации олимпийского воспитания детей и молодежи изложить **теорию и методологию** этой педагогической деятельности.*

Учитывая дискуссионный характер большинства обсуждаемых проблем этой теории, автор стремится как можно полнее представить не только собственную позицию, но и взгляды других авторов – как отечественных, так и зарубежных – по этим проблемам. В конце монографии приводится *литература* – список упоминаемых в тексте публикаций (фактически это – *библиография* по проблемам олимпийского воспитания), а также *именной указатель*.

Автор надеется, что разработанная им и излагаемая ниже теория олимпийского воспитания послужит стимулом для *активизации* обсуждения сложных и дискуссионных проблем этого воспитания.

Глава 1. Основные понятия и концептуальные положения теории олимпийского воспитания

Данный раздел монографии посвящен изложению *теории олимпийского воспитания*, в которой дается научно обоснованная характеристика сущности, целей, задач, структуры этого воспитания, его специфики, отличия от других форм и видов воспитания, взаимоотношения с ними.

Важное значение для эффективной разработки любой научной теории, имеет введение и определенная интерпретация *понятий*. 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 это лишь *исходный пункт* формирования теории, создающий условия для дальнейшего анализа изучаемых объектов, формулирования и обоснования содержательных *концептуальных положений* относительно этих объектов.

1.1. Постановка проблемы

В понимании олимпийского воспитания, его целей, задач, структуры существуют серьезные разногласия.

Эти разногласия затрагивают даже *терминологию*. В Олимпийской хартии для обозначения указанной педагогической деятельности используется оборот — *Olympic education*. В русском тексте Олимпийской хартии данное словосочетание переводится как «олимпийское воспитание». В научных публикациях используются и другие термины, например: «*воспитание в духе олимпизма*», «*воспитание в духе соблюдения принципов олимпизма*», «*воспитание посредством олимпийского движения*», «*воспитание внутри олимпийского движения*», «*воспитание в духе олимпийских идеалов и ценностей*», «*использование идеалов и ценностей олимпизма в воспитательной работе*» и др. [см.: Дьюри, 1974; Олимпийская хартия, 2008; Столяров, 1984б, 1989в]. В отечественных публикациях обычно применяется термин «*олимпийское образование*».

Самое важное состоит, однако, в том, что за этими *терминологическими* разногласиями нередко скрывается различное *содержательное* понимание обсуждаемой педагогической деятельности.

Чаще всего при анализе содержания, целей и задач опираются на те его характеристики, которые давал Пьер де Ку-

бертен, поскольку ему, как отмечается в Олимпийской хартии, принадлежит концепция современного олимпизма. Так, член МОК, премьер-министр Туниса М. Мзали, отмечая стремление основателя современного олимпийского движения «превратить спорт в средство воспитания нового человека, здорового телом и духом, общительного и свободного», ссылается, в частности, на его высказывание о том, что «спортивное воспитание, как оно было задумано Томасом Арнольдом, может быть лучшим и самым эффективным методом, который педагоги всего мира могли бы использовать для формирования юношей, здоровых телом и духом». Кроме того он приводит слова Кубертена из его статьи в газете «Gazette de Lausanne» 26 окт. 1918 г.: «Олимпийское движение... предполагает всеобщее спортивное воспитание, которое доступно всем, отличается мужественностью и рыцарским духом и в совокупности с эстетическими и литературными занятиями является движителем национальной жизни и очагом гражданственности. Вот идеальная программа» [Mzali, 1979, p. 64].

В ходе дискуссий приводят и другие высказывания Кубертена, например, в его речи на торжественной церемонии 17 апреля 1927 г. по случаю возрождения Олимпийских игр на земле Олимпии. Он отметил в этой речи, что «в современном мире, полном могучих возможностей и одновременно опасностей губительных разрушений, олимпийское движение может стать школой воспитания благородства и нрав-

ственной чистоты, равно как и физической выносливости и силы. Но это произойдет лишь в том случае, если ваше понимание спортивной чести и бескорыстия будет таким же сильным и непоколебимым, как и ваши мускулы» [цит. по: Дюри, 1974, с. 130].

Часто к целям и задачам олимпийского образования, которые упоминаются в этих высказываниях Кубертена добавляются воспитание в духе мира, дружбы, взаимопонимания и т. п. Об этой задаче неоднократно говорил и писал сам Кубертен. Она фигурирует и в характеристике целей олимпийского движения в Олимпийской хартии: «Целью олимпийского движения является способствовать построению мирного и лучшего мира посредством воспитания молодежи занятиями спортом без какой-либо дискриминации и в олимпийском духе, что включает в себя взаимопонимание, дух дружбы, солидарности и честной игры» [Олимпийская хартия, 2008, с. 6].

В большинстве зарубежных публикаций олимпийское образование характеризуется примерно таким же образом, разумеется, с определенными стилистическими и другими незначительными поправками.

Например, президент НОА Германии, вице-президент Международного комитета Пьера де Кубертена проф. Н. Мюллер (Германия) выделяет пять основных концептуальных идей олимпийского образования:

◆ идею гармоничного развития совершенной личности;

◆ идею совершенствования человека на основе стремления к превосходству в сфере спорта, равно как в сфере науки и искусства;

◆ добровольное согласие в рамках спортивной активности с такими этическими принципами, как «Фэйр Плэй», равенство возможностей и уважение принятых обязательств;

◆ идеал мира и взаимопонимания, который даже в незначительных вопросах призывает к уважению и терпимости;

◆ достижение эмансипации в спорте и посредством спорта [Müller, 1998, p.6].

Заметим, что Н. Мюллер – один из немногих, кто в число основных элементов олимпийского образования включает идею «эмансипации».

Г. Кубай (Кения) полагает, что «олимпийское воспитание является такой частью общего воспитания, которая, во-первых, пытается развивать интеллектуальные, моральные и физические качества человека с помощью занятий физическими упражнениями и спортом; во-вторых, пытается служить делу мира и международного взаимопонимания; в-третьих, стремится способствовать развитию социальной справедливости и духа патриотизма с учетом различия рас, вероисповеданий и политической ориентации. Олимпийское воспитание является тем средством, которое способствует развитию общественной и личной морали. В рамках личной морали мы можем говорить о честности, терпимости, сострадании, скромности, а в общественной – о справедливо-

сти, правдивости, преданности, которые являются основой общественной морали» [Kubai, 1986, p. 1].

А. Лэшло (Венгрия), опираясь на педагогическую концепцию Кубертена, выделяет следующие элементы системы олимпийского образования:

- ◆ спорт как двигательная активность для сохранения здоровья;
- ◆ спорт как выражение красоты;
- ◆ воспитание поведения в духе принципов fair play в спорте и на основе спорта;
- ◆ воспитание мужества;
- ◆ повышение гуманности с помощью спорта;
- ◆ использование олимпийского спорта для укрепления мира;
- ◆ формирование и развитие двигательной культуры на основе занятий спортом [Laeszlo, 1989, p. 68].

Не только на практике, но и в теории широко распространено *очень узкое* понимание содержания педагогической деятельности, называемой «олимпийским воспитанием (или образованием)»: ее цель и задачи сводят к формированию лишь *знаний* об олимпийском движении и олимпизме.

Так, по мнению Ф. Ландри (Канада), задача олимпийского образования состоит «в эффективном и широком разъяснении спортсменам, молодежи, населению в целом многообразных аспектов спорта и Олимпийских игр, их значения, а также спортивного и социокультурного потенциала приме-

нительно как к отдельным странам и культурам, так и к международному сообществу» [Landry, 1986, p. 144].

Декан МОА О. Шимичек, опираясь на опыт этой международной организации, сформулировал рекомендации Национальным олимпийским академиям относительно их деятельности по олимпийскому образованию. Эта деятельность, по его мнению, в первую очередь должна заключаться «в организации сессий или семинаров» – для спортсменов, тренеров, журналистов, ученых и т. д. Задача состоит в том, чтобы обсудить на этих сессиях и семинарах широкий круг вопросов, касающихся олимпизма, олимпийского движения и Олимпийских игр. О. Шимичек подразделяет эти вопросы на три основные группы:

✓ *вопросы относительно олимпизма*: история спорта и древних Олимпийских игр; духовный аспект олимпийской идеи; вклад Пьера де Кубертена и других известных авторитетов в возрождение Олимпийских игр; основные принципы олимпизма; история и развитие современных Олимпийских игр, а также олимпийского движения; философия олимпизма; организация и экономические проблемы олимпизма (МОК, НОКи, МСФ, МОА); региональные/национальные проблемы олимпизма;

✓ *специальные вопросы*: олимпизм и образование; место олимпизма в обществе; спортивное соревнование и воспитание; вклад олимпизма в международное взаимопонимание и добрую волю; моральный облик олимпийского атлета; от-

ношение олимпизма к насилию; подготовка атлетов к участию в Олимпийских играх; проблемы олимпизма и Олимпийских игр;

✓ *общие вопросы*: технические и научные проблемы спорта, спортивной тренировки и т. п.; научные проблемы, связанные со спортом (медицинские, биологические, психологические, педагогические и т. д.); олимпизм и искусство; библиография олимпизма; опыт и переживания, связанные с участием в Олимпийских играх (лидеры команд, судьи, олимпийские чемпионы и т. д.) [Szymiczek, 1986, p. 247–248].

К. Стронг (США) выделяет следующие основные направления и формы включения олимпизма в систему образования детей и молодежи:

◆ исследование живописцев, поэтов, скульпторов, ораторов, танцоров во время ритуальных церемоний, архитекторов и музыкантов, имеющих отношение к сфере спорта и Олимпийских игр;

◆ изучение сооружений в местах проведения соревнований;

◆ постановка драматических пьес и театральных сцен из истории олимпийского прошлого и событий из жизни древних;

◆ обсуждение фактов обмана, нарушения правил, подкупа соперников, проявлений национализма;

◆ изучение истории Олимпийских игр и подготовки к

ним в прошлом и в настоящее время;

◆ исследование параллелей между идеалами древности и многими аспектами современного Олимпизма; проблемы нравственности и кодекс любительства в спорте [Strong, 1980].

Вместе с тем нередко олимпийское образование понимается настолько *широко*, что утрачивается какая-либо его специфика.

Так, в выступлениях докладчиков на первых сессиях МОА не проводилось четкого различия между олимпийским образованием (воспитанием) и воспитательной ролью спорта. Иногда олимпийское воспитание отождествлялось с воспитанием целостной, гармонично развитой личности. Например, М. Зергуйни (Алжир) в лекции на 7-й международной сессии МОА для преподавателей дал такое определение олимпийскому воспитанию: «Это – сумма методов и действий, направленная на воспитание тела, духа и мысли с целью создания всесторонне развитого, гармоничного человека» [Zerguini, 1986, p. 2]. При таком подходе олимпийское воспитание не связывается не только с олимпийским движением, но даже со спортом, и отождествляется с гуманистическим воспитанием вообще.

Встречается и такая «вольная», расширительная интерпретация олимпийского образования, при которой оно вообще не дифференцируется от других видов деятельности.

В качестве иллюстрации можно указать лекцию «Олим-

пийская солидарность – олимпийское образование», с которой на 27-й сессии МОА выступил Директор программы «Олимпийская солидарность» А. Лопез. В лекции, которая, судя по названию, посвящена олимпийскому образованию, были охарактеризованы самые различные направления деятельности в рамках этой программы – спортивное, медицинское и др., но непосредственно даже не были затронуты вопросы олимпийского образования [см.: Lopez, 1988].

Среди ученых и педагогов нашей страны также существуют различные подходы к пониманию олимпийского воспитания (образования).

Часто задачи педагогической деятельности, связанной с приобщением детей и молодежи к ценностям олимпизма, сводят к формированию лишь олимпийских *знаний, умений и навыков* [см., например, Дивинская, 2003]. Так, в учебном пособии «Фэйр Плэй в современном спорте» эта педагогическая деятельность характеризуется следующим образом: «Олимпийское образование – это педагогическая деятельность, цель которой – приобщение детей и молодежи к знаниям об олимпийском движении, Олимпийских играх, а также идеалах и ценностях олимпизма, пришедших к нам из Древней Греции и нашедших свою современную интерпретацию в идеях и философских воззрениях Пьера де Кубертена» [Егоров А.Г., Захаров, 2006, с. 109].

Нередко основанием для такого сужения целей и задач обсуждаемой педагогической деятельности является сам тер-

мин – «олимпийское образование», используемый для ее обозначения. Как отмечает В.С. Родиченко, при разработке концепции олимпийского образования и плана его развития в нашей стране по определенным (в основном практического плана) соображениям предпочтение этому термину, а не термину «олимпийское воспитание», было отдано потому, что в качестве *исходной* была поставлена задача формирования знаний об олимпизме с целью «создать в сознании учащегося образ олимпизма, олимпийского движения и Олимпийских игр как яркую, наглядную, представительную, запоминающуюся модель современного общества, которая ориентирует на общечеловеческие организационные и правовые нормы, духовные, нравственные и эстетические ценности» [Родиченко, 1998, с. 134].

Нередко к олимпийскому образованию относят различные частные формы, аспекты педагогической деятельности в области физической культуры и спорта: деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья человека, формирование физических качеств и физической культуры [Бочко, Титов, Кудлин, 1997]; обучение спортивным умениям, например, разработку и реализацию программы по обучению школьников технике спортивных способов плавания [Жуков, 1996]; обучение педагогической технологии организации детского спортивного коллектива [Исаев А.А., 1998]; подготовку по спортивному менеджменту [Об олимпийском воспитании... 2001]; формирование знаний о всех аспектах

подготовки спортсменов [Платонов, 1998] и т. д.

При этом не уточняется, какое место все это занимает в олимпийском образовании, существуют ли какие-то другие элементы данной педагогической деятельности и т. д.

При таком понимании олимпийское образование как *особая педагогическая деятельность*, имеющая целью приобщение детей и молодежи к идеалам и ценностям олимпизма, во-первых, приобретает расплывчатые формы, утрачивает специфику, отождествляется с другими видами педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта: валеологическим и физическим воспитанием, спортивной тренировкой, спортивным воспитанием, а, во-вторых, из характеристики олимпийского образования выпадают наиболее важные, существенные и специфические для него черты (например, направленность на формирование поведения спортсменов в духе принципов fair play и т. д.).

Встречается и чрезмерно *широкое* понимание олимпийского образования, когда оно вообще выводится за пределы педагогической деятельности. Например, его определяют как «воспитательное воздействие на личность через специально выделенное, систематизированное и объединенное знание (фактуальное и теоретическое), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности – с другой» [Михневич, Куликович Е., 1998]. Иногда олимпийское образование представляют как «целенаправленный процесс познания закономерности возникновения олимпий-

ского движения, его воздействия на удовлетворение многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества» [см.: Печерский, Самчук, 1995; Сучилин, 1994].

Встречаются и другие подходы к пониманию олимпийского образования.

Так, С.Д. Неверкович в лекции на 27-й сессии МОА (1987 г.) выделил три группы задач и связанных с ними методов этой педагогической деятельности. В качестве первой он выделил задачу формирования знаний, понятий, идей, мнений, оценок и т. п. об олимпизме. Решение этой задачи предполагает организацию дискуссий, лекций, бесед с использованием фильмов, музыки и т. д. Вторая задача связана с «организацией познавательной и практической деятельности, а также поведения участников олимпийского движения». Решение этой задачи предполагает использование таких упражнений, создание таких ситуаций, которые требуют от участников поведения и ориентаций, соответствующих олимпийским идеалам. Наконец, третья задача и соответствующая группа методов олимпийского образования направлена на включение людей в олимпийские соревнования и другие аналогичные акции [Neverkovich, 1988, p. 175].

Таким образом в понимании олимпийского воспитания (образования) имеют место существенные разногласия.

Однако при всех разногласиях у разных авторов имеются *общие* точки соприкосновения. Как правило, признается, что *олимпийское воспитание (образование)* – это определен-

ная педагогическая деятельность, которая осуществляется в структуре олимпийского движения, ориентирована на ценности (идеалы, нормы, образцы поведения и т. п.) олимпизма и ставит своей целью приобщение воспитуемых (при их активном участии) к этим ценностям.

Такое понимание олимпийского воспитания является исходным и в авторской концепции этой педагогической деятельности [см. Столяров, 1989в, г, 1990а, б, г, 1998а, б, г, д, 2002в, 2007в, 2011а].

Однако учитывается, что это лишь краткая и *самая общая* характеристика олимпийского воспитания, которая, разумеется, нуждается в уточнении, дополнении, конкретизации.

Прежде всего важно уточнить понятие *воспитания*, определенной разновидностью которого является олимпийское воспитание. Воспитание непосредственно связано с *педагогической деятельностью*, а последнее – с процессом *социализации*. Поэтому нуждаются в уточнении также понятия «педагогическая деятельность» и «социализация».

1.2. Общее понятие социализации

Концепция социализации впервые разработана в работах таких американских социологов, как Ф. Гиддингс, Г. Горфинкель, П. Лазарсфельд, Р. Мертон, Д. Мид, Т. Парсонс, а также в трудах американских социальных психологов А. Бандуры, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Парка, В. Уолтера и др. Значительный вклад в разработку этой концепции внести и отечественные ученые – Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, С.С. Батенин, Л.П. Буева, И.С. Кон, Ю.А. Лебедев, Ю.А. Левада, А.Н. Леонтьев, В.Б. Ольшанский, Б.Д. Парыгин, Д.И. Фельдштейн, Л.В. Филиппова и др.

В настоящее время понятие «социализация» по-разному трактуется разными авторами [см., например: Андреева, 1980; Кон, Ольшанский, 1970, с. 6667; Филиппова Л.В., Лебедев, 1992, с. 51–116; Handbook of Socialization, 1969 и др.]. Но при всех разногласиях в интерпретации данного понятия исходным пунктом для его введения является общеизвестное положение о том, что человеком, а тем более личностью, не рождаются, а становятся в ходе общественного и индивидуального социального развития. Ребенок не рождается готовым социальным существом, со всем комплексом социально значимых качеств – знаний, умений, интересов, потребностей, ценностных ориентаций, норм и образцов поведения и т. д.

Все эти качества, позволяющие человеческому индивиду функционировать в качестве полноправного члена общества, постепенно формируются у ребенка по мере его роста и взросления. Он учится ходить и говорить, писать и считать, узнает, как получать поощрения и избегать наказаний, учится играть с другими детьми, петь, рассказывать, ездить на велосипеде, учится быть дружелюбным или враждебным, скромным или дерзким, сочувствовать или оставаться бесстрастным. Он узнает также, что общество имеет определенные моральные и другие культурные ценности, которые считают либо правильными, либо неправильными. Ребенок обнаруживает, что общество имеет социальную структуру, в которой у разных людей различные статусы (положение в социальной структуре) и социальные роли (ожидаемое поведение человека с определенным статусом). В ходе своего социального развития ребенок учится выполнять различные социальные роли, каждая из которых включает множество культурных норм, правил и стереотипов поведения, принятых в обществе, в его семье, в кругу друзей и т. д.

Для характеристики этого процесса становления человеческого индивида как полноценного социального существа, для объяснения того, каким образом общество передает, а индивид осваивает социальный опыт человечества и тем самым из существа биологического превращается в существо социальное, и вводится понятие *социализации*.

Считают, что один из первых сам термин «социализация»

использовал в книге «Теория социализации» (1887) американский социолог, профессор Колумбийского университета Ф. Гиддингс, понимая под социализацией «развитие социальной природы или характера индивида», подготовку «человеческого материала к социальной жизни». Примерно в таком же значении (разумеется, с различными вариациями) этот термин и соответствующее ему понятие трактуется и в настоящее время в философской, социологической, педагогической и психологической науке.

Так, в Философском энциклопедическом словаре социализация характеризуется следующим образом: «Социализация (от лат. *socialis* – общественный), процесс усвоения человеком индивидуум определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 629]. И.С. Кон и С.И. Самыгин рассматривают процесс социализации как «процесс усвоения социальных ролей и культурных норм» [Кон, 1967, с. 22, 101; Социология, 1998, с. 267], а В.В. Краевский под социализацией понимает «процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры» [Краевский, 2001, с. 211].

Аналогично понятие социализации трактуется и зарубежными авторами. Так, в интерпретации Д.А. Гослина социализация – это целостный процесс становления человеческо-

го индивида через формирование у него конкретных социально-исторических качеств в результате освоения им социального опыта, форм культуры, самообразования и самосовершенствования [Goslin, 1969]. Социализацию рассматривают процесс, посредством которого индивидуумы становятся активными членами общества, что, в свою очередь, побуждает их «вести себя социально принятым образом поведения» [Crane, 1992, p. 178], абсорбируя «ценности, стандарты и убеждения, циркулирующие в этом обществе» [Coleman, 1992, p. 5]. Полагают, что данный процесс затрагивает передачу культурных норм, ценностей, идей и практических навыков от поколения к поколению, от группы к группе, от одного индивидуума к другому [Hardman, 1997, p. 5]. При этом предполагается, что речь идет о формировании личностей как активно действующих членов общества [Calhoun, 1987, p. 259].

С понятием социализации тесно связано понятие «социальное наследование», которое ввел Н.П. Дубинин. Обосновывая это понятие, он исходил из того, что человеческие поколения связаны между собой двумя мостами, «каналами»: генетическим и социальным. По каналам *генетической* программы наследственности передаются биологические качества, которые создают непрерывность биологической истории человеческого рода. Вместе с тем необходимо учитывать «до сих пор плохо осознанный принцип, что итоги общественно-трудовой деятельности, как это показывают законы

генетики, не могли записываться в генах. Это осуществлялось путем развития особой формы передачи от поколения к поколению социального опыта, что выразилось в создании все более усложняющейся социальной программы, передающейся путем воспитания» [Дубинин, 1972, с. 51]. По каналам *социальной* программы наследования передается исторически приобретенный социальный опыт человечества, накопленные социокультурные программы, создающие непрерывность социальной истории человеческого рода. Для характеристики этого процесса передачи социальной программы Н.П. Дубинин и ввел понятие «социальное наследование».

Усвоение индивидом социального опыта – это сложный и многосторонний процесс, начинающийся в младенчестве и заканчивающийся в глубокой старости. Как отмечает Б.Д. Парыгин, социализация – это «весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающий: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т. д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального), мира; изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоническое развитие» [Парыгин,

1971, с. 165].

Значит, социализация – это процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей (группу, социальный институт, социальную организацию), приобщения личности к социальным ролям, функциям, нормам, культурным ценностям, формирования соответствующих способностей, знаний, умений, интересов, потребностей, ценностных ориентаций и т. д., – другими словами, всех тех качеств, которые необходимы для включения в систему общественной жизни, для активной, творческой социальной деятельности в обществе. Сама личность играет активную роль в этом процессе, а не является пассивным продуктом социальных влияний. Процесс социализации, в ходе которого человек усваивает верования, установки, обычаи, ценности, ожидания, свойственные определенной культуре, продолжается в течение всей жизни индивида.

Для социализации индивида используется широкий набор средств:

- способы вскармливания младенца и уход за ним, формируемые бытовые и гигиенические умения;
- окружающие человека продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры;
- стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группе сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях;

- последовательное приобщения человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической видах деятельности, в спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозных сферах.

Важную роль в процессе социализации играет ряд психолого-педагогических механизмов:

- ◆ импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействия на него жизненно важных объектов (особенно важное значение этот механизм имеет в младенческом возрасте);

- ◆ подражание – следование какому-либо примеру, образцу;

- ◆ экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения в процессе взаимодействия со значимыми лицами;

- ◆ идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом;

- ◆ рефлексия – внутренний диалог, в ходе которого человек анализирует и оценивает собственные действия, поступки, мотивы, соотносит их с действиями, поступками, мотивами других людей, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества,

семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. [см.: Андреева Г.М., 1980; Мухина, 2000; Парыгин, 1971; Филиппова, Лебедев Ю.И., 1992].

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают набор позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций, способов внушения и убеждения, предписаний и запретов. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Васил Момов дал определенную классификацию факторов и средств социализации, рассматривая их как «организованные механизмы воздействия на человека». Он выделил следующие их типы:

1) «информационно-образовательный механизм социализации», т. е. организованная и специализированная деятельность институтов образования, воспитания, коммуникации и массовой пропаганды по распространению и усвоению определенной социальной информации – научной и ценностной;

2) «стимуляционный механизм социализации», т. е. система форм, средств и методов материального и духовного стимулирования деятельности, поведения, социальной активности человека;

3) «регулятивно-контролирующий механизм социализации», т. е. различные виды контрольно-регулирующих воз-

действий – предупредительных, предписательных, оценочных (санкционирующих) – на основе системы социальных эталонов, в качестве которых используются различные виды предписаний, норм, оценочных критериев, образцов, стереотипов (нравов, обычаев) и т. д.; тем самым осуществляется социальный контроль с целью поддержания поведения человека в определенных рамках;

4) «организационно-регулирующий механизм социализации, придающий социализирующему воздействию определенные организационные формы»; речь идет о формах организации деятельности людей, определяющих права, обязанности и полномочия человека в коллективе в зависимости от его общественного положения и исполняемых функций. В отличие от первых трех механизмов социализации, которые связаны с усвоением знаний, формированием убеждений и ценностных ориентаций, «т. е. с выработкой научного, оценочного и должного отношения», «четвертый механизм направлен на формирование у личности социального опыта поведения». Как подчеркивает В. Момов, все эти механизмы социализации «функционируют как единый и целостный комплекс, взаимодействуя и дополняя друг друга» [Момов, 1975, с. 60–63].

Процесс социализации личности происходит под воздействием комплекса различных факторов, которые выступают как детерминанты данного процесса.

К их числу в первую очередь относятся люди, в непосред-

ственном взаимодействии с которыми протекает жизнь человека: путь человека в общество, путь социализации практически всегда лежит через «малую группу ближайшего окружения». Именно здесь в первую очередь он приобщается к формам общественной деятельности, научается воспроизводить их репродуктивно или творчески и, самое главное, формирует в себе такой механизм, как «внутренний контролер» – совесть [Левада, 1969, с. 34, 51]. Первичной ячейкой социализации ребенка, наиболее эффективно содействующей его приобщению к сложному миру взрослых, как правило, является семья. Причем, на формирование личностных качеств ребенка влияют не только сознательные воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни [Кон, 1967, с. 126]. Существенное влияние на становление и развитие личности как субъекта познания, общения и труда оказывают не только родители, но и другие взрослые, а также сверстники. Среди ближайшего окружения, в котором протекает жизнедеятельность индивида отдельные группы приобретают для него особую значимость (прежде всего с точки зрения тех ценностей, норм поведения, которые разделяют члены этой группы). Такие группы, на нормы и ценности которых индивид ориентируется в своем поведении, получили название *референтных групп*. В процессе социализации референтная группа выполняет для индивида как бы функцию перцептивного фильтра, отбирающего из многообразия социальных норм и ценностей те, ко-

которые он готов разделить и которые, в конечном счете, превращаются в его собственные.

Важную роль в процессе социализации играет взаимодействие человека с различными социальными институтами и организациями, как специально созданными для социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (например, производственными). Здесь происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Средства массовой коммуникации (печать, радио, кино, телевидение) – один из важнейших социальных институтов – влияют на социализацию человека не только посредством информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач.

Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII веке реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж НOVER, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать».

Вхождение индивида в мир социума предусматривает взаимодействие двух составляющих его процессов – *идентификации* и *индивидуализации* [см.: Зеленов, 1991; Мухина,

2000; Степашко, 1999; Фельдштейн, 1999; Филиппова, Лебедев Ю.А., 1992 и др.].

Под *идентификацией* понимается «отождествление, как правило неосознанное, себя со значимым другим человеком (реальным или вымышленным) или группой как образцом» [Мухина, 2000, с. 339]. В ходе этого процесса индивид осознает свою принадлежность к той или иной социальной общности и принимает ее функции, требования (роли) как отвечающие его интересам и потребностям. Конкретными проявлениями этого процесса могут быть: прямое отождествление индивида себя с реальным или вымышленным лицом; причисление себя к возрастной или национальной общности, общности по полу, а на основе этого – усвоение соответствующих стереотипов поведения и ролевых требований; причисление себя к реальным социальным группам; принятие групповых норм, ценностей, образцов поведения, включение их в свой внутренний мир как собственных и т. д. Идентификация выступает как первичная социализация ребенка, которая является для него способом развития социальной идентичности с тем обществом, в которое ребенок включен с самого рождения. В ходе этого процесса ребенок превращается в личность, адаптированную к наличным условиям социального бытия и сходную с другими людьми, живущими в этих условиях. «В ходе идентификации осуществляется овладение общими, типичными, общеродовыми качествами, достигается тождество человека и челове-

ства. Быть человеком, значит обладать общими с другими людьми родовыми качествами, которые исторически сконцентрированы в три крупные единицы социального опыта человечества – знания, умения, установки» [Филиппова, Лебедев Ю.А., Филиппов Ю.В., 1997, с. 32]. Вместе с тем идентификация является фундаментом так называемой «Я-концепции» (интегративного представления индивида о самом себе), адекватной самооценки и, как следствие, успешной (или неуспешной) социализации. От того, как индивид идентифицирует себя, какой знак «+» или «-» носит эта идентификация, зависит то, как человек относится или будет относиться к себе, его приятие или неприятие в отношении себя и окружающих его людей.

В рамках идентификации активность проистекает со стороны общества. Оно передает опыт индивиду, стремясь сделать его тождественным другим людям. Только благодаря этому индивид может стать человеком, обладающим общими с другими людьми качествами – знаниями, умениями, установками. Но задача социализации состоит и в том, чтобы каждый человек приобрел индивидуальную неповторимость, стал индивидуальностью.

Это осуществляется в рамках того элемента социализации, который получил название *индивидуализации*. Здесь активная роль принадлежит уже самому индивиду. Индивидуализация – процесс становления человеческой индивидуальности, социально неповторимого, самобытного чело-

века. Преодоление идентичности другим людям, обретение индивидуальности осуществляется человеком прежде всего за счет самообразования, самообучения, самовоспитания. В основе индивидуализации лежит определенное противопоставление отдельного индивида обществу (другим людям). Она строится на принципах свободного развития личности, признании ее неповторимости, ценности для общества как носителя уникальной информации. Однако индивидуализация не должна пониматься как полное обособление личности и общества.

Индивидуализация рассматривается как важное направление развития личности в концепции поуровневого социального развития личности Д.И. Фельдштейна, которая базируется на кардинальных положениях, разработанных в научной школе Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева. Согласно этой концепции, главный смысл и содержание процесса взросления составляют социализация и индивидуализация. «В процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим индивидуальным достоянием, т. е. происходит социализация. В то же время человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, самообнаруживается в своей социальности, т. е. происходит его индивидуализация» [Фельдштейн, 1999, с. 14]. Как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, индивидуализация предполагает не усиление индивидуализма, а максимально глубокое раскрытие

индивидуальных возможностей человека, что не может быть осуществлено без социализации личности как необходимого условия не только присвоения социального, реального приобщения индивида к социокультурному процессу, но обнаружения в себе социального: «растущий человек становится личностью в той мере, в какой у него формируются социальные качества, определяющие его как общественное существо, члена конкретного общества в особом индивидуализированном значении. И в этом плане смысл развития человека как личности заключается в расширении, углублении осознания, осмысления своей социальной сущности (социального) и формировании потребности ее максимальной реализации в своем индивидуальном решении» [Фельдштейн, 1999, с. 14, 178]. Поэтому «индивидуализация и социализация необходимо предполагают друг друга. Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процессов социализации, и, наоборот, дальнейшее развитие индивидуализации возможно лишь "через" социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает "материал", из которого могут строиться индивидуальные "формы поведения"» [Фельдштейн, 1999, с. 75].

Следует отметить, что определенное противопоставление социализации и индивидуализации в концепции Д.И. Фельдштейна в содержательном (а не терминологическом) плане не противоречит трактовке индивидуализации как определенной формы (стороны) социализации. Термин «социали-

зация» он употребляет в двойном значении: «Во-первых, социализация только как процесс освоения (присвоения) и реализации растущим человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.), которая противостоит, хотя одновременно и взаимосвязана с индивидуализацией, то есть в том плане, в каком он обычно используется в психологической литературе. Во-вторых, как реальное содержание взросления ребенка, реализуемое в двуедином процессе социализации – индивидуализации, где происходит формирование собственно социального как главного результата социального созревания, в котором и осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого действия. Здесь социализация и индивидуализация уже не противостоят друг другу» [Фельдштейн, 1999, с. 184]. Поэтому «социализация в широком понимании как сложный процесс социализации-индивидуализации, объективно задаваемый социальной действительностью и социальными задачами, требованиями общества, выступает одновременно и как процесс имманентного саморазвития психики и личности ребенка» [Фельдштейн, 1999, с. 195].

В качестве высшего уровня (высшей формы) социализации ряд исследователей [Зеленов, 1991; Филиппова, Лебедев Ю.А., 1992; Филиппова, Лебедев Ю.А., Филиппов Ю.В., 1997] выделяет *персонализацию*, которая имеет целью превращение человека в личность, в социально ответственного

и социально функционирующего агента, который занимает активную жизненную позицию и тем самым является не просто объектом, а субъектом общественной жизни, исторического процесса.

Как субъект социализации с раннего детства выступает уже ребенок. Он не пассивно реагирует на систему воздействий, а на основе сформированных качеств личности, возникших интересов и потребностей преломляет воздействия социальной среды, избирательно относится к миру взрослой культуры, более или менее осознанно занимает внутреннюю, относительно устойчивую позицию.

Многие исследователи отмечают *креативный* характер освоения детьми социокультурного опыта, их способность не только индивидуально интерпретировать социокультурные ценности, но и создавать мир собственной, детской субкультуры. Их творчество проявляется и в языковой сфере, и в предметно-вещной изобретательности, и в создании собственного игрового пространства – времени, и в порождении своего мира коммуникации, мира общения [см.: Абраменкова, 2000; Запорожец, 1996; Осорина, 1999; Филиппова, Горбунова, Лебедев Ю.А., 2001].

Для достижения целей персонализации нужны определенные психологические предпосылки, в том числе развитие у индивида самостоятельности, самосознания, познавательной активности, направленной на личностное самоопределение («поиск идентичности», по выражению Э. Эриксона).

Самостоятельность означает способность индивида действовать сравнительно активно, уметь отстаивать собственные интересы. Предпосылки этого закладываются уже на втором-третьем году жизни, когда ребенок пытается относительно свободно передвигаться и может в какой-то мере самостоятельно удовлетворять некоторые свои потребности внутри семьи, игровой группы, т. е. начинает приобщаться к социальным отношениям. Качественный сдвиг в развитии детского самосознания, которое начинается с осознания ребенком своей физической организации, происходит тогда, когда ребенок в обозначении себя переходит к употреблению местоимения «Я». Осознание ребенком своей «самости» (С.Л. Рубинштейн) как раз и определяет появление у него «минимума личности».

В ходе дальнейшей социализации основная задача состоит в том, чтобы способствовать формированию целостного представления индивида о самом себе, о его возможностях, созданию условий для его личностного роста, предоставляя ему, однако, право самому сделать выбор [см. Rogers, 1983]. В каждом цикле социализации все три указанные выше ее формы – идентификация, индивидуализация и персонализация – осуществляются одновременно, хотя содержательно они могут быть представлены по-разному.

В структуре социализации важно различать:

1) *стихийные* (спонтанные, ненамеренные,) воздействия на человека социальной среды (например, его профессии,

жилищных условий и т. п.);

2) *педагогическую деятельность* – сознательно организуемый (например, родителями, учителем, тренером и т. п.) «механизм» передачи и усвоения социального опыта, предполагающий активное участие самого воспитуемого, создание соответствующих условий («воспитательной среды»), использование педагогических средств (информирование, убеждение, пример и т. п.), посредством которых стараются приобщить индивида к миру ценностей культуры, содействовать формированию у него желаемых социальных качеств – знаний, умений интересов, ценностных ориентаций, норм поведения и т. д.;

3) *собственную активность индивида* по освоению социального опыта [Андреева Г.М., 1980; Кон, 1967; Краевский, 2001; Момов, 1975; Столяров, 2004б].

Важное значение для характеристики педагогической деятельности имеет понятие «*воспитание*» и связанные с ним понятия «*образование*» и «*обучение*».

1.3. Общее понятие воспитания

Данное понятие неоднозначно трактуется в научной литературе.

Т.А. Ильина выделяет, например, четыре смысла, которые разные исследователи придают термину «воспитание». Воспитание понимают:

– в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека социума в целом и всей окружающей действительности;

– в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс;

– в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа;

– в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание) и т. п. Другими словами, термин в этом случае обозначает участок приложения воспитательных усилий [Педагогика, 1983, с. 7–8].

Столь же неоднозначно понимается взаимоотношение воспитания с образованием и обучением.

Иногда под воспитанием (образованием, обучением) по-

нимается *вся педагогическая деятельность в целом*, в соответствии с чем термины «воспитание», «образование» и «обучение» рассматриваются как *синонимы*.

Наряду с этим существует другая интерпретация данных терминов и соответствующих понятий: воспитание, образование и обучение рассматриваются как тесно связанные между собой, но все *различные элементы* педагогической деятельности. При такой интерпретации они понимаются *не в широком, а в узком значении (смысле)*.

В понимании взаимоотношения воспитания с образованием и обучением автор данной работы исходит из того обоснованного в научной литературе положения, что педагогическая деятельность может иметь своей целью формирование и совершенствование у индивида:

- ◆ знаний;
- ◆ мотивов, интересов, потребностей, установок, ценностных ориентаций, эмоций и других аналогичных образований;
- ◆ различных качеств и способностей человека, его умений и навыков осуществлять определенную деятельность, выполнять определенные функции;
- ◆ реального поведения человека, различных форм его деятельности, образа (стиля) жизни [Зеленов, 1985, 1988; Зеленов, Дахин, Ананьев Ю.В., Кутырев, 1993; Столяров, 2000б, 2002в, 2011 г].

На основе этого можно выделить соответствующие взаи-

мосвязанные элементы педагогической деятельности:

1) деятельность, ориентированную на формирование *знаний* – обозначается термином «**образование**»;

2) деятельность, ориентированную на формирование *умений, навыков, способностей*, проявляемых в реальном поведении, в различных формах деятельности, образе жизни – «**обучение**»;

3) деятельность, ориентированную на формирование *мотивов, интересов, установок, ориентаций и т. п.* – «**воспитание**».

Образование в данной системе понятий понимается как педагогическая деятельность по формированию (коррекции) знаний, которые могут выступать в различных формах, в том числе как ощущения, восприятия, представления, понятия, суждения, мнения, гипотезы, концепции, теории и т. д. Система знаний определяет информационную готовность личности к деятельности. Образование призвано решить две главные задачи: а) обеспечить *теоретический уровень отдельных знаний*, характеризующих культуру личности; б) сформировать *систему* (а не разрозненную совокупность) такого рода знаний.

Обучение выступает как педагогическая деятельность по формированию (коррекции) системы умений, навыков, способов, методов действия, которые характеризуют операциональную готовность личности к деятельности, а также ее реальное поведение, различные формы деятельности, образ

жизни.

Наконец, *воспитание* рассматривается как педагогическая деятельность, ориентированная на формирование (коррекцию) мотивационной системы личности: ее влечений, желаний, стремлений, мотивов, интересов, установок, ценностных ориентаций, целей, программ деятельности и т. п. Оно призвано содействовать превращению стихийного, неосознанного настроения личности на определенную деятельность во все более осознанные ее установки, программы жизни и деятельности, в ее внутренние мотивы и побуждения и тем самым формированию мотивационной готовности к деятельности [Зеленов, 1985, с. 11–12; 1988, с. 10–13].

Значит, главная цель воспитания – приобщение воспитываемых в специально организуемых условиях педагогической среды к миру ценностей культуры. Эти ценности выступают как идеалы, смыслы, символы, нормы, образцы поведения и т. п., которые определяют характер и направленность различных форм и областей деятельности человека, социальных отношений.

«Приоритетной сферой развития личности, – замечает по этому поводу Е.В. Бондаревская, – является ценностно – смысловая. Это означает, что воспитание, претендующее на управление развитием личности, должно иметь целью и главным предметом воспитательной деятельности ценностно – смысловое развитие ребенка. Таким образом, воспитание следует рассматривать как смыслопорождающий про-

цесс» [Бондаревская, 2004, с. 134].

«Самое краткое и точное определение воспитания, – пишет М.С. Каган, – формирование системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой. Тем самым оно отличается и от образования как процесса передачи знаний, и от обучения как способа передачи умений, и от управления как подчинения индивида социальным нормам» [Каган, 1997, с. 176].

Б.М. Бим-Бад и В.А. Петровский также рассматривают воспитание как приобщение к кругу общечеловеческих ценностей: воспитание предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня»), того, что усваивается в ходе обучения [Воспитатели и дети, 1994, с. 7–8].

По мнению Г.В. Корнетова, воспитание – это «целенаправленно организованный процесс развития ценностно-мотивационной (эмоциональной) и нравственно – практической (волевой) сфер человека, его отношения к окружающему миру, к себе и к другим людям» [Корнетов, 2004, с. 92].

А.А. Передельский характеризует воспитание как «целенаправленное педагогическое воздействие (влияние), способствующее интериоризации определенной системы ценностей (превращению социально приемлемых ценностей во внутренние убеждения, ценностные установки, мотивации поведения личности)» [Передельский, 2011б, С. 102].

С учетом вышеизложенного основные направления и за-

дачи педагогической деятельности указаны в таблице 1.

Таблица 1

Основные направления и задачи педагогической деятельности

№ п/п	Направления	Задачи
1	<i>образование</i> (в узком смысле)	Приобщение индивида в специально организуемых условиях педагогической среды к миру знаний, формирование системы знаний, его информационной готовности к деятельности, информационной культуры личности.
2	<i>обучение</i> (в узком смысле)	Формирование (совершенствование) у индивида умений, навыков, способов, методов действия (т.е. операциональной готовности к деятельности, операциональной культуры личности), а вместе с тем соответствующего реального поведения (поведенческой культуры).
3	<i>воспитание</i> (в узком смысле)	Приобщение индивида в специально организуемых условиях педагогической среды к миру ценностей (идеалов, символов, образцов поведения и т.п.) определенной культуры, формирование у него соответствующих мотивов, интересов, установок, ценностных ориентаций и т.п., т.е. мотивационной культуры личности.

Образование, обучение и воспитание (понимаемые в узком смысле) представляют собой элементы единой, целостной системы – педагогической деятельности, в рамках которой они тесно связаны друг с другом. Важную роль в обучении играют знания, формирование которых составляет главную задачу образования. Воспитание также во многом бази-

руется на образовании, выступает как механизм превращения знаний в убеждения, во внутренние установки личности. Вместе с тем воспитание, формируя эти установки, оказывает самое существенное влияние на процесс формирования знаний и умений личности [Воспитатели и дети, 1994, с. 7–8; Зеленов, 1985, с. 11–12; Каган, 1997, с. 176; Корнетов, 2004, с. 92; Столяров, 2002 г, С. 90–91].

Однако, как уже отмечено выше, термины «*воспитание*», «*образование*» и «*обучение*» можно использовать (и чаще всего используются) не только в *узком*, но и в *широком* значении – для обозначения педагогической деятельности *в целом*, т. е. ориентированной на формирование (коррекцию) *всех* качеств личности – знаний, умений, навыков, способностей, интересов, потребностей, ценностных ориентаций и т. д. [Столяров, 2002 г, С. 91]. *В последующем тексте данные термины будут использоваться именно в таком широком значении (если, конечно, не указывается, что они понимаются в узком значении).*

Из отмеченного выше вытекает, что социализацию ошибочно отождествлять с педагогической деятельностью, обозначаемой терминами «воспитание», «обучение» и «образование», как это нередко делается. Такое отождествление неправомерно.

Воспитание (равно как обучение и образование) подразумевает целенаправленное воздействие на личность с использованием педагогических средств, посредством которых ин-

дивиду сознательно стараются привить желаемые социальные качества – знания, умения, интересы, ценностные ориентации, нормы поведения и т. д. Социализация же «наряду с воспитанием включает ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным и полноценным членом общества» [Кон, 1988, с. 134]. На это обращает внимание и В. Момов: «Социализация – это общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, а воспитание и обучение являются организованными и целенаправленными механизмами передачи и усвоения социального опыта» [Момов, 1975, с. 49].

1.4. Основные идеи и идеалы гуманизма

Важное место в системе концептуальных положений теории олимпийского воспитания занимают идеи и идеалы *гуманизма*.

Понятие гуманизма нуждается в разъяснении и уточнении, так как на протяжении веков термин «гуманизм» имел массу значений и весьма неопределенно использовался многими философами, социологами, психологами, педагогами в гуманитарных науках, политике, образовании. «Гуманизм, – пишет по этому поводу А.В. Прокофьев, – может быть самое значительное и при этом наименее определенное понятие из идейного арсенала продолжающейся и поныне исторической эпохи. Многообразие интерпретаций говорит не столько о смысловой пустоте слова, сколько о той его магической притягательной силе, что властно понуждает мыслителей самоопределяться в попытках уловить его истинное значение» [Прокофьев, 2001, с. 55].

Как отмечает польский философ и социолог спорта З. Кравчик, неопределенность и многозначность термина «гуманизм» в определенной степени связана с тем, что в его основе лежат четыре слова: греческое слово “*homo*” и латинские – “*humanus*”, “*humanitas*” и “*humaniora*”. Все эти слова весьма многозначны, а кроме того, могут употребляться

ся в двух вариантах – описательном (аксиологически нейтральном) и нормативном (оценочном). Слово — *homo* означает «человек» и может пониматься как часть рода человеческого или как индивид, принадлежащий к этому роду. Слово “*humanus*” означает «человеческий». Оно может употребляться в нейтральном смысле и в этом случае обозначает «принадлежащий к роду человеческому», «являющийся элементом этого рода», «являющийся продуктом или проявлением деятельности людей». Но слово “*humanus*” можно понимать и в аксиологическом смысле. В этом случае оно подразумевает «степень человечности поведения, которое оценивается положительно», и используется для различения достойных и недостойных действий человека (последние оцениваются как «нечеловечные»). То же относится и к слову “*humanitas*”. Его можно использовать в описательном (аксиологически нейтральном) смысле как «человечество» или «род человеческий». Но данное слово, употребленное в значении «человечности», может ассоциироваться с определенными признаками конкретного человека или социальной группы, заслуживающими похвалы и награды в социальном смысле. В этом случае оно истолковывается как оцениваемое положительно. Наконец, под словом “*humaniora*” понимают культурные достижения греческой и римской античной культуры, прежде всего собрание философских и литературных произведений, в которых сформулированы основные принципы античного гуманизма. В истории социально-фи-

лософской мысли эти принципы определялись и структурировались по-разному в зависимости от уровня знаний античности и идейно-теоретической ориентации исследователей [Кравчик З., 1996, с. 5].

Н.А. Бердяев, характеризуя многозначность слова «гуманизм», указывал на то, что первоначально в эпоху Ренессанса оно означало обращение к античной культуре, изучение греко-римской культуры и языка, а в XIX веке получило смысл человечности, гуманного отношения к человеку, что иногда определяется словом «гуманитаризм» [Бердяев, 1997].

Одно из важнейших положений гуманизма состоит в том, что именно *человек* (а не техника, не прибыль, не вещное богатство, не власть, не наука и т. п.) является «альфой и омегой» социальной жизни и общественного развития. Данное положение сформулировал еще Сократ: «*Человек является высшей ценностью*». Н.А. Бердяев также выдвигает его на первый план в гуманистической концепции: «Гуманизмом я буду называть признание высшей ценности человека в жизни мира и его творческого призвания» [Бердяев, 1997, с. 64]. В соответствии с такой исходной парадигмой человек рассматривается как *цель* различных сфер общественной жизни (науки, техники, искусства, спорта и др.) и общественного развития в целом. Как отмечал И. Кант, и для других людей человек может быть только целью, но никогда не средством: «Во всем сотворенном все, что угодно и для чего угодно, мо-

жет быть употреблено *всего лишь как средство*; только человек, а с ним каждое разумное существо есть *цель сама по себе*» [Кант, 1965, с. 414].

Еще одно важное положение концепции гуманизма: человек – не только цель, но и *критерий (мера) оценки* всех социальных процессов, явлений, сфер общественной жизни. Вспомним классическое высказывание Протагора: «Человек – мера всех вещей: существующих, что они существуют, несуществующих же, что они не существуют» и высказывание Демокрита: «Мудрый человек есть мера всего, что существует». В соответствии с этим положением гуманным признается все то, что в деятельности общества и личности «работает» *на человека*. В то же время даже самая высокоорганизованная, технически совершенная деятельность, если она направлена против человека (его существования, его счастья, его самореализации), рассматривается как антигуманная – в какой бы форме и в какой бы сфере она ни проявлялась – военной, производственной или досуговой [Быховская, 1989, с. 26].

Вместе с тем важно не допускать абсолютизации положения гуманизма о человеке как высшей ценности, чтобы такое понимание человека не перерастало в эгоизм и нарциссизм [Grupe, 1988, p. 39], а также не приводило к антропоцентризму (признание человека центром и высшей целью мироздания). Такая мировоззренческая позиция «может способствовать формированию антиэкологического характера че-

ловеческой деятельности, поскольку другие проявления бытия считает низшими и по отношению к ним допускает любые разрушительные, деструктивные действия» [Глобалистика, 2003, с. 41]

Очень важным является и вопрос о том, с каких позиций оценивается сам человек, а потому и *позитивная роль* того или иного явления для него. С этой точки зрения гуманизм признает позитивным (гуманным) лишь то, что служит не просто человеку, а «культивированию *человечности*» в человеке, развитию «*человечных* качеств человека» (*studium humanitatis*) [О человеческом... 1991; Печчеи, 1980; Рожанский, 1991; Человек... 1990; Человеческое развитие... 2000]. «Когда мы говорим во имя человека, для человека, это значит не просто для его потребления – для его желудка и материального комфорта, а для его личности, хотя при этом, конечно необходимо, чтобы человек был обеспечен и материальными благами и духовной пищей» [Леонтьев А.Н., 1974, с. 73].

Уже в античности было осознано и передано Новому времени через Возрождение положение о том, что для гуманизма основным в человеке является «*человечность*» (“*humanitas*”), «*человеческое начало*»¹. В эпоху римской республики «*человечный* человек» (“*homo humanus*”) противопоставлялся «*варварскому* человеку» (“*homo barbarus*”). Цицерон рассматривал «чело-

¹ О происхождении человечности см.: Шадриков, 1999.

вечность» (“humanitas”) как специфическое свойство человеческой природы, как этическое начало поведения людей и называл «гуманистическим» состояние эстетически и нравственно завершенной эволюции «*подлинно человеческого*» индивида. Дж. Брунер по поводу такой гуманистической позиции пишет в своей работе «Психология познания»: «Три вопроса повторяются неизменно: что в человеке является собственно человеческим? Как он приобрел это человеческое? Как можно усилить в нем эту человеческую сущность?» [цит. по: Социология: энциклопедия, 2003, с. 892].

Несмотря на некоторые изменения в истолковании понятия «человечности» в процессе развития гуманизма, в основных своих пунктах оно оставалось неизменным. Как отмечал известный историк мировой культуры Н.И.Конрад, в известных с давних пор гуманистических представлениях в процессе развития гуманизма менялось не столько общее содержание, сколько объем и доминанта [Конрад, 1972, с. 481].

Гуманистическое представление о «человечности» включает в себя прежде всего определенный *идеал (культурный образец) личности*. Ни одно общество, ни один народ, ни одна цивилизация, ни одна культура, не могут прожить без некоего идеала (а может быть и идеалов) личности, наиболее полно отражающих самые лучшие качества и способности человека. Имеется в виду представление о том, какими качествами, способностями, параметрами культуры должен обладать человек, который рассматривается как «наилучший»,

«образцовый». Для характеристики индивида, который по своим качествам адекватен такому образцу, использовались и используются различные понятия: «идеальная личность», «идеальный человек», «совершенный человек», «культурный человек», «модель культурного человека» и т. п.

С давних времен предпринимались попытки определить комплекс качеств, характеризующих идеальную личность. Эта модель личности должна была служить образцом в системе образования и воспитания подрастающего поколения, содействовать решению комплекса других педагогических и социокультурных проблем. История проектов идеального человека – «это история самосознания человека, берущая свое начало с «осевого времени» (К. Ясперс) – VIII–II вв. до н. э., когда возникли духовные предпосылки человечества: Библия, Илиада, Одиссея, античная философия, эллинистическая культура, Упанишады, зороастризм, даосизм, конфуцианство» [Косяк, 2002, с. 313].

Разумеется, идеал личности не может быть одним и тем же в различных конкретно-исторических условиях, в различных культурах. Анализ истории развития человеческой цивилизации выявляет наличие различного понимания той личности, которая в контексте той или иной системы культурных ценностей рассматривается как приоритетная, как модель, идеал, образец для подражания, как ориентир в системе воспитания и социализации подрастающего поколения. В эту систему внедрялось множество таких моделей, об-

разцов «идеальной личности», «образцового человека», «хорошего человека», «совершенного человека», «культурного человека» [см.: Вебер М., 1990; Веряскина, 2004; Киященко, 1988; Королев Р.И., 2009; Косяк, 2002, 2006; Огурцов, 2001; Савицкая, 1990; Совершенный человек... 1997].

Как отмечает В.П. Веряскина, «различные культуры предлагали свои проекты идеального человека, и ни один из них не может претендовать на универсальность (хотя обычно претендует). Более того, менялось место этого концепта в культуре. В одни эпохи он был в числе центральных (одно это обстоятельство само по себе сближает подобные концепты в большинстве традиционных культур при всех содержательных различиях), в другие отодвигался на периферию» [Веряскина, 2004, с. 49].

Первой развернутой моделью «идеального человека» принято считать *конфуцианскую*. В качестве идеала здесь выступает образ «благородного мужа» (цзюнь-цзы). Этико-нормативная программа достойной жизни, предложенная Конфуцием, включала четко разработанную систему правил хорошего, достойного поведения, перечень качеств «благородного мужа» и давала характеристику его антиподу (антиидеалу) – «низкому человеку». Эта программа на долгие столетия определила характер духовной и политической культуры китайского этноса, а также культуры корейцев, японцев и вьетнамцев. «Благородный муж» («Цзюнь-цзы») выполняет роль идеального, культурного человека, наглядного примера для

подражания. Перечень нравственных качеств этого человека таков: справедливость, скромность, правдивость, приветливость, почтительность, искренность, осторожность, умение сдерживать свои желания, отвращение к клеветникам и т. п. «Благородный муж» никогда не успокаивается на достигнутом, он постоянно занимается самосовершенствованием, а самое главное его качество – человеколюбие, человечность, человеческое начало в человеке [см.: Королев Р.И., 2009].

К числу первых моделей идеальной личности относится и *платоновская* модель. Основными характеристиками такой личности в представлении Платона являются: длительное образование (не для всех) с усвоением полного объема теоретических и практических знаний; усвоение твердых нравственных начал; физическое развитие [см. Steinhilber, 1961]. Последнее является отражением «телесного сознания» в античной культуре, которая по духу своему была культурой «телесной» и в которой красота тела – высшая красота – понималась не только как красота физическая, а как красота человека как такового. Именно в античной культуре, пишет И.М. Быховская, складывается то взаимоотношение телесного и духовного в человеке, которое в наибольшей степени определяет сущность телесной культуры – «заряженность» телесного духовным – в отличие от физического развития или физического совершенствования, которые возможны и на антикультурной основе [Быховская, 2000, с. 48–52].

В *даосской* традиции мы встречаем многообразие образов

совершенного человека. Но их объединяет общий принцип – стремление измерить достоинство человека его способностью вместить в себя мир. В рамках *еврейского* традиционного мышления понятие «совершенство» в принципе неприменимо к человеку, но может быть осмыслено лишь в качестве цели человеческого существования. Совершенство – недостижимая цель человека, и попытки приблизиться к нему вновь и вновь оборачиваются падениями и неудачами, но стремление к совершенству определяет суть человека и поэтому не устранимо из человеческой природы. В *исламской* духовной традиции «совершенный человек» – это «Путник Тайны и наместник»: все, что бы ни делал человек, он делает, чтобы изменить состояние своего внутреннего мира, буквально преобразить свое сердце и продвинуться по этапам своего Пути. В Новое время складывается представление о том, что идеальная личность стремится к самореализации в рамках ответственности за ее последствия и тем самым культивирует свою человечность [см.: Королев Р.И., 2009].

Как видно из изложенного выше, всякое представление об идеальной личности опирается на определенное понимание социальной «природы» и «сущности» человека. В основе гуманистической концепции личности – понимание сущности человека как *целостного (многомерного, универсального)* по своей «природе» [см.: Бекарев, 1982; Волков, 1985, 1995; Волков Ю.Г., Поликарпов, 1998; Гармонический человек... 1965; Гарпушкин, 2002; Гуревич П.С., 2004; Гуцален-

ко, 1988; Зеленев, 1988, 1991; Ильенков, 1968; Лазарев Ф.В., Брюс, 2001; Мисуно, 1988; Многомерный образ... 2001; Мухаметлатыпова, 1988; Проблемы развития... 1984; Станкевич, 1989; Шимин, 1995]. Такое понимание человека – это, по выражению Г.М. Тавризяна, «главенствующая идея европейской культуры» [Тавризян, 1983, с. 76].

Разъяснению и обоснованию идеи человека как *целостного (многомерного, универсального)* по своей «природе» посвящено множество публикаций.

В соответствии с пониманием человека как *целостного* по своей «природе» идеальной гуманизм считает *целостно развитую личность*. Практически во всех гуманистических концепциях *целостный («многомерный»)* человек противопоставляется *«частичному» («одномерному»)* человеку, а *целостное* развитие личности понимается как ее *многостороннее (разносторонне, гармоничное)* развитие, противопоставляемое *односторонне* развитой личности. Однако подход с разных позиций к анализу данной проблемы приводит к неоднозначному пониманию особенностей целостного человека и целостного развития личности. В зависимости от того, как понимается «частичность» («одномерность», «односторонность») человека и развития личности, дается соответствующая трактовка противоположных качеств – «целостности» («многомерности», «многосторонности», «разносторонности», «гармоничности»).

Гуманистическое представление о «человечности» вклю-

чает в себя определенный идеал не только *личности*, но и *социальных отношений* (отношения человека к другим людям, а также взаимоотношения стран, народов, наций).

Суть гуманистического отношения человека к другим людям выражает *«золотое правило гуманизма»*: «Не делай другим того, чего не хочешь, чтобы делали тебе». Это правило более двух с половиной тысячелетий назад вывели три древнегреческих мудреца. Клеобул: «Что ненавидишь, не желай другому». Питтак: «Что возмущает тебя в ближнем, того не делай сам». Фалес на вопрос: «Как прожить самую лучшую и праведную жизнь?» ответил: «Не делай того, что порицаешь в других». Древнеиндийский учитель законов Хилел советовал: «Не делай никому того, чего не хочешь, чтобы было сделано тебе». О том же говорил Конфуций. И в Евангелии от Матфея сказано: «И так во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними». В Новое время английский философ Т. Гоббс утверждал, что золотое правило – это «закон, объемлющий все прочие законы». А его соотечественник и современник Д.Локк был убежден в том, что золотое правило – *«самое непоколебимое нравственное правило и основа всякой общественной добродетели»* [Балашов Л., 1997, с. 55–65; Гивишвили, 2003, с. 62].

В плане *взаимоотношения* стран, народов, наций фундаментальными в рамках гуманистически ориентированной культуры и системы воззрений традиционно считаются та-

кие ценности, как мир, дружба, взаимопонимание, взаимное уважение, взаимообогащающее общение и т. п.

Таким образом, гуманизм – такая система воззрений, общая жизненная ориентация и установка в отношении мира, людей и поведения отдельного человека, которая признает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей. Гуманизм считает критерием оценки социальных институтов и процессов благо человека, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми. Как нормативная модель жизни гуманизм выступает против дегуманизации общества, отчуждения и деградации человека, разных форм его овеществления и порабощения [Кравчик, 1996, с. 6–7; Allisson, 1988, p. 21].

В ходе развития общества, особенно в XX столетии и в настоящее время, обнаружилось серьезные трудности *в практической реализации* провозглашаемых идей, идеалов и ценностей гуманизма в сфере образования, воспитания, организации досуга населения и т. д. Проявляется ряд тенденций, серьезно затрудняющих целостное развитие личности. «Абстрагирование современного человека от эмоционального, чувственного восприятия природы, значительное обеднение связей с ней, выхолащивание из отношения людей к окружающему элементу наглядности, конкретности, определенная «ирреализация» человеческих связей, их все более широкий, но при этом все более опосредствованный харак-

тер, отсутствие человека-«партнера»; отсюда снижение доли побуждений нравственности, эмоциональных реакций и т. п. [Тавризян, 1983, с. 74]. Еще большие трудности касаются реализации гуманистических идеалов и ценностей в системе социальных отношений.

В этой ситуации встречаются попытки принципиального *отказа* от идей гуманизма как якобы устаревших, не соответствующих современным социокультурным и экономическим условиям, замена идеалов и ценностей гуманизма, с одной стороны, идеями *постмодернистской идеологии*, которая «нацелена на радикальное изменение сознания и на культурную революцию» [Rapp-Wagner, 1997, s. 169–170], а с другой – *прагматическими, технократическими* принципами.

Анализируя причины отказа от идей и ценностей гуманизма, критики их роли и значения в современных условиях, В.А. Лекторский [Лекторский, 1994] отмечает, что рассуждения на эту тему часто воспринимаются либо как прекраснодушие, утопизм, не имеющий отношения к реальной жизни, либо как сознательное вуалирование негуманной и антигуманной действительности, либо как оправдание той или иной системы идей, которая несет ответственность за какие-либо негативные социальные явления. Так, распространено мнение о том, что гуманистические слова, которыми оперировала официальная идеология в нашей стране в течение многих десятилетий, использовались с целью сознатель-

ного обмана, прикрытия антигуманной репрессивной практики тоталитарного режима. Полагают, что принцип и идеалы гуманизма не имеют никакого отношения и к тому, что сегодня имеет место в нашей жизни: рост утилитаризма в его самых эгоистических формах, аморализм, коррупция, агрессивность, жестокость, насилие, всплеск воинствующего национализма в большинстве республик бывшего Советского Союза и даже локальные войны. Рассуждения о гуманизме являются либо прекраснодушием, полным непониманием реальной жестокой действительности, либо же сознательным лицемерием. По мнению некоторых критиков гуманизма, крушение социализма в XX столетии свидетельствует о крахе не только марксова гуманистического проекта, но идеала гуманизма вообще, как он сложился в европейской культуре и философии Нового времени. Полагают, что «гуманизм как идеал и ориентир жизнедеятельности потерпел поражение везде, так как привел к разрыву между человеком и бытием, к отчуждению от человека созданной им и закабалившей его научно-технической реальности, к потере жизненных и культурных корней, к обесмысливанию мира». С такой критикой выступил, например, М. Хайдеггер в его знаменитом «Письме о гуманизме». Критики гуманизма любят приводить и высказывание русского философа С. Франка, сделанное в 30-е г., в котором крах гуманизма прямо связывается с крахом социализма. «Именно крушение социализма в самом его торжестве, – писал С. Франк, – образует какой-то

многозначительный поворотный пункт в духовной жизни человечества, ибо вместе с социализмом рушатся и его предпосылки – та гуманистическая вера в естественную доброту человека, в вечные права человека, в возможности устроения, земными человеческими средствами, земного рая, которая в течение последних веков владела всей европейской мыслью» [Франк, 1992. Цит. по: Лекторский, 1994, с. 23].

На этом основании высказывается мнение о том, что следует не только отказаться от гуманистической фразеологии как затемняющий реалии жизни, но и подвергнуть критике сам идеал гуманизма, поскольку его принятие приводит к негативным последствиям.

Разговоры о гуманизме действительно играли, да, и сейчас иногда выполняют, роль идеологического прикрытия антигуманной реальности². Но на этом основании ни в коем случае нельзя делать вывод о необходимости отказа от социально-культурных идеалов вообще и от идеала гуманизма. «Дело обстоит как раз наоборот: именно трезвый и реалистический анализ человека, его культурного и социального мира свидетельствует о неустранимой роли идеалов, ценностных систем и нравственно-мировоззренческих ориентиров, вне которых и без которых вся человеческая деятельность теряет смысл и критерии оценки и потому становится

² В определенной степени эту функцию выполняет гуманистическая концепция олимпизма, которая, как будет показано ниже, во многом противоречит реалиям современного олимпийского спорта.

невозможной» [Лекторский, 1994, с. 24].

Во-первых, глобальные проблемы и трудности, с которыми столкнулось человечество уже на пороге XXI в., породили стремление не только *декларировать* гуманистические идеи, но и добиваться их практической *реализации* во всех сферах жизни людей. Все более ясно осознается, что, если человечество хочет выжить, оно должно в современной системе ценностных координат на первый план выдвинуть общечеловеческие гуманистические ценности [Моисеев, 1994, 1998; Раймерс, 1992; Рерих, 1990; Степин, 1994; Субетто, 1999 и др.].

«Измениться или исчезнуть» – так сформулировал эту альтернативу основатель Римского клуба А. Печчеи.

Конечно, социальная организация разных государств, поведение многих людей, групп, наций в весьма неодинаковой мере воплощают эти ценности. Однако крепнет убеждение в том, что любое современное общество должно с максимальной последовательностью направлять свои усилия на реализацию гуманистических идей и принципов, если оно хочет обеспечить более высокую степень динамизма и стабильности своего развития, более высокий уровень благосостояния и благоустроенности жизни большинства своих членов, сделать их отношения более цивилизованными, а их самих более здоровыми и физически, и нравственно.

Проведенный группой известных специалистов – социологов, экономистов и др. – анализ путей преодоления Росси-

ей тех трудностей и проблем, с которыми она сталкивается в настоящее время, привел к выводу о том, что в этом плане необходима ориентация на гуманистические ценности. «Реализация возможностей гуманистического развития... является составной частью стратегического ответа России на вызовы нового века... Именно гуманизация позволяет вдохнуть в общество силы, способные осуществить назревшие перемены.

...Важен вектор перемен, его ориентиры и очередность решаемых задач... Таким вектором служит гуманизация развития, активизация человеческого потенциала» [Гуманистические ориентиры... 2002, с. 385].

Во-вторых, в настоящее время создаются *реальные условия* для практической реализации идей, идеалов и ценностей гуманизма: те изменения, которые происходят в рамках современной цивилизации и которые означают переход от ее односторонне технологического характера к какому-то иному качеству, предполагают возрастание возможностей отдельного индивида, что «создает предпосылки для реальной гуманизации человеческого мира» [Лекторский, 1994, с. 25].

В-третьих, по-видимому, вообще «неустранима роль идеалов, систем ценностей и нравственных ориентиров в развитии общества и отдельного человека», и потому «отказ от идеалов и идей гуманизма означает признание исторического поражения человека как такового» [Хайдеггер, 1993, с. 64].

Кроме того, надо учитывать, что идеи гуманизма *исторически изменчивы* [Бердяев, 1997; Борзенко, Кувакин, Кудишина, 2002; Гуманизм... 1997]. В каждый исторический период, в каждую эпоху на первый план выходят те или иные положения гуманистической концепции как наиболее важные для этого времени. В древности речь шла главным образом о концепции гармонично (целостно) развитого человека, который живет в «идеальном» обществе и активно формирует это общество. В эпоху Возрождения на передний план выходят иные гуманистические идеи – свободомыслие и индивидуализм в сфере сознания и реального поведения человека. «Гуманизм есть, во-первых, типичное для Ренессанса *свободомыслящее сознание и вполне светский индивидуализм*, – писал по этому поводу А.Ф. Лосев. – Во-вторых, это не просто светское свободомыслие, но общественно-политическая, гражданская, педагогическая, бытовая, моральная и иные *практические* стороны этого свободомыслия» [Лосев А.Ф., 1978, с. 109]. Французская революция принесла обновление гуманизма в виде таких лозунгов, как свобода, равенство и братство, а также идеи гражданского общества. Для XIX и XX вв. характерны гуманистические проекты «совершенствования» общества, а значит, и человека, путем эволюции или революции – главным образом экономической, политической или моральной, а также появление таких гуманистических идей, как мир без войны, самоопределение национальных сообществ, международное взаимо-

понимание.

В конце XX – начале XXI в. человечество столкнулось с комплексом проблем, которые требуют критического переосмысления идей гуманизма, а также поиска инновационных, эффективных и адекватных новым условиям форм и методов их практической реализации [Allisson, 1988; Braisted, 1975].

Прежде всего человечество вплотную подошло к экологической катастрофе, когда предельно ясны все страшные последствия утопических претензий на тотальное управление социальными процессами. В этой ситуации гуманистический идеал предусматривает отказ от идеи *овладения, подавления и господства над природой*. «Новому пониманию отношения природы и человечества соответствует не идеал антропоцентризма, а развиваемая рядом современных мыслителей, в частности известным нашим ученым Н.Н. Моисеевым, идея коэволюции, совместной эволюции природы и человечества, что может быть истолковано как отношения равноправных партнеров, если угодно, собеседников в незапрограммированном диалоге... Свобода как неотъемлемая характеристика гуманистического идеала мыслится не как овладение и контроль, а как установление равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека: с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, с социальными процессами, даже с нерелексируемыми и —непрозрачными процессами моей

собственной психики» [Лекторский, 1994, с. 27].

Растущее неравноправие, нищета, болезни, неграмотность, концентрация загрязнения окружающей среды, культивирование жестокости и насилия, распространение различных форм экстремизма (агрессивного национализма, терроризма, тоталитарных сект и т. п.), сепаратизм, массовые проявления духовной деградации в форме наркомании, проституции, утраты духовно-нравственных ориентиров в искусстве и образовании, острые проявления отчуждения и маргинализации личности свидетельствуют не только об экологическом, но также о социокультурном, духовно-нравственном кризисе. С учетом этой ситуации усилиями ученых и общественных деятелей разработана концепция *устойчивого развития* [Ващекин, Мунтян, Урсул, 2002; Вебер А.Б., 1997; Данилов-Данильян, Лосев К.С., 2000; Культура и устойчивое... 2002; Новая парадигма... 2000; Столяров, 2011в; Устойчивое развитие... 2003; Meadows D.H., Meadows D.L., Randers, 1992].

Устойчивое развитие призвано гармонично и взаимосвязанно обеспечить социальное равенство, высокий жизненный уровень населения, качество жизни, экономическое развитие и защиту окружающей среды, т. е. сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений людей. В «Концепции перехода Российской Федерации к устой-

чивому развитию» (утверждена Указом Президента Российской Федерации № 440 от 01.04.1996) подчеркивается, что «устойчивое развитие – это стабильное социально-экономическое развитие, не разрушающее своей природной основы». Аналогичное определение приведено в документе ООН «Johannesburg Summit 2002».

Осмысление проблем устойчивого развития привело к осознанию того, что одним из основных условий обеспечения устойчивости, безопасности и эффективного развития человечества является кардинальное изменение современной культурной парадигмы, которая на всех своих уровнях предполагает слишком много насилия.

Важнейшее значение в этом плане приобретает формирование и развитие *культуры мира*.

Концепция этой культуры развита под эгидой ЮНЕСКО выдающимися деятелями образования, науки, искусства [см.: Культура и устойчивое развитие... 2002; Культура мира и демократии, 1997; Культура мира. Документы... 1999; Материалы международной... 2009; Общественные перемены... 1999; Спорт, спартианское движение... 2007; Столяров, 2005 г, 2011в; Чубарьян, 1997].

Впервые концепция мира сформулирована в выступлениях и работах бывшего генерального директора ЮНЕСКО Федерико Майора [Майор, 1997].

Концепция культуры мира исходит из того, что для исключения войн из жизни общества или их предотвращения

нужны глубокие изменения в культуре. Речь идет о том, чтобы *культуру войны*, в основе которой лежит ценностная ориентация на насилие, на решение конфликтов с помощью вооруженных средств, заменить на *культуру мира*.

Фундамент культуры мира составляют такие ценности и образцы поведения, как отказ от насилия, приверженность принципам демократии, поддержка свободы, справедливости, солидарности и терпимости (толерантности), взаимное уважение представителей различных культур, идеологий и верований и другие гуманистические ценности.

В принятой Генеральной Ассамблеей ООН 19 ноября 1998 г. Резолюции «Международное десятилетие культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты (2001–2010 гг.)» подчеркивается, что культура мира включает в себя «ценности, взгляды и типы поведения, которые отражают и вдохновляют социальное взаимодействие и сотрудничество на основе принципов свободы, справедливости и демократии, всех прав человека, терпимости и солидарности, которые отвергают насилие и направлены на предотвращение конфликтов путем устранения их конкретных причин, с тем чтобы решать проблемы с помощью диалога и переговоров, и которые гарантируют возможность в полной мере пользоваться всеми правами и средствами, чтобы полностью участвовать в процессе развития своего общества» [см.: Общественные перемены... 1999, с. 320].

Таковы основные общие и инновационные идеи и идеалы

гуманизма, а также проблемы, связанные с их реализацией в настоящее время³.

³ Более подробную характеристику гуманизма см. в: Бердяев, 1997; Борзенко, Кувакин, Кудишина, 2002; Волков Ю.Г., 1995; Гивишвили, 2001, 2003; Гуманизм... 1997; Кормазева, Передельский, 2010; Манифест, 2000; Маритен, 1994; Наука и гуманизм, 2000; Сартр, 1989; Современный гуманизм... 2000; Фролов, 1989; Фромм, 1990, 1994; Хайдеггер, 1993; Человек... 1990; Человеческое развитие... 2000; Braisted, 1975. Проблемы гуманизма в современный период постоянно обсуждаются на страницах журнала «Здравый смысл. Журнал скептиков, оптимистов и гуманистов».

1.5. Гуманистическая интерпретация социализации и воспитания

Возможны различные подходы к пониманию сущности воспитания и процесса социализации личности в целом.

Гуманистический подход к этому процессу сформировался в рамках того направления в теории личности, которое обозначают термином «*гуманистическая психология*» (его называют также психологией «*третьей силы*» или «*развития потенциала человека*»).

Этот термин принадлежит группе персонологов, которые в 1962 г. объединились под руководством А. Маслоу с целью создания теоретической альтернативы психоанализу и бихевиоризму [Маслоу, 1997]. Существенное влияние на развитие этой теории личности оказали такие философы и психологи, как Эрих Фромм, Гордон Олпорт, Карл Роджерс, Джордж Келли, Жан-Поль Сартр, Виктор Франкл и Ролло Мей. Однако в наиболее развернутой форме ее представил Абрахам Х. Маслоу (1908–1970).

Хотя взгляды сторонников гуманистической психологии составляют широкий спектр, им присущи общие черты [Хьелл, Зиглер, 2001, гл. 10].

В качестве исходного в рамках данной концепции принимается положение философии экзистенциализма об ответственности человека за свои действия, о возможности для

него делать выбор среди предоставленных возможностей, о том, что человек является главным архитектором своего поведения и жизненного опыта. Люди рассматриваются как активные творцы собственной жизни, обладающие свободой выбирать и развивать стиль жизни. Эта свобода ограничена только физическими или социальными воздействиями [Сартр, 1989].

Поэтому сторонники гуманистического подхода считают ошибочным оценивать социализацию как простую сумму внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, как механическое наложение на индивида готовой социальной «формы». При таком подходе личность рассматривается как пассивный продукт социальных влияний, а сама социализация рассматривается как процесс его адаптации к обществу, его традициям, нормам и ценностям культуры.

В противоположность этому сторонники гуманистической концепции социализации исходят из того, что человек активно участвует в этом процессе и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Тем самым социализация понимается как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), про-

цесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [Андреева Г.М., 1980, с. 335].

Для представителей гуманистической психологии и других сторонников гуманистической концепции воспитания характерно также позитивное отношение к человеку, вера в его силу и позитивность личностного потенциала. Они выдвигают на передний план идею *свободного развития* личности, полной ее самоактуализации (А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Э. Фромм), выражающейся, например, в осуществлении индивидуальных смыслов личности (В. Франкл), а также создания «помогающих отношений» (К. Роджерс) для достижения этих целей.

Гуманистически ориентированные психологи убеждены, что самоактуализируясь, высвобождая подавленное Я, человек раскрывает свою величественную природу (А. Маслоу), «что в основе человека лежит стремление к положительным изменениям» (К. Роджерс). Они допускают, что у людей иногда бывают злые и разрушительные чувства, аномальные импульсы и моменты, когда они ведут себя не в соответствии с их истинной внутренней природой. Но когда люди «функционируют полностью», по выражению К. Роджерса, когда ничто не мешает им проявлять свою внутреннюю природу, они предстают как позитивные и разумные создания, которые искренне хотят жить в гармонии с собой и с другими

людьми [Rogers, 1961, 1980].

Еще один важный принцип гуманистической теории личности – признание приоритета *творческой* стороны в человеке. А. Маслоу рассматривает творчество как неотъемлемое свойство природы человека, как черту, потенциально присутствующую во всех людях от рождения. Это качество проявляется во всех формах самовыражения и не требует специальных талантов. Но в результате «окультуривания» (прежде всего под влиянием определенным образом сфокусированного образования) оно может быть утрачено [Maslow, 1987].

Сердцевиной гуманистической теории личности является концепция *системы потребностей* личности.

А. Маслоу, излагая основные положения данной концепции, характеризовал человека как «желающее существо», которое редко достигает состояния полного, завершеного удовлетворения. Когда удовлетворяется одна потребность, другая всплывает на поверхность и направляет внимание и усилия человека. В качестве основных А. Маслоу рассматривает следующие потребности человека: физиологические потребности; потребности безопасности и защиты; потребности принадлежности и любви; потребности самоуважения; потребности самоактуализации или потребности личного совершенствования. Все эти потребности организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования. Потребности, расположенные внизу, должны быть более или менее удовлетворены до того, как человек может осознать

наличие и быть мотивированным потребностями, расположенными вверху. На вершине иерархической системы потребностей находятся потребности *самоактуализации, личного совершенствования*.

А. Маслоу характеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать, т. е. полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности: «Музыканты должны играть музыку, художники должны рисовать, поэты должны сочинять стихи, если они в конце концов хотят быть в мире с самими собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе» [Maslow, 1987, p. 22]. Согласно концепции А. Маслоу, чем выше человек может подняться в указанной иерархии потребностей, тем большую индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье он продемонстрирует.

К. Роджерс, феноменологическая теория личности которого также лежит в русле гуманистического направления в персонологии, обосновывал положение о том, что важнейший мотив жизни человека – тенденция *актуализации* – тенденция максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы, «развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность». Наиболее необходимым аспектом этой тенденции является стремление человека к *самоактуализации*, под которой К. Роджерс понимал процесс реализации человеком на протяжении всей

жизни своего потенциала с целью стать «*полноценно функционирующей*» личностью. Термином «полноценно функционирующий» он обозначал людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний [Rogers, 1961].

Таким образом, *идея самореализации, саморазвития, самосовершенствования, самоутверждения*⁴ – одна из важнейших идей гуманистического подхода к воспитанию.

Эту идею органично дополняет концепция *самотрансценденции*. Речь идет о необходимости выхода человека за пределы своего Я, о его направленности на других людей и в целом на какие-то иные социальные явления, нежели он сам. На важное значение такого дополнения указывали представители гуманистической психологии, подчеркивая, что самоактуализация может быть осуществлена лучше всего через увлеченность значимой работой (А. Маслоу), что в служении делу или в любви к другому человек осуществляет сам себя (В. Франкл) и что утверждение собственной жизни, счастья, развития, свободы человека коренится в его способности любить (Э. Фромм).

Как отмечает А.А. Реан, «возможно, действительно целью человеческого существования является одновременно собственное совершенство и счастье окружающих. В то время

⁴ О понятийном аппарате концепции самоутверждения см.: Никитин Е.П., Харламенкова, 1997.

как обратное утверждение неприемлемо, поскольку формулирование в качестве цели —личного счастья ведет к эгоцентризму, а стремление к —совершенствованию других не может принести ничего, кроме неудовлетворенности (И. Кант)». Поэтому, подчеркивает он, нецелесообразно «категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив... Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в органичном соединении этих двух идей» [Реан, 2004, с. 331]. Изложенная выше гуманистическая концепция целостного развития личности, модель здорового, полноценного, самоактуализирующегося человека, которую разработал А. Маслоу, и дополняющие ее идеи других сторонников гуманистической психологии определяют гуманистическое понимание *цели воспитания* (социализации в целом), а также задают тот *идеал, образец*, на который должен ориентироваться не только педагог в своей воспитательной деятельности, но и воспитуемый в процессе самовоспитания, саморазвития, самоутверждения.

Существенные коррективы в понимание гуманистических задач воспитания вносит концепция культуры мира. Она диктует необходимость воспитания человека, «способного к сопереживанию, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей,

независимого в суждениях, открытого для иного мнения и неожиданной мысли» [Краевский, 2001, с. 211].

Важные качества человека-гуманиста нашей эпохи, которые должны формироваться в процессе воспитания, определены в ряде международных документов ЮНЕСКО и Европейского Совета.

В них отмечается, что современный человек – это гибкая в своем развитии личность, способная самостоятельно рефлексировать новые социально-экономические запросы и управлять с их учетом своим собственным развитием; это человек думающий, человек делающий, человек адаптирующийся. Это также широко образованный и всесторонне информированный человек, но его образованность основывается не на простом накоплении знаний, а на умении добывать и перерабатывать новую информацию в соответствии с осознаваемыми потребностями; это человек с развитым самостоятельным и творческим мышлением. Система воспитания должна заложить в человеке основу для будущей профессиональной мобильности, выработать в нем готовность в случае смены вида труда мгновенно включаться в новый трудовой процесс, способствовать оптимальному развитию способностей к организации и планированию, психологической совместимости, способности к сотрудничеству в разных группах, ответственности и компетентности, готовности принимать решения и осуществлять их.

Важное значение для реализации гуманистического под-

хода в процессе воспитания имеет соблюдение *принципов гуманистической педагогики*, определяющих отношение педагога к ученику⁵.

К числу таких принципов обычно относят следующие:

◆ усиление внимания к ученику, уважение к его личности как высшей социальной ценности; личность ученика – приоритетный субъект, цель образовательной системы, а не средство достижения какой-либо отвлеченной цели;

◆ превращение ученика из объекта социально-педагогического воздействия педагога в субъекта активной творческой деятельности на основе обращения к внутреннему миру ребенка, раскрытия возможностей его саморазвития, формирования у него внутренних мотивов к самосовершенствованию и самопреодолению;

◆ задача педагога состоит в первую очередь в том, чтобы найти, поддержать, развить человека в человеке, заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, взаимопонимания, общения, сотрудничества, создать благоприятные условия для развития способностей и возможностей самоопределения;

◆ формирование мотивации на целостное развитие личности;

◆ образование – не просто овладение учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовка их к жизни; это

⁵ Подробный анализ зарождения и развития гуманистической традиции в педагогике, ее современных представителей см.: Степашко, 1999.

прежде всего становление человека, обретение им неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала;

◆ создание условий для становления способностей индивида, делающих его личностью, – культуры нравственного выбора, рефлексивных механизмов поведения, определения и реализации своего «Я» в избранной творческой сфере, его автономии и свободы, готовности принимать ответственные решения;

◆ гуманитарная функция образования, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности;

◆ наличие в содержании образования следующих компонентов: аксиологического (введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций); когнитивного (формирование научных знаний о человеке, культуре, истории и т. д.); деятельностно-творческого (формирование и развитие разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в трудовой, научной, художественной, спортивной и других видах деятельности); личностного (развитие самопознания, рефлексивной способности, овладение способами самосовершенствования);

◆ личностная активность, которая возникает лишь в том случае, если: а) содержание образования вводится в учеб-

ную ситуацию в виде задачи, обладающей для него смысловой значимостью; б) содержание и процесс его усвоения приобретают форму диалога субъектов, культур; в) учебная деятельность реализуется как саморазвивающаяся, как игра (контекстная задача актуализирует функции смыслообразования и ответственности, диалог – рефлексии и автономности поведения, игра – креативности, свободы выбора, самореализации);

◆ индивидуализацию в педагогической работе на основе получения и учета информации о состоянии здоровья, уровне физической подготовленности, индивидуальных психологических особенностях учеников и т. д. [Алексеев Н.А., 1996; Балашов М.М., Лукьянова, 1999; Бондаревская, 1997, 2004; Краевский, 2001, 2003; Крюкова, 1999; Лебедев Ю.А., Филиппова, 1992; Лебедев Ю.А., Столяров, Филиппова, 1997; Селевко, 1998; Сериков, 1994; Стратегия воспитания... 2004; Якиманская, 2000 и др.].

С учетом этих принципов в современной педагогике выделяют два противоположных подхода педагога с точки зрения его отношения к своим ученикам и позиции в педагогическом процессе: *традиционный* («императивный», по терминологии Ш.А. Амонашвили) – авторитарная педагогика; *гуманистический* – личностно-центрированная, личностно-ориентированная, личностно-гуманная, личностно-развивающая педагогика.

Традиционный («императивный») подход преследует две

цели – дать знания, умения, навыки и обеспечить адаптацию к требованиям общества; ученики выступают в качестве некоего «сырья», т. е. объекта формирующих воздействий. Педагогические задачи решаются без учета личностных особенностей и потребностей учеников. Педагог в данном случае уверен, что ученик обязательно будет ему сопротивляться, а потому его необходимо принудить к учению строгими требованиями, императивами.

Иным является *гуманистический (лично-гуманный)* подход. Важнейший его компонент – *личный* подход к воспитанию. Он предполагает, что личность ученика выступает как главная цель социализации и воспитания, как «самостоятельная ценность», а не как средство достижения каких бы то ни было целей. При этом подходе учитываются не только возрастные нормы развития, свойства темперамента и характера, но и основные личностные качества (направленность личности, её ценностные ориентации, доминирующие мотивы и т. д.). Воспитание соизмеряется с особенностями личности воспитанника, адаптируется к интересам, способностям, эмоционально-ценностным отношениям и другим составляющим неповторимого психологического склада его личности. Воспитатель оптимистически мыслит об учениках, относится к ним как к самостоятельным субъектам, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору, стремится оказать им помощь в самопознании, самореализации, самоакту-

ализации.

Особое внимание уделяется позиции педагога как фасилитатора, т. е. его способности к эмпатии, свободы от оценок, заинтересованности в партнере по общению не формально, а на глубоком личностном уровне. Такая позиция педагога предполагает, что он не выполняет функцию ментора, который всегда знает, что лучше для его ученика. Его искренняя заинтересованность, дружелюбие, открытость позволяют создать ситуацию неформальности, обеспечить психологический климат, необходимый для творчества, сотрудничества, самораскрытия, самовыражения [см.: Алексеев Н.А., 1996; Бондаревская, 1997; Вяткин, Кармаев, Капичникова, 1999; Давыдов, 1996; Краевский, 2003; Крюкова, 1999; Подласый, 2001; Рожков, Байбородова, 2001; Селевко, 1998; Сериков, 1994; Слостенин, Исаев И.Ф., Шиянов, 2002; Современный словарь... 2001; Стратегия воспитания ... 2004; Якиманская, 2000; Якимович В.С., 2002].

Основная задача педагога на основе гуманистического подхода – помочь воспитуемому обрести личностный смысл поступков, оказать помощь в личностном росте.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, цель педагогической деятельности – «не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного обра-

за, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [Бондаревская, 1997, с. 13].

Объектом педагогической деятельности на основе личностно-гуманного подхода является не только и не столько сам ученик, сколько те условия, которые необходимо создать учителю и остальным участникам образовательного процесса для развития ученика (его активности, самостоятельности, инициативы, интересов), для формирования его субъектной позиции и организации способствующей этому образовательной среды. «Создаваемая педагогом воспитательная среда способствует проявлению у воспитуемых личностных функций: избирать, оценивать, выражать свою позицию, рефлексировать собственное поведение, самостоятельно принимать решение» [Киселева Е.В., 2004, с. 60].

Характер взаимоотношений педагога со своими учениками проявляется в *стиле* его деятельности. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на *авторитарный, демократический и попустительский*.

При *авторитарном (монологическом)* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности своих учеников. Исходя из собственных установок, он субъективно оценивает результаты своей деятельности и деятельности учеников, определяет цели взаимодействия с ними. Для авторитарного стиля общения характерна

тактика диктата и опеки. Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют ученикам проявлять самостоятельность и инициативу, акцентируют внимание на их негативных поступках, не принимают во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (например, дисциплина учеников и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера, характеризующая взаимоотношение педагога с учениками, как правило, неблагоприятная. Противодействие учеников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Попустительский (анархический, конформный) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что, как правило, объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги стремятся формально выполнять свои функциональные обязанности. Следствием подобной тактики является отсутствие должного контроля за деятельностью учеников и динамикой развития их личности.

Для попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, характерно нечто общее: явная обособленность, отчужденность педагога, отсутствие у него доверия к ученикам, дистантные отношения между ним и учениками, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является *демократический (диалогический) стиль* участников педагогического взаимодействия, при котором педагог ориентирован на повышение роли своих учеников во взаимодействии, на привлечение каждого из них к решению общих дел. Особенности этого стиля являются взаимопритяжение, взаимоориентация.

Для педагогов, придерживающихся диалогического (демократического) стиля, характерны: активно-положительное отношение к ученикам; адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач; глубокое понимание их целей и мотивов поведения; умение прогнозировать развитие личности и т. д. В реальной педагогической практике, естественно, чаще всего имеют место «смешанные» стили общения [см.: Иванов В.Д., Иванова Е.В., Иванова А.В., 2003; Климов, 1969; Лобанов, 2000; Маркова, 1998].

Важное место в понятийном аппарате теории олимпийского воспитания занимает понятие спорта.

1.6. Понятие спорта

Спорт – необычайно сложный и многосторонний социальный феномен. Поэтому существуют различные точки зрения на его природу, специфику: «Каждый по-своему понимает такое явление, как спорт, у каждого есть —свое понятие о спорте, причем эти представления зачастую могут довольно-таки отличаться друг от друга» [Майнберг, 1995, с. 204].

Трудности в определении спорта иногда объясняют тем, что это – комплекс совершенно различных явлений, в которых трудно найти что-то общее.

«Спорт не поддается простому определению, так как включает в себя множество самых разнообразных видов деятельности, часто не имеющих ничего общего... Спорт – это собирательный термин, и в настоящее время он включает множество несопоставимых между собой форм деятельности» [Arnold, 1978, p.45]. Действительно, существуют разнообразные виды и формы спорта: массовый спорт («спорт для всех»), спорт высших достижений, спорт для любителей, спорт для наживы, «народный» спорт, спорт для элиты, школьный спорт, спорт для лиц с ограниченными возможностями (инвалидов), спорт для реабилитации и т. д. Часто к спорту относят как соревновательные, так и несоревновательные виды двигательной активности. В разных регионах и странах спорт имеет свои особенности, его качества изме-

няются и в ходе исторического развития.

Некоторые исследователи на этом основании делают вывод о невозможности вообще определения понятия спорта. Его относят к числу «принципиально дискуссионных» нормативных понятий, т. е. таких понятий, которые якобы вообще не поддаются уточнению [см., например: Fielding, 1976, p. 125; Gallie, 1956, p. 167].

С такой оценкой понятия «спорт», да и вообще с признанием «принципиально дискуссионных» понятий, вряд ли можно согласиться. Автором разработаны и неоднократно эффективно использованы логико – методологические принципы, которые позволяют унифицировать и такого рода понятия.

Эти принципы требуют:

- а) учитывать эффективность определений;
- б) разграничивать их содержательный и терминологический аспекты;
- в) принимать во внимание систему понятий, которая необходима для отображения всего многообразия явлений изучаемой области [см.: Столяров, 1984а, 1985б, 1986а, 1997а, в, 1998з, 1999в, 2004б, 2007 г, д, 2010а, 2011 г].

Ниже эти принципы использованы для введения понятия «спорт».

Прежде всего следует отметить, что при всех разногласиях в понимании спорта большинство исследователей (особенно отечественных) к числу наиболее существенных при-

знаков спорта относят *состязательность, соревнование.*

Соревнование (соперничество) – такое сравнение (сопоставление) определенных качеств (способностей) двух или нескольких противостоящих сторон (данного человека с другим, одной группы людей с другими и т. п., человека с какими-то силами природы, с идеальным эталоном, стандартом и т. д.), которое выступает как борьба за превосходство: стремление каждого из соперников (или хотя бы одного из них) быть первым, лучшим по сравнению с другими, превосходить других, одержать победу над ними [обоснование такого понимания соревнования см. в: Столяров, 2011 г].

Наиболее сложным и дискуссионным является вопрос о том, как следует понимать *спортивное* соревнование.

При ответе на этот вопрос исходными и принципиально важными являются следующие положения.

1. Необходимо учитывать *различные формы* соперничества людей, *многообразие* соревнований, состязательных отношений.

2. Вряд ли правомерно и целесообразно *отождествлять* спортивные соревнования с *любыми* формами соперничества, соревнования и понимать под спортом *любую* соревновательную деятельность, как это нередко делается. Ведь некоторые формы, разновидности соперничества (например, военные сражения, социалистическое соревнование, конкуренция и т. п.) *никогда не рассматривались* как *спортивное соревнование*. Поэтому важно решить вопрос о том,

какие именно соревнования являются «спортивными», какими основными чертами (признаками) они отличаются от других соревнований.

3. Определение особенностей спортивных соревнований существенно облегчается, если учесть позитивные и негативные аспекты соперничества, борьбы людей в *обычных жизненных ситуациях*.

Соперничество, соревнование играет позитивную роль в жизни людей. При определенных условиях оно позволяет человеку сравнить, сопоставить свои способности с другими людьми, выяснить, в чем он превосходит их или, напротив, уступает им. Тем самым оно побуждает людей к активности, к формированию и развитию, совершенствованию своих способностей.

Но вместе с тем в разнообразных формах состязания, борьбы, постоянно возникающих в жизни людей, соперничество нередко унижает достоинство личности, наносит вред здоровью и даже заканчивается трагически, по крайней мере, для одной из соперничающих сторон (наиболее ярким примером такого соперничества является война). Кроме того, в обычных жизненных ситуациях – например, в процессе трудовой или познавательной деятельности людей – затрудняется объективная сравнительная оценка способностей, поскольку у разных людей их деятельность, как правило, проходит в различных условиях.

В связи с этим возникает важная социальная задача гума-

низации соперничества – создать условия для максимально полной реализации его *позитивных* сторон и сделать все возможное для того, чтобы устранить (смягчить) его *негативные* стороны.

Попытки частичного решения этой задачи состоят в том, что вводятся писанные (например, юридические) и неписанные (например, нравственные) правила, нормы поведения в соревновании (к примеру, правило «лежащего не бьют», юридические нормы конкуренции и т. п.).

Однако в ходе поисков был найден магистральный путь ее решения – заменить *обычные* соревновательные ситуации жизнедеятельности людей на такие *искусственно созданные*, которые должны отвечать следующим основным *требованиям*:

✓ по возможности *обезопасить* участников соперничества от трагических последствий, от нанесения вреда их здоровью, от унижения достоинства их личности, а значит, сделать соперничество *гуманным*;

✓ создать для соперников *равные условия* и тем самым обеспечить возможность *унифицированного сравнения, объективной оценки* их способностей.

Социальный «механизм» создания такого рода искусственных ситуаций соперничества предусматривает следующее:

– *предметы*, с которыми действуют в обычных жизненных ситуациях соперничества и которые имеют утилитар-

ное (прикладное) значение, заменяются на иные («условные», «игрушечные»), не имеющие такого значения и приспособленные для указанных целей;

- соответствующим образом модифицируется *место (пространство)* соперничества;

- формулируются *правила*, уточняющие, что можно делать соперникам и что им запрещено (правила-запреты);

- вводятся особые лица (*судьи*), обеспечивающие соблюдение данных правил и дающие оценку выступлению участников соревнования.

Значит, на основе указанной социальной процедуры возникает ***особая форма (разновидность) соперничества***. Ее особенность состоит в том, что соревнование проходит *в особых, искусственно созданных, условных ситуациях, которые призваны обезопасить здоровье и достоинство личности его участников, а также обеспечить унифицированное сравнение, объективную оценку их качеств и способностей на основе создания для соперников равных условий, введения определенных правил и людей (судей), следящих за их выполнением.*

По отношению к обычным жизненным соревновательным ситуациям такого рода соревнование выступает как их *гуманная модель*. Ее гуманность состоит в том, что в соперничестве не ставится задача ранить, уничтожить соперника, унижить его достоинство, все соперники действуют в одинаковых условиях, по одним и тем же правилам, и само со-

перничество призвано дать им возможность объективно оценить свои способности и содействовать развитию их личностных качеств.

Такое соперничество имеет общие черты с *игровой* деятельностью: оно проходит *в искусственно создаваемых условиях*, подчиняется определенным *правилам* и тем самым носит *гуманный характер*.

Поэтому для дифференциации данного соперничества от других его форм можно использовать понятие «*игровое соперничество*». При этом вслед за авторами книги «Спорт и социальные системы» данная разновидность соперничества (соревнования) понимается как «любой вид состязания, характеризующийся одним или несколькими атрибутами игры» [Loy, Kenyon, McPherson, 1981, p.5].

Искусственно созданные игровые ситуации соперничества и связанные с ними правила должны содействовать тому, чтобы:

- по возможности обезопасить участников соперничества от трагических последствий, не унижать достоинство личности, не наносить вреда их здоровью;
- поставить соперников в равные условия, создать условия для унифицированного сравнения, для объективной оценки сопоставляемых качеств и способностей;
- содействовать формированию культуры общения, нравственной и эстетической культуры участников соревнования, реализации других гуманистических ценностей.

Анализ соревнований, которые традиционно относят к сфере спорта, т. е. спортивных соревнований, показывает, что они обладают существенными признаками игрового соперничества: проходят в искусственно созданных ситуациях, отвечающих указанным требованиям, предусматривают соблюдение определенных правил, в том числе правил-запретов, а также наличие судей, объективно оценивающих те или иные способности соперников.

Поэтому эту разновидность соперничества целесообразно рассматривать не только как *игровое*, но и как *спортивное* соперничество.

Итак, *спортивное соревнование* – это соревнование, которое проходит не в обычных жизненных ситуациях, а *в особых искусственно созданных условных ситуациях*.

Эти ситуации призваны:

а) *обезопасить* участников соперничества от трагических последствий, от нанесения вреда их здоровью, от унижения достоинства их личности, а значит, сделать соперничество *гуманным*;

б) создать для соперников *равные условия* и тем самым обеспечить возможность *унифицированного сравнения, объективной оценки* их способностей.

Такая организация спортивного соперничества предполагает введение определенных правил и особых лиц (судей), обеспечивающих их соблюдение и оценивающих результаты соперничества.

Именно этими качествами соревнование, например, в боксе отличается от уличной драки, а спортивное фехтование как один из видов спорта – от боевого фехтования, настоящего, или утилитарного, боя.

На базе функционирования и развития спортивных соревнований возникает комплекс неразрывно связанных с ними социальных явлений. Так, для активного и успешного выступления в спортивных соревнованиях необходима *подготовка* к ним. В ходе соревнований, подготовки к ним и деятельности соответствующих *социальных институтов* складываются определенные *социальные отношения*. Спортивная деятельность опирается на определенную систему *ценностей*, осуществляется на основе определенных *норм, принципов* и т. д.

Понятие «*спорт*» («*спортивная деятельность*») характеризует весь этот комплекс социальных явлений, складывающихся на основе спортивных соревнований и в связи с ними.

В системе понятий излагаемой в данной монографии теории олимпийского воспитания спорт отличается от форм двигательной активности, которые используются для сохранения и укрепления здоровья, физического совершенствования, отдыха, общения человека и т. д., но *не предусматривают участие в соревнованиях и подготовку к ним*. Для обозначения этой деятельности человека обычно используется термин «*физкультурно-двигательная деятельность*» («за-

нятия *физкультурой*»).

На это следует обратить внимание, так как нередко не только в обиходе, но и в научной литературе, указанные формы двигательной активности человека также называют «спортом», хотя и «несоревновательным». Их отличают от «соревновательного спорта» – спорта, связанного с соревнованиями. В широком смысле понятие «спорт» обычно трактуется в зарубежных публикациях, в которых понятие «занятия физкультурой», как правило, не используется.

В системе понятий теории олимпийского воспитания такой широкий смысл имеет понятие «*физкультурно-спортивная деятельность (активность)*». При этом имеется в виду, что эта деятельность (активность) включает в себя как занятия спортом, так и занятия физкультурой. Такой содержательный и терминологический подход к указанным понятиям позволяет не смешивать существенно отличающиеся друг от друга формы деятельности (активности) людей, а вместе с тем учитывать их в используемом понятийном аппарате.

Спорт, особенно современный, необычайно многообразен. Поэтому необходим ряд понятий для того, чтобы учесть это разнообразие спорта, особенности его различных форм.

В этом плане в науках о спорте и в спортивной практике прежде всего отмечается наличие таких различных *видов спорта*, как легкая атлетика, футбол, волейбол и др. При их классификации традиционно принято указывать на то, что

они отличаются друг от друга «конкретным предметом состязания, составом допускаемых действий и способов спортивного противоборства (спортивной техникой и тактикой), регламентом состязания и критерием достигаемого результата» [Матвеев, 1997, с. 11].

Многообразие функций спорта и тех задач, которые могут решаться и решаются в ходе спортивной деятельности, служит основанием для выделения *разновидностей* спорта или, как еще их называют, «*профилирующих направлений*» социальной практики спорта [Матвеев, 2001]. В этом отношении прежде всего различают «*спорт для всех*» (его называют также «общедоступным», «ординарным», «массовым» спортом) и «*спорт высших достижений*» (другие его названия: «большой», «рекордный», «элитный» спорт). Первую разновидность спорта иногда называют также «*общедоступным*», «*ординарным*», «*массовым*» спортом, а вторую «*большим*», «*рекордным*», «*элитным*» спортом.

Принципиальное различие различие спорта для всех (массового спорта) от спорта высших достижений заключается прежде всего в *целях и задачах*: в первом приоритетными являются такие задачи, как здоровье, отдых, развлечение, общение людей и т. п., во втором – победа в соревнованиях, установление рекорда и т. п.

Существенное различие в целях и задачах спорта для всех от спорта высших достижений предполагает и принципиально иные подходы к *организации* спортивной деятельности.

Особенно важное значение в этом плане имеет способ организации соперничества (принципы подхода к формированию программы спортивных соревнований, системы определения победителей, состава участников и т. д.). Эффективное решение задач спорта для всех предполагает иные способы организации соперничества, нежели те, которые адекватны целям и задачам спорта высших достижений. С этими особенностями двух указанных разновидностей спорта связаны и другие их различия – в массовости, в уровне спортивных достижений и т. д.

Некоторые разновидности спорта связаны с особенностями тех *социально-демографических групп*, на которые он ориентирован, и тех задач, которые применительно к ним призван решать.

В этом плане важно различать такие разновидности спорта, как *школьный спорт*, *студенческий спорт*, спорт для *лиц с ограниченными возможностями* (инвалидов), *детско-юношеский спорт*, спорт *ветеранов*, *женский спорт* и т. п. По тому же критерию к разновидностям спорта причисляют «*элитный спорт*» [Кошелева А.В., 2006; Фомин, Симанис, 2011, 2012].

При выделении и дифференциации различных форм спортивной деятельности важно учитывать и ряд других признаков, например:

- особенности *социально-демографических групп*, на которые ориентирован спорт (по этому критерию различают

школьный спорт, студенческий спорт, спорт инвалидов, детско-юношеский спорт, женский спорт и т. п.);

- *степень организованности* занятий спортом и те организации, где они проводятся (индивид может заниматься спортом самостоятельно или в школе, в спортивном клубе, в других организациях);

- *степень профессионализации и коммерциализации* спорта (на основе этого, в частности, выделяются такие разновидности спорта, как любительский, профессиональный, коммерческий);

- *уровень* спортивных соревнований (по этому признаку различают, в частности, национальный и международный спорт) и т. д.

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.