

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL  
ПОИСК | SEARCH

*Научный журнал* | *Scientific journal*

№ 4 (22)  
2017

№ 4 (22)  
2017

# ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

*Научный журнал*

## **Учредитель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

## **Главный редактор**

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

## **Заместитель главного редактора**

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

## **Редакционная группа**

Корректоры: Зуйкова А. Ю.,  
Туйгильдина Е. И.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка:  
Сибеева В. Р.

## **Адрес редакции**

Россия, 432071, г. Ульяновск, пл. 100-летия  
со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.  
Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать.

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л.

Тираж 500 экз.

Заказ №

## **Редакционный совет**

**Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

**Асмолов Александр Григорьевич**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

**Богуславский Михаил Викторович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

**Захлебный Анатолий Никифорович**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

**Мудрик Анатолий Викторович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

**Слободчиков Виктор Иванович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

**Цирульников Анатолий Маркович**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

**Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

### **Редакционная коллегия**

**Девяткина Тамара Владимировна**, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

**Мальцева Анжела Петровна**, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

**Шмакова Анна Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

**Артамонов Владимир Николаевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Белозерова Лилия Алмазовна**, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Борытко Николай Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАЕ, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

**Иванова Нели**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

**Клим-Климашевска Анна**, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

**Кобзева Татьяна Александровна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Лукьянова Маргарита Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Мануйлов Юрий Степанович**, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

**Матлин Михаил Гершенович**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Пейсахович Григорий Ефимович**, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

**Поляков Сергей Данилович**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

**Прокопенко Сергей Алексеевич**, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

**Тимошина Ирина Назимовна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Мальцева А. П.** (Россия, г. Ульяновск)

Актуальные темы исследований в науках о человеке и обществе . . . . . 8

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Гусельцева М. С.** (Россия, г. Москва)

Конструирование культурных традиций в образовательной среде:  
миссия университета . . . . . 13

**Авдони́на Н. С.** (Россия, г. Архангельск)

Теория и практика либерального образования: основатели и последователи, идеи и  
принципы, вопрос новизны . . . . . 23

**Лобок А. М.** (Россия, г. Екатеринбург)

О смысле чтения и значимости умения читать . . . . . 32

**Моисеева М. В., Тихонова А. Ю., Солдатов П. А.** (Россия, г. Ульяновск)

Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами киноискусства:  
деятельность провинциальных кино клубов . . . . . 42

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Захарова Л. М.** (Россия, г. Ульяновск)

Инновационная деятельность дошкольных образовательных организаций:  
условия эффективности. . . . . 52

**Барбитова А. Д.** (Россия, г. Ульяновск)

Условия оптимизации деятельности дошкольной образовательной организации при  
реализации инклюзивного образования . . . . . 59

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Федоров А. И.** (Россия, г. Ульяновск)

Аддиктивное поведение: психологические особенности хронотопа зависимой личности  
в образовательной среде. . . . . 67

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Орехова Г. Е., Жучкова И. И.** (Россия, г. Ульяновск)

Моделирование семантической сети англоязычной терминологии образовательного дискурса: семантическое поле «Academic degree» (ученая степень) . . . . . 75

**Артамонов В. Н., Уба Е. В.** (Россия, г. Ульяновск)

Оппозиция «здоровый – больной» в русском языке . . . . . 83

## **ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ**

**Мальцева А. П.** (Россия, г. Ульяновск)

Псевдонаука и лженаука в публичной сфере . . . . . 90

**Любавин А. С.** (Россия, г. Ульяновск)

О научном статусе и плодотворности телеологии как философско-научной и гносеологической проблеме (на примере работ неовиталистов Г. Дриша, А. Гурвича и А. Любищева). . . . . 96

## **ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

**Быстрова О. Л., Лукьянов И. С.** (Россия, г. Ульяновск)

Подготовка связующих игроков в школьных волейбольных командах . . . . . 106

**Малофеев А. Ю., Ключникова С. Н., Филатов С. А.** (Россия, г. Ульяновск)

Хоккей с мячом: организационные и методические аспекты спортивной тренировки на подготовительном этапе . . . . . 112

**Костюнина Л. И., Постнов Ю. М., Барина Е. О.** (Россия, г. Ульяновск)

Методика развития специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков 16 – 17 лет . . . . . 118

**Мансуров А. П., Касаткина Н. А.** (Россия, г. Ульяновск)

Комплексное развитие силовых качеств старших школьников . . . . . 127

**Костюнина Л. И., Илькин А. Н., Биржевая А. О.** (Россия, г. Ульяновск)

Планирование тренировочных нагрузок квалифицированных пауэрлифтеров в подготовительном периоде годичного цикла . . . . . 133

**Сведения об авторах** . . . . . 139

# CONTENTS

## OPENING WORD OF EDITOR-IN-CHIEF

<b>Maltseva Angela P.</b> (Russia, Ulyanovsk) Relevant Research Topics in Social Sciences. . . . .	8
---	---

## PHILOSOPHY OF EDUCATION AND TRAINING

<b>Guseltseva Marina S.</b> (Russia, Moscow) Constructing Cultural Traditions in the Educational Environment: University Mission. . .	13
--	----

<b>Avdonina Natalia S.</b> (Russia, Arkhangelsk) Theory and Practice of Liberal Education: Founders and Followers, Ideas and Principles, the Issue of Novelty . . . . .	23
--	----

<b>Lobok Aleksandr M.</b> (Russia, Ekaterinburg) On the Sense of Reading and the Importance of Reading . . . . .	32
---	----

<b>Moiseeva Marina V., Tikhonova Anna Iu., Soldatov Pavel A.</b> (Russia, Ulyanovsk) Moral and Aesthetic Education of Young People with the Help of Film Facilities: Provincial Cinema Clubs . . . . .	42
---	----

## PRE-SCHOOL EDUCATION

<b>Zakharova Larisa M.</b> (Russia, Ulyanovsk) Innovative Activity of Preschool Educational Organizations: Conditions of Effectiveness . .	52
---	----

<b>Barbitova Anna D.</b> (Russia, Ulyanovsk) Conditions for Optimizing the Work of a Preschool Educational Organization while Implementing the Inclusive Education . . . . .	59
---	----

## PSYCHOLOGICAL RESEARCH

<b>Fedorov Aleksandr I.</b> (Russia, Ulyanovsk) Addictive Behavior: Psychological Features of the Chronotope of the Dependent Person in the Educational Environment . . . . .	67
--	----

## PHILOLOGICAL STUDIES

- Orekhova Galina E., Zhuchkova Irina I.** (Russia, Ulyanovsk)  
Creating the Semantic Network of the English-language Terminology of Educational Discourse: Semantic Field «Academic Degree» . . . . . 75
- Artamonov Vladimir N., Uba Ekaterina V.**(Russia, Ulyanovsk)  
Opposition «Healthy - Sick» in the Russian language . . . . . 83

## HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

- Maltseva Angela P.** (Russia, Ulyanovsk)  
Pseudoscience and «Junk Science» in the Public Sphere . . . . . 90
- Liubavin Andrei S.** (Russia, Ulyanovsk)  
Scientific Status and Fruitfulness of Teleology as a Philosophical, Scientific and Epistemological Problem (on the Example of the Works of the Neo-visualists H. Driesch, A. Gurvich and A. Lyubishchev) . . . . . 96

## PEDAGOGY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

- Bystrova Olga L., Lukianov Ilia S.**(Russia, Ulyanovsk)  
Training Setters in School Volleyball Teams . . . . . 106
- Malofeev Aleksandr Iu., Kluchnikova Svetlana N., Filatov Sergei A.** (Russia, Ulyanovsk)  
Bandy: Organizational and Methodological Aspects of Trainings during the Preparatory Phase . . . . . 112
- Kostiunina Lyubov I., Postnov Iurii M., Barinova Ekaterina O.** (Russia, Ulyanovsk)  
Technique of Developing Special Strength Endurance of 16-17-year-old Weightlifters . . 118
- Mansurov Almaz P., Kasatkina Natalia A.**(Russia, Ulyanovsk)  
Complex Development of Strength Qualities of Senior Schoolchildren . . . . . 127
- Kostiunina Lubov I., Ilkin Aleksei N., Birzhevaia Anna O.** (Russia, Ulyanovsk)  
Planning the Training Load of Qualified Powerlifters within the Preparatory Period of the Annual Cycle . . . . . 133
- Our Authors.** . . . . . 139

# СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 378

ББК 72.5

## Актуальные темы исследований в науках о человеке и обществе

### Мальцева Анжела Петровна,

*доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Вниманию читателя предложен обзор актуальных тем и направлений научных исследований, осуществляемых учёными стран Европы и США. Автор приводит проблемы и темы, обращение к которым гарантирует российскому учёному внимание со стороны научной общественности передовых стран мира. Знакомство с результатами исследования, проделанного автором, будет полезно студентам выпускных курсов, определяющимся с выбором темы дипломной работы, магистрантам, аспирантам и молодым учёным, научный интерес которых относится к педагогическим, психологическим, культурологическим и социологическим научным направлениям. Перечень научно актуальных и одновременно социально значимых тем, проблем и вопросов может послужить ориентиром для настоящих и будущих авторов междисциплинарного журнала «Поволжский педагогический поиск».

**Ключевые слова:** науки об обществе и человеке, актуальные темы и направления исследований, повышение числа цитирований статьи.

## Relevant Research Topics in Social Sciences

### Maltseva Angela P.,

*Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-In-Chief, scientific journal «Volga Region Pedagogical Search», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The reader is offered to have a look at the overview of current topics and areas of scientific research carried out by scientists from Europe and the United States. The author provides the list of problems and topics, the appeal to which guarantees the attention from the scientific community of the world's leading countries. Awareness of the results of the research conducted by the author will be useful for undergraduate students, who are considering the topic of their future thesis, also for postgraduate students and young scientists, whose scientific interest is into the pedagogical, psychological, cultural and sociological fields. The list of scientifically relevant and socially significant topics, problems and questions can serve as a guide for the present



and future authors of the scientific journal «Volga Region Pedagogical Search».

**Keywords:** social sciences, relevant topics and spheres of research, increasing number of citations of the article.

В наши дни наиважнейшим показателем актуальности проведённого исследования, его социальной значимости и высокого уровня исполнения является количество обращений к его результатам (статье в научном журнале, монографии) или число цитирований публикации другими высококласными специалистами в статьях, опубликованных в высокорейтинговых добротных журналах. Тысячи ссылок на работу – вот резонанс, о котором стоит грезить молодому учёному и которым может по праву гордиться учёный маститый.

Но какие феномены и проблемы волнуют людей в наши дни? Обращение к какой (гуманитарной или «обществоведческой») теме гарантирует повышенное внимание к публикации российского учёного со стороны его иностранных коллег?

Понятно, что статья или книга должны быть блестяще написаны, обладать бесспорной научной новизной, основываться на многолетних наблюдениях и впечатляющей выборке. Стоит отметить, что последние две позиции не обязательны, если при небольшой выборке обнаружено нечто, что может послужить прорывной идеей в решении сложной давно поставленной проблемы и/или – заставить производителей предвкушать миллионные доходы от воплощения этой идеи в жизнь.

Увеличение продолжительности здоровой жизни человека, развитие эмоционального интеллекта, формирование сексуальной культуры школьников, – вот темы исследований, обладающие как научной, так и социальной актуальностью. Осуществим приближение к некоторым проблемам такого рода.

За последние годы каждый человек на планете в среднем стал весить на десять килограмм больше. Особую тревогу вызывает прибавление в весе детей. Детское ожирение – бич развитых стран. Но если в развитых странах негативную тенденцию удалось остановить, то азиатские страны стремительно догоняют американцев и европейцев. Если российские учёные возьмутся за проведение качественных психологических, социологических, культурологических исследований национальных практик поощрения/осуждения переедания, результаты их погружений в столь актуальную тему непременно привлекут внимание зарубежных коллег.

Поскольку во всем мире участились случаи агрессивных нападков на учителей и работников сферы услуг, в некоторых университетах США и Великобритании начали готовить бакалавров по программе «Peace and conflict courses». Полагаю, что исследование востребованности в России подобных курсов и самой профессии конфликтолога будет интересно не только руководству российских университетов, но и учёным других стран.

Уверена, что «гуманитариям» Поволжья будет полезно узнать, что в науках об управлении появляется все больше сторонников убеждения, что CQ важнее CV специалиста и даже его IQ.

Д. Ливермор определяет культурный интеллект (CQ) как способность эффективно функционировать в различных национальных, этнических и организационных культурах [Livermore 2011]. Узкоспециализированные и междисциплинарные исследования CQ (cultural intelligence) привлекут внимание профессоров менеджмента, психологов, а также чиновников от образования, армейских генералов, владельцев крупных банков и многих других. Вашу статью как минимум скачают и прочтут, а в идеале – процитируют, ссылаясь

на результаты ваших исследований и полученные выводы. Вот гипотеза: проживание в мультикультурном окружении отражается в высоких показателях CQ – по сравнению с проживанием в однообразных в культурном отношении средах. Исследований очень мало и результаты будут точно востребованы [Robson 2017].

Недостаточно исследований, посвященных персонализированному обучению и его эффективности в системе высшего образования.

Не найдено решение сложной проблемы обучения студентов комплексному мышлению. А ведь это мыслительная компетенция будущего – умение анализировать и строить модели сложных объектов («системы систем») и создавать инфографику (визуализировать данные).

Не изучены возможности и проблемы нейро-интерфейсной педагогики («нательные» технологии). Я вижу такой как минимум дошкольную педагогику будущего.

Где культурологические исследования успешных социальных проектов? Например, в Исландии удалось переломить катастрофическую ситуацию с молодежным алкоголизмом и наркоманией в национальном масштабе, когда за несколько лет подростки массово и в подавляющем большинстве отказались от деструктивных практик [Iceland 2017]. Педагогам, психологам, культурологам и представителям наук об управлении стоило бы тщательно и всесторонне изучить мероприятия, меры и проекты, приведшие к столь потрясающему результату.

Привлекут внимание общественности, – западных психологов и культурологов в том числе, – исследования влияния российских бабушек и дедушек на поведение и здоровье внуков и внучек. В США данная тема стала предметом серьёзных исследований [Chambers, Rowa-Dewar, Radley, Dobbie 2017]. Публикация результатов на страницах научного журнала PLOS стала мировой сенсацией, поскольку выяснилось, что влияние это негативное. Но, возможно, что общение с российскими бабушками и дедушками не повышает риск заболеваемости их внуков раком?

Можно сравнивать влияющие на приобретение детьми полезных/вредных привычек стили родительского поведения в различных странах (см., например, исследования на эту тему: [Baumrind 1967; Darling, Steinberg 1993; Steinberg 2001; Mbua, Adigeb 2015; Safdar, Syeda 2016]). Многолетние исследования существующих в многонациональной России различных стилей родительского поведения и их «эффектов» могли бы стать весьма резонансными.

Чувство одиночества и покинутости, депрессии, длящиеся годами, даже десятилетиями, и заканчивающиеся самоубийством, – чем они обусловлены, только ли медицина может помогать в таких случаях людям (и всё чаще – детям), как работают здесь культурные стереотипы, какую роль в решении всё более обостряющейся проблемы может сыграть школа/система образования в целом, – предложенные ответы на эти и другие вопросы гарантированно привлекут к российскому исследователю внимание мировой общественности, ведь по свидетельству 19-го Начальника военно-медицинской службы Соединенных Штатов Америки (Surgeon General of the United States) 40% взрослого населения этой экономически развитой страны заявляют, что чувствуют себя одиночками, и с 80-х годов число таких заявлений удвоилось [A Report... 2012].

Совсем не случайно принц Гарри включил проблемы психического здоровья и подростковой преступности в перечень главных тем собственной недавно открытой на «Radio 4's Today» программы (Великобритания). Ухудшение психического здоровья детей, распространение деструктивных практик причинения вреда собственному здоровью формируют социальный заказ мировой общественности на научные исследования этих проблем.

Новые технологии, средства связи и гаджеты и порождаемые этим реальные и мнимые социально значимые проблемы (игромании и других форм интернет зависимости, эмоциональных рисков включённости детей в социальные сети) выходят на государственный уровень [Prime Minister 2017] и находятся на первых позициях актуальных научных исследований [Mental health 2018; Schools 2018; Wakefield 2018].

Психологи и педагоги, социологи, философы и культурологи пытаются сконструировать собирательный образ молодых людей, родившихся после 1980 года. Для носителей культуры «self-promotion» и «self-reflection» американским психологом Дж. Твендж предложено определение «Поколение Я» (выборка исследования в 11 миллионов! респондентов) [Twenge 2014]. Это поколение толерантных, уверенных в себе, открытых и амбициозных и при этом ни к чему по-настоящему не привязанных, самовлюбленных, недоверчивых и испытывающих постоянную тревогу людей. Важный вопрос, ждущий ответа учёных: это нарциссизм побуждает человека к селфи-практикам, или это селфи-культура становится причиной нарциссизма? Тем, кто пожелает обратиться к данной теме, стоит познакомиться с резонансными результатами исследований социального психолога Дж. Твендж [Twenge 2014, 2017], а также просмотреть последние выпуски журналов «Social Psychology», «Journal of Management» и «Journal of Personality», приветствующие статьи по этой проблеме.

Развитые страны ищут решение универсальной проблемы привлечения хороших учителей в бедные регионы, думают о том, как вернуть престиж учительской профессии. Исследования на эту тему, несомненно, заинтересуют многих специалистов у нас в стране и за рубежом.

Международные конкурсы школьников: история «топовых» рейтингов, влияние конкурсов на системы образования стран мира, логика новых трендов [Coughlan 2017] – ещё одно направление исследований по истории образования.

Вместо заключения. Студенту университета – будущему учёному можно посоветовать с самого начала выбирать самые сложные, социально значимые проблемы, решение которых положительно скажется на жизни всех людей на Земле. Российскому учёному при выборе темы очередного исследования стоит учитывать практическую полезность своих изысканий, если он или она желают получить отклик на свою работу со стороны специалистов других стран. Если поиск истины окажется успешным, это гарантирует признание со стороны иностранных коллег, приглашение к совместным исследованиям, и как итог – большое число цитирований статей и монографий в ядре РИНЦ как минимум.

#### **Источники и литература:**

1. A Report of the U.S. Surgeon General and of the National Action Alliance for Suicide Prevention. Objectives for Action, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.surgeongeneral.gov/library/reports/national-strategy-suicide-prevention/index.html> (дата обращения 10.01.2018).
2. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. // General Psychology Monograph. 1967. № 75. P. 43–88.
3. Chambers S. A., Rowa-Dewar N., Radley A., Dobbie F. A systematic review of grandparents' influence on grandchildren's cancer risk factors. // PLOS. 2017. November 14. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185420> (дата обращения 10.01.2018).
4. Coughlan S. 10 things about top 10 global school rankings. [Электронный ресурс]. <http://www.test.bbc.com/news/education-42239198> (дата обращения 10.01.2018).
5. Darling N., Steinberg L. Parenting styles context: an integrative model. // Psychological bulletin A. 1993. Vol. 113. № 3. P. 487–496.
6. Iceland. How one country persuaded teens to give up drink and drugs. // BBC News. 15.11.2017. [Электронный

- ресурс]. <http://www.bbc.com/news/av/stories-41973296/how-one-country-persuaded-teens-to-give-up-drink-and-drugs> (дата обращения 10.01.2018).
7. Livermore D. The Cultural Intelligence Difference. New York: AMACOM, 2011. 210 p.
  8. Mbuu A. P., Adigeb A. P. Parenting Styles and Adolescents' Behaviour in Central Educational Zone of Cross River State. // *European Scientific Journal*. July 2015. Vol. 11. № 20 P. 354–368.
  9. Mental health. South Wales Police want mental health lessons for young people. // *BBC News*. 10.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/uk-wales-42622297> (дата обращения 10.01.2018).
  10. Prime Minister Pledges U.K. Action on Mental Health. // *European Association for Counselling*. 09.01.2017. [Электронный ресурс]. <http://eac.eu.com/action-on-mental-health/> (дата обращения 10.01.2018).
  11. Robson D. The hidden talent, that determines success. // *BBC Capital Top Stories*. 03.10.2017. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/capital/story/20171013-the-hidden-talent-that-determines-success> (дата обращения 10.01.2018).
  12. Safdar S., Syeda M. Z. Impact of Parenting Styles on the Intensity of Parental and Peer Attachment: Exploring the Gender Differences in Adolescents. // *American Journal of Applied Psychology*. 2016. № 4(2). P. 23–30.
  13. Schools 'should help children with social media risk' // *BBC News*. 04.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/uk-42563173> (дата обращения 10.01.2018).
  14. Steinberg L. We know some things: Adolescent-parent relationship in retrospect and prospect. // *Journal of Research on Adolescence*. 2001. № 11. P. 1–19.
  15. Twenge J. M. *Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books, 2017. 352 p.
  16. Twenge J.M. *Generation Me - Revised and Updated: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before*. Atria Books, 2014. 314 p.
  17. Wakefield J. Gaming addiction classified as disorder by WHO. // *BBC News*. 02.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/technology-42541404> (дата обращения 10.01.2018).

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 008.2, 001.18

ББК 74.04(2)

## Конструирование культурных традиций в образовательной среде: миссия университета<sup>1</sup>

**Гусельцева Марина Сергеевна,**

*доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, ФГБНУ «Психологический институт РАО», главный научный сотрудник, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, ГОУВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия*

**Аннотация:** Миссия образования меняется вместе с развитием общества и во многом обусловлена трансформациями культуры. Конструирование новых педагогических практик в современной системе образования вынуждено учитывать такие изменения социокультурной среды, как транзитивность, сложность, неопределённость и разнообразие. Однако, несмотря на глобальные трансформации, мышление современного человека укоренено в интеллектуальных традициях минувших эпох. Эти культурные традиции каждый раз нуждаются в переосмыслении в изменившейся современности. С позиции конструктивистской методологии культурные традиции рассматриваются как смешанные, амбивалентные, изобретаемые, они либо отбрасываются, либо продолжают жить, будучи заново сконструированы. В этой социокультурной ситуации миссия образования в целом и университетов в частности связана с проблемами модернизации как трансформации в современность.

**Ключевые слова:** культурные традиции, конструктивизм, критическое мышление, научная рациональность, правовая рациональность, образование, миссия университета.

## Constructing Cultural Traditions in the Educational Environment: University Mission

**Guseltseva Marina S.,**

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of the Adolescent, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Federal Institute for Educational Development, Senior Researcher, Laboratory of Personality Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russia*

1. Вторая часть статьи. Первая часть: Гусельцева М. С. Конструирование культурных традиций в образовательной среде: идеалы позитивной социализации подрастающих поколений. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 24–33.

**Abstract.** The education mission changes with the development of society and is largely due to cultural transformations. While constructing the new pedagogical practices in the modern educational system it is necessary to take into account such changes in the social and cultural environment as transitivity, complexity, uncertainty and diversity. However, despite global transformations, the thinking of a modern man is rooted in the intellectual traditions of past eras. These cultural traditions need a rethinking in the changed modernity. From the standpoint of constructivist methodology, cultural traditions are viewed as mixed, ambivalent and invented, they are either discarded or continue to live, being re-constructed. In this sociocultural situation, the mission of education in general and universities in particular is connected with the problems of modernization as the necessary transformation.

**Keywords:** cultural traditions, constructivism, critical thinking, scientific rationality, legal rationality, education, university mission

В свете представлений о транзитивности российского общества идеал позитивной социализации современных детей и подростков включает такие качества, как субъектность (самоорганизация, личные усилия, автономия и ответственность), навыки навигации в современной информационной среде, критическое мышление, коммуникативная, научная и правовая рациональности, и опирается на конструирование культурных традиций, способствующих продуктивной интеграции в современность.

Наряду с этим мышление современного человека содержит интеллектуальные традиции ушедших эпох, представляющие культурное наследие человечества. Эти традиции возобновляются и поддерживаются в эволюции культуры посредством переосмысления и личных усилий. Тем не менее в отечественной психологии и педагогике недостаточно осмыслено представление о субъектности человека, методологической рамкой которого служат не только конструктивистские подходы и теория самоорганизации, но и концепция личного усилия М. К. Мамардашвили. Согласно последнему, именно личное усилие является глубинным механизмом трансляции культуры и саморазвития человека: жизнь есть «усилие во времени» [Мамардашвили 1997: 7], «человек есть усилие быть человеком» [Там же: 119]; такие социокультурные феномены, как «закон или беззаконие, и т.д., зависят от усилий, совершаемых каждым отдельным человеком» [Там же: 235]. «Убери усилие и исчезнет гражданское общество. Вот у греков: исчезло усилие, и исчезло гражданское общество ещё до того, как варвары его разбили» [Мамардашвили 2008: 242].

Личное усилие (субъектность), коммуникативная компетентность (умение продуктивно общаться с разными людьми), правовая и научная рациональности – важные качества психологической и интеллектуальной зрелости современного человека. Однако проблема заключается в том, что не только выпускники школ и вузов, но и сами педагоги зачастую не вполне владеют этими качествами. Задачей данной статьи является прослеживание особенностей конструирования ведущих интеллектуальных традиций, с одной стороны, составляющих ментальную оснастку субъекта современности, а с другой, – создающих непрерывность прогрессивного культурно-исторического развития человечества.

**Рациональность как культурно-исторический конструкт.** На латыни *ratio* означает разум. *Рациональность* – разумность, способность разумного суждения, научного мышления. Она может отражать общий интеллектуальный стиль эпохи. С позиции конструктивистской методологии *рациональность есть способность конструировать*

знание, опираясь на определённые традиции и процедуры, принятые в научном сообществе. На основании различия в конструировании системы знания в разные эпохи, в разных обществах и культурах выделяют определённые *типы рациональности*.

Тип рациональности – характеристика стиля мышления, способов конструирования научного знания в определённом сообществе, по принятым в нем правилам. Представления о научности, критерии объективности знания меняются от эпохи к эпохе. Несмотря на универсальные признаки рациональности, базовые принципы научности мышления (критичность, доказательность, аргументированность), сами по себе логические основания небыстречны, ибо существуют историческая относительность знания, разные логики мышления, особенности национальной культуры. Более того, рациональность не очищена от ценностей [Вебер 1990]. Современная наука поддерживает представление о множестве типов рациональности, а в их исторической эволюции выделяют античность, средние века, новое время и современность [Порус 2002; Рациональность на перепутье 1999]. Отметим, что в научный обиход термин рациональность был введён М. Вебером.

В основе современного типа научной рациональности находятся: когнитивная сложность, методологическое сомнение и критическое мышление. «Критическое мышление является одной из базовых учебных дисциплин в высшем образовании многих англоязычных стран» [Бочарников 2016]. В качестве учебной дисциплины критическое мышление опирается на законы формальной логики и риторические навыки, на эпистемологические теории и практику аргументации. «Студентов учат внимательно читать тексты, проявлять методическое сомнение (т.е., согласно Декарту, обнаруживать то, «в чем логически возможно сомневаться»), находить слабые места как в чужих, так и в собственных аргументах, работать с понятиями, чётко и обоснованно выражать свои мысли» [Там же].

Принцип методологического сомнения способствует гибкости и критичности мышления, его самообновлению. Согласно физика Карло Ровелли, открытость для сомнений заложена в саму основу науки: «Именно потому, что мы подвергаем сомнению все – даже наши собственные предположения, – мы всегда готовы воспринять новые знания. Хороший учёный никогда не бывает абсолютно «уверен». Таким образом, уверенность не только бесполезна, она вредна, если для нас важна надёжность выводов...» [цит. по: Брокман 2012]. Большого доверия заслуживает вывод с оттенком неуверенности, поскольку критически мыслящий человек готов изменить свою точку зрения, рассмотрев новые факты или аргументы. «...Отсутствие уверенности [нередко] воспринимается ...как признак слабости – в то время как на самом деле это главный источник наших знаний» [Там же].

Важно отметить, что необходимость самовоспитания этих качеств как у студентов, так и преподавателей, до сих пор актуальна. В исторической же перспективе принцип рациональности имел несколько точек рождения, где наиболее яркие вехи – античность и Новое время.

Новое время характеризуется феноменом рождения европейской науки, одним из основоположников которой выступил Ф. Бэкон, а также современного типа научного дискурса – эмпирического и экспериментального. Однако в историко-культурном анализе неочевидные факторы зачастую оказываются не менее значимыми: так, достижения Нового времени, помимо принципов «новой науки», античных традиций рациональности и римских практик права, опирались на фактор общей гуманизации культуры, берущий исток в эпохе Возрождения.

Из недооценки последнего проистекает проблема системы отечественного образования, исторически обусловленная тем, что, заимствуя прогрессивные технологии и инструментарий, российское общество не озаботилось воспитанием гуманистической культуры. Традиции гуманизма, критического мышления и методологического сомнения, субъектности, научной и правовой рациональности необходимо бережно возвращать, прививая зарубежный опыт на почву национальных традиций собственной культуры (см. об этом подробно: [Гусельцева 2017: 31]).

Конструирование же этих традиций в наши дни в российской системе образования требует их осмысления в контексте общей эволюции культуры.

**Античность как предпосылка современной цивилизации.** Античная эпоха является фундаментом современной цивилизации [Межуев 2012], практикой самосознания и научного мышления, а также интеллектуальным инструментом для овладения возможностями познания [Зелинский 1995]. Именно античная эпоха проложила в культуре путь от мифологического мышления к научной рациональности. Помимо этого, античность является основой европейской ментальности. Так, согласно Ф. Ф. Зелинскому, античная философия служит школой мышления и толерантности, где освоение античности имеет троякое значение – «чисто научное, культурное и образовательное» [Там же: 6].

Античная культура даёт юному сознанию точку опоры, внутренний стержень. У школьника, вдумчиво изучающего античность, исподволь вырабатывается «функциональный орган» самопознания, служащий инструментом овладения способностями и интеллектом. Изучая античность, ученик не просто накапливает знания – «общие подлежащие» как основу общения образованных европейцев, но и обучается учиться, осознавать свой мыслительный процесс. В этом заключается суть греческой традиции в истории культуры – воспитание рациональности и саморефлексивности. Ф. Ф. Зелинский подчёркивал значение античности как школы научного мышления. «Развивающемуся ещё человеку полезно признавать силу разума, даже если бы в последующей жизни ему пришлось узнать, что не разум и убеждение, а страсть и похоть управляет его средой» [Зелинский 1995: 63].

В классический период античной философии наука сделалась публичной и утилитарно ориентированной сферой культуры. В обществе впервые возникла *ценность знающего человека*, поскольку для политической карьеры молодёжи были важны теоретические знания и такие навыки, как самостоятельное мышление и ораторское искусство. В условиях греческой демократии последнее – способность увлекать людей словом и убеждать их в своей правоте – сделалось важнейшей компетенцией. В ответ на запрос появились софисты – профессиональные учителя красноречия и мудрости. Обратившись от познания природы к изучению мышления и воли человека, софисты открыли, как возникают представления и волевые акты, указали на феномен разнообразия человеческих представлений и поступков, на историческую относительность субъективности. В то же время изменилось социальное положение и задачи науки в целом. В. Виндельбанд обратил внимание на взаимосвязь политического устройства (демократии) и развития определённых психических способностей человека (коммуникативности, рациональности) [Виндельбанд 1994].

В эту же эпоху пестовались традиции социального активизма среди молодёжи. Становление гражданина (обретение гражданской идентичности) требовало коммуникативных и социальных практик участия в жизни полиса, в местном управлении. Так, Сократ личным примером доказывал, что активное участие в общественной жизни



является долгом каждого человека. Стремление к соблюдению законов и к справедливости он считал ведущим мотивом гражданского поведения. Сократ неизменно посещал народные собрания, суд присяжных, публично демонстрируя образцы личного сопротивления, дерзко оспаривая мнение большинства. Принципиальное несогласие с большинством он объяснял тем, что в массе своей люди мыслят некритично, поддаются аффектам, не стремятся к справедливости и соблюдению законов<sup>2</sup>. Отсюда проистекало понимание демократии, отнюдь не являющейся властью большинства, а способом нахождения консенсуса в ходе открытой и свободной дискуссии, защитой прав меньшинства. О чем не лишне напомнить, ибо в современном российском обществе отсутствует *научное* представление о демократии (оно подменено *имитационным*), тогда как подлинная демократия не просто опирается на ценности общего блага, социальной справедливости (социал-демократия) и свободы самовыражения (либерал-демократия), но и обретает в новейшей истории свойство самоорганизации (гражданская демократия). Таким образом, при всех своих недостатках именно демократия является основой экономического благополучия, политической стабильности, процветания страны, высокого качества жизни в ней и индивидуального развития личности.

**Эпоха эллинизма – построение универсальной цивилизации посредством правовой рациональности.** Древний Рим являлся первой в истории попыткой глобализации, транзита к планетарной идентичности, ибо эпоха эллинизма ставила вполне осознанные цели – объединять разные народы не только властью силы, но и силой права [Межуев 2012].

Таким образом, *римская идея* – это идея универсальной цивилизации, объединяющая всех в правах римского гражданина. В связи с этим обоснованную претензию европейской цивилизации на эталон В. М. Межуев усматривает в том, что «Запад универсален по причине ... своей научной и правовой рациональности, которая не требует для себя никакой религиозной санкции» [Межуев 2013: 9]<sup>3</sup>. Важно понимать, что при всей значимости технического прогресса (достижения именно западной цивилизации) общественный прогресс как таковой к нему не сводится. **«Об уровне цивилизованности общества судят, прежде всего, не по уровню развития техники, а по тому, насколько справедливы в нём законы и соблюдаются права человека.** В этом смысле Запад, с его пиететом перед демократией и правом, действительно может дать пример другим странам» [Межуев 2009а] (выделено мной – МГ).

Политическим идеалом XVIII в. являлось гражданское общество, базирующееся на принципе автономии личности, обеспечивающее права личного выбора и свободы собственного мнения [Там же]. Здесь, как уже отмечалось, важно не путать процессы автономизации личности с атомизацией общества, приводящей не к возвышению личности, а, напротив, к её обезличиванию. Лишь человек, осознавший свою субъектность (индивидуальность и автономию) как ценность становится способен к солидарности [Гусельцева, Изотова 2016], к сознанию общечеловеческого родства [Межуев 2012]. В свою очередь, «личность, сознающая сама по себе своё бесконечное, безусловное достоинство, – есть необходимое условие всякого духовного развития народа» [Кавелин 1872: 320]. Так,

2. Это возвращает нас к концепции личного усилия М. К. Мамардашвили, показывающей, что все культурные традиции и установленные в обществе законы базируются на практике их поддержания каждым отдельным человеком. Это феномены не массового, но индивидуального усилия. Отметим также, что российская политическая традиция особенно нуждается в деконструкции и критическом переосмыслении понятия «большинство», поскольку от имени и с одобрения большинства человечество нередко совершало глупости и неблаговидные поступки. «Можно побиться об заклад, что любое ходячее мнение, любая общепризнанная условность глупы: в противном случае они не были бы общепризнаны» [Шамфор: 1966].

3. Ср.: «Гуманность, просвещение, освободительные идеи не нуждаются ни в религиозной, ни в философской санкции, ибо они самоценны и сами по себе составляют величайшее благо» [Овсяннико-Куликовский 1910].

недооценённый в своё время российский философ, историк и психолог К. Д. Кавелин доказывал, что развитие личности подчиняется не столько природной и общественной детерминации, сколько самодетерминации, *свободе воли*, в основе которой лежат самопознание и рефлексивная сложность. Тем самым он обосновывал приоритетность в российском обществе развития правовой рациональности, отмечая, что народу не хватает правовой культуры, правового сознания и воспитания [Кавелин 1989].

В наши же дни **культура права – это то, что способно объединить расколотое общество, ибо правовая рациональность с равным успехом относится как к либеральной, так и к консервативной традициям.** «... Требование государственного уважения прав и свобод человека – отнюдь не либеральная блажь, – справедливо отмечает А. С. Русаков, – и государственничество и консерватизм как политические идеологии однозначно и жёстко связаны с уважением к закону, легитимности, правовой традиции» [Русаков 2015: 114]. Идея закона, поддерживаемая личными усилиями людей и оживающая в социальных отношениях, создаёт правовые практики, действия и поступки. «Сначала закон оживает в людях – и только потом в государствах» [Там же: 117].

Обратившись к анализу разнообразия интеллектуальных традиций дореволюционной России, польский историк и исследователь русской философии А. Валицкий поставил во главу угла два вопроса: во-первых, «какие черты интеллектуальной традиции дореволюционной России подготавливали почву для возникновения «идеократического» тоталитарного государства, т.е. государства, устремлённого к единой, позитивно выраженной фундаментальной цели, универсализировавшего эту цель и пытающегося достичь её, навязывая своим гражданам всеобъемлющее мировоззрение, контролируя не только внешние условия их жизни, но также и их умы, чувства и совесть» [Валицкий 1991: 148] и, во-вторых, «какие элементы русского интеллектуального наследия обладали особой силой сопротивления росткам тоталитаризма» [Там же]. В ракурсе поставленных задач он выявил полемизирующие и конфликтующие между собой культурные традиции. В одной из них коллективизм (соборность, традиционализм и т.п.) доминировал над правом (объединяя как правых, так и левых). Другая традиция давала «юридическое обоснование прав личности», ограничивая тем самым как политическую власть, так и власть демократического большинства: «права личности приобретали особое значение и были защищены не только от любых форм произвола политической власти, но также и от механизмов общественного конформизма, и от давления моральной общины» [Там же: 158]. Важно отметить, что идея личности в этом подходе утверждалась через правовые практики и разработку правовой культуры. К данной интеллектуальной традиции в России принадлежали Б. Н. Чичерин, П. И. Новгородцев, Б. А. Кистяковский, Л. И. Петражицкий (последний развивал *психологическую теорию права* [Петражицкий 1905]). «Идея права рассматривалась как неотделимая от центральной идеи русских западников XIX в. – идеи личности. Право было призвано ограждать личность от внешнего принуждения со стороны государства; правовое сознание (в отличие от морали) было призвано помочь личности отстоять свою интеллектуальную и моральную автономию от коллективного давления» [Валицкий 1991: 158].

Согласно Б. А. Кистяковскому, полицейское государство, основанное на тотальном регулировании и контроле общественных отношений, представляло собой антипод правового государства, основой которого являются личная свобода и всеобщая культура права. «Русские мыслители, как правого, так и левого направлений – славянофилы и Достоевский, с одной стороны, народники и анархисты (от Бакунина до Толстого) – с другой – были склонны видеть в патриархальном крестьянстве воплощение духа истинной

братской общности, которая может обойтись без писанных законов и не допустить развития эгоистического индивидуализма. Оба направления чересчур легко осуждали гражданские права и политические свободы, считая, что они лишь маскируют капиталистическую эксплуатацию. Оба направления считали развитие капитализма и присущее ему все большее внедрение права в общественные отношения специфическим свойством Запада, привнесённым в Россию извне и для неё чужеродным. Закон и законные права отвергались в России по различным причинам и разными группами: во имя самодержавия или свободы, во имя Христа или Маркса, во имя высших духовных ценностей или материального равенства. <...>. В России демократия противостояла скорее не самодержавию, а аристократии; эта особенность русской политической культуры отразилась даже в языке – по-русски допустимо сказать «демократическое самодержавие», но выражение (подобное польскому) «дворянская демократия» звучит нелепо. Русская демократическая традиция была не либерально-демократической, но популистской, а известно, что популизм прекрасно сочетается с сильной патерналистской властью» [Валицкий 1991: 152].

Тем не менее разработка идеи личности, её свободы и автономии явились вкладом западников в становление и развитие российской либерально-освободительной традиции. К этой интеллектуальной традиции также принадлежали П. Л. Лавров и Н. К. Михайловский. В «Истории русской общественной мысли» Р. В. Иванов-Разумник рассматривал индивидуализм в качестве позитивной ценности развития. Персоналистские идеи разрабатывали Н. А. Бердяев и Д. Н. Мережковский. Идеи права – Б. Н. Чичерин, П. И. Новгородцев, Л. И. Петражицкий, Б. А. Кистяковский, П. Н. Милюков, кадеты. «Либеральная интеллектуальная традиция в дореволюционной России была в действительности гораздо сильнее, чем обычно считается» [Валицкий 1991: 157], предметом её изучения были философия права, ценность закона, правовое государство. Тот факт, что **правовая культура есть наиболее продуктивный путь к примирению интересов индивидуального и коллективного, личности и государства**, частного и всеобщего, национализма и космополитизма – важная, но часто упускаемая из виду сторона в исследованиях становления идентичности в контексте русской истории, где развитие личности идёт рука об руку с правовой рациональностью и верховенством закона.

**Проектирование позитивных культурных традиций (от риторики – к практике).** Культура – в наши дни основа позитивной социализации и конструирования идентичности. Глобальным в современности является *«право каждого человека свободно пользоваться благами и достижениями любой национальной культуры»* [Межуев 2012: 69] (выделено мной – МП). Однако трансформация в современность сопровождается кризисом прежних форм идентичности, «кризисом всех модернизаторских идеологий эпохи индустриализма – от либеральной до социалистической» [Межуев 2009б]. Согласно В. М. Межуеву, переход в современность есть ни что иное как глобальное развитие.

В свете коммуникативной рациональности либеральные и социалистические ценности не рассматриваются как взаимоисключающие, но способные к конвергенции, смешиванию и синтезу. Кризис право-либеральной и лево-социалистической моделей поспособствовал тому, что в качестве двигателей общественного прогресса стали рассматриваться не рынок и государство, но социокультурные и культурно-психологические факторы [Культура имеет значение 2002; Межуев 2009б; Прохорова 2012]. Глобализация, охваченный компьютерной сетью изменившийся мир, побуждают к новому типу информационной социализации. В свою очередь, информационная эпоха

стирает национальные, государственные и региональные границы, создаёт условия для развития транснационального дискурса, требует от человека качеств субъектности, коммуникативной компетентности, креативности. Молодой человек ищет и строит себя среди смешанных и переплетающихся слоёв идентичности: планетарная (житель планеты Земля), цивилизационная (единое эволюционирующее человечество), национальная и гражданская (принадлежность к стране), социокультурная (самоопределение в локальном пространстве, в ближних кругах культуры), социальная и профессиональная (самоопределение среди тех или иных социальных групп), этническая, персональная (личность, самость, индивидуальность). Новая идентичность – это сложный и требующий личных усилий конструирования феномен.

**Миссия университета.** Кризис устаревшей системы образования широко обсуждается во всем мире, и основные вопросы здесь – не *чему учить*, а *к какому будущему готовить*? Образы будущего играют важную консолидирующую роль для социализации подрастающих поколений в мире полном неопределённости, сложности и разнообразия. В этой связи множество публикаций посвящено дискуссиям относительно изменившейся роли образования в целом и университета – в частности [Барнетт 2001; Коллини 2016; Ридингс 2010; Ортега-и-Гассет 2005]. (Мы лишь кратко коснёмся одной из них, ибо общий анализ требует отдельной работы.)

В глобализирующемся мире «университет становится институтом иного типа; он больше не связан с судьбой национального государства, так как перестаёт выступать в роли творца, защитника и распространителя идеи национальной культуры» [Ридингс 2010: 12]. Косвенным подтверждением этой тенденции является тот факт, что в современной англо-американской традиции произошло вытеснение исследований национальной литературы пресловутыми культурными исследованиями (cultural study).

В то же время, как показывает И. Д. Прохорова, образовательная политика закрытого общества включает систему подмен: самореализации человека и его гражданской идентичности – имперским величием; рациональности и способности самостоятельного суждения – возгонкой страстей и языком чувств [Прохорова 2012]. **Тренд самоизоляции (автаркии) и архаизации в эпоху глобализма опасен тем, что грозит стране столь же глобальным цивилизационным отставанием.** В этой ситуации продуктивным ответом системы образования, готовящей подрастающие поколения к жизни в будущем, является опора на общекультурные интеллектуальные традиции<sup>4</sup>, прежде всего, научной, правовой и коммуникативной<sup>5</sup> (поддерживающей практики доверия и солидарности) рациональности.

Какой отсюда следует вывод для осмысления процессов социокультурной модернизации в образовательной практике российской действительности? **Когда наши социальные проекты или образовательные программы декларируют в качестве намерений развитие таких качеств, как толерантность к разнообразию, уважение к личности и правам человека (ребёнка), критическое мышление, свобода дискуссий, эти призывы повисают в воздухе, ибо им не на что опереться: для этих ценностей нет ни поддерживающих культурных (интеллектуальных, повседневных, познавательных) практик, ни отрефлексированных национальных традиций.** Российское общество отличается как лоскутностью социальной ткани, где перемешаны пространства традиционалистских,

4. См., например, статьи С. А. Мурунова «Университет как культурный хаб...» [Мурунов 2017] и О. Б. Куликовой «Классический университет как система научно-образовательной деятельности: российский исторический опыт и современные вызовы» [Куликова 2017], посвящённые данному аспекту проблемы.

5. Подробнее о коммуникативной рациональности см.: [Хабермас 2003].

индустриальных и постиндустриальных типов культур, так и разнообразием, смешанностью национальных традиций (азиатских и европейских, традиционалистских и модернистских, секулярных и религиозных и т.п.). При этом доминирующий дискурс власти делает избирательно преувеличенными одни традиции, подавляет и игнорирует другие (зачастую более продуктивные и прогрессивные). В этой ситуации **миссия образования заключается в том, чтобы вывести на передний план те подавленные и латентные традиции, которые наиболее способствуют трансформации общества в современность.** Как справедливо отмечает И. Д. Прохорова, наряду с «традиционалистской холопско-барской идиллией» должна быть реконструирована и отечественная история «гражданских вольностей, за свободу личной инициативы вопреки сопротивлению среды», традиция «свободы и созидания», поскольку в истории страны эпохи модернизма уже представлено множество «социальных групп, борющихся за гуманизацию общества, за гражданские и религиозные свободы» [Светское общество... 2014]. Однако если консервативные традиции в наши дни достаточно проартикулированы, то история либерально-освободительного движения, истории гуманизма и права продолжают оставаться неявными и недооценёнными. Между тем их реконструкция является как нравственным долгом «восстановления исторической справедливости», так и продуктивным «поиском выхода из ментального тупика, в котором оказалась современная Россия» [Там же].

**Заключение.** Модернизация общества (его трансформация в современность) не сводится к достижениям экономики и политики, но связана, прежде всего, с изменением концепции человека (включая образы будущего и идеалы социализации подрастающих поколений), повышением социальной мобильности, личностной автономии, правовой защищённости, значимостью сферы приватности и частной жизни, с трансформацией системы ценностей, с цивилизационным вектором *от ценностей выживания – к пост-материалистическим ценностям* (см: [Йоас 2013]), а также с вполне сознательным переходом от коллективного стиля мышления к *мужеству пользоваться собственным разумом* (И. Кант).

Процесс же обучения в вузе являет уникальный шанс трансформации сознания как студентов (молодёжи), так и педагогов (старшего поколения) в современность<sup>6</sup>, где опора на транснациональные и исторически сквозные культурные традиции, такие как критическое мышление, научная, правовая и коммуникативная рациональности, методологическая саморефлексивность и т.п., позволяет смело шагнуть навстречу неопределённому и тем самым полному новых возможностей будущему.

#### **Источники и литература:**

1. Барнетт Р. Осмысление университета. // Образование в современной культуре. Альманах 1. Серия «Университет в перспективе развития». Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ / Под ред. М. А. Гусаковского. Минск: Прописи, 2001. 128 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm> (дата обращения: 05.09.2017).
2. Бочарников О. Критическое мышление: базовые принципы и приёмы. // New to new. 2016. Образовательный портал. [Электронный ресурс]. // URL: <https://newtonew.com/discussions/critical-thinking-guidance> (дата обращения: 07.09.2017).
3. Брокман Дж. (ред.) Эта книга сделает вас умнее. Новые научные концепции эффективности мышления. М.: АСТ, 2012. 512 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.rumvi.com/products/ebook/эта-книга-сделает-вас-умнее-новые-научные-концепции-эффективности-мышления/85146566-8d3b-4c08-b234-37053871365e/preview/preview.html> (дата обращения: 13.09.2017).

6. Отмечу, что в свете конструктивистской методологии учащиеся и преподаватели в учебном процессе – не отдельные миры, а участники системы коммуникации, обогащающие и трансформирующие друг друга.

4. Валицкий А. Интеллектуальная традиция дореволюционной России. // Общественные науки и современность. 1991. № 1. С. 146–160.
5. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
6. Виндельбанд В. Философия культуры: Избранное. М.: ИНИОН РАН, 1994. 350 с.
7. Зелинский Ф. Ф. Из жизни идей. В двух томах. Репринт с изд. 1911, 1916. М.: Ладомир, 1995. 900 с.
8. Гусельцева М. С., Изотова Е. И. Позитивная социализация детей и подростков: методология и эмпирика. М.: Смысл, 2016. 320 с.
9. Гусельцева М. С. Конструирование культурных традиций в образовательной среде: идеалы позитивной социализации подрастающих поколений. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 24–33.
10. Йоас Х. Возникновение ценностей. СПб.: Алетейя, 2013. 312 с.
11. Кавелин К. Д. Задачи психологии. Соображения о методах и программе психологических исследований К. Д. Кавелина. СПб.: Типогр. Ф. Сущинского, 1872. 212 с.
12. Кавелин К. Д. Наш умственный строй. М.: Правда, 1989. 650 с.
13. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
14. Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 264 с.
15. Куликова О. Б. Классический университет как система научно-образовательной деятельности: российский исторический опыт и современные вызовы. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1 (19). С. 28–38.
16. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. 320 с.
17. Мамардашвили М. К. О гражданском обществе. // Опыт физической метафизики (Вильнюсские лекции по социальной философии). М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 213–247.
18. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. 568 с.
19. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012. 406 с.
20. Межуев В. М. Гуманизм и современная цивилизация. // Человек. 2013. № 3. С. 5–16.
21. Межуев В. М. Уроки свободы ещё не выучены. // Знание – сила. 2009а. No. 11. С. 43–51. [Электронный ресурс]. // URL: <http://polit.ru/article/2009/12/25/mezhuev/> (дата обращения: 07.09.2017).
22. Межуев В. М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации. // Знание. Понимание. Умение: информ. гуманист. журн. 2009б. No. 1. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/> (дата обращения: 26.05.2015).
23. Мурунов С. А. Университет как культурный хаб (по материалам воркшопа в городе Ульяновске 15 сентября 2017 года). // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 34–46.
24. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Психология русской интеллигенции. 1910. [Электронный ресурс]. // URL: [http://az.lib.ru/o/owsjanikokulikowskij\\_d\\_n/text\\_1910\\_psihologia\\_russkoy\\_intelligentzii.shtml](http://az.lib.ru/o/owsjanikokulikowskij_d_n/text_1910_psihologia_russkoy_intelligentzii.shtml) (дата обращения: 14.09.2017).
25. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: БГУ, 2005. 104 с. [Электронный ресурс]. // URL: [http://abuss.narod.ru/study/su/ortega\\_university.pdf](http://abuss.narod.ru/study/su/ortega_university.pdf) (дата обращения: 05.09.2017).
26. Петражицкий Л. И. Введение в изучение права и нравственности: Эмоциональная психология. СПб.: Типография Ю. Н. Эрлих, 1905. 311 с.
27. Порус В. Н. Рациональность. Наука. Культура. М.: УРАО, 2002. 352 с.
28. Прохорова И. Д. Главным гарантом целостности страны является культура. // Московские новости. 09.04.2012. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.mn.ru/culture/80016> (дата обращения: 23.11.2017).
29. Прохорова И. Д. Светское общество и традиционалистское сознание. // Почему наш мир таков, каков он есть. Природа. Человек. Общество. Сост. А. Алексенко. М.: Corpus, 2015. 230 с.
30. Светское общество и традиционалистское сознание. Лекция Ирины Прохоровой. // Сноб. 07.12.2014. [Электронный ресурс]. // URL: <https://snob.ru/selected/entry/84749> (дата обращения: 23.11.2017).
31. Рациональность на перепутье. В 2-х книгах. Т. 1 / отв. ред. В. А. Лекторский. М.: РОСПЭН, 1999. 365 с. Т. 2 / отв. ред. П. П. Гайденко. М.: РОСПЭН, 1999. 464 с.
32. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
33. Русаков А. С. Об уважении к правовым основам образования. // Образовательная политика. 2015. № 1 (67). С. 114–118.
34. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М.: Весь мир, 2003. 416 с.
35. Шамфор де С.-Р. Н. Максимы и мысли. Характеры и анекдоты. М.: Наука, 1966. [Электронный ресурс]. // URL: <http://e-libra.ru/read/127791-maksimy-i-mysli-kharaktery-i-anekdoty.html> (дата обращения: 01.10.2017).

УДК: 37.013.2  
ББК 74

## Теория и практика либерального образования: основатели и последователи, идеи и принципы, вопрос новизны

**Авдонина Наталья Сергеевна,**

*кандидат политических наук, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия*

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования истории и теории либерального образования или образовательной модели свободных искусств и наук. Автор вычленяет основные положения теории Дж. Г. Ньюмена, представленные в его книге «Идея университета», – классике либерального образования. Автор статьи выделяет принципы, структурные компоненты либерального образования, определяет необходимые умения, которые приобретают студенты, обучающиеся по данной модели. Проводятся параллели между идеологией либерального образования и тремя основными образовательными подходами, применяемыми в современном российском высшем образовании, а именно: в лично-ориентированном, деятельностном и компетентностном.

**Ключевые слова:** либеральное образование, образовательная модель свободных искусств и наук, гуманистическая педагогика, Дж. Ньюмен, компетентностный подход, лично-ориентированный подход, деятельностный подход.

### Theory and Practice of Liberal Education: Founders and Followers, Ideas and Principles, the Issue of Novelty

**Avdonina Natalia S.,**

*Candidate of Political sciences, Associate Professor, Department of Journalism, Advertising and Public Relations, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia*

**Abstract.** This article deals with the study of the history and theory of liberal education as well as the educational model of liberal arts and sciences. The author delineates the main principles of J. Newman's theory, presented in his book (the classics of liberal education). The author of the article singles out the principles and structural components of liberal education, he determines the necessary skills that are acquired by students studying within this model. There are being drawn the parallels between the ideology of liberal education and the three basic educational approaches used in modern Russian higher education: personality oriented, activity oriented and competence based ones.

**Keywords:** liberal education, educational model of free arts and sciences, humanistic

pedagogy, J. Newman, competence approach, personality oriented approach, activity approach.

Стремительные изменения, происходящие в социально-экономической сфере, заставляют переосмысливать цели и задачи профессионального образования. В наши дни, когда появляются совершенно новые профессии, быстро меняются квалификационные требования и профессиональные стандарты [Атлас 2015], все очевиднее становится противоречие между традиционной образовательной моделью, используемой в системе российского образования, и требованиями, предъявляемыми постиндустриальной экономикой к специалистам. Современные работодатели скептически относятся к «фундаментальному» университетскому образованию, большой процент студентов разочаровывается в профессии на 2-х, 3-х курсах – все это становится очевидным свидетельством необходимости поиска передовых форм, подходов и моделей профессионального образования.

С 1999 года в ряде российских университетов стала внедряться образовательная модель свободных искусств и наук<sup>1</sup>. Указанная система высшего образования направлена на развитие в студентах желания и способности учиться не только в университете, но и в течение всей жизни; умения критически мыслить и свободно выражать собственное мнение; навыка участия в демократическом обществе. Модель отличает гибкий учебный план, предполагающий выбор предметов студентами, междисциплинарность (студенты выбирают «мэйджор» и «майно́р», то есть основную и дополнительную специализации), а также интерактивность проведения занятий. Отличительной чертой либерального образования является внеучебная деятельность со студентами в форме совместных с преподавателями групповых проектов. Это только внешняя обязательная для либерального образования организация учебного процесса, большее значение имеет идеология, ключевая идея, а не структура. Именно содержательной стороне либерального образования посвящена данная статья.

В Законе РФ «Об образовании» образование трактуется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней» [Закон... 2012]. Задачи либерального образования гораздо шире: воспитание и обучение Человека в интересах человека, общества, государства и международного сообщества (см. работы, посвящённые образовательной модели свободных искусств и наук: [Wallace 2010; Tubes 2015; Sigurdson 2015; Jung, Nishimura, Sasao 2016]). Образовательная модель свободных искусств и наук или «либеральное образование» наилучшим образом подходит для решения задач воспитания гармоничной личности, активного гражданина государства и подготовки компетентных специалистов мирового уровня, востребованных работодателями сегодня и в будущем.

Основные принципы либеральной педагогики сформулировал английский теолог, педагог и церковный деятель Джон Генри Ньюмен. «В наше время не существует опасности избыточного образования, опасность заключается в другом. Позволю себе сказать о практической ошибке последних двадцати лет – это не просто нагрузка студентов массой неувоенных знаний, но насилие таким их количеством, что студент отвергает все целиком» [Ньюмен 2006: 129]. Хотя Дж. Ньюмен произнёс эти слова в 1852 г., они по-прежнему актуальны, как и его высказывание о «распылении и ослаблении психики

1. В данной статье «образовательная модель свободных искусств и наук» понимается как синоним «либерального образования».



бессмысленным месивом предметов» [Ньюмен 2006: 129]. В результате такого обучения студенты получают дилетантское и поверхностное представление о разноплановых предметах. Главное положение такого образования – количество, а не качество.

Дж. Ньюмен был новатором и революционером в английской педагогике XIX в. Он ввёл понятие либерального образования и стал практиковать индивидуальное обучение: «Университет есть, по общему пониманию, Альма Матер, знающая каждого ребёнка в отдельности, а не литейный цех, не монетный двор и не штамповочная мастерская» [Ньюмен 2006: 131]. Либеральное образование, по Ньюмену, – это «процесс обучения, в котором интеллект, вместо принесения в жертву какой-то случайной или особенной цели, некоему ремеслу или профессии, либо учению или науке, культивируется ради самого себя, ради восприятия предмета в самом себе и для собственной высшей культуры» [Ньюмен 2006: 138]. Миссия университета в таком случае будет заключаться в предоставлении помощи каждому студенту в развитии собственных способностей не ради утилитарной цели или овладения конкретной профессией (что в понимании Ньюмена представляется узкой деятельностью), а ради высшей цели – саморазвитие, интеллектуальное, эмоциональное и культурное развитие. Ньюмен вводит два условия полезного образования: либо оно полезно индивиду, либо – обществу. Ньюмен в данном вопросе противостоит классическим мыслителям, полагающим, что цели и задачи образования должны коррелировать с целями и задачами развития общества. Ньюмен допускает, что здоровый интеллект является благом, как и здоровый организм, для каждого отдельного человека. Другими словами, университет существует не для общества и преподавателей, а для учащихся.

Среди принципов воспитывающего обучения Ньюмен выделял самостоятельность, сознательность, активность, скептицизм, самодеятельность, самостоятельную работу с книгой, широкое использование наглядности и творческую инициативность [Тимофеева 2015] учащегося, наблюдение, сократический метод обучения и самостоятельную исследовательскую деятельность студентов. Не трудно заметить, что многие из перечисленных принципов составляют основу компетентностного подхода и современных педагогических технологий, направленных не на развитие у учащегося памяти, но – на развитие его личности, способной к дальнейшему самообразованию.

Дж. Ньюмен адаптировал к английской образовательной системе педагогические принципы античности, среди которых стержневой была идея свободного сообщества учёных и учащихся. Понятия «свобода» и «свободный» Ньюмен противопоставлял понятиям «раб» и «рабский». «Свободно» то знание, которое «выступает таким само по себе, не взирает на последствия, не ждёт себе похвалы, отказывается от предписанности, заданности какой-либо целью» [Ньюмен 2006: 102].

Такое «свободное» знание может стать результатом вопрошания и поиска, что является ядром сократического метода, о котором упоминалось выше. Сократический метод основан на идее, что готовое, хорошо «упакованное» и «вложенное» учителем «в головы» учеников знание – ничтожно. К знанию, которое осознается и закрепится на долгие годы, можно прийти только самому. Только через труд осмысления можно обрести «умение находить нетрадиционные решения» (в английском языке о таком умении говорит фразеологизм «thinking outside the box»). Лучший способ научить человека мыслить самостоятельно и приобретать «независимое знание» – это задавать ему вопросы, побуждающие к размышлению. При этом вопросы должны быть открытыми, а не односложными (на которые можно ответить «да» или «нет»).

Основой либерального образования является воспитательная деятельность. Эффективными средствами воспитания Ньюмен считал гуманистическую и нравственную среду учебного заведения, общение учащихся и реальные примеры из повседневности. Университет, по мнению Ньюмена, является средоточием интеллекта и обладает такой средой, которая невоспроизводима больше ни в каком другом месте. Университет – это атмосфера свободного общения учащихся и учёных, принадлежащих к различным научным дисциплинам. Студент усваивает ценности свободного университета и, получив диплом, на всю жизнь сохраняет стремление к культурному и интеллектуальному развитию (идея непрерывного образования), чем способствует развитию общества. Университет, по Ньюмену, должен быть собранием учёных, которые уважают друг друга, советуются друг с другом и помогают друг другу, и эта атмосфера передаётся студентам [Ньюмен 2006: 97].

Ньюмен называет и другое условие интеллектуального роста и развития обучающегося: в университете «научение» должно сопровождаться применением знаний на практике. Целью университета, с точки зрения Ньюмена, является не прибавление знания, а его распространение и продвижение, другими словами, задачи университета должны определяться не научными или философскими изысканиями, а (само-)обучением и (само-)воспитанием студентов: «Исследовать и обучать – разные задачи, предполагающие разные таланты... Тот, кто каждый день делится своими знаниями со всяким пришедшим, вряд ли будет иметь время и силы, чтобы открывать нечто новое» [Ньюмен 2006: 13]. Ньюмен полагал, что современным джентльменам необходимо научиться в университете энергичности, стойкости, разносторонности и гибкости интеллекта, власти над своими способностями, и в доказательство он приводил слова Овидия: «Добросовестное изучение свободных искусств смягчает нравы» [Ньюмен 2006: 15]. Мы можем заменить «джентльмены» на слова «молодёжь», «выпускники», «граждане», «будущие специалисты» и др., поскольку перечисленные выше качества необходимы в современном быстро меняющемся мире, где ежегодно принимаются новые образовательные стандарты и появляются новые профессии. В наши дни важно не столько обучать конкретной специальности, сколько помогать в развитии личностных качеств, которые позволят выпускнику учебного заведения самостоятельно приобретать новые компетенции и повышать квалификацию.

Идея непрерывного образования, реформы в высшем образовании, изменения в карте профессий обуславливают необходимость формирования у современных специалистов таких профессиональных качеств, которые способствовали бы их саморазвитию и самообучению в постоянно меняющемся мире, где непрерывно исчезают старые и появляются совершенно новые профессии, в большей мере отвечающие современным требованиям.

Р. Мартин, декан Ротмановской Школы Менеджмента в Университете Торонто, заявил, что «студентов необходимо научить критически и творчески думать о каждой мельчайшей идее так же, как их необходимо обучить финансовому и банковскому делу. Говоря конкретнее, студентов необходимо научить решать проблемы с разных перспектив и комбинировать различные подходы для поиска инновационных решений» [Wallace 2010].

В России первым значительным проектом внедрения либерального образования стал Смольный институт (факультет свободных искусств и наук) СПбГУ, где с 1999 г. совместно с американским Бард-колледжем начали обучать многопрофильному бакалавриату. В 2009 г. основан Институт общественных наук (факультет Liberal Arts College)

в Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС). По слова Е. Миронова, директора программы Liberal Arts в РАНХиГС, «Liberal Arts – это подход, атмосфера и некоторое, если угодно, изначальное уважение к студенту как субъекту образовательного процесса» [Ляленкова 2015].

Исследование показало, что при внедрении модели либерального образования в европейские, африканские и азиатские университеты в основном заимствуются следующие его элементы, идеи и принципы:

- «горизонтальные отношения» между студентами и ППС в университете;
- академическая мобильность преподавателей и студентов;
- развитие общекультурных и профессиональных компетенций;
- «междисциплинарный» учебный план;
- индивидуальная образовательная траектория обучающихся с возможностью выбора ими курсов и форм занятий;
- «камерность» учебного заведения (небольшие аудитории, круглые столы, стулья с откидными столиками, работа в малых группах);
- интерактивная форма аудиторных занятий;
- обилие самостоятельной работы студентов, особенно чтения и написания «рефлексивных» эссе, выполнение творческих заданий;
- «обратная связь» с преподавателями и взаимное рецензирование студентами творческих и домашних работ;
- поощрение студенческой инициативы [Авдонина 2017: 102].

Р. Зигурдсон, декан факультета искусств университета Калгари (Канада), определяет образование свободных искусств и наук как «по своей самой сути более широкое и многогранное, чем узкое и специализированное... Оно не готовит специалистов к работе в конкретной трудовой области, но даёт возможность овладеть бесценным набором навыков, необходимых в любой профессиональной деятельности, как то способность думать, умение эффективно общаться и готовность к непрерывному обучению» [Sigurdson 2015].

Зигурдсон перечисляет ряд умений, которыми можно овладеть в процессе обучения в рамках программы свободных искусств и наук:

- аналитическое мышление и формирование базы знаний;
- оценочное и критичное мышление;
- творческое мышление;
- эффективная устная и письменная коммуникация;
- критическое и рефлексивное чтение;
- решение проблем и развитие интеллекта;
- умение обобщать и представлять результаты исследования;
- умение формулировать содержательные вопросы, которые способствуют пониманию и знанию;
- умение проводить исследование и организовать материал;
- информационная грамотность;
- независимая оценка и этическое принятие решений;
- способность достигать цели, организовать время и завершать проекты успешно;
- уверенность в себе и самопонимание;
- способность кооперироваться с другими и работать в команде;
- эмпатия и толерантность к культурному разнообразию;

- способность использовать необходимое оборудование;
- открытость новым информационным технологиям [Sigurdson 2015]

Понятно, что преподаватели, работающие по модели свободных искусств и наук, *сами* должны владеть теми умениями, которым они обучают студентов. Именно это и может стать основным камнем преткновения при внедрении либерального образования в российских университетах и в университетах других стран – нежелание или неспособность педагогов перестроиться, отсутствие у университетов возможностей систематически отправлять учёных и аспирантов в заграничные командировки или на стажировки.

При внедрении либерального образования от преподавателя потребуют: – составлять адекватный для студентов датированный силлабус (рабочую программу), где следует прописывать цель, задачи курса, задания к каждому занятию, критерии оценивания текущих заданий и получения зачёта или сдачи экзамена; – подбирать тексты для чтения на каждое занятие и находить различные формы проверки этого задания (технология «перевёрнутого класса»); – составлять оригинальные письменные и творческие задания по усвоению текстов для чтения и развития критического и творческого мышления; – проверять письменные и творческие работы, писать на них отзывы; – систематически контролировать учебную деятельность студентов [Авдонина 2017: 103].

Перечисленные навыки можно дополнить другими, о которых говорится в интервью с американским специалистом в сфере информационных технологий, преподавателем Туро колледжа (Нью-Йорк), разработчиком видеоигр Э. Дойлом: это чувство юмора («Обучая детей, ты должен уметь их веселить»); готовность меняться и учиться («Если я хочу занимать место преподавателя, то мне нужно все время предлагать детям что-то новое»); понимание, эмпатия («Когда я нахожусь на одной волне с детьми, то получается, что, обучая их, я двигаюсь дальше вместе с ними»); совместное обучение («Мы учимся вместе, пробуем делать новые вещи, делимся своими мыслями»); право на ошибку («Я не эксперт», «Неудача больше не воспринимается как нечто плохое»); быть вдохновителем («Мы... стараемся вдохновлять студентов на то, чтобы они развивали свои навыки и искали свою страсть»); многозадачность («Люди... могут вести три-четыре дела одновременно»); демократичность («Мы точно не знаем, каким будет будущее, но мы точно знаем, что оно будет другим»); деятельностный подход («Мы учимся, делая что-то, и на это есть спрос у учеников»); владение сократическим методом с целью развить многостороннее зрение («В процессе обучения мы задаём вопросы: они должны быть очень сложными, иногда они могут не иметь одного ответа, иногда вообще могут не иметь ответа, но, тем не менее, они заставляют учеников смотреть на вещи под разными углами зрения») [«Ученики...» 2014].

Дойл добавляет, что современных студентов нужно готовить к жизни, вооружая их такими умениями, как мобильность, умение учиться постоянно, находить общий язык с представителями других культур, работать в команде, быть сообразительными и умными. Современный человек живёт в принципиально новой коммуникативной среде, где значимость приобретает не само знание, не факт обладания информацией, но умение эту информацию получить, обработать и научить пользоваться ею другого.

В ходе теоретического исследования были выявлены следующие принципы либерального образования: – принцип междисциплинарности; – принцип интегративности учебного плана; – принцип интерактивности образовательного процесса, использования личностно-ориентированных педагогических и воспитательных технологий; – принцип активной, совместной (студенты и педагоги) внеучебной деятельности; – принцип развития критического мышления;

– принцип развивающего обучения; – принцип практико-ориентированного образования и контекстного обучения; – принцип непрерывного образования; – принцип свободы выбора и высказывания; – принцип гуманитаризации образования; – принцип интеграции глобального и исторического контекстов; – принцип развития лидерских качеств и социальной ответственности.

Поскольку мы говорим о либеральном образовании преимущественно в контексте высшего образования, уместно перечислить общие принципы профессионального обучения в рамках этой парадигмы: – принцип единства обучения и воспитания; – принцип последовательности, постепенности и систематичности освоения профессиональных задач; – принцип органической связи обучения и воспитания с профессиональной деятельностью; – принцип индивидуальности; – принцип преемственности; – принцип сознательности и творческой активности; – принцип совместного действия и сотрудничества; – принцип успешности [Новиков 2009: 114–117].

Как можно заметить, некоторые принципы из обеих групп совпадают или близки по смыслу.

В следующей части статьи мы проведём параллели между идеологией либерального образования и тремя основными образовательными подходами, применяемыми в российском высшем образовании сегодня, а именно: лично-ориентированным (Е. В. Бондаревская, Л. И. Новикова, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин), деятельностным (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и компетентностным (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской). Сделать это необходимо, поскольку многое из того, что представляется в западном образовании как передовое и инновационное, является в некоторых отношениях продолжением того, что было открыто отечественными мыслителями и практиками, или же *давно* применяется в российском образовании, но в несколько иных формах.

Лично-ориентированный подход позволяет ориентировать образовательный процесс на личность студента, позволяет создавать необходимые педагогические условия для его/её (само-)развития, (само-)воспитания и (само-)совершенствования. Лично-ориентированный подход требует видеть в человеке независимую и самостоятельную личность, неповторимую и уникальную индивидуальность. В контексте этого подхода утверждается ценность субъективной активности, когда обучающийся самостоятельно выбирает траекторию обучения, самостоятельно строит себя как профессионала, приобретая свой профессиональный опыт через активное участие в профессиональном общении [Новиков 2009: 130].

В так организованном процессе обучения принятие (или отрицание) идей возможно только в ходе свободного выбора, который должен быть осознанным и самостоятельным. Обучающийся при этом побуждается внутренними «я хочу», «мне это нужно», а не внешними «тебе нужно» и «ты должен».

Перед преподавателем, далее, стоят предельно простые и вместе с тем довольно сложные задачи, главная из которых – научиться видеть в студенте профессионала, младшего коллегу. Необходимо отбросить желание «встроить» студентов в «типологическую схему» и, *наблюдая* за ними, *помогать* в развитии – консультировать, тренировать и анализировать результаты их работы открыто и непредвзято.

Преподавателям важно понимать, что уже с первого курса они готовят профессионалов, а не учат студентов, и что именно с первого курса начинается процесс формирования профессиональной идентичности. Не объяснение, не повторение, не

имитация являются системообразующими элементами личностно-ориентированной технологии, а понимание и взаимопонимание, действие и взаимодействие, сотрудничество. Отсюда – наиболее удачным и эффективным средством обучения и воспитания будет совместная с педагогом проектная деятельность.

В общем виде личностно-ориентированный подход предполагает уважительное внимание и понимание, справедливую оценку и установку безусловного принятия и признания ценности личности студента.

Деятельностный подход предполагает формирование личности в процессе некой деятельности, когда актуализируются профессиональные потребности, апробируются профессиональные знания, приобретаются профессиональные умения и навыки. Деятельностный подход дополняет личностно-ориентированный подход, поскольку педагогу следует учитывать возможности, способности и потребности каждого студента, участвующего в практической деятельности.

Сторонники компетентностного подхода в образовании исходят из того, что «компетенция – это принятый в культуре и обществе образец поведения, некий эталон, а компетентность – это способность человека данную компетентность реализовывать, это ситуация, когда компетенция освоена и присвоена» [Жизненные навыки 2016: 36]. В каждую эпоху формируется разделяемое большинством представление о принципиально важных компетенциях, как общекультурных, так и профессиональных. Задача образования – вооружить человека такими компетенциями.

Проведённое исследование позволяет утверждать, что указанные выше образовательные подходы, применяемые в российском высшем образовании сегодня, во многом созвучны идеям и принципам либерального образования. И это не случайно. Как утверждает Л. Л. Любимов, идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, деятельностной школы А. Н. Леонтьева и других советских учёных-педагогических психологов оказали существенное влияние на западную модель аутентичного образования [Любимов 2017: 12–13]. Передовая российская педагогическая мысль вбирает в себя все то лучшее, что появляется в теории и практике мирового образования.

**Вместо заключения.** Многообразие образовательных подходов, которые формируют пространство гуманистической педагогики, может быть объединено одним понятием – либеральное образование. Коммуникация в современном обществе осуществляется в соответствии с принципом диалогичности. В этом смысле либеральное образование *современно*, так как представляет собой процесс взаимообучения и взаимовоспитания, когда Учитель и Ученик понимают, что нет и не может быть единственно верного решения и правила, поэтому необходимо вместе искать ответы на сложнейшие вопросы, поставляемые современностью.

Важно отметить также, что разнообразные траектории обучения, воспитания и развития, задаваемые либеральной моделью, сопровождаются наделением каждого учащегося *ответственностью* за выборы относительно своей судьбы и своей профессии. Иными словами, объёмы свободы здесь чётко коррелируют с объёмами ответственности. Об этом не стоит забывать реформаторам образовательной системы в России, и всем тем, кто попытается механически перенести модели, успешно работающие в западном или каком-либо другом обществе, на российскую почву.

**Источники и литература:**

1. Авдони́на Н. С. Образовательная модель Liberal Arts: содержание и методы. // Ценности и смыслы. 2017. № 4. С. 98–106.
2. Атлас новых профессий. М.: Агентство стратегических инициатив (Сколково), 2015. [Электронный ресурс]. // URL: <https://edu2035.org/pdf/GEF.Atlas-ru.pdf> (дата обращения: 02.12.2017).
3. Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия: Программа-технология позитивной социализации дошкольников / под общ. ред. С. В. Кривцовой. М.: Клевер-Медиа-Групп, 2016. 336 с.
4. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.12.2017).
5. Любимов Л. Л. Школа и учитель: какими они должны быть сегодня и завтра. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2 (20). С. 11–22.
6. Ляленкова Т. Liberal Arts. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.svoboda.org/a/26887314.html> (дата обращения: 05.12.2017).
7. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
8. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
9. Тимофеева А. А. Педагогическая концепция «либерального образования» Дж. Г. Ньюмена: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2015. 25 с.
10. «Ученики должны быть готовы к новой реальности»: американский профессор Эл Дойл – о видеоиграх в образовании. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.paperpaper.ru/adoyle/> (дата обращения: 10.12.2017).
11. Jung I., Nishimura M., Sasao T. Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age. Singapore: Springer, 2016. 205 p.
12. Sigurdson R. Why study Liberal Arts? [Электронный ресурс]. // URL: <https://sites.uni.edu/reineke/whystudy1a.htm> (дата обращения: 06.12.2017).
13. Tubes N. Philosophy and Modern Liberal Arts Education. Freedom is to Learn. London: Palgrave Macmillan. 2015. 224 p.
14. Wallace L. Multicultural critical theory. At B-School? [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.nytimes.com/2010/01/10/business/10mba.html?adxnnl=1&pagewanted=all&adxnnlx=1267708135-51W0Fy3KGYCgziAufV6PSA> (дата обращения: 03.12.2017).

УДК 373.3

ББК 74.2

## О смысле чтения и значимости умения читать<sup>1</sup>

**Лобок Александр Михайлович,**

*доктор психологических наук, профессор Института психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; ведущий научный сотрудник, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

**Аннотация.** Автор определяет ценность чтения и умения читать. Выявлены смыслы чтения, препятствующие сведению этого феномена только к инструменту извлечения информации и знаний. Предлагается видеть в чтении процесс создания личного знания в момент усилия по преодолению преграды текста, а в умении читать – критерий образованности человека. Подробно раскрываются шесть основных смыслов чтения как базового культурного навыка. Приводятся элементы авторской методики обучения чтению в начальной школе. Автор доказывает, что чтение следует считать искусством, овладению которым нужно посвящать большое по продолжительности / не подлежащее экономии время.

**Ключевые слова:** феномен чтения, умение читать, методы обучения чтению, проблема утраты интереса к чтению, искусство чтения, чтение в начальной школе.

## On the Sense of Reading and the Importance of Reading

**Lobok Aleksandr M.,**

*Doctor of Psychological sciences, Professor of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Leading Researcher, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

**Abstract.** The author determines the value of reading and the ability to read. The author identified meanings of reading, which prevent regarding this phenomenon only as a tool for extracting information and knowledge. It is suggested to regard reading as the process of creating personal knowledge at the moment of effort to overcome the obstacle of the text, and the ability to read as the criterion of human education. The article deals with six detailed basic meanings of reading as a basic cultural skill. The article provides the elements of the author's method of teaching reading in elementary school. The author proves that reading should be considered as an art, the mastery of which must be devoted to a long-time period without any shortenings.

**Keywords:** phenomenon of reading, ability to read, methods of teaching reading, problem of losing interest in reading, art of reading, reading in primary school.

1. Статья представляет собой дополненный и переработанный вариант текста автора, размещенного на сайте «Педсовет: персональный помощник педагога» [Лобок 2017].



Можно говорить о единодушном согласии специалистов в вопросе о важности чтения. Так, например, И. И. Тихомирова полагает, что развитие у детей позитивного отношения к чтению может быть отнесено к важнейшим факторам формирования человеческого капитала [Тихомирова 2004]. Л. Л. Любимов отмечает, что в наше время, когда человеческий капитал является «главным ресурсом роста и развития», главным измерителем этого ресурса выступают «когнитивные, познавательные компетенции (cognitive skills), которые наиболее явно проявляются в национальных результатах обучения школьников математике, естественным наукам и чтению» [Любимов 2017: 14]. Профессор ВШЭ напоминает, что «в педагогике развитых стран отмечают особую важность обучения именно чтению (как устойчивому коммуникативному и когнитивному поведению по извлечению смыслов из текстов), письму, текстогенерации (как когнитивному процессу, наделяющему ребёнка способностью коммуницировать его идеи, эффективно означивать их)» [Любимов 2017: 15]. При этом Любимов Л. Л. считает, что в наших школах обучение чтению не ведёт к смыслопониманию: «Обучение генерации собственных текстов (одно из наиболее важных условий формирования у ребёнка понятийно-абстрактного, операционального мышления) заменяется сначала на «графию», а потом на редкие задания по сочинительству, хотя верным было бы правило: «Ни дня без страницы!»» [Любимов 2017: 15]. Учёный настаивает на том, чтобы начальная школа стала периодом формирования: «1) компетенции получения смыслов из текстов, книго-зависимости, устойчивого читательского поведения; 2) компетенции письменной репрезентации своих мыслей, впечатлений, ощущений, чувств; 3) риторики; 4) продвинутой «билингвы»; и наконец, самого главного – 5) понятийно-абстрактного мышления, с которым ребёнок должен прийти в 5-й класс» [Любимов 2017: 17].

Итак, ученые согласны, что обучение чтению – наиважнейший элемент образования, но в вопросах, *что считать умением читать, как учить читать, и почему дети теряют интерес к чтению*, мнения специалистов начинают расходиться.

Конечно, если под чтением мы будем понимать складывание из букв слогов, из слогов – слов, а из слов – предложений, то мы никогда не увидим стоящей за феноменом чтения *проблемы*. На сегодняшний день опубликована масса книг, авторы которых не считают нужным выходить на проблемный уровень осмысления феномена чтения (см., например, типичную работу на эту тему: [Узорова, Нефедова 2004]). Но нас интересует именно *проблема* утраты многими детьми и современными людьми в целом интереса к чтению.

Член-корреспондент АПСН, лауреат премии Правительства РФ в области образования за 2008 год, Р. Н. Бунеев предполагает, что одной из важных причин потери детьми интереса к чтению после того, как они научились читать, является «недостаточный уровень сформированности умения читать, что ведёт к потере интереса к чтению и замещению его иными источниками информации». Причину учёный видит, прежде всего, «в архаичных методах обучения чтению в школе». Чтение при этом определяется им как «процесс понимания письменных текстов, схем, таблиц, графиков, а также текстов, написанных символами: математические уравнения, нотные тексты и т.д.» Поэтому он считает, что «в школе необходимо учить и лингвистическому чтению, и нелингвистическому параллельно» [Бунеев 2014: 51]. Рустэм Николаевич настаивает на том, что в «традиционной» начальной школе «системно нарушались психологические закономерности становления навыка чтения. Игнорировался личностный фактор, который является стимулом к учёбе. Учителя не занимались на уроках обучением целеполаганию перед

чтением текста (с какой целью, для чего я хочу прочитать этот текст), самостоятельному определению типа текста с точки зрения нашей личной коммуникативной задачи (...) Результат – стойко негативное отношение к чтению художественных произведений, несформированная привычка к постоянному чтению – не для отметки и учителя, а для себя» [Бунеев 2014: 52].

Р. Н. Бунеев считает, что «обучение чтению должно вестись не только на уроке литературного чтения, но и на уроках математики, окружающего мира и др.», что «необходимо целенаправленно обучать различным типам чтения и реализации при чтении различных читательских стратегий», «учить понимать слова в определённых речевых ситуациях, в контексте»; «обязательна работа над употреблением слов в переносном смысле, подтекстом и образными средствами», что «необычайно важно научить ученика не пропускать, а понимать значения незнакомых слов в тексте» через формирование «языковой догадки», «потенциального словаря, т.е. умения понять смысл незнакомого слова, состоящего из значимых частей, которые ученику известны», а также «через сформированный навык пользования словарями и привычку обращаться к ним [Бунеев 2014: 52].

Итак, многие специалисты признают важность чтения, а также важность правильного обучения умению читать. Представляется, однако, что подлинная **ценность** чтения в наше время не вполне осознаётся даже специалистами. Во всяком случае, определение этой ценности нуждается, на мой взгляд, в уточнении и/или прояснении. В данной статье будет идти речь о **смыслах** чтения, о *вреде сведения чтения к инструменту извлечения информации и даже – знаний*, поскольку я не согласен называть чтением, например, изучение инструкции к электромясорубке или поиск пуловера на сайте UrbanOutfitters, и даже не отнесу к чтению знакомство с определениями какого-либо понятия, выставленными, допустим, в Википедии. Великая тайна чтения, на мой взгляд, заключается в том, что оно есть всегда **процесс создания своего собственного знания в момент усилия по преодолению преграды текста**. Чтение – это процесс *авторской* реконструкции того, что скрывается за рядом значков, которые актуально не несут в себе ровным счётом ничего, но потенциально удерживают и хранят в себе бесчисленные вселенные иных сознаний.

Умение читать (а вовсе не умение получать «информацию» или «знания») – это главное, по поводу чего в принципе возникает институт школы в человеческой культуре, и главное, чем отличается человек образованный от человека необразованного. Первобытный собиратель или средневековый крестьянин обладали гигантскими объёмами практических знаний, которые они получали в процессе своего жизненного опыта и непосредственного взаимодействия с теми или иными живыми носителями опыта. Но они были глубоко необразованными людьми ровно потому, что они не были «людьми книги», они не обладали умением извлекать знание, упакованное в текстовый формат. Искусство чтения – это искусство встречи с иным миром именно через собственную дешифровку текста. Автор не общается с читателем напрямую, но – посредством текста. А наличие текста, разделяющего автора и читателя, предполагает наличие (и развитие) двух искусств: искусства писать и искусства читать. Это два сложнейших искусства, которые являются важнейшим драйвером развития человеческой культуры в её постпервобытный, цивилизационный период.

Уже из одного вышесказанного следует, что умение читать – это вовсе не «банальное» умение. Это умение неизмеримо более сложное, нежели складывание букв в

слова и произнесение этих слов вслух. Однако, не разобравшись в том, что есть умение читать, можем ли мы научить читать ребёнка? И не является ли одной из причин происходящего на наших глазах глобального кризиса культуры читательства то, что сама школа сегодня не слишком хорошо понимает, что есть чтение, зачем оно нужно, и что нужно делать, чтобы умение читать не превратилось в эпоху интенсивного развития различного рода аудиальных и визуальных носителей информации в бесполезный и архаический навык.

Потому что если чтение – это всего лишь инструмент получения информации, инструмент извлечения знаний из тех или иных источников, навык чтения обречён. Интенсивное развитие новых информационных технологий неизбежно приведёт к тому, что умение читать станет рудиментарным, атавистическим навыком уходящей образовательной эпохи. И с этой точки зрения заточенность школы на «знание» – это ровно то, что создаёт наиболее благоприятную среду для обесценивания и отмирания навыка чтения в недалекой перспективе. Зачем читать, если новейшие технологии позволят получать любую информацию, не прикладывая специальных читательских усилий? И это еще один принципиальный вызов, который эпоха новых информационных технологий бросает школе. Вызов, который заставляет заново всмотреться в смысл чтения и суть читательства и, исходя из этого, поставить стратегические вопросы относительно того, **что и зачем должна делать школа, если она ставит-таки задачу научить читать.**

Позволю себе перечислить **шесть основных смыслов, с которыми лично у меня ассоциируется умение читать как базовый культурный навык, составляющий фундамент образованного человека.** Нет этого фундамента – бессмысленно говорить об образовании. Без умения читать образование превращается в набор «симулякров», в огромное имитационное пространство, в котором каждый взрослеющий человек тратит огромное количество часов своего времени, но которое для многих людей оказывается реально потерянным, потому что они так и не научились читать.

Если мы способны честно и внятно сказать самим себе, в чем же на самом деле состоит умение читать, у нас появляется шанс существенно по-новому посмотреть на то, чем занимается школа, когда она пытается научить ребёнка читать, ответить на вопрос, почему получается у школы это архиплохо, и можно ли что-то сделать, чтобы эта ситуация изменилась радикальным образом.

Итак, умение **читать – что это?**

1. Умение читать – это, во-первых, **желание читать.** Если у ребёнка нет желания читать – значит, он не умеет читать. Значит, то «чтение», которому его научили – имитационное чтение. Человек читающий – это человек, в котором каким-то образом оказался «зажжён огонь чтения». Это человек, в котором сформирован «читательский драйв». Здесь возникает первый критический вопрос к современной школе: в какой мере она формирует в ребёнке этот «читательский драйв», в какой мере она возжигает в ребёнке «огонь чтения». И при том огонь *всевозрастающего* чтения. Чтения всё более сложного и глубокого, чтения всё более авторского и диалогичного. Наличие этого «огня» – главный показатель того, что чтение для ребёнка состоялось. Ребёнок, в котором зажжён огонь чтения, не будет задавать вопрос «зачем читать». Для него процесс чтения почти настолько же «потребностный» процесс, как и процесс дыхания. Читающий ребёнок читает не «зачем-то», не потому, что это даст ему какие-то «бонусы» в ближайшем или отдалённом будущем, а потому что он просто не может не читать. Потому что читать – это «здорово», ведь он постиг какую-то особую тайну, которая

делает чтение самым увлекательным процессом на свете, не заменяемым обращением к аудио или видеисточникам. Подлинное чтение – это чтение, которое само по себе создает в человеке азарт, драйв. Подлинное чтение – это когда ребёнка нельзя «оттащить» от читаемой книги, когда книга почему-то становится важнее еды, компьютерных игр и даже общения со сверстниками. Когда книга наполняет ребёнка переживаниями, образами и мыслями, которые продолжают в нём жить долгие дни, а то и месяцы после того, как закрылась её последняя страница. Когда к книге хочется возвращаться. Когда уже прочитанную книгу хочется перечитывать снова и снова. Когда с книгой происходит внутренний диалог. Когда книга становится внутренним партнером, другом и собеседником. **Когда книга становится зоной сокровенного.**

Поэтому не верно, на мой взгляд, мотивировать ребёнка к чтению различными прокламациями типа «книга – источник знаний», «учись читать, потому что это в жизни пригодится» и т.п. **Чтение, которое состоялось, есть совершенно самозначимый процесс, а вовсе не средство для чего-то другого.** И потому, если мы хотим научиться *искусству учить читать*, мы должны разгадать тайну возникновения этой «читательской жажды» и научиться создавать условия для того, чтобы эта «жажда» возникала.

Продолжая эту мысль, можно сказать, что важнейший, ключевой показатель образованности – это сформированность в человеке некой «образовательной жажды». И, в частности, читательской жажды. Не количество прочитанных книг и усвоенной информации измеряет уровень образованности, а сам факт наличия «образовательной жажды», острота желания и глубина потребности путешествовать в *разных* образовательных областях. Следовательно, **важнейшая задача, которую школа должна ставить перед собой, это вовсе не задача «давать знания», а задача формировать в ребёнке максимально разветвлённую и максимально сложную систему образовательных потребностей, образовательных «жажд».** Если в результате школьного знакомства с миром художественной литературы у ребёнка усиливается и усложняется желание читать эту художественную литературу – значит, школа выполнила свою главную миссию. Если же в результате знакомства с теми или иными художественными текстами у ребёнка не возникает ничего, кроме отторжения этих текстов, это означает, что школа не решила главную свою задачу. И то же касается других образовательных областей: если в результате освоения школьной истории или физики у ребёнка возникает тяга к более глубокому освоению истории или физики – значит, школа выполнила свою важнейшую миссию: «зажгла в ребёнке огонь» и в этих образовательных областях.

2. Умение читать – это **искусство воображать**. Это искусство обнаруживать себя в читаемом тексте. Это искусство наполнять текст своими чувствами, мыслями и переживаниями. Искусство наполнять читаемый текст собой. И прежде всего – своими образами, «картинками» своего воображения.

Ребёнок, который научился увлечённо читать – это ребёнок, который освоил искусство порождения своих собственных «картинок», визуализирующих читаемый текст в его сознании. Вероятно, поэтому многие дети недолюбливают книги с иллюстрациями, ведь последние тормозят продуцирующую силу читательского воображения. Поэтому важнейшая задача при научении чтению должна заключаться в том, чтобы научить ребёнка этой удивительной игре воображения по созданию собственных образов. Научить ребёнка быть волшебником, который может представить «живую картину» любого читаемого текста, и степень подробности этой «картинки» будет зависеть только от силы воображительного волшебства. Степень подробности, степень

детализированности этих «картин воображения» – важнейший показатель вовлеченности ребенка в процесс чтения.

Многочисленные эксперименты, которые проводились возглавляемой мною исследовательской группой<sup>2</sup> в детских садах Москвы и целого ряда других российских городов показывают, что это очень эффективный способ запуска в детях потребности читать. Чтение начинается не с умения складывать буквы в слова, а с умения порождать собственные образы в процессе встречи с теми или иными словами и фразами. В процессе развития искусства порождать в процессе чтения собственные образы формируется способность «порождать» собственные чувства, собственные смыслы и мысли, а так же – собственные интерпретации. Всё вместе взятое – это и есть актуализация собственного «Я» в читаемом тексте как подлинный фундамент чтения, некий ключ к формированию «человека читающего».

3. Умение читать – это **искусство свободно путешествовать в читаемом тексте**, быть автором своей персональной траектории, когда не текст властвует над тобой, а ты над текстом.

Человек читающий всегда является хозяином траектории своего путешествия. Он не является «ведомым». Он не читает книгу строчка за строчкой, от начала до конца. Он читает, «перепрыгивая» с одного места на другое, произвольно меняя темп и скорость чтения, останавливаясь на фрагментах, которые вызвали в нем поток образов или чувств, «перескакивая» через предложения и абзацы, которые по какой-то причине ничем в нем (пока!) не отзываются. По сути дела читающий человек *играет* с текстом, не чувствуя за своим плечом «надзирающего ока». Стоит ввести внешний контроль (за скоростью чтения, за порядком чтения и т.п.), как исчезает важнейшая составляющая увлеченного чтения – способность играть с текстом, способность «экспериментировать» с текстом, способность быть хозяином своей читательской траектории.

Наши многочисленные эксперименты в детских садах и школах достаточно убедительно доказывают, что право на свободную игру с читаемым текстом, право на экспериментирование с траекторией внутритекстового путешествия резко активизируют читательский азарт даже в тех детях, которые совершенно не любят читать и/или читают очень плохо. Дети испытывают необыкновенную радость, когда обнаруживают, что текст, оказывается, может быть не «занудным ментором», неотступно следящим за тем, чтобы ты двигался по какому-то заранее определенному направлению (от «начала» к «концу», ничего не пропуская), а площадкой для весёлых путешествий «наперекосяк» и «вверх тормашками», когда ты имеешь полное право «прыгать» по тексту как тебе заблагорассудится. Что вовсе не надо читать текст строчка за строчкой и абзац за абзацем. Что читать можно в любом направлении и в любой последовательности. Тогда процесс чтения становится интересным и, главное, стимулирующим (фантазию, желание узнавать новое, воплощать в жизнь открытое и т.п.).

Юным «нелюбителям чтения» помогает простая игра: начать чтение новой книги с того, чтобы закрыть глаза, указать пальцем в любое место на странице и посмотреть, что тебе «выпало». А потом указать в другое место. А потом – в третье. А дальше попробовать предположить на основании выпавших слов и частей предложений, о чем же будет книга. И точно так же «потыкаться» в другие книги. По правде говоря, именно таким методом пользуется любой взрослый, выбирая книгу в книжном магазине или

2. Инновационный исследовательский центр «Новая педагогика», действующий с ноября 2010 года. См.: «Задачи и программа исследовательского центра (ноябрь 2010)». [Электронный ресурс]. URL: [http://allobok.ru/?page\\_id=1024#\\_ftn1](http://allobok.ru/?page_id=1024#_ftn1) (дата обращения 06.11.2017).

библиотеке: открывает её наугад в разных местах, читает произвольные фрагменты, и на этом основании принимает решение, стоит ли эту книгу брать. У каждого читающего человека сформировано *чувство хозяина над книгой*, но почему-то, когда взрослые обучают чтению детей, они принуждают ребёнка испытывать чувства, прямо противоположные тем, что испытывают сами. Они не учат ребёнка свободно путешествовать в мире книг и внутри текстов, а навязывают некий жёсткий сценарий чтения. Именно это, по моему глубокому убеждению, является одной из причин того, почему потенциально интересная книга очень часто вызывает у ребёнка чувство отторжения.

4. Впрочем, умение читать - это, конечно, не только умение проявлять свою субъектность в процессе творения своих образов или выстраивания произвольной траектории путешествия по читаемому тексту. Это, конечно, еще и **умение слышать автора, умение понимать читаемый текст**. Например, умение адекватно реконструировать то, что находится «за» текстом, «считывать» спрятанные в тексте смысловые оттенки и художественные образы. Умение не просто «выхватывать» из текста отдельные слова и предложения или даже целые фрагменты и понимать их «как душе заблагорассудится», а искусство чувствовать, воспринимать и дешифровать целостную ткань текста, искусство воспринимать его как некую целостность. Иными словами, умение читать – это искусство обнаруживать стоящего за текстом собеседника, – некоего Другого, с которым можно вступить в диалог.

Беда современной российской школы заключается, на мой взгляд, в том, что она торопится навязать ребёнку понимание того, что стоит за текстом, торопится дать готовые ключи к дешифровке текстов – тогда, когда у детей не сформирована сама потребность в этой дешифровке, и они еще не понимают *смысла* этой дешифровки. И всё это в условиях, когда знакомство с тем или иным художественным произведением жестко подчинено невротической гонке по освоению «учебной программы». В результате торопливо подсовываемые ребёнку связки литературоведческих ключей оказываются в его руках бессмысленными и бестолковыми погремушками, а диалогического приближения к тайнам художественного текста так и не происходит. Текст разрушается имитацией анализа, вместо того, чтобы становиться более притягательным и объёмным. А значит, происходит что-то радикально не верное.

Вообще говоря, сформировать в ребёнке способность к продуктивному пониманию и аналитическому восприятию художественного текста невозможно в условиях «гонки на скорость». Чтобы освоить искусство адекватного понимания, нужна кропотливая и медленная работа на небольших «островках» художественных текстов. Любая торопливость здесь противопоказана. И уж во всяком случае, не может быть навязанным *понимание*. Траектория понимания не может быть одинаковой для всех. Реконструкция авторского образа и авторской мысли требует большой работы медленного восхождения к Другому, а не торопливого ответа на «наивно-любовой» вопрос «что хотел сказать автор».

Вот почему в своей работе с детьми детских садов и начальной школы специалисты нашего Центра начинают с тех произвольных образов-картинок, которые продуцируют сами дети; затем добавляются новые детали текста; при этом, не жалея на это времени, психолог наблюдает, как корректируется исходный образ-картинка в ходе увлекательной чтения-игры. Важнейшая с нашей точки зрения цель должна заключаться в том, чтобы ребёнок научился корректировать свою «внутреннюю картинку» с появлением всё новых и новых деталей в процессе чтения. Ребёнку постепенно становится очень

интересно замечать, как появление каких-то новых текстовых деталей вносит коррективы в ту внутреннюю картинку, которую рисует его воображение. И если ему удастся вместить в создаваемую его воображением картинку все детали текста – значит, он воспринял текст адекватно. Сформированная в раннем возрасте ценность «адекватного прочтения» становится основой для того, чтобы в будущем обучиться качественному литературоведческому анализу как особому инструменту понимания и интеллектуальной реконструкции текста.

5. Умение читать – это **искусство чувствовать язык и стиль**, искусство наслаждаться эстетикой читаемого текста, искусство чувствовать поэтику и красоту языка, различать стилистически разные тексты.

Важнейшей характеристикой настоящего, состоявшегося читателя является то, что он умеет/способен получать эстетическое наслаждение от красоты и совершенства языка произведения. Искусство наслаждения чтением может формироваться уже на самых ранних ступенях становления читателя. В наших экспериментах было выявлено, что для ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста игра по распознаванию авторского стиля и авторского языка может быть чрезвычайно интересной. Ребёнка увлекает то, что один и тот же сюжет может быть описан совершенно разным языком, одна и та же сказка может быть рассказана в совершенно разной стилистике. Его вдохновляет открытие того, что книга – это не просто рассказ о чем-то. Это рассказ, написанный тем или иным образом, с помощью того или иного языка. В наших экспериментах дети, которые только научились читать, с большим удовольствием занимались играми по распознаванию разных стилей и языка.

Важнейшим показателем состоявшегося читателя оказывается в конечном итоге то, что он начинает искать книги, ориентируясь не на определённый сюжет или жанр, а с учётом стилистической чистоты и качества языка произведения. Он начинает отличать художественно совершенные книги от художественно посредственных благодаря формирующемуся вкусу. И, кстати, сформированность такого «внутреннего эстетического навигатора» можно рассматривать как высший результат школьного литературного образования. То, насколько оказался в ребёнке сформирован эстетический вкус, следует, на мой взгляд, тестировать по завершении обучения в школе. Если же такой «навигатор» не был сформирован, годы, ушедшие на «изучение» школьного курса литературы, можно считать бесполезно потраченным временем. Внутренний читатель не состоялся, а общение с книгой подменяется «чтивом», когда интересен только сюжет, но никак не язык, художественные образы, мельчайшие оттенки смыслов. Если же у ребёнка сформировалась потребность в распознавании и оценивании стилистических нюансов и вкус к красивому языку, если появилась любовь к художественно сложным и богатым произведениям, значит, литературное образование состоялось – не независимо от того, сколько при этом «пройдено» авторов и сколько «освоено» художественных произведений.

Кстати говоря, только в том случае, если у ребёнка сформировалось чувство языка и способность к пониманию и наслаждению эстетикой художественного текста, он будет готов получать удовольствие от все новых и новых художественных открытий, будет готов к встрече с непривычными художественными мирами, будет готов к диалогу с актуальным литературным процессом, что также является важнейшим критерием «человека читающего». Человек читающий – это человек, который не тратит свое драгоценное время на чтение низкопробной книжной продукции, – поскольку уже с

первой строки знает, что текст не заслуживает его внимания, – но зато открыт к встрече с новыми, не обязательно простыми, художественными мирами.

6. Умение читать – это искусство «рыться» в книгах, умение фильтровать книжный поток и, в конечном итоге, **искусство создавать свою персональную библиотеку** как зеркало своей личности.

Под персональной библиотекой я понимаю не некоторое количество книг, выставленных на домашних книжных полках. Я говорю о библиотеке как о внутриличностном процессе, который сопровождает образованного человека на протяжении всей его жизни. Это библиотека, в которой постоянно происходит пересортировка книг. На стеллажах этой внутриличностной библиотеки находятся, в первую очередь, книги, прочитанные и просмотренные, и книги, которые человек планирует прочесть. На протяжении жизни происходит постоянное рейтингование и тех, и других книг. Что-то, что когда-то невероятно увлекало и казалось сверхценным, вдруг утрачивает «передовые позиции», а что-то неожиданно выходит на передний план. Книга, которая когда-то почти ничем не задевала, вдруг становится книгой первой величины. Сегодня прочитанная книга делает ненужным поиск произведения, определяемого ранее как обязательное для прочтения. Человек читающий – это человек, который всё время и – зачастую неосознанно – занимается упорядочиванием книг на этих своих «внутриличностных стеллажах». Чем более развит в человеке читатель, тем более «подвижна» его внутренняя библиотека, тем более активно происходит упорядочивание и переупорядочивание этого книжного богатства, тем более живым является это «внутреннее библиотечное пространство». Изменяются вкус, ориентиры, векторы книжного азарта, проявляющиеся в том, на что человек готов тратить деньги, приходя в книжный магазин, или какие книги он готов заказывать, приходя в публичную библиотеку, но несомненным остаётся одно: пространство и жизнь этой внутриличностной библиотеки является важнейшим показателем образованности.

Примечательно, что **школа вообще не занимается возделыванием в ребёнке этого навыка: навыка создавать, упорядочивать и развивать свою «персональную внутреннюю библиотеку»**. Школьное литературное образование предлагает единую на всех, а, значит, принципиально обезличенную библиотеку так называемых «программных» произведений. И это, как мне кажется, большая ошибка, в результате которой большинство детей так и не научаются быть «внутренними библиотекарями», не овладевают искусством «библиодрайвинга» – азартного движения и персонального поиска в бескрайнем мире книг. Здесь также заключена одна из причин того, почему у многих выпускников школы так и не формируется умение читать. Когда в своих многочисленных экспериментах специалисты Центра запускали библиодрайвинговые игры (игры, направленные на то, чтобы научить ребёнка «рыться» в книгах и осуществлять их упорядочение по самым разным произвольным основаниям) для старших групп детского сада и заканчивая старшими классами средней школы, у детей, по свидетельству их родителей, совершенно определённо развивалась устойчивая и качественная мотивация к чтению, а также желание путешествовать в различных реальных и виртуальных библиотечных пространствах.

**Вместо заключения.** Обсуждаемое здесь, конечно, не является истиной в последней инстанции. Автор сочтёт цель написания этой статьи достигнутой, если ему удалось предложить новые убедительные аргументы в поддержку мысли о том, что чтение следует считать искусством, овладению которым нужно посвящать большое по



продолжительности и не подлежащее экономии время, о том, что относиться к обучению детей чтению следует с повышенной/особой ответственностью, а введение в начальной школе новых (или отмену старых) методик предвдвять многочисленными исследованиями на различных экспериментальных площадках с последующим реальным обсуждением представителями всех существующих на данный момент научных школ. Потому что цена несформированности умения читать в самом начале школьного обучения слишком велика, а последствия чрезвычайно серьёзны.

**Источники и литература:**

1. Бунеев Р. Н. ФГОС и изменение подходов к обучению чтению. // Начальная школа плюс до и после. 2014. № 4. С. 50–54.
2. Лобок А. М. Умение читать. // Педсовет: персональный помощник педагога. 30.05.2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/umenie-citat> (дата обращения 06.12.2017).
3. Любимов Л. Л. Школа и учитель: какими они должны быть сегодня и завтра. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С.11–22.
4. Тихомирова И. И. О развитии у детей позитивного отношения к чтению. // Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции 27–28 мая 2004 г. СПб.: Санкт-петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2004. С. 42–48.
5. Узорова О. В., Нефедова Е. А. Готовимся к школе. Обучение чтению. М.: Аст, 2004. 78 с.

УДК 371.315, 371.311.4, 371.486, 379.8, 791.43.45  
ББК 71.4.2, 71.05, 74.100.58, 74.200

## **Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами киноискусства: деятельность провинциальных кино клубов<sup>1</sup>**

**Моисеева Марина Васильевна,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Тихонова Анна Юрьевна,**

*доктор культурологии, заведующая кафедрой философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Солдатов Павел Александрович,**

*специалист по жанрам творчества культурного центра, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье проанализирована деятельность кино клубов города Ульяновска (многонациональный поволжский город областного значения, 624 тысячи жителей, административный центр Ульяновской области). Определена специфика работы кино клуба в провинциальном городе как важной составляющей медиаобразования и средства творческого развития молодёжи. На основании анализа литературы по теме исследования и деятельности кино клубов города предложена модель, следование которой может помочь организаторам кино клубов проводить работу по нравственно-эстетическому воспитанию молодёжи максимально эффективно.

**Ключевые слова:** киноискусство, кино клубы, нравственно-эстетическое воспитание молодёжи, медиаобразование, культура провинциального города.

### **Moral and Aesthetic Education of Young People with the Help of Film Facilities: Provincial Cinema Clubs**

**Moiseeva Marina V.,**

*Candidate of Philological sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Tikhonova Anna Iu.,**

*Doctor of Culturology, Head of the Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

1. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований, проект № 17-16-73006, тип проекта: а(р).

**Soldatov Pavel A.,**

*specialist in the genres of creativity of the cultural center, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article analyzes the work of the movie clubs in Ulyanovsk (a multinational Volga region city, 624 thousand inhabitants, the administrative center of the Ulyanovsk region). The specificity of the cinema club in the provincial city is determined as an important component of media education and a means of creative development of the youth. Based on the analysis of literature on the subject of research and the activities of the city cinema clubs, the authors propose a model, the following of which the organizers of the film clubs may provide the moral and aesthetic education.

**Keywords:** cinema art, cinema clubs, moral and aesthetic education of youth, media education, culture of a provincial city.

Несмотря на ослабление и/или трансформацию «киноцентризма» культуры начала XXI века с постепенным замещением потребности смотреть художественные и документальные фильмы желанием пребывать в социальных сетях, играть в видеоигры, снимать «селфи», участвовать в видеоконференциях, совершать информационные поиски и т.п., роль киноискусства в формировании нравов и вкусов людей остается по-прежнему очень большой. Добротное, высококачественное кино способно служить творческим интересам детей и подростков, удовлетворять духовные, социокультурные и образовательные потребности молодёжи, создавать условия для самоопределения, самовоспитания и самореализации личности. Художественные и документальные фильмы могут успешно использоваться в медиаобразовании.

Проведённое нами исследование показало, что наиболее распространённые активные формы освоения кинематографического материала молодёжью сегодня – это киномастерские и киноклубы. При этом если киномастерская решает задачу привлечения молодых людей к практическому освоению конкретной профессии, обучает «ремеслу», то участие в деятельности киноклуба обеспечивает приобретение юношами и девушками эстетического опыта просмотра картин, способствует расширению общего кругозора, повышению уровня эстетической культуры, воспитанию кинограмотности.

Киноклуб – это форма самоорганизации зрителей с целью удовлетворения их индивидуальных эстетических потребностей. При правильной организации работы в киноклубе создаются условия для нравственно-эстетического воспитания зрителя, формирования у молодых людей конструктивных, творческих интересов и социально значимых личностных качеств. Киноклубы, в которых не только демонстрируют фильмы, но и отбирают для просмотра сложные в интеллектуальном и качественные в кинематографическом отношении киноленты, и где после просмотра проходит обязательное обсуждение увиденного, – обладают всеми признаками гуманистически-ориентированной системы, с целенаправленным нравственно-эстетическим воздействием на субъектов воспитательного процесса, развитием значимых для молодёжи видов деятельности, формированием индивидуальных маршрутов развития и становления личности.

При этом, конечно, следует учитывать, что существуют две модели кинопросмотра [Высочинская 2012]. Первая ориентирована на восприятие экранной среды как «чужого мира», к которому в реальности человек приобщиться в принципе не может. Опираясь на эту модель, создатели массовой кино и теле продукции стремятся отвлечь аудиторию от

жизненных проблем, приучить её потреблять прежде всего развлекательное кино. Вторая модель предполагает эмоциональную сопричастность зрителя к тому, что показывают на экране. Такая модель позволяет молодёжи знакомиться с авторским кинематографом, воспитывает потребность в искусстве, правдиво отражающем жизненные проблемы. В киноклубе используется вторая модель кинопросмотров. Задача киноклуба – воспитать культурное поколение зрителей, которые бы понимали, что кино – это не просто развлечение. Киноклуб стремится переориентировать студентов на эстетическое восприятие художественных произведений, с которыми их знакомит экран [Высочинская 2012: 87].

Данная статья отражает результаты проведённого исследования деятельности провинциальных киноклубов и реализуемого в них процесса нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства.

Соответственно **объектом** данного исследования является воспитание молодёжи средствами киноискусства, **предметом** – педагогический процесс нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства на примере деятельности киноклубов г. Ульяновска.

**Цель исследования** – выявить и экспериментально обосновать педагогические условия нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства на примере деятельности киноклубов г. Ульяновска.

**Задачи** исследования:

1. Дать теоретико-методологическое обоснование проблемы нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства.

2. Определить наличие и исследовать особенности воспитательного эффекта деятельности киноклубов на примере киноклубов г. Ульяновска.

3. На основании методов абстрагирования и идеализации разработать модель организации деятельности киноклуба, направленную на нравственно-эстетическое воспитание молодёжи средствами киноискусства, обосновать необходимость использования инновационной педагогической методики в форме деятельности киноклуба как элемента медиаобразования.

**Гипотеза исследования.** Процесс нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства будет успешным, если деятельность киноклуба будет подчинена принципам демократичности, разнообразия, нравственно-эстетической содержательности.

**Актуальность исследования обусловлена тем, что** деятельность и педагогический потенциал современных киноклубов, работающих в новых условиях постиндустриального мира, цифровой экономики и повсеместного распространения гаджетов, недостаточно изучены в современной научно-методической литературе; не в полной мере освещены и вопросы применения экранных медиа в формировании творческих способностей молодёжи.

В ходе исследования было дано теоретико-методологическое обоснование проблемы нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства; на основе анализа функционирования ульяновских киноклубов произведено выделение идеальной модели эффективной деятельности киноклуба, направленной на нравственно-эстетическое воспитание молодёжи средствами киноискусства; апробирована инновационная педагогическая методика социально-культурной деятельности киноклуба в аспекте медиаобразования.

**Степень изученности.** Вопросы нравственно-эстетического воспитания молодёжи рассматривались в трудах Н. А. Бердяева [Бердяев 1994], И. А. Ильина [Ильин 2001],

В. С. Соловьева [Соловьев 1998], В. С. Библиера [Библиер 1998], В. А. Сухомлинского [Сухомлинский 1979, 1980], В. П. Зинченко [Зинченко 1991], М. Ф. Кагана [Каган 1971] и других.

Особенности нравственно-эстетического воспитания детей и молодёжи средствами различных видов искусств рассматривались в исследованиях Л. С. Выготского [Выготский 1986], Ю. Б. Борева [Борев 1981], Н. В. Ветлугиной [Ветлугина 1968], А. Я. Зись [Зись 1975], Г. Н. Поспелова [Поспелов 1965], Т. Б. Рубцовой [Рубцова 1985], В. Н. Шацкой [Шацкая 1975], С. Р. Дамадановой [Дамаданова 2014], А. Ю. Тихоновой [Тихонова 2017] и других.

Формирование нравственных и эстетических качеств личности детей и молодёжи средствами киноискусства осмыслено в трудах О. А. Баранова [Баранов 1968, 1979], Н. Ф. Хилько [Хилько 2007], М. В. Моисеевой и другими [Моисеева 2013; Тихонова, Моисеева, Солдатов 2018].

**Методология.** Для определения педагогических условий нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства были проанализированы работы философов, культурологов, социологов, искусствоведов, посвящённые категории аудиовизуального, что позволило выяснить пути и способы влияния на личность среды, медиа и художественных образов. Медиакультурный подход применялся в исследовании деятельности кино клубов с целью определения эффективности использования аудиовизуальных медиа средств в последовательности: «активизация восприятия – демонстрация – общение – воздействие». Медиакультурный подход опирается на ключевую идею, связанную с нелинейным мышлением и образным видением в системе коммуникативного развития личности [Иоскевич 1986]. Важной методологической позицией для исследования являлась совокупность положений о семиотической инструментровке аудиовизуального образа, посвящённых изучению знаковой системы кинокартин и её трансформации вместе с ростом техники и поиском средств творчества [Лотман 1992].

Перенесение центра тяжести в анализе деятельности кино клубов с восприятия фильма на послепросмотровое общение и обсуждение увиденного потребовало обратиться к положениям психологии и педагогики средств массовой коммуникации: о диалоговой избирательности зрителя, о поликультурном взаимодействии в экранном освоении искусств и критическом «соавторстве», о возможностях творческой работы с информацией, эволюции интерактивной среды как сферы «вероятностного творческого развития», о реконструкции общения и творческих компонентов медиакультуры личности, способствующих обозначению смыслов экранной коммуникации [Хилько 2007].

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовался следующий комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяемых методов исследования: 1) теоретические: сравнительный, факторный, системный и типологический анализ; методы идеализации и абстрагирования; 2) эмпирические: анкетирование; экспертный опрос; социально-культурное моделирование; метод сбора эмпирических данных и обработки результатов исследования, непосредственное выборочное наблюдение и педагогический мониторинг.

**Базой** исследования послужили кино клубы «Катарсис», «Про.Fiction» и «Открытый показ» г. Ульяновска. Количество участников – более 350 человек. На базе кино клубов осуществлялась опытно-экспериментальная работа нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства. Реализация программы проходила в течение 2017 года, однако данные были собраны и изучены за семилетний период (с 2011 по 2018).

Работа выполнялась в рамках проекта: «Молодёжные кинопроекты как средство эстетического воспитания (в условиях провинциального города)» при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований (проект № 17-16-73006).

На основе материала личных бесед были получены дополнительные данные по социально-культурному воздействию художественных образов на зрителя в процессе просмотра и обсуждения.

В ходе исследования была проанализирована деятельность трёх кино клубов г. Ульяновска: «Катарсис», «Про.Fiction» и «Открытый показ».

Кино клуб «Катарсис» был основан в 2007 г. и существует по сегодняшний день на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова на безвозмездной основе. «Про.Fiction» местом проведения имел кинотеатр «Художественный» и мультиплекс «Кинопарк», просмотры проходили платно, но по льготной цене, кино клуб просуществовал с 2011 по 2015 гг. «Открытый показ» базировался в кинотеатре «Художественный» с 2013 по 2016 гг., показы носили коммерческий характер.

**Программа работы** всех трёх клубов сходна, она включает рассказ о фильме и его создателях, демонстрацию киноленты, обсуждение.

Обсуждение и анализ фильмов в кино клубах «Про.Fiction» и «Открытый показ» предполагают открытый обмен мнениями. В «Катарсисе» ведётся более сложная работа, анализ фильмов в нём представлен несколькими направлениями. Это, например, анализ истории создания фильма, сюжета и характеров, психологии героев, сценария как формы литературы. Используется и анализ фильма как отражение субъективности его автора. Определяющим при этом является предположение, что художник так или иначе, в той или иной степени выражает себя в созданном им художественном произведении, поэтому кинофильм можно изучать как «человеческую историю» создателя. Интересен также анализ восприятия фильма аудиторией, выяснение того, как каждый отдельный зритель относится к происходящему на киноэкране, что он чувствует, как понимает действия и переживания героев. Наконец осуществляется и семиотический анализ киноработ. Все это, безусловно, способствует нравственно-эстетическому воспитанию молодёжи.

Специфика работы кино клуба «Катарсис» состоит в том, что здесь ведётся работа со зрителями в контексте медиаобразования, то есть через киносеансы происходит обособление личности от мира вещей, преодоление её семантической автономии, но при этом сохраняется связь с феноменальной действительностью, о которой рассказывается в фильме. Возможно, именно такой подход к работе обеспечивает жизнеспособность клуба, который существует уже более 10 лет.

**Программу** кино клубов «Катарсис», «Про.Fiction» и «Открытый показ» составляют организаторы. В кино клубе «Катарсис» фильмы демонстрируют иногда и с учётом желания аудитории.

«Катарсис», «Про.Fiction» и «Открытый показ» основное внимание уделяют авторскому, фестивальному, арт-хаусному кино.

Сходства обнаруживаются и в выборе кино клубами фильмов в аспекте **страны-производителя кинокартины**. В основном это отечественные фильмы и ленты производства США. Наиболее популярные страны-производители фильмов, показанных, например, в кино клубе «Катарсис» (выстроены в порядке убывания): США, Россия, Великобритания, Франция, Италия, Германия, Южная Корея, Дания, Китай, Мексика, Бразилия, Румыния,

Украина, Австрия, Швеция, Канада. «Про.Fiction»: Россия, США, Франция, Великобритания, Италия, Германия, Дания, Украина, Австрия, Испания, Сербия, Ирландия. «Открытый показ»: Россия, США, Великобритания, Франция, Испания, Германия, Бельгия, Швеция, Канада, Южная Корея.

Исследование соотношения художественного и документального кино показало, что традиционно кино клубы предпочитают показ художественных фильмов. В клубах, деятельность которых носит коммерческий характер, документальному кино уделяется совсем мало внимания. **Соотношение документального и художественного кино в кино клубах** «Катарсис» и «Про.Fiction» следующее: 80% – художественное, 20% – документальное; в «Открытом показе»: 90% – художественное, 10% – документальное.

Традиционным для деятельности кино клубов является **показ фестивальных работ**. Так, в клубе «Катарсис» ежегодно демонстрируются работы Международного студенческого фестиваля ВГИК. В «Про.Fiction» демонстрировались лучшие короткометражные фильмы международного фестиваля «Шорты», фестиваля короткометражных фильмов «СВОБОДНОЕ КИНО», «OscarShorts», Манхэттенского Фестиваля Короткометражного Кино, фестиваля ульяновского короткометражного кино «Угол», фестивалей регионального любительского кино «Ультрамарин», «Угол», Фестиваля ульяновского короткометражного кино «OBRAZ» и работы «ITALIAN BEST SHORTS». Современные фестивальные работы вызывают живой интерес у аудитории. В качестве зрителей в таких просмотрах принимают участие и ульяновцы, снимающие любительские художественные фильмы, которым такие показы особенно интересны.

Отличается **возраст аудитории кино клубов**. Посетители «Катарсиса» в основном студенты. Аудитория клуба: 90% – 16-25 лет, 10% – 25-50 лет. Аудитория «Про.Fiction» была несколько иной: 60% – 18-25 лет, 40% – 25-50 лет. Как и «Открытого показа»: 50% – 18-25 лет, 50% – 25-60 лет. Явно прослеживается тенденция: удорожание билетов приводит к увеличению числа зрителей «обеспеченных» и в возрастном отношении «зрелых», тогда как доля молодёжи, студентов в общей зрительской массе уменьшается.

Из всех кино клубов «Катарсис» лидирует **по количеству показанных и прошедших обсуждение фильмов**: около 200; «Про.Fiction» – около 100; «Открытый показ» – около 50. Зрителей больше привлекают бесплатные просмотры или показы по льготным ценам. Во многом это связано с тем, что **большую часть регулярных посетителей кино клубов всегда составляют студенты**.

Был проведён анализ выбора фильмов зрителями. В кино клубе «Катарсис» **наибольшее число зрительской аудитории (от 30 до 50 человек) собирали фильмы**: «Крысятник» Франсуа Озона, «Парфюмер» Тома Тыквера, «Общество мёртвых поэтов» Питера Уира, «Любовь» Уильяма Юбенка, «Мои черничные ночи» Вонга Кар Вая, «Карты, деньги, два ствола» Гая Ричи, «Маньяк» Франка Халфуна, «Амаркорд» Федерико Феллини, «Жажда» Пак Чхан Ука, «Курьер» Карена Шахназарова, «451 градус по Фаренгейту» Франсуа Трюффо, «Донни Дарко» Ричарда Келли, «О, где же ты, брат?» братьев Коэнов и др.

В «Про.Fiction» максимальное количество зрителей (от 50 до 70 человек) получили просмотры фильмов: «Меланхолия» Ларса фон Триера, «Железная хватка» братьев Коэн, «Самсара» Рона Фрике, «Вуди Аллен» Роберта Б. Уайде, «Пена дней» Мишеля Гондри, «Барака» Рона Фрике, «Интимные места» Натальи Меркуловой, Алексея Чупова, «Бойцовский клуб» Дэвида Финчера, «Нимфоманка» Ларса фон Триера, «Ной» Даррена Аронофски, «Выживут только любовники» Джима Джармуша, «Левиафан» Андрея Звягинцева, «Жить» Василия Сигарева и др.

Зрители «Открытого показа» (от 50 до 70 человек) предпочли: «За Маркса» Светланы Басковой, «Иррациональный человек» Вуди Аллена, «Рок Апокалипсис» Норберта Хайткера, «Кино про Алексеева» Михаила Сегала, «Под электрическими облаками» Алексея Германа-младшего, «Спасение» Ивана Вырыпаева, «Пионеры-герои» Натальи Кудряшовой, «Марсианин» Ридли Скотта, «14+» Андрея Зайцева, «Ангелы революции» Алексея Федорченко, «Синдром Петрушки» Елены Хазановой и др.

Анализ списков наиболее посещаемых фильмов позволяет заключить, что наибольший интерес зрительской аудитории вызывают работы высокохудожественные, фильмы, которые обращены к «спорным» темам, посвящены актуальным социальным проблемам.

Анализ предпочтений просмотренных зрителями фильмов проводился и **по году их создания**. Поскольку кино клуб «Катарсис» приглашает зрителей на бесплатные просмотры, постольку **даты производства просматриваемых в этом кино клубе фильмов достаточно разнообразны**: 50% составляют фильмы 2000–2015 гг., 25% – 1980–2000, 25% – 1950–1980. Платный кино клуб «Про.Fiction» (билеты продавались по льготным ценам) показывал гораздо больше недавно выпущенных картин: 70% – 2011–2015 гг., 30% – 1990–2000 гг. Также платный кино клуб «Открытый показ» (билеты продавались практически по полной стоимости) демонстрировал только новые фильмы: 2013–2016 гг.

Системный анализ деятельности кино клубов г. Ульяновска позволяет делать выводы о кинопредпочтениях горожан.

**Наиболее активный интерес у ульяновцев вызывают режиссёры**: Джим Джармуш (США), Николас Виндинг Рефн (Дания), Вуди Аллен (США), Василий Сигарев (Россия), Алехандро Гонсалес Иньярриту (Мексика), Михаил Сегал (Россия), Андрей Звягинцев (Россия), Ларс фон Триер (Дания), Роман Полански (Польша).

**Самый любимые жанры** горожан (в порядке убывания): драма, триллер, комедия, ужасы, фантастика.

Самая **активная аудитория**: 18–25 лет.

Самые востребованные **страны-производители**: Россия, США.

За годы работы кино клубов у каждого из них сложилась определённая аудитория, специфичная по возрасту, социальному статусу, художественно-эстетическому опыту, интересам и, соответственно, тематическим запросам, что позволяет нам говорить о прямом влиянии медиасреды на формирование определённой аудитории зрителей. Анализ работы кино клубов города Ульяновска позволяет предложить следующее определение феномена. **Кино клуб – социум со своей неповторимой атмосферой, избранными критериями оценки и устоявшимися моделями коммуникации, определёнными нравственными принципами и разделяемыми большинством эстетическими идеалами**. В условиях социальной нестабильности и «всепоглощающей» глобализации принадлежность к такому сообществу даёт человеку чувство защищённости и покоя, а творческое, развивающее общение доставляет радость.

Исследование показало, что **кино клуб может и должен выступать площадкой медиаобразования**. Члены кино клубов имеют возможность знакомиться с произведениями великих мастеров со всего мира, разных по стилю, киноязыку, мировоззрению, систематически (при условии регулярного посещения клуба) анализировать увиденное, расширяя свой кругозор, эстетически развиваясь и лично определяясь при этом. Люди с уже определёнными интересами в сфере киноискусства (например, любители авторского кино) влияют на выбор фильмов кино клубами, с другой стороны, развитая,



подготовленная аудитория оказывает влияние и на «новичков», случайно оказавшихся на просмотре, что немаловажно. Постепенно в городе формируется определенная культурно-эстетическая среда, группа авторитетных горожан, которые оказывают воздействие на вкусы жителей города, поскольку во время обсуждения просмотренных фильмов у постоянных членов есть возможность поделиться своим зрительским опытом, указать на любимые произведения искусства, выразить своё отношение и представить образцы рефлексии. Тем самым происходит двусторонний процесс творческого общения и культурно-эстетического взаимодействия ведущих клуба и зрителей в условиях специально организованной среды, ориентированной на нравственно-эстетическое воспитание личности средствами киноискусства; осуществляется интерактивное обучение, в ходе которого участники киноклуба приобретают новые знания, навыки публичного выступления, дискуссии, практикуют умение слушать собеседника, задавать правильно сформулированные вопросы. В результате **посещение просмотра становится событийным**, а у постоянных участников работы киноклуба формируется богатая чувственность, развиваются интеллект и воображение, повышается социальная ответственность.

Важно отметить, что совместное обсуждение способствует формированию и совершенствованию эстетического восприятия, если в ходе него зрители обратили внимание на многослойную структуру кинопроизведения – сложное сочетание изображения, слова, музыки, движения. Послепросмотровое обсуждение помогает зрителю лучше понимать и интерпретировать сложный кинематографический язык, знакомит с основными терминами и понятиями, без знания которых восприятие произведения искусства возможно только на интуитивном уровне. Говоря словами известного в советское время исследователя роли кино клубов в воспитании детей О. А. Баранова, «решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» [Баранов 1979: 8–9]. О. А. Баранов справедливо полагает, что «обсуждение фильмов позволяет закрепить эмоции, возникшие при просмотре, раскрывает перед учащимися значение художественных образов, композицию кинопроизведения, идейное содержание фильма, пополняет знания по теории и истории киноискусства» (Баранов 1968: 165). Если анализ кинопроизведений идет в процессе коллективного обсуждения, то появляется «возможность более подробно познакомиться с авторской концепцией, эстетическими особенностями экранного текста». Кроме того, мнения, высказываемые участниками обсуждения, помогают развитию «самостоятельности суждений о фильмах» [там же: 165]. Способность человека «видеть, какими художественными средствами в фильме создается образ, и как выражаются через него мысли и чувства автора, является важным условием способности к более глубокому проникновению в художественные произведения» [там же: 166].

Современные прокатчики не умеют и не хотят работать с «трудными» фильмами, не стремятся развивать зрительскую аудиторию. В этой ситуации кино клубы становятся своеобразными «фильтрами», формой дифференцированного, специализированного проката. Нами отмечено, что «случайные» зрители предпочитают присутствовать только на показах и уходят по окончании ленты, тогда как «завсегдатаи» кино клубов особенно ценят обсуждения, устраиваемые после показов фильмов. В процессе наблюдения были зафиксированы случаи, когда участники кино клубов приходили только на обсуждения фильмов, которые они посмотрели уже несколько раз.

Киноклубы формируют у зрителя привычку следить за современным кинопроцессом, потребность в эмоциональном удовлетворении, душевном очищении, духовном преображении. Так киноклуб становится средством социально-культурной «огранки» художественных и нравственно-эстетических потребностей зрителя.

Анализ работы ульяновских киноклубов позволяет говорить о единой типовой модели их деятельности: предваряющее просмотр выступление ведущего о фильме и его создателях, демонстрация киноматериала, обсуждение. Нами **было выявлено, что процесс просмотра становится более глубоким и осознанным при соблюдении нескольких условий:** предварительная постановка вопросов для обсуждения фильма; знакомство с образностью кинокартины посредством предварительного анализа художественно-эстетической системы режиссёра, его биографии; просмотр подборки фрагментов других фильмов режиссёра. В ходе просмотров и обсуждений многие участники киноклубов мотивируются на личную и коллективную творческую деятельность.

Благожелательная среда киноклубов способствует снятию противоречия между характером социально-культурного воздействия экранной информации на личность и потребностью в творческой самореализации. **Мы считаем, что деятельность киноклубов может гарантированно и систематически служить нравственно-эстетическому воспитанию молодёжи.**

Анализ работы киноклубов города Ульяновска позволяет заключить, что эффективными педагогическими условиями нравственно-эстетического воспитания молодёжи средствами киноискусства в формате киноклубов могут служить:

- Создание в киноклубе благожелательной атмосферы, обусловленной корпоративно предпочитаемыми и чётко артикулируемыми критериями оценки, разделяемыми большинством моделями коммуникации, нравственными принципами и эстетическими идеалами.
- Организация двустороннего процесса взаимодействия ведущих клуба и зрителей в условиях специально организованной среды, ориентированной на нравственно-эстетическое воспитание и интеллектуальное развитие личности средствами киноискусства.
- Обеспечение участникам киноклуба возможности приобщаться к работам великих отечественных и зарубежных мастеров прошлого и настоящего, знакомиться с картинами, различными по стилю и коноязыку, мировоззрению и этико-эстетическому подходу авторов; формирование особой культуры восприятия, положительно ориентированной и на традиции, и на новшества, инновации.
- Предоставление посетителям киноклуба возможности овладевать основными понятиями киноискусства, изучать сложный кинематографический язык; производить художественно-эстетический анализ сложных и многослойных по своей структуре кинопроизведений.
- Ориентация деятельности киноклубов на творческое и разностороннее развитие его участников с учётом многообразия их интересов, способностей и предпочтений.
- Использование технологий интерактивного обучения, в ходе которого слушатели приобретают коммуникативную компетентность, основными составляющими которой можно считать готовность к активному и конструктивному слушанию и пониманию, способность признать собственную неправоту, пересмотреть точку зрения под влиянием вновь открывшихся обстоятельств, а также желание принимать и учитывать позицию собеседника.

**Источники и литература:**

1. Баранов О. А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1968. 238 с.
2. Баранов О. А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
3. Бегак Г. А. Воспитание искусством: Кн. для учителей начальных классов. М.: Просвещение, 1981. 94 с.
4. Бердяев Н. А. Дух и реальность. М.: Феникс, 1994. 456 с.
5. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Мысль, 1991. 412 с.
6. Боров Ю. Б. Эстетика. М.: Политиздат, 1981. 399 с.
7. Ветлугина Н. В. Музыкальное воспитание ребенка. М.: Просвещение, 1968. 415 с.
8. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 347 с.
9. Высочинская М. Киноклуб как средство медиаобразования студентов (на примере деятельности кино-клуба Национального технического университета Украины). // МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогика. 2012. № 2. С. 85–88.
10. Дамаданова С. Р. Эстетическое воспитание учащейся молодежи средствами изобразительного искусства и отечественной художественной культуры. // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 107–107
11. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. // Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара: Самарский Дом печати, 1998. 216 с.
12. Зись А. Я. Искусство и эстетика. М.: Искусство, 1974. 447 с.
13. Ильин И. А. О воспитании национальной элиты. М.: Жизнь и мысль, 2001. 512 с.
14. Иоскевич Я. Б. Киноматограф и его социокультурный контекст. // Искусство и социокультурный контекст. Л., Ленинградский гос. ин-т театра, музыки и кинематографии им. Н.К. Черкасова, 1986. 159 с.
15. Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 479 с.
16. Моисеева М. В. Практика организации некоммерческих молодёжных кинопроектов в провинциальном городе. // Одарённые дети в системе художественно-эстетического образования: традиционные подходы и инновационные педагогические технологии: сборник методических рекомендаций. Ульяновск: УККИИ, 2016. С. 273–277.
17. Поспелов Г. Н. Эстетическое и художественное. М.: МТУ, 1965. 360 с.
18. Соловьев В. С. Духовные основы жизни. // Избранные произведения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 540 с.
19. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В трех томах. Т.1. М.: Педагогика, 1979. 560с. Т.2. М.: Педагогика, 1980. 384 с.
20. Тихонова А. Ю., Моисеева М. В., Солдатов П. А. Молодёжные кинопроекты как средство воспитания личности (из опыта работы киномастерской в условиях провинциального города). // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1.
21. Тихонова А. Ю. Философские, этносоциальные и искусствоведческие основания исследований художественных ремесел как части региональной культуры. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 56–64.
22. Хилько Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., МГУКИ, 2007. 48 с.
23. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975. 200 с.
24. Этическое и эстетическое / Под ред. М. Ф. Кагана. Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. 286 с.

# ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371

ББК 74.104

## Инновационная деятельность дошкольных образовательных организаций: условия эффективности

**Захарова Лариса Михайловна,**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им.*

*И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье определяется роль инновационной деятельности в развитии системы дошкольного образования; выявляются причины, побуждающие педагогические коллективы к внедрению новшеств. Проведенное анкетирование педагогов детских садов позволило выявить уровень готовности педагогических коллективов к разработке и внедрению новшеств в системе дошкольного образования. Результаты диагностики показали, что у воспитателей преобладает достаточный уровень восприимчивости к нововведениям. Среди барьеров, препятствующих включению в инновационную деятельность, названа слабая информированность, большая учебная нагрузка, отсутствие стимулирования.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, дошкольная организация, мотив, педагог, барьеры.

## Innovative Activity of Preschool Educational Organizations: Conditions of Effectiveness

**Zakharova Larisa M.,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article defines the role of innovative activities in the development of the preschool educational system. The reasons that prompt pedagogical staff to introduce innovations are revealed. The conducted questioning of educators in kindergartens allowed to reveal the level of readiness of pedagogical staff to develop and introduce innovations in the system of preschool education. The results of diagnostics have shown that educators have a sufficient level of susceptibility to innovations. Among the barriers hampering the inclusion into the innovation activities the author may name poor awareness, hard working conditions, lack of incentives.

**Keywords:** innovative activity, preschool organization, motive, teacher, barriers.

Развитие дошкольного образования в нашей стране характеризуется быстротой реагирования на меняющиеся социально-экономические условия и запросы общества, гибкостью, что находит подтверждение в содержании инновационной деятельности дошкольных организаций. Инновационная деятельность в системе дошкольного образования связана с модернизацией организационных форм управления, обновления содержания деятельности, технологий (см. работы по этим темам: [Борщева 2012], [Дыбина 2012], [Житнякова 2011], [Каракозова, Руденко 2016]). Инновационная деятельность педагогов дошкольного образования учитывает и социокультурную специфику современной системы дошкольного образования, которая характеризуется *вариативностью* – форм, реализуемых программ, составов детей.

Понятие инновационной деятельности многозначно. В самом широком смысле, это (1) деятельность, которая способствует существенным изменениям ставших традиционными практик. В более узком смысле можно говорить о (2) целенаправленном процессе планирования и реализации педагогических новшеств, которые обеспечивают переход образовательной системы на более высокий уровень развития, и о (3) процессе получения нового знания на основе осмысления практического педагогического опыта.

В привязке к конкретной стадии развития человечества, инновационная деятельность в образовании означает отказ от моделей и методов индустриальной эпохи и переход к постиндустриальной системе, способствующей развитию инициативности и креативности обучающихся, когда «любопытство, творчество и инициатива помещаются в самый центр процесса обучения в XXI веке» [Wagner, Dintersmith 2015: 5].

В Приказе Минобрнауки РФ № 218 от 23.01.2009 года «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования»<sup>1</sup> отмечалось, что «инновационная инфраструктура создаётся в целях обеспечения модернизации и развития сферы образования с учётом перспектив и основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования, интеграции системы образования в Российской Федерации в международное образовательное пространство, более полного удовлетворения образовательных потребностей граждан» [Приказ 2009].

Приказ Минобрнауки РФ 2013 года «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» инициировал развитие инновационной деятельности в сфере образования, направленной на «совершенствование учебно-методического, научно-педагогического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» [Приказ 2013].

Руководствуясь Приказами Минобрнауки РФ, Министерство образования и науки Ульяновской области приняло новую Программу развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015-2020 гг. (РИП). В указанной Программе под педагогическими инновациями подразумевается «целенаправленное, осмысленное, определенное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных организациях педагогических

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. N 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 7 августа 2009 г., регистрационный N 14499) признан утратившим силу с 1 сентября 2013 г.

и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр.). Соответственно развитие инновационных процессов – есть способ и условие обеспечения развития образования, повышения его качества, эффективности и доступности» [Программа 2015].

Важность инноваций в системе дошкольного образования задается тем, что приоритеты развития на уровне ступени дошкольного образования определяют «стартовое развитие ребёнка» и качество образования в целом [Борщева 2012]. Поэтому инновационная деятельность дошкольных образовательных организаций является импульсом и действенным фактором модернизации всей системы образования.

Чем объясняется возрастающий интерес педагогов к инновационной деятельности, почему руководители дошкольных организаций инициируют эти процессы, какие условия обеспечивают эффективность инновационной деятельности? Поиск ответов на поставленные вопросы приводит к осознанию противоречий и пониманию основных причин, влияющих на развитие интереса к инновационной деятельности, потребности в ней на уровне дошкольного образования.

Условно указанные выше причины можно разделить на внутренние и внешние. К внешним причинам, определяющим потребность педагогических коллективов в инновационной деятельности, можно отнести: возросшую конкуренцию между детскими садами; необходимость формирования имиджа организации, влияющего на рейтинговую оценку её деятельности. Как показывает практика, использование термина «инновации» в отношении дошкольной образовательной организации указывает не только на характер её деятельности, но и способствует возрастающему интересу родителей, общества в целом к данной организации; росту общественного признания в связи с появлением нового качества [Колесникова 1999].

Введение образовательного стандарта дошкольного образования стимулировало активность педагогов в поиске новых идей, подходов к реализации задач дошкольного образования, поскольку во ФГОС определены новые требования к организации педагогического процесса в детском саду, которые не всегда можно удовлетворить, оставаясь в рамках существующих традиционных методик и технологий. В частности, это относится к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, в том числе и их здоровья; использованию возможностей социальной образовательной среды.

Открытость дошкольной организации, развитие практики социального партнёрства определяют возможность создания инноваций в данном направлении, которые обеспечивают интеграцию образовательных ресурсов разных организаций; расширение воспитательного пространства дошкольной организации в процессе выстраивания сетевого взаимодействия, связей с органами власти, бизнесом, учреждениями образования, культуры и науки. Внедрение новых принципов управления, развитие образования на принципах интеграции и кооперации информационных, кадровых, финансовых ресурсов обеспечивает жизнеспособность и конкурентоспособность дошкольного образования [Захарова 2013].

Рассматривая «внутренние стимулы» обращения педагогического коллектива дошкольной организации к инновационной деятельности, необходимо назвать осознание несоответствия концепции развития организации социальному заказу; осмысление роли собственной деятельности в повышении качества образования; потребность в саморазвитии и профессиональном росте; понимание необходимости включения педагогического коллектива в совместный педагогический поиск эффективности воспитательного

процесса. Ведь, как справедливо отмечает М. В. Кларин, инновация связана не только с созданием и распространением новшества, но и с преобразованиями в образе деятельности, стиле мышления [Кларин 1997: 2]. Неслучайно многие учёные рассматривают инновационную деятельность в качестве пускового механизма в саморазвивающейся образовательной системе и условие её опережающего развития.

Речь идёт об осознании, например, несоответствия возможностей применяемых методик поставленным задачам, к примеру, в области индивидуализации образования или учёта социокультурных региональных ценностей в образовательном процессе. Неудовлетворённость получаемыми результатами формирует потребность в поиске новых форм, поиска иного содержания с возможной корректировкой традиционных техник. Разрабатываемые авторские программы, проектируемые новые технологии позволяют не только конкретизировать общие образовательные задачи и разрабатывать индивидуальные образовательные траектории с учетом особенностей детского развития, но и обеспечивают профессиональное развитие и самореализацию самих педагогов.

Направления инновационной деятельности дошкольной организации диктуются спецификой образовательного потенциала конкретного региона, задачами его социально-экономического развития, потребностями в создании определенных форм дошкольного образования (семейных детских садов, центров игровой поддержки, консультативных центров и т.д.). Содержательное наполнение инновационных программ обеспечивается региональным культурным своеобразием [Захарова, Котлякова 2014].

Осознание и понимание социально-экономических, социокультурных факторов развития общества на данном этапе, осмысление современной образовательной практики и педагогического знания, реализация потребности в саморазвитии, совершенствовании личностных и профессиональных качеств позволяют выявить существующие противоречия, определить возможности педагогического коллектива в их разрешении и задать направления инновационной деятельности дошкольной организации, что в целом позволит обеспечить эффективность осуществления инновационной деятельности.

Следует отметить, что успешность инновационной деятельности в дошкольной организации зависит и от инновационного потенциала педагогов, который характеризуется совокупностью мотивов и ценностей, системных знаний, умений и опыта инновационной деятельности, а также способностью к педагогическому творчеству [Шмелева 2015].

В структуре готовности педагогов к инновационной деятельности учёные выделяют, прежде всего, мотивационный компонент [Григорьева 2010, Шмелева 2015]. В связи с этим актуальной становится задача определения готовности воспитателей к данному виду деятельности.

С целью определения готовности педагогов к инновационной деятельности было проведено диагностическое обследование педагогов детских садов города Ульяновска и области. При этом использовались методики определения мотивационной готовности и восприимчивости педагогов к новшествам («Модифицированный опросник для оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» Т. С. Соловьевой) [Соловьева 2008].

В исследовании принимало участие 55 педагогов дошкольных организаций г. Ульяновска и области как участвующих в областной программе (РИП)<sup>2</sup>, так и не задействованных в ней.

2. Программа развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015-2020 гг. (утверждена распоряжением Министерства образования и науки Ульяновской области 9 сентября 2015г. №1631-р.)

Анализ результатов анкетирования позволил выяснить отношение воспитателей к самообразованию, наличие сформировавшегося стиля педагогической деятельности, приверженность определенной педагогической концепции и т.д.

Результаты анкетирования показали, что, в целом педагоги дошкольных организаций заинтересованы в нововведениях. На допустимом уровне восприимчивости к новшествам находятся – 36 педагогов; на оптимальном – 19, на низком уровне – 10 воспитателей. Критического уровня восприимчивости педагогов детских садов к новшествам не было выявлено, что свидетельствует об открытости педагогических коллективов дошкольных организаций города и области к нововведениям; о понимании воспитателями, а не только руководством, значимости инновационной деятельности в повышении качества образования. Анализ ответов воспитателей позволил выделить одну из причин, которая является сдерживающим фактором развития готовности воспитателей к инновационной деятельности – отсутствие: взаимодействия с учёными-педагогами, научного консультирования воспитателей по различным вопросам инновационной деятельности, научного сопровождения их инновационных проектов и инициатив.

Среди причин, которые называют воспитатели, не готовые к нововведениям, можно назвать: наличие «боязни» внедрения инноваций в образовательный процесс, страх неудачи; неумение работать без заранее известного чёткого алгоритма действий, кем-то разработанных инструкций; опасение возможного повышения требований к их деятельности в результате внедрения инноваций и т.д.

Системообразующим фактором инновационного развития педагогов является процесс самореализации и самоактуализации. Мотивом развития инновационного потенциала личности является потребность в осуществлении инновационной деятельности, осознание её необходимости для своего личностного и профессионального роста. Эти идеи находят подтверждение в проведенной диагностике мотивации педагогов к участию в инновационной деятельности. Результаты проведенного анкетирования позволили выделить преобладающие «внешние» и «внутренние» мотивы. Среди них: потребность в самовыражении, контактах с интересными, творческими людьми; стремление быть замеченным и по достоинству оценённым; повышение заработной платы; возможность пройти аттестацию.

Анализ анкет показал, что в педагогических коллективах с преобладающим оптимальным и допустимым уровнем готовности к инновационной деятельности воспитатели выделили мотивы, связанные и с самореализацией, и с материальным аспектом. В педагогических коллективах с низким уровнем восприимчивости педагогов к новшествам преобладают потребности в контакте с интересными людьми, желание создать хороший детский сад, надежда на денежное вознаграждение. Данная категория воспитателей не воспринимает инновационную деятельность как условие саморазвития и профессионального совершенствования.

Эффективность включения педагогического коллектива в инновационную деятельность, успешность разработки и внедрения инноваций в образовательный процесс дошкольной организации определяется наличием или отсутствием барьеров. Проведённое исследование позволило выделить основные препятствия, которые не позволяют педагогическому коллективу активно включаться в процесс инновационного развития. Прежде всего, это: слабая информированность в коллективе о существующих в системе образования новшествах и неясное представление о возможных результатах



введения инноваций; большая загруженность; неудовлетворенность справедливостью поощрения.

Рейтинговая таблица преобладающих барьеров:

№	Виды барьеров
1.	Слабая информированность.
2.	Убеждение в том, что можно и старыми методами достичь хороших результатов.
3.	Большая учебная нагрузка.
4.	Небольшой опыт работы.
5.	Отсутствие материальных стимулов.
6.	Чувство страха перед отрицательными результатами.
7.	Отсутствие помощи.
8.	Разногласия, конфликты.

Виды барьеров варьируются в зависимости от стажа, опыта работы воспитателей. Педагоги с большим опытом работы чаще всего называют две основные причины, которые тормозят их собственную инновационную деятельность: большое количество документации и детей в группе; существующая несправедливость в распределении стимулирующих надбавок. Молодые педагоги испытывают неуверенность в собственных силах, боязнь неудач; им недостает четкого понимания цели и сущности инновационной деятельности.

Слабая информированность о возможных видах инновационной деятельности в системе дошкольного образования высказана многими воспитателями вне зависимости от возрастного критерия. Выделенный респондентами данный вид барьера, на мой взгляд, определяет особую важность презентации и распространения инновационного опыта педагогических коллективов тех дошкольных организаций, которые на сегодняшний день уже занимаются инновационной деятельностью (в Ульяновской области их около тридцати).

Анализ изучения готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности позволил сделать **ряд выводов**:

В современных социокультурных условиях существования нашего общества развитие системы дошкольного образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляются в ней инновационные процессы.

Инновационную деятельность важно рассматривать как личностную категорию, как творческую деятельность, создающую возможность для самовыражения, развития и применения способностей и талантов педагога.

В целях разрешения выявленных проблем, которые не позволяют эффективно достигать цели инновационной деятельности, целесообразно:

- наладить и/или оптимизировать взаимодействие воспитателей дошкольных организаций с научно-педагогическими кадрами области; использовать научный потенциал педагогического университета в разных формах сотрудничества с педагогами дошкольных учреждений (введение в штатное расписание должности научного консультанта/руководителя; организация научно-методических семинаров, другое);

- инициировать и/или активизировать деятельность в области трансляции лучшего инновационного опыта в разных формах: проведение научно-практических

конференций, круглых столов, семинаров; дней открытых дверей; создание базовых кафедр педагогического университета и другое;

– определить ясные критерии и сделать систему стимулирования инновационной деятельности более открытой и понятной педагогическому коллективу дошкольной организации;

– развивать институт наставничества, привлекать молодых педагогов к совместной научно-исследовательской и проектной деятельности с учеными вуза, к участию в конференциях, научно-практических семинарах;

– повышать компетентность воспитателей в области инновационной деятельности через обучение их в магистратуре по данному профилю, на курсах повышения квалификации.

#### **Источники и литература:**

1. Борщева Л. И. Организация инновационной проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях: автореф. дисс...к.пед.н. Елец, 2012.
2. Григорьева С. Г. К проблеме инновационной деятельности педагога в современных условиях. // Среднее профессиональное образование. 2010. № 10. С. 9–12.
3. Дыбина О. В. Организационно-методический инструментарий подготовки студентов к работе с детьми дошкольного возраста. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 11. С. 112–120.
4. Житнякова Н. Ю. Формирование профессиональной готовности педагогических кадров к реализации вариативных форм дошкольного образования : автореф. дисс...к.пед.н. М., 2011.
5. Захарова Л. М. Современные тенденции развития дошкольного образования. // Поволжский педагогический поиск. 2013. № 4 (6). С.82–83.
6. Захарова Л. М., Котлякова Т. А. Ценностно-смысловые ориентиры дошкольного образования (региональный аспект): учебное пособие. Ульяновск: Издатель Качалин А. В., 2014. 52 с.
7. Каракозова Н. Ю., Руденко И. В. Интерактивные технологии как средство социального развития дошкольников. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2016. № 3 (107). С. 68–74.
8. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.
9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242с.
10. Программа развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015-2020 гг. (утверждена распоряжением Министерства образования и науки Ульяновской области 9 сентября 2015г. №1631-р.) [Электронный ресурс]. // URL: [http://gdmainallicey.ru/docs/rip\\_pasp\\_reg.pdf](http://gdmainallicey.ru/docs/rip_pasp_reg.pdf) (дата обращения 29.11.2017).
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=90504&rnd=299965.2127014549#0> (дата обращения 29.11.2017).
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=150864&rnd=299965.1310914166&dst=100007&fld=134#0> (дата обращения 29.11.2017).
13. Соловьева Т. С. Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива. // Справочник заместителя директора школы. 2008. № 1. С. 56–64.
14. Шмелева Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореф. дисс...доктора псих.н. Нижний Новгород, 2013.
15. Wagner T., Dintersmith T. Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era. New York: Scribner, 2015. 305 p.

УДК 373.23  
ББК 74.3

## Условия оптимизации деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивного образования

**Барбитова Анна Дмитриевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В современном отечественном дошкольном образовании одной из актуальных проблем является создание условий инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, реализации их права на образование рядом с местом проживания. В статье представлен отчёт о работе научно-методического центра, действующего в рамках «Программы развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015 – 2020 гг.» (РИП). Предложена универсальная модель оптимизации условий инклюзивного образования, реализующаяся на базе конкретной дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, включение детей с ОВЗ в образовательную среду, условия оптимизации деятельности дошкольной образовательной организации.

### Conditions for Optimizing the Work of a Preschool Educational Organization while Implementing the Inclusive Education

**Barbitova Anna D.,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** In modern Russian preschool education, one of the most important problems is creating the conditions for the inclusion of children with disabilities into the educational process and providing them the opportunity to educate next to their place of living. The article contains a report on the work of the scientific and methodological center that operates within the «Program for the Development of Innovative Processes in Preschool Educational Organizations, General Educational Organizations, Professional Educational Organizations and Institutions of Additional Education of the Ulyanovsk Region (2015-2020)». The article proposes the universal model for optimizing the conditions of inclusive education, implemented on the basis of a specific preschool educational organization.

**Keywords:** children with disabilities, inclusive education, inclusion of children with disabilities into the educational environment, conditions for optimizing the activity of the pre-school educational organization.

Одной из задач Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [Концепция... 2013].

Отмечу, что следование принципу инклюзивности в организации образования соответствует мировым трендам постиндустриальной эпохи. Исследованию проблем инклюзии посвящено множество работ учёных экономически развитых стран [Bartolome 1994; Corbett 2001, Kugelmass 2001; Ainscow, Miles 2008; Lewis, Norwich 2008]. Дж. Уильямс, в частности, отмечает, что в образовательных организациях необходимо формировать инклюзивную культуру, когда каждому ребёнку помогают чувствовать себя хорошо, сотрудники взаимодействуют между собой, а школа работает над минимизацией любых форм дискриминации в микрорайоне. Автор отмечает важность продюсирования инклюзивной политики, когда школа старается сделать все свои сооружения удобными для инвалидов, справедливо распределяя ресурсы и исключая любые барьеры для посещения. Благодаря вовлечению в инклюзивные практики дети учатся помогать друг другу, в результате доступность оказывается полезной для каждого [Williams 2010: 4].

Образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации узаконивает процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов в дошкольных образовательных организациях, не являющихся коррекционными<sup>1</sup>.

Образование детей дошкольного возраста с ОВЗ и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах ФГОС ДО и специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

При этом нужно понимать, что эффективная реализация включения ребёнка с ОВЗ и ребёнка-инвалида в среду дошкольной общеобразовательной организации практически невозможна без специализированного психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Барбитова 2017]. На рис. 1 представлена теоретическая модель оптимизации условий деятельности детского сада при реализации инклюзивного образования в дошкольной организации<sup>2</sup>, разработанная в ходе инновационной исследовательской программы на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) детский сад № 16 «Колобок» г. Ульяновска.

МБДОУ детский сад № 16 «Колобок» г. Ульяновска с 2011 года является областной научно-методической площадкой реализации инновационной исследовательской деятельности в сфере инклюзивного образования, а с 2016 года – областным научно-методическим центром.

В представленной модели обозначена цель исследования – оптимизация условий деятельности дошкольной образовательной организации в инклюзивном образовании.

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Данная модель оптимизации условий деятельности детского сада при реализации инклюзивного образования внедрена в образовательную практику Ульяновской области в ходе деятельности областного научно-методического центра.

Исследование направлено на решение следующих задач:

- выявление условий оптимизации деятельности детского сада на этапе реализации инклюзивной модели образования;
- разработка диагностического комплекса, направленного на выявление условий оптимизации деятельности детского сада, способствующих эффективности реализации инклюзивного образования;
- организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Определены следующие направления по реализации инклюзивного образования: нормативно-правовое, кадровое, научно-методическое обеспечение, моделирование образовательного пространства в ДОУ, создание безбарьерной среды.

В основе исследования проблемы лежат такие подходы как:

- *нейропсихологический* (учёт состояния, специфики и механизмов высших психических функций (ВПФ));
- *индивидуальный* (учёт индивидуального образовательного маршрута и психологическая поддержка ребёнка);
- *коррекционный* (усиление качеств, обеспечивающих успешную адаптацию ребёнка в социуме и ДОУ)
- *средовой* (создание безбарьерной среды).

В ходе исследования деятельность по оптимизации условий реализуется на основе принципов:

- вариативной развивающей среды;
- вариативной методической базы инклюзивной модели образования;
- динамического развития образовательной модели ДОУ;
- нормализации в инклюзивном образовании;
- семейно-ориентированного сопровождения.

Под оптимизацией условий деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивного образования целесообразно понимать модификацию условий деятельности ДОУ с целью улучшения её эффективности, обеспечивающей возможность гибкого изменения и вариативности образовательных программ.

В целом подобная инновационная практика не может быть адекватно реализована при отсутствии определенных *внешних* и *внутренних* условий организации деятельности инклюзивного дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

К *внешним* условиям, в первую очередь, относятся:

- системность развития инклюзивного образования в регионе, наличие как образовательных учреждений разных ступеней образования (инклюзивная образовательная вертикаль: «Система ранней помощи – ДОУ – школа»), так и наличие инклюзивной образовательной вертикали в самом ДОУ;
- преемственность и взаимодействие между отдельными звеньями этой вертикали;
- наличие структур, оказывающих эффективную методическую и организационную поддержку и сопровождение дошкольных образовательных организаций;
- сотрудничество с психолого-медико-педагогической комиссией; (ПМПК);
- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями вертикали или сети (ближайшие школы, также включенные в инклюзивную практику, другие детские сады) и образовательные учреждения, в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;
- взаимодействие с социальными партнерами (общественные организации

инвалидов, родительские и педагогические сообщества, реабилитационные центры, организации сферы здравоохранения, культуры и спорта и др.)

К *внутренним* условиям организации деятельности ДООУ, включённого в инклюзивную практику, следует отнести:

- архитектурные преобразования с включением барьерной среды;
- подготовленные кадры для реализации задач интегрированного и инклюзивного образования;
- наличие команды специалистов сопровождения: психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог, помощник воспитателя, тьютор и др.;
- наличие инклюзивной вертикали в самом ДООУ, т.е. структурных подразделений, позволяющих организовать различную степень (объём) включенности ребёнка с ОВЗ в инклюзивную среду;
- организация деятельности всех этих специалистов в форме психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДООУ с соответствующими выделенными задачами;
- наличие специального оборудования и средств, модулирующих образовательное пространство группы;
- разработка приёмов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов.

**Показателями оптимизации условий деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивного образования** будем считать:

1. **Наличие вариативности условий инклюзии** детей с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательной организации – условия, созданные в образовательном учреждении, когда формы интеграции детей с ОВЗ, детей-инвалидов, а также детей на имеющих статус «включенный», могут варьироваться в зависимости от степени выраженности недостатков их психического и (или) физического развития [Барбитова 2017].

2. **Наличие лидера**, который понимает идеологию инклюзии и может создать особую атмосферу, подобрать хорошую команду. При этом лидер понимает, как, когда и чему эту команду обучать, как строить взаимоотношения с родителями и общественными организациями.

3. **Подготовленная среда**. Она должна быть доступной и развивающей. Необходимо хорошее современное оборудование для игро-терапии, музыкальной терапии и т.д.

4. **Наличие междисциплинарной команды специалистов**.

5. **Нормативно-правовое обеспечение**.

6. **Сформированная открытая система взаимодействия с социумом и сетевого взаимодействия**.

7. **Методическое обеспечение инклюзивного образования**.

8. **Наличие адаптированных программ**, их постоянная доработка с учётом последних достижений науки.

9. **Динамичная модель детского сада**, позволяющая включать новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

10. **Активное включение в реализацию инклюзивного образования всех участников образовательного процесса**. Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение детей, родителей и специалистов в развитие деятельности детского сада, проведение общих мероприятий, совместное составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

**Оптимизация условий деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивного образования**

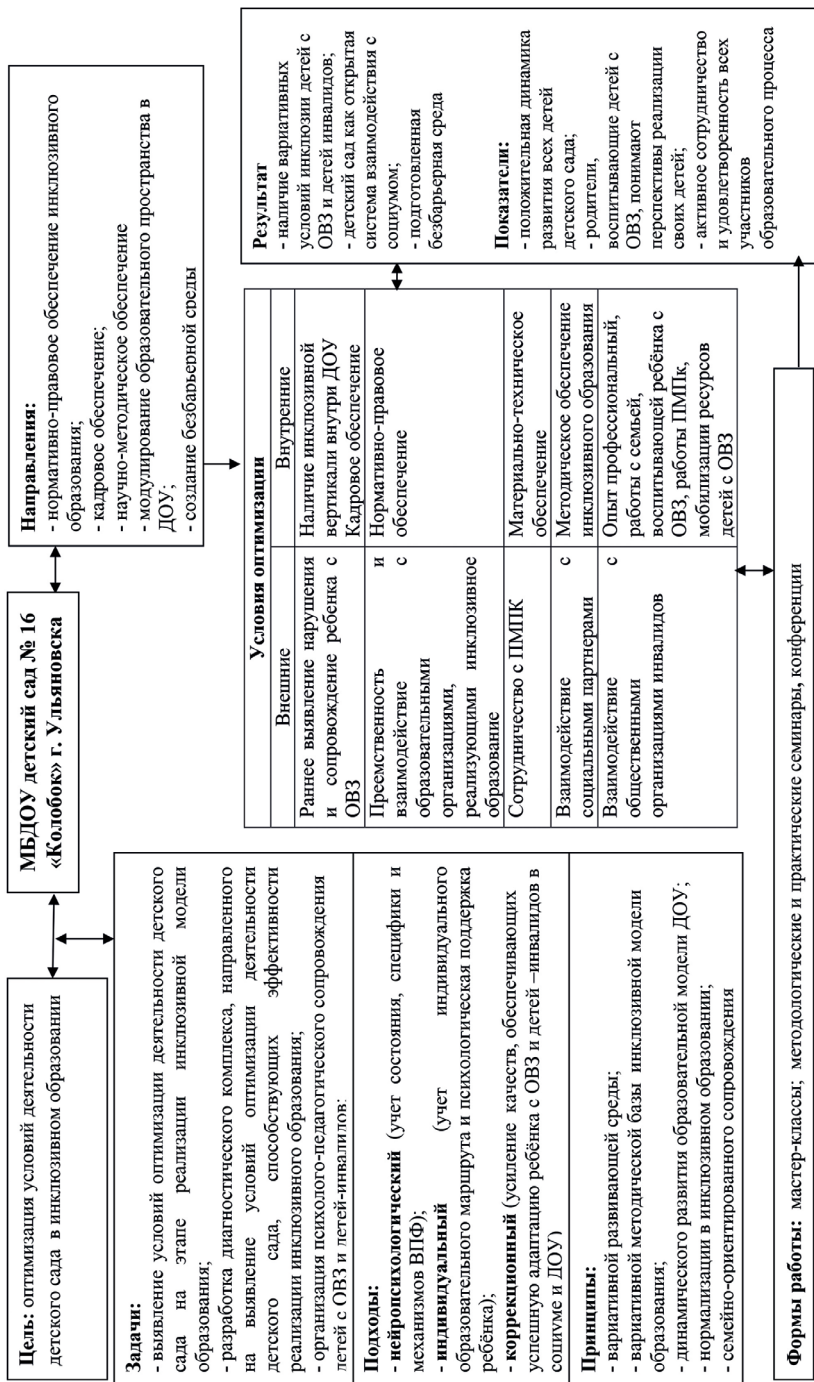


Рис. 1. Модель оптимизации условий деятельности детского сада № 16 «Колобок» г. Ульяновска при реализации инклюзивного образования.

В то же время наиболее важными показателями (наряду с образовательными факторами) считаются субъективные, такие как:

- удовлетворённость образовательным процессом всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов и специалистов сопровождения);
- ощущение безопасности и комфортности образовательной среды (речь идёт о детях с ОВЗ, их родителях, а также о нормативно-развивающихся детях и их родителях).

Перечислим основные показатели эффективности оптимизации условий деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивного образования.

**Образовательная организация успешно реализует инклюзивную практику, если:**

- все дети, включённые в образовательный процесс, показывают положительную динамику в развитии (особенно социальных навыков), адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают ДОУ, получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой;

- родители детей с ОВЗ и детей-инвалидов понимают как перспективу развития их ребёнка, так и актуальные задачи, стоящие перед ними в процессе включения ребёнка в образовательную среду, свою ответственность. Они полноценно участвуют в обучении и развитии своих детей, проинформированы и поддерживают режим пребывания ребёнка в образовательном учреждении, включены в систему психолого-педагогического сопровождения;

- родители всех остальных детей, посещающих инклюзивный детский сад, занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье особого ребёнка, воспитателю, специалистам психолого-педагогического сопровождения;

- педагоги принимают политику администрации образовательного учреждения по инклюзивному образованию и реализуют инклюзивную практику, используя как уже имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению и воспитанию особых детей;

- педагоги принимают участие в разработке и реализации индивидуальных планов или программ развития, эффективно взаимодействуют с родителями, координатором по инклюзии, специалистами психолого-педагогического сопровождения, тьютором, имеют положительную мотивацию в деле обучения и воспитания своих детей, информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его, используют эту информацию в своей профессиональной деятельности;

- специалисты психолого-педагогического сопровождения участвуют в реализации инклюзивных подходов с целью решения задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ, детей-инвалидов и их сверстников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения, действуют в междисциплинарной команде, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и подходы, эффективно взаимодействуют с родителями, педагогами (воспитателями, педагогами дополнительного образования);

- руководители ДОУ создают условия для развития и поддержки инклюзивной культуры, формирования инклюзивных ценностей, принимают активное (главенствующее) участие в формировании инклюзивной политики (стратегии) и тактики, развитии инклюзивной практики в педагогическом коллективе, понимают важность оказания поддержки сотрудникам, отвечающим за координацию работы, связанной с особыми образовательными потребностями;



– члены администрации ДОО понимают свою роль по отношению к детям с ОВЗ, детям-инвалидам и их родителям, связанную с их основным функционалом, взаимодействуют с координатором инклюзии по вопросам эффективной организацией образовательного процесса, совместно с другими членами коллектива реализуют инклюзивную образовательную политику, разрабатывают и реализуют систему мониторинга деятельности ДОО в направлении инклюзивного образования, владеют информацией о достижениях детей с ОВЗ, инновационной работе педагогического коллектива в деле развития инклюзивной практики.

В спектр результатов экспериментальной исследовательской работы в детском саду входят:

1. Разработка модели инклюзивного детского сада, включающая специальные структурные подразделения (службы), инклюзивные группы, описание особенностей комплектования, выбора специалистов, образовательных услуг. Модель представляет собой комплекс административных и научно-практических решений, которые могут быть реализованы в дошкольном учреждении, создающем инклюзивные группы или службы.

2. Технологии практической деятельности педагогов при реализации инклюзивного образования. Описание практических технологий в виде сборников рекомендаций, мультимедийных пособий по организации деятельности педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя и других специалистов.

3. Методики проведения занятий в инклюзивных группах. Сборники методических рекомендаций по составлению индивидуальных программ обучения и воспитания, составления модульных образовательных курсов на основе базовой программы обучения.

4. Методические пособия для педагогов, памятки для родителей. Включение родителей в качестве равных партнеров в образовательный процесс предполагает издание специальных пособий с играми и упражнениями по проведению занятий с ребёнком дома, информационных листов, памяток по оформлению документов для получения социальной помощи.

5. Памятки для руководителей образовательных организаций. В памятках представляется информация, связанная с нормативными требованиями и административными задачами, с которыми сталкивается руководитель, принимающий решение о создании инклюзивных форм образования в учреждении.

6. Сборники творческих работ детей. Важным условием существования инклюзивной образовательной среды, систематического включения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является представление результатов деятельности в виде, доступном и интересном для ближайшего социального окружения. Одним из вариантов может послужить создание сборников высказываний и сказок детей инклюзивных групп, выставки рисунков, изделий из керамики и др.

7. Программы семинаров и мастер-классов. В детском саду проводятся научно-практические и методологические семинары, мастер-классы, практические встречи по вопросам проведения диагностики, деятельности специалистов инклюзивных групп и структурных подразделений для педагогов. По результатам проведения возможно создание обучающего курса для молодых специалистов.

**Некоторые выводы.** Использование приведенных в статье критериев успешности реализации инклюзивной практики позволяет заключить, что инклюзивное образование

в МБДОУ детский сад № 16 «Колобок» г. Ульяновска носит инновационный характер. Этот инновационный процесс способствует обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали.

Успешность реализации описываемой в статье модели доказывает, что развитие инклюзивного образования характеризуется не созданием новой системы, а качественным и планомерным изменением существующей системы дошкольного образования в целом.

В ходе реализации модели установлено следующее:

1. Разработанная и реализованная модель оптимизации условий деятельности дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивной практики позволяет повысить эффективность деятельности дошкольной организации по включению детей с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательную среду.

2. Инклюзивная образовательная практика в ДОУ невозможна без включения специалистов учреждения в экспериментальную и исследовательскую работу, направленную на: изучение механизмов запуска инклюзивного образования и сопровождения инклюзии на всех её этапах, анализ и систематизацию положительного и отрицательного опыта, а также разработку условий оптимизации деятельности детского сада.

3. При создании обозначенных выше условий сопровождения, учёте перечисленных критериев эффективности и оперативном их достижении становится возможной реализация самой идеи – включения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (впрочем, как и любого другого ребёнка с серьёзными проблемами в развитии) в образовательное пространство сначала дошкольного, а потом и школьного учреждения.

#### **Источники и литература:**

1. Барбитова А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзии (включения) детей с расстройствами аутистического спектра в детском саду: опыт работы. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 75–82.
2. Концепция оптимизации условий деятельности детского сада компенсирующего вида как базового учреждения в инклюзивном образовании. / Барбитова А. Д., Малейкина Н. Г., Ухварова О. Ульяновск: ОГБОУ ДПО УИПКПРО, МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 16 «Колобок», 2013. 40 с.
3. Ainscow M., Miles S. Making Education for All inclusive: where next? // Prospects. 2008. № 38(15). [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0> (дата обращения 14.11.2017).
4. Bartolome L. I. Beyond the methods fetish: Towards a humanising pedagogy. // Harvard Education Review. 1994. № 54(2). P. 173–194.
5. Corbett J. Supporting inclusive education: A connective pedagogy. London: Routledge Falmer, 2001. 125 p.
6. Kugelmass J. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. // International Journal of Inclusive Education. 2001. № 5(1). P. 47–65.
7. Lewis A., Norwich B. Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion? MPG Books LTD, Bodmin, Cornwall (UK): Open University Press, 2008. 238 p.
8. Williams J. R. A. Experience of Inclusive Education in European Countries. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. 2010. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.academia.edu/9631350/Experience\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_in\\_European\\_Countries](http://www.academia.edu/9631350/Experience_of_Inclusive_Education_in_European_Countries) (дата обращения 14.11.2017).

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.91

ББК 88.3

## Аддиктивное поведение: психологические особенности хронотопа зависимой личности в образовательной среде

**Фёдоров Александр Иванович,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы влияния темпоральных характеристик на формирование и развитие аддиктивного поведения у субъекта образовательного процесса. Оригинальность исследовательского подхода заключается в наблюдении за двумя группами испытуемых (студентов вуза и воспитанников детской колонии с различными видами зависимости) на протяжении длительного времени. Выявляются и описываются особенности хронотопа зависимой личности. Автор приходит к выводу, что исследованная взаимосвязь темпоральных характеристик и зависимого поведения может служить основой для разработки специфических программ профилактики и коррекции аддиктивного поведения в образовательной среде.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, хронотоп, психологическое время, психологическое пространство, темпоральные нарушения, виртуальный образ.

## Addictive Behavior: Psychological Features of the Chronotope of the Dependent Person in the Educational Environment

**Fedorov Aleksandr I.,**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article considers the influence of temporal characteristics on the formation and development of addictive behavior within the educational process. The originality of the research approach lies in the long-term observation of two groups of research subjects (university students and pupils of a children's colony with various kinds of addiction). The article presents the identified and described features of the chronotope of an addicted person. The author comes to the conclusion that the investigated interrelation of temporal characteristics and dependent behavior can serve as a basis for the development of specific prevention programs and correction of addictive behavior in the educational environment.

**Keywords:** addictive behavior, chronotop, psychological time, psychological space, temporal disturbances, virtual image.

Проблема эффективной профилактики и коррекции зависимого поведения является в наши дни весьма актуальной. Особую тревогу специалистов вызывает аддиктивное поведение в сфере информационно-коммуникационных технологий [Маринова, Зарецкая 2015; Запорожец 2009; Лепешев, Султамбаев 2016; Воронов 2013; Семенова 2012; Дубровина 2012], а также более ранний по сравнению с прошлыми десятилетиями период формирования «привычных» (алкоголизм, наркомания и пр.) аддикций [Уварова, Даминова 2016; Иванов 2017; Яковлев 2013; Усенкова 2013; Плахов 2010; Дмитриева, Левина 2012]. Не менее важной представляется проблема зависимого поведения в образовательной среде [Каневская 2011; Рогова, Суворова 2015].

Рассматривая вопрос о профилактике и коррекции аддиктивного поведения, необходимо упомянуть, что большинство аддикций сопровождаются теми или иными темпоральными нарушениями. Более того, некоторые темпоральные нарушения, в том числе и нарушения временной перспективы, являются значимыми в комплексе причин формирования и развития зависимого поведения. При этом выяснилось, что отдельные вышеуказанные темпоральные особенности являются неотъемлемой частью более сложной системы, называемой хронотопом [Фёдоров 2005; Фёдоров 2008].

В своих исследованиях мы изучали психологические особенности хронотопа у лиц с аддиктивным поведением. В процессе исследования были использованы следующие методы психодиагностики: *Шкала «Компетентность во времени»* (Э. Шострем); *Циклический тест времени* (Т. Коттл); *Методика «Временные ориентации в ассоциативном эксперименте»* (модификация методики «Ассоциативный эксперимент»); *Методика неоконченных предложений Дж. Ньютенна для исследования временной перспективы* (адаптация Н. Н. Толстых); *Семантический дифференциал как метод исследования временных отношений и особенностей переживания времени* (О. Н. Кузнецов); *Тест «Индекс жизненной удовлетворённости»* (А. Ньюгартен); *Методика «Линии времени»* (К. Андреас, С. Андреас).

Исследования проводились с 2010 года на выборке обучающихся в высших учебных заведениях (*студенты очной формы обучения УлГПУ, филиал МПГУ, специалитет – 117 человек*). Условно данную выборку можно назвать «контрольной группой»<sup>1</sup>.

В данной части исследований целью было изучение особенностей темпоральной организации студентов в условиях современного образования. Основной предмет изучения – тип представленности в сознании временных и мотивационных конструктов, влияющий на формирование жизненной перспективы субъекта, выбор жизненного пути и определяющий индивидуальную стратегию достижения жизненных целей. Предполагалось исследование взаимосвязи временных и личностных характеристик сознания студентов, выделение типологических особенностей представленности временной перспективы, роль темпоральных нарушений в различных формах деструктивного поведения молодёжи.

Для более полной картины влияния временных аспектов на формирование и развитие зависимостей полученные результаты сравнивались с результатами пролонгированных исследований, проводимых с 2007 года на группах испытуемых с различными формами аддиктивного поведения, в том числе химическими. Условно данную выборку можно назвать «экспериментальной группой».

Следует отметить, что, несмотря на различие результатов при разных видах аддикции и степенях её сформированности, прослеживается взаимосвязь между аддиктивным поведением и нарушениями хронотопа.

1. К «экспериментальной группе» мы условно отнесём воспитанников детской воспитательной колонии г. Димитровграда (испытуемые – 67 человек, все с алкогольной и/или наркотической зависимостью).

В процессе наших исследований выяснилось, что у подавляющего большинства испытуемых с выраженным аддиктивным поведением (нехимические аддикции: игровые, Интернет-аддикции) временные линии прошлого и будущего спутаны, взаимно пересекаются, зачастую неструктурированы. Значимого различия по продолжительности линии будущего между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп не выявлено, однако у аддиктивных личностей линии будущего менее чёткие, нередко окрашены в более тёмные тона. На чувственном уровне у лиц без аддиктивного поведения линии будущего более яркие, приятные, притягивающие (аналогия мрачного и светлого будущего). У лиц с химическими формами аддикции (алкоголизм, наркомания) часто наблюдаются разрывы временных линий, более короткое, неструктурированное, мрачное будущее, линии будущего, настоящего и прошлого смешиваются между собой и нередко располагаются примерно перед человеком.

Например, у лиц с аддиктивным поведением преобладает центрированность на настоящем (*до 76 % испытуемых*). Более выражена короткая временная перспектива (период от 1 дня до месяца), представления о будущем размытые (неструктурированность, неконкретность, неадекватность представлений). При некоторых видах аддиктивного поведения (алкоголизм, наркомания) временная перспектива указанных лиц оказалась разорванной, представляемое будущее размытым либо же вообще отсутствовало.

По результатам наших исследований, проведённых на выборке больных областного наркологического диспансера, оказалось, что линии времени у них дискретные, будущее неструктурировано, со временем возникает и развивается внутренний образ аддиктивного поведения. Исследования, проведённые нами на базе Центра медицины и психотерапии, показали, что у большинства больных алкоголизмом сознательное представление о своём будущем есть, однако также наблюдаются нарушения в представленности линий времени [Фёдоров 2008].

Одним из наиболее интересных результатов исследования явилось выявление у аддиктивных личностей спонтанно возникающих ярких образов, «запускающих» аддиктивное поведение. Подобные образы оказываются яркими, большими по размерам и «саморазвивающимися», то есть при фиксации внимания на таком образе последний становится все более насыщенным и привлекательным. Содержанием подобных образов зачастую становится эпизод из аддиктивного поведения личности.

В настоящее время можно говорить о специфическом хронотопе аддиктивного поведения.

При существовании достаточно большого количества определений хронотопа понимание его содержания зачастую размыто. Впервые понятие «хронотоп» ввёл в научный оборот А. А. Ухтомский, представляя его как закон бытия, аналогичный доминанте как закону, свойственному человеческому существованию. Он отмечал, что предпрешённое прежними событиями, но требующее созревания и условий извне, чтобы сейчас открыться в действии и для всех выявиться, – вот хронотоп в бытии и доминанта в нас. Понятие хронотопа включает уже не «отвлечённые точки», но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего. Затем это понятие было эффективно использовано в гуманитарных науках М. М. Бахтиным. Хронотоп сознательной и бессознательной жизни

соединяются прошлое, настоящее и будущее, разворачивающиеся в реальном и виртуальном пространстве. По Бахтину, в литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени сюжета истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается, измеряется временем (цитируется по: [Зинченко 2018]; см. также: [Ухтомский 2002: 67], [Бахтин 1975: 236]).

Для психологии хронотоп имеет не меньшее значение, чем для искусства [Болотова 2006]. По мнению Некрасовой Е. В., «хронотоп – динамично развивающееся ценностно-смысловое пространство человека, имеющее своё прошлое, настоящее, будущее; он динамичен, подвижен, возникает в активности индивида, взаимодействующего со средой, и эта активность распределяется в пространстве и времени» [Некрасова 2002].

Ковалёв В. И. творчество человека рассматривает не только как создание творческого результата, но и построение субъективного творческого мира со своим пространством и временем. Психологический пространственно-временной мир человека, следовательно, можно разделить на изначально принадлежащий ему мир, состоящий из событий собственной жизни, в основе которого лежит индивидуальный жизненный хронотоп человека, и на обретенные в процессе жизни «присвоенные» человеком миры, заключающие не принадлежащие человеку события окружающего мира [Ковалёв 1995: 179-185].

К. А. Абульханова – Славская отмечает, что «понятие хронотопа требует определения временных особенностей психики применительно к определённому пространству; выражаясь современным языком, к системе, в которой она выполняет те или иные функции. Однако важно уяснить, что если понятие системы предполагает, во-первых, уровневый, во-вторых, фиксированный характер её организации, то понятие пространства в синтезе с понятием времени, на основе идеи хронотопа, допускает возможность его неиерархичности и, более того, не фиксированной, а временной, функциональной организации.... Между тем идея хронотопа позволяет рассмотреть взаимодействие человека с миром; принцип хронотопа в известной степени разрушает константность представлений о разделённости внешнего и внутреннего, являясь образом пространства, временно (на более длительный или краткий период) интегрирующего внешнее и внутреннее, снимающего всякую границу между ними» [Абульханова – Славская 2001: 115].

А. Е. Войскунский указывает, что для информационной среды (Интернета) характерны своеобразные хронотопы, в рамках которых осуществляются специфические – и потому представляющие интерес для психологического анализа – формы человеческого поведения. Такого рода «средовое» поведение не ограничивается поиском, обработкой и передачей информации, приобретением и трансляцией знаний. В «киберпространстве» как элементе информационной среды осуществляется целый конгломерат человеческих деятельностей, основу которых составляют познавательная, игровая и коммуникативная деятельность. Специфические особенности протекания деятельности в Интернет-среде как элементе информационной среды являются предметом все расширяющегося фронта исследований специалистов-гуманитариев, в том числе психологов [Войскунский 2000: 251-253].

По мнению Некрасовой Е. В., наиболее важными характеристиками хронотопа являются следующие:

- устремлённость вперёд, детерминация будущим, возможностями (самодетерминация); дальное действие, которое обеспечивается самим фактом продлённости

субъективного в амодальную (до человека, без человека) реальность, перемещение духа на границу с объектом как условие отражения;

- единство (целостность) пространственных и временных координат (актуальный сектор многомерного мира человека и субъективное время). Единство указанных координат – основа переживания человеком (здесь и сейчас) реальности собственного бытия; пространство в отдельности, как и время в отдельности – лишь «тень реальности»;
- направленное функционирование, трансцендентность: саморазвитие, постоянный выход за пределы себя, существование на принципе автономизированного процесса производства новообразований, процесса самоорганизации; через сверхчувственные качества (ценности и смыслы) система (человек со своим жизненным миром) открывается во внешний мир. В этих качествах конституируется соответствие того, что надо человеку во внешнем для него мире, и что он может сделать в нем;
- целостность, упорядоченность, «слаженность ансамбля» (иерархия и субординация) системных (внечувственных) и чувственных качеств предметов;
- процессуальность, динамичность (неустойчивое равновесие, динамическое равновесие, «гибкая» устойчивость);
- незавершённость, открытость в мир, открытость для себя, несовпадение со своей наличностью, ценностное предстояние себе – взаимодействие, будучи непрерывным, порождает непрерывное (и закономерное) усложнение человека как системной организации [Некрасова 2002: 9 – 20].

Зинченко В. П. полагает, что формирование активного хронотопа – это одновременно и формирование образа ситуации, и программы как оснований свободного действия, и необходимое условие вневременных состояний сознания, которые М. М. Бахтин характеризовал как вневременное зияние, образующееся между двумя моментами реального времени. Хронотоп формируется в зоре длящегося опыта.

Наличие в активном хронотопе субъектных форм пространства-времени объясняет то, что он, несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановленное время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство [Зинченко 2018].

Особое значение для наших исследований представляет идея Зинченко В. П. о том, что мысленный образ заключает в себе импульс действия. Соответственно, действие, осуществляемое индивидом во внутреннем плане, можно рассматривать как исток действия вовне. «В различные моменты развёртывания действия образ ситуации трансформируется в образ и программу действия, а последние – в само действие, затем осуществлённое действие трансформируется в новый образ ситуации и т.д. В образе ситуации мы имеем дело с преобладанием субъективного пространства и объективного времени, в осуществлении действия – напротив – с преобладанием субъективного времени и объективного пространства... Описанные превращения помогают ответить на интересующий нас вопрос об источниках некоторых видов психической энергии. Накопленная в движении, в «обследовательском туре», в перцептивном действии энергия трансформируется в энергию образа, а последняя может в свою очередь трансформироваться в энергию очередного перцептивного или исполнительного акта. Аналогичным образом, энергия поступка трансформируется в энергию личности. Последняя расходует запасённую энергию, совершая новые поступки» [Зинченко 1997: 287].

Опираясь на базовые положения о хронотопе, выдвинутые В. П. Зинченко, мы исследовали последовательность развития виртуального образа, «запускающего» аддиктивное поведение. В результате проведённых исследований, направленных на изучение особенностей хронотопа аддиктивных личностей выявлена последовательность развития виртуального образа: **причина – намерение – время – пространство – причина действия**.

В процессе исследований выяснилось, что хронотоп зависимой личности имеет определённые временные и пространственные ограничения. Полученные результаты привели к возникновению нового определения «ограниченный хронотоп».

В целях изучения особенностей «ограниченного хронотопа» нами были проведены исследования по выявлению особенностей хронотопа у лиц с ограничением свободы на базе ФГУ детской воспитательной колонии г.Димитровграда. Следует особо отметить, что все испытуемые – *67 человек* – на момент совершения преступления являлись аддиктивными личностями (наркотики, алкоголь). У испытуемых (условно обозначенной) экспериментальной группы чётко выражены два вида временной перспективы (Дж. Ньютен) – дальняя и ближняя (фактически «здесь и сейчас»). При этом содержательный аспект ближней временной перспективы направлен на удовлетворение витальных потребностей, а дальней – на реализацию «потребности в удовольствии». Вероятно, что по причине отсутствия возможности принимать наркотические вещества, на момент проведения исследования нарушения временной перспективы незначимы. Однако в то же время дальняя временная перспектива представлена в виде «желаемого образа» (образы яркие, насыщенные) и не оказывает мотивирующего эффекта. Можно сказать, что в представлениях испытуемых достижение этого счастливого будущего произойдёт автоматически сразу после освобождения; при этом действия субъекта в настоящем никак не повлияют на дальнейшее будущее.

Поскольку для воспитанников колонии более значимым является настоящее и ближайшее будущее и вместе с тем отсутствует реальная возможность влияния на дальнейшую жизнь, негативный аспект аддиктивного поведения не принимается во внимание.

Следует учесть также, что хронотоп испытуемых данной выборки имеет жёсткие ограничения по времени (срок заключения) и пространству (пределы учреждения).

Именно вышеуказанными причинами объясняются особенности развития в данной выборке виртуального образа, «запускающего» аддиктивное поведение. В отличие от выявленной в контрольной группе динамики **причина – намерение – время – пространство – причина действия**, здесь наблюдается выпадение промежуточных этапов **время – пространство**. Поскольку время и пространство, составляющие содержание хронотопа, жёстко ограничены и имеют место быть по определению, динамика виртуального образа при возможности реализовать аддиктивное поведение выглядит следующим образом: **причина – намерение – причина действия**.

В процессе исследований, проводимых на выборке лиц с различными формами аддиктивного поведения, выяснилось, что для многих испытуемых **время субъективно воспринимается как пространство**. Наряду с ранее исследованными особенностями хронотопа зависимости данный факт позволил нам выделить *основание* для подбора психотерапевтических методов, направленных на коррекцию вышеуказанных нарушений.

Оказалось, что наиболее эффективными для коррекции нарушений хронотопа оказались техники, позволяющие изменять нарушения временной организации личности посредством использования пространственных характеристик.

На основании проведённых исследований в рамках программ профилактики и коррекции аддиктивного поведения разработаны и апробированы групповые тренинги,



направленные на коррекцию нарушений хронотопа. Тренинг, направленный на профилактику аддиктивного поведения, является самостоятельным методом, снижающим риск *возникновения* подобного поведения. Тренинг по коррекции нарушений хронотопа у лиц с уже сформированным аддиктивным поведением эффективен при проведении его наряду с другими формами лечения зависимостей (особенно при химических формах аддикций). В данном случае целью тренинга является снижение риска *рецидивов* [Фёдоров 2008].

Таким образом, результаты наших исследований позволяют утверждать, что для лиц с аддиктивным поведением характерны различные темпоральные нарушения. Более того, некоторые темпоральные нарушения являются значимыми в комплексе причин формирования и развития зависимого поведения. При этом выяснилось, что отдельные вышеуказанные темпоральные особенности, в том числе нарушения, являются неотъемлемой частью более организованной системы, называемой хронотопом. Полученные в процессе наших исследований результаты показывают необходимость дальнейшего изучения особенностей темпоральной организации восприятия и поведения студентов в условиях современного образования.

#### **Источники и литература:**

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Бахтин М. М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике*. В кн.: Бахтин М. М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
3. Болотова А. К. *Психология организации времени*. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
4. Войскунский А. Е. *Психологические исследования феномена интернет-аддикции / 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы*. М.: Экспоцентр РОСС, 2000. С. 251–253.
5. Воронов Д. И. Компьютерная зависимость и социально-психологические закономерности её проявления. // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013. Т. 2. № 3 (50). С. 167–171.
6. Дмитриева Н. В., Левина Л. В. Психологические механизмы развития аддиктивного поведения. // *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 9. С. 65–72.
7. Дубровина О. В. Профилактика виртуальной аддикции у детей дошкольного возраста. // *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова*. 2012. № 5. С. 25–29.
8. Запорожец А. К. *Вопросу о профилактике аддиктивного поведения школьников в сфере компьютерных технологий*. // *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 6. С. 283–286.
9. Зинченко В. П. *Посох Осипа Манделштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии*. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
10. Зинченко В. П. *Культурно-историческая психология: опыт амплификации*. [Электронный ресурс]. // URL: <http://davaiknam.ru/text/v-p-zinchenko-kuleturno-istoricheskaya-psihologiya-opit-amplif> (дата обращения: 01.01.2018).
11. Иванов Д. В. Взаимосвязь акцентуаций характера и состояний агрессии у подростков, употребляющих психоактивные вещества. // *Мир психологии*. 2017. № 1 (1 квартал). С. 144–153.
12. Каневская Т. М. Склонность к аддиктивному поведению как особенность психологической адаптации первокурсников к образовательной среде. // *Образование и саморазвитие*. Т. 5. 2011. № 27 (4 квартал). С. 140–145.
13. Ковалев В. И. *Особенности личностной организации времени жизни*. // *Гуманистические проблемы психологической теории* / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской. М.: Наука, 1995. 214 с.
14. Лепешев Д. В., Султамбаев Н. Т. Анализ состояния проблемы аддиктивного поведения подростков через компьютерную зависимость у подростков. // *Вестник Омского регионального института*. 2016. № 1-1. С. 58–63.
15. Маринова Т. Ю., Зарецкая О. В. Социально-психологические аспекты зависимости от компьютерных многопользовательских ролевых онлайн-игр. // *Социальная психология и общество*. Т. 6. 2015. № 3. С. 109–119.
16. Некрасова Е. В. *Подход к исследованию хронотопических характеристик жизненного мира человека*. // *Сибирская психология сегодня. Сборник научных трудов*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. С. 9–20.
17. Плахов А. И. *Проблема алкогольной аддикции у подростков и пути её преодоления*. // *Образование и общество*. 2010. № 6. С. 75–78.

18. Рогова Е. Е., Суворова Е. В. Интернет-зависимость – проблема современной молодёжи. // Science Time. 2015. № 12. С. 641–646.
19. Семенова О. Ю. Особенности сенсомоторной интеграции у подростков 13–15 лет с риском химической и информационной аддикции. // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 1. С. 432–434.
20. Уварова Л. Н., Даминова А. И. Аддиктивное поведение подростков как психологическая проблема. // Современные научные исследования и разработки. 2016. № 7. С. 539–540.
21. Усенкова Е. В. Деструктивные изменения личности в генезисе аддиктивного поведения подростков. // Апробация. 2013. № 6. С. 79–83.
22. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887 – 1939. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
23. Фёдоров А. И. Психология зависимости: влияние темпоральных нарушений на формирование и развитие аддиктивного поведения. Ульяновск: УлГПУ, 2005. 153 с.
24. Фёдоров А. И. Профилактика зависимого поведения: коррекция нарушений организации времени. Ульяновск: УИПКПРО, 2008. 139 с.
25. Яковлев В. А. Влияние злоупотребления психоактивными веществами на социальный интеллект у подростков. // Психолог. 2013. № 9. С. 83–94.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 811.111

ББК 81.2

## Моделирование семантической сети англоязычной терминологии образовательного дискурса: семантическое поле «Academic degree» (учёная степень)

**Орехова Галина Евгеньевна,**

*магистрант кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Жучкова Ирина Игоревна,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность систематизации англоязычного образовательного дискурса путём моделирования семантической сети термина «education» (образование), одного из ключевых английских терминов образовательного дискурса. Конструирование семантической сети изучаемой терминологии предусматривает выявление разнообразных семантических отношений (иерархических, синонимических, антонимических и др.), а также распределение терминов в семантическом поле в соответствии с их значением. Авторы описывают процесс моделирования семантической сети на примере одного из семантических полей, включающих учёные степени, принятые в Великобритании и США. На основании проведённого исследования авторы делают вывод, что полученное компонентное представление значений изучаемых терминов позволяет сформулировать точные определения данных терминов, что способствует их более чёткому разграничению.

**Ключевые слова:** семантическая сеть, семантическое отношение, термин, образовательный дискурс, образование, учёная степень.

## Creating the Semantic Network of the English-language Terminology of Educational Discourse: Semantic Field «Academic Degree»

**Orekhova Galina E.,**

*Master Student, Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Zhuchkova Irina I.,**

*Candidate of Philological sciences, Associate Professor, Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article considers the possibility of systematizing the English-language educational discourse by modeling the semantic network of the term «education». The construction of the semantic network of the terminology involves the identification of various semantic relations (hierarchical, synonymous, antonymic, etc.), as well as the distribution of terms in the semantic field in accordance with their meaning. The authors describe the process of modeling the semantic network using the example of one of the semantic fields, including the academic degrees used in the United Kingdom and the United States. Based on the conducted research, the authors conclude that the representation of the values of the terms being studied allows us to formulate precise definitions of these terms, which contributes to their clear delineation.

**Keywords:** semantic network, semantic relation, term, educational discourse, education, academic degree.

В современной лингвистике наблюдается возрастающий интерес к дискурсу и непосредственно к используемым внутри него терминам. Образовательный дискурс – наиважнейший в современном мире. Каждый из нас, так или иначе, связан с образованием: выбирая детский сад или школу для своего ребёнка, учреждение среднего профессионального или высшего образования разной направленности для получения нужных нам компетенций, мы обращаем внимание на уровень подготовленности специалистов, работающих там. Договорённость в обществе по поводу использования терминов для обозначения научных степеней способствует социальной стратификации и мобильности. Без упорядочения понятийного строя в разбираемом здесь вопросе невозможно эффективное взаимодействие российских учёных с коллегами из стран Великобритании и США, успешная интеграция системы образования Российской Федерации в международное образовательное пространство в целом. Все вышесказанное свидетельствует об актуальности проведённого нами исследования.

Следует сказать, что внутри образовательного дискурса как нашей страны, так и англоязычных стран существует множество понятий, которые обозначают различные предметы и явления в рамках образовательной сферы. Одной из важнейших проблем является то, что люди часто не до конца понимают значение терминов и путаются в их употреблении, особенно когда речь заходит о терминах из разных вариантов английского языка. **Основной целью проведённого исследования стала систематизация терминов англоязычного образовательного дискурса.** Объектом исследования стали термины, относящиеся к образовательному дискурсу британского и американского вариантов английского языка и их сравнение с русскоязычными терминами. Актуальность данного подхода к моделированию гуманитарных систем, представленных в сознании людей как нечёткие множества терминов и характеризующиеся обилием вариантов, синонимов, квазисинонимов, подтверждается доказательно-экспериментальными результатами исследований информационно-семиотической природы английской лингвистической терминологии [Ведерникова 2015, Горбунов 2017, Жучкова 2016, Жучкова 2014] за последние пять лет.

В настоящем исследовании мы, вслед за Р. Г. Пиотровским, придерживаемся семиотического подхода к изучению терминологии, так как его определение наиболее полно раскрывает существенные характеристики данного понятия и позволяет выстраивать семантическую модель терминов: «термин – элементарный, составной или усложнённый знак, который, выступая в рамках конкретной научно-деловой коммуникации, воплощает в своём означаемом понятие, относящееся к определённой предметной области науки, техники, а также культурной, административной или политической деятельности» [Пиотровский 1981: 61]. Таким образом, опираясь в своём исследовании на семиотический подход к рассмотрению природы и сущности термина, мы изучаем термин как языковую единицу, имеющую означаемое и означающее,

позволяющее раскрыть значение и семантические отношения термина.

Главной задачей настоящего исследования является составление семантической сети изучаемой терминологии. Несмотря на то, что в современном языкознании не существует единого определения «семантической сети», наиболее часто её определяют, как систему знаний, имеющую определённый смысл в виде целостного образа сети, узлы которой соответствуют понятиям и объектам, а дуги – отношениям между объектами [Академик 2000-2017]. Соответственно, узлами сети можно считать непосредственно термины, обозначающие определённые явления и объекты, относящиеся к образованию. Для того чтобы понять, какие конкретно отношения будут являться дугами в данной сети, необходимо обозначить семантические отношения, выявленные в ходе проведённого исследования.

Такие лингвисты, как Ю. И. Горбунов [Горбунов 2015], И. И. Жучкова [Жучкова 2014], З.А. Харитончик [Харитончик 1992] выделяют следующие виды семантических отношений:

1. Гиперо-гипонимическое отношение, при котором одно слово обозначает класс сущностей (гипероним) и включает в себя ряд понятий (гипонимов).

2. Синонимическое отношение, характеризующееся тем, что слова, состоящие в этом отношении, имеют тождественное значение, относящиеся к одной части речи и имеющие различное написание.

3. Антонимическое отношение. Слова в данной связи относятся к одной части речи, но являются различными по написанию и имеют различное значение.

4. Меронимическое отношение (отношение части к целому). Мероним – понятие, которое является составной частью другого, а голоним – понятие, которое является целым над другими понятиями.

Помимо вышеизложенных семантических отношений, некоторые лингвисты, такие как, например, М. А. Кронгауз, выделяют ещё несколько типов, например конверсивы – слова, состоящие из одинаковых компонентов, ролевые структуры которых не совпадают [Кронгауз 2005: 150-151].

С целью выявления семантических связей и построения семантической сети был использован метод компонентного анализа определений терминов. Иными словами, при работе с терминами в их определениях были отмечены ключевые слова, по которым устанавливалась принадлежность понятий к той или иной группе.

Таким образом, на основе проведённого исследования, было разработано терминопole, состоящее из нескольких семантических полей (Рис. 1). Стоит отметить, что все термины, рассмотренные в данном исследовании, являются меронимами основного термина *education* (образование), так как все явления и предметы, которые они обозначают, являются составляющими системы образования.

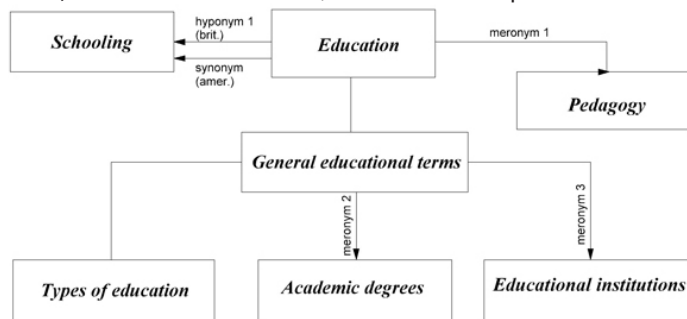


Рис. 1. Семантическое поле *General Educational Terms* (общеобразовательные термины)

Чтобы наглядно показать процесс построения семантической сети и систематизации терминов, обратимся к семантическому полю *academic degree* (учёная степень). Начиная моделировать семантическое поле данного термина, в первую очередь, целесообразно рассмотреть

определение самого термина *academic degree* – “a qualification awarded on successful completion of a course of study in higher education, normally at a college or university” [Oxford Reference] (квалификация, присуждаемая при получении высшего образования, обычно в колледже или университете). Данный термин можно отнести к меронимам (меронум) основного термина *education*, так как такое явление, как получение научной степени по окончании обучения, стоит считать частью «большой» системы образования. Об этом свидетельствует фраза “study in higher education” (обучение в сфере высшего образования, или получение высшего образования).

Понятие *associate degree* (степень ассоциата). Данное явление относится к образовательной системе США и аналога в нашей стране не имеет. *Associate degree* – “an award showing that a student has completed a two-year course of study in a community college” [Family Dictionary of Educational Terms 2010–2011] (степень, показывающая, что студент окончил двухгодичный курс обучения в общественном колледже). В определении можно выделить слово «study» (обучение), на основе которого можно сделать вывод, что термин *associate degree* (степень ассоциата) относится к терминополью основного термина *education* (образование). Кроме того, данный термин является гипонимом (гипонум 1) понятия *academic degree* (учёная степень). Во-первых, эти термины содержат общее ключевое слово “award” (награда, присуждаемая за определённые достижения, контекстный перевод – “степень”). Во-вторых, термин *associate degree* (степень ассоциата) является частным случаем термина *academic degree* (учёная степень), так как обозначает степень, получаемую после определённого вида учебного заведения высшего образования (“course of study in a community college”).

Далее стоит рассмотреть термин, эквивалент которого можно встретить не только в англоязычном образовательном дискурсе, но и в реальных практиках нашей страны – *bachelor's degree* (степень бакалавра). Данное понятие обозначает степень, для получения которой, необходимо окончить полный курс обучения в колледже, составляющий как минимум 4 года (“an award that normally requires at least four years of full-time equivalent college courses” [Family Dictionary of Educational Terms 2010-2011]). Определение содержит ключевое слово, которое связывает его с предыдущим термином – “award”. Тем не менее термины *associate degree* (степень ассоциата) и *bachelor's degree* (степень бакалавра) имеют некоторые различия: например, курс обучения составляет 4 года, а не 2; окончить необходимо учебное заведение *college* (колледж), а не *community college* (муниципальный двухгодичный колледж). Таким образом, мы не можем считать данные термины синонимами. Но учитывая, что данное понятие является одной из разновидностей степеней, можно принять термин *bachelor's degree* (степень бакалавра) в качестве гипонима (гипонум 2) термина *academic degree* (учёная степень).

По такому же принципу были проанализированы все остальные термины, которые впоследствии были помещены в единую семантическую сеть англоязычного образовательного дискурса.

В процессе исследования мы сталкивались с отсутствием определений тех или иных терминов, исходя из чего возникала необходимость составления определений на основе описаний того или иного явления. Например, на сайте Capella University [Capella University 2017] даётся понятие *professional doctorate* (профессиональная докторантура). Данное понятие также можно отнести к синонимам термина *doctoral degree* (докторская степень). *Professional doctorate* – “degree that requires a minimum of six years of university-level study (including any pre-professional bachelor's or associate degree) and meet the academic requirements

for professional licensure” (степень, требующая минимум шести лет обучения на уровне университетов (включая допрофессиональную степень бакалавра или ассоциата) и отвечающая академическим требованиям для профессионального лицензирования).

В свою очередь, в англоязычном словаре Merriam-Webster’s Dictionary термин *doctoral degree* (докторская степень) определяется как научная степень, присуждаемая университетами, что во многих странах означает научно-исследовательскую ступень, дающую получателю право преподавать в университете в области квалификации или работать в определённой профессии (*doctoral degree is an academic degree awarded by universities that is, in most countries, a research degree that qualifies the holder to teach at the university level in the degree’s field, or to work in a specific profession*” [Merriam-Webster’s Seventh New Collegiate Dictionary 2005]. Учитывая данное определение термина *professional doctorate* (профессиональная докторантура), можно сделать вывод, что данная степень является результатом получения профессии, профессиональной классификации (*professional licensure*). Помимо этого, можно отнести данное понятие к меронимам термина *doctoral degree* (докторская степень), так как оно описывает более конкретный случай научной степени данного уровня.

В англоязычном дискурсе, относящемся к сфере образования, можно найти несколько типов термина *professional doctorate* (профессиональная докторантура): DD – Divinity (теология), MD – Medicine (медицина), LL.D – law (право), DMus – Music (музыка), DSc – Science (естественные науки), DLitt – Letters, i.e. Arts (литература, т.е. искусства) и т.д. Но среди различных типов докторских степеней есть та, которую необходимо рассматривать отдельно – степень *PhD – Doctor of Philosophy* (доктор философских наук). Ниже приводится описание различий между научной степенью *PhD* и остальными степенями *professional doctorate*, сделанное на основе компонентного анализа дефиниций данных терминов.

Таблица 1.

Компонентный анализ дефиниций терминов *PhD* и *professional doctorate*

Критерий	PhD	Professional doctorate
Основная цель обучения	Внедрение новых знаний, направленных на решение реальных проблем.	Применение существующих знаний, направленных на решение реальных проблем.
Независимый исследовательский проект	Диссертация, состоящая из 5-ти глав.	Прикладная диссертация, состоящая из 5-ти глав, статья, продукт или портфолио.
Связь с последующей профессией	Большой интерес к проведению консультаций и/или проведению исследований.	Большой интерес к практике, непосредственно связанной с профессией.

Пользуясь приведёнными выше характеристиками, можно составить следующие определения данных терминов:

**PhD** – научная степень, для получения которой, необходимо пройти обучение, основной целью которого является получение новых знаний, направленных на решение проблем, а результатом – диссертация состоящая из 5-ти глав; в процессе обучения большое внимание уделяется проведению консультаций и исследований.

**Professional doctorate** – научная степень, для получения которой, необходимо пройти обучение, основной целью которого является применение уже имеющихся знаний на практике, а результатом – прикладная диссертация, статья, портфолио или же

готовый продукт; в процессе обучения большое внимание уделяется практике в сфере получаемой профессии.

Сравнивая оба эти определения, можно сделать вывод, что термин *PhD* не может считаться синонимом или гипонимом термина *professional doctorate*, так как имеет значительные расхождения с ним (приведённые в таблице выше). Опираясь на определения, стоит отметить, что термин *PhD* можно считать степенью, находящейся на ступень ниже, чем термин *professional doctorate*. Такой вывод можно сделать в связи с тем, что в ходе получения степени *PhD*, соискатель степени только получает новые знания, тогда как степень *professional doctorate* подразумевает обучение, направленное на применение уже имеющихся знаний на практике. Кроме того, для получения степени *PhD* необходимо предоставить только диссертацию, тогда как для получения степени *professional doctorate* соискатель вправе предоставить не только диссертацию, но и портфолио, статью или же продукт исследования.

В результате анализа семантического поля *academic degree* была составлена семантическая сеть англоязычного образовательного дискурса (Рис. 2).

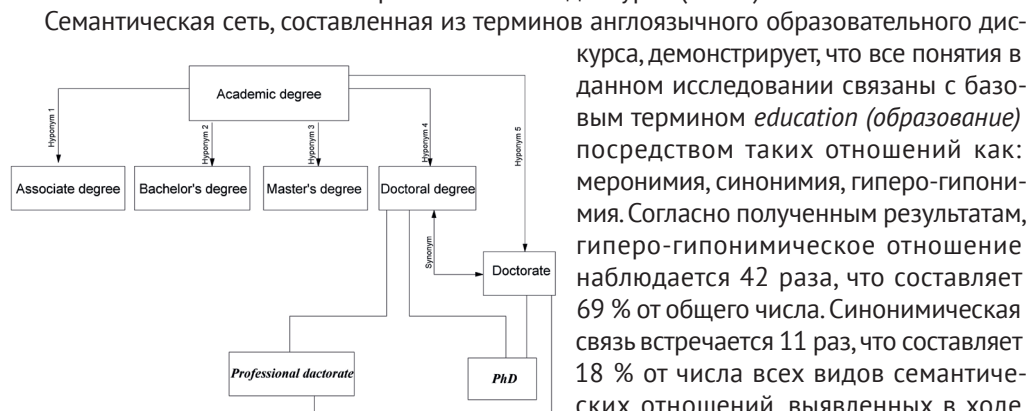


Рис. 2. Семантическое поле термина *Academic degree*

Следует отметить, что 2 из них относятся к квазисинонимам (что составляет 18 % от общего числа синонимов), а 9 – к полным синонимам (что составляет 82 % от общего числа синонимов). Это позволяет утверждать, что в семантической сети англоязычного образовательного дискурса полные синонимы превалируют над неполными синонимами. Антонимические отношения встречаются в трёх случаях, что составляет 5 % от общего числа связей в данной семантической сети. Также стоит упомянуть меронимическую связь, которая встречается в 5-ти случаях в рамках составленной нами семантической сети и составляет 8 % от общего числа терминов.

Судя по статистическим данным, можно сделать вывод, что наиболее часто встречающимся видом семантических связей в настоящем исследовании является гиперо-гипонимическое семантическое отношение. Однако, принимая во внимание тот факт, что все рассматриваемые нами термины обозначают предметы и явления, относящиеся к образовательной системе, и так или иначе являются составными частями образования (в широком смысле), мы можем сделать вывод, что все понятия могут считаться меронимами основного термина *education*, то есть, наряду с гиперогипонимической семантической связью, меронимическая связь является одной из наиболее часто встречаемых в нашем исследовании.

В результате построения семантической сети удалось выяснить, что между некоторыми терминами англоязычного образовательного дискурса существует несколько



связей. Например, между терминами *education* и *schooling* обнаруживается гиперо-гипонимическая связь (в британском варианте английского языка) и синонимическая (в американском варианте английского языка). Это вызвано, в первую очередь, разницей значений некоторых терминов в американском и британском вариантах английского языка.

Кроме того, было выявлено, что существуют термины, которые широко употребляются в одном варианте английского языка, но почти не используются в другом. Например, термин *high school* употребляется в американском варианте английского языка и обозначает «старшая школа», но это понятие почти не употребляется в британском варианте английского языка и, как правило, заменяется термином *secondary school*.

Заметим, что благодаря сконструированной семантической сети удалось выяснить, что некоторые термины можно отнести сразу к нескольким семантическим группам или полям. Например, термин *private school* одновременно относится как к группе *Primary educational institutions*, так и к *Secondary educational institutions*. Подобный вывод можно сделать на основе компонентного анализа дефиниций данного понятия.

Таким образом, построение семантической сети терминов англоязычного образовательного дискурса позволило систематизировать понятия из сферы общих образовательных терминов и выявить существующие между ними связи. Одним из важнейших преимуществ семантической сети является её наглядность, ведь с её помощью можно объяснить отношения терминов в том или ином дискурсе. В первую очередь это помогает преподавателям в вузах или школьным учителям английского языка более подробно рассказывать обучающимся о системе образования США и Великобритании с разъяснением корректного употребления терминов. Систематизация понятий добавляет отчётливости в статусные характеристики взаимодействующих учёных разных стран. Не меньшая важность заключается в предоставлении возможности разобраться в оттенках значений и смысловых нюансах образовательных терминов всем социальным агентам, нуждающимся в ясных представлениях о социальной дифференциации современного «общества знания».

#### **Источники и литература:**

1. Академик, 2000 – 2017. [Электронный ресурс]. // URL: [http://technical\\_translator\\_dictionary.academic.ru/222633](http://technical_translator_dictionary.academic.ru/222633) (дата обращения: 15.11.2017)
2. Ведерникова Ю. В. Тезаурусное моделирование терминополья Encyclopaedic Semantics (энциклопедическая семантика) предметной области «Английская когнитивная лингвистика». // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-4. С. 44–46.
3. Горбунов Е. Ю. Синергетические механизмы построения модели терминополья Lexicology (лексикология). // Вопросы искусствознания, философии, культурологии, истории и лингвистики. Материалы II Международной научно-практической конференции. ООО «НОУ «Вектор науки», 2017. С. 55–64.
4. Горбунов Ю. И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3–2 (33–2). С. 188–192.
5. Жучкова И. И. Семантическое поле термина Critical Discourse Analysis (критический дискурс-анализ). // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков. Сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт, 2016. С. 42–47.
6. Жучкова И. И. Тезаурусное моделирование семантического поля термина «Coherence» (когерентность) предметной области «Английская лингвистика текста». // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты. Сборник материалов научной конференции с международным участием. Самара: СамГУ, 2014. С. 123–132.
7. Жучкова И. И. Тезаурусный подход к моделированию английской терминологии лингвистики текста (на примере семантического поля термина «Cohesion» (связность)). // Вестник Чувашского государственного

- педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2014. № 1 (81). С. 53–59.
8. Кронгауз М. А. Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд. испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
  9. Пиотровский Р. Г. Системное исследование лексики научного текста / Р. Г. Пиотровский, Н. П. Рахубо, М. С. Хажинская. Кишинев: Штиинца, 1981. 158 с.
  10. Харитончик Э. А. Лексикология английского языка. Минск: Изд-во Вышэйшая школа, 1992. 204 с.
  11. Capella University. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.capella.edu/blogs/cublog/phd-vs-doctorate-differences/> (дата обращения: 10.11.2017).
  12. Family Dictionary of Educational Terms. Washington: Office of the Education Ombudsman, 2010 – 2011. 40 p.
  13. Merriam-Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. 11th ed. Springfield: Merriam-Webster Inc., 2005. 1223 p.
  14. Oxford Reference, 2017. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.oxfordreference.com> (дата обращения: 15.11.2017).

УДК 80  
ББК 81

## Оппозиция «здоровый – больной» в русском языке

### **Артамонов Владимир Николаевич,**

*доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

### **Уба Екатерина Владимировна,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Доказывается неодинаковая представленность в языке оппозиции «больной – здоровый». Исследование нормативной частнооценочной оппозиции «больной – здоровый» позволяет авторам обнаружить, что на шкале оценки градуируется только левая её часть, а правая остаётся без изменения. Установлено, что правая (полярная, нормальная) часть шкалы оценки очень слабо отражена в лексике, по сравнению с левой (аномальной) частью. Высокопродуктивными являются словообразовательные модели, передающие значение неполного наличия или отсутствия необходимых стандартных признаков или значение избыточности, дополнительных, непредусмотренных стандартом признаков. Как и у большинства нормативных частнооценочных оппозиций левая (аномальная) часть оценочной шкалы по крайней мере на лексическом и словообразовательном уровнях языковой системы имеет широкий спектр средств реализации, значительно более широкий по сравнению с правой (полярной нормальной) частью. Подтверждено, что для языка в плане идентификации объектов интереснее аномальное.

**Ключевые слова:** русский язык, лексический и словообразовательный уровень языковой системы, категория оценки, шкала оценки, нормативные частнооценочные оппозиции, оппозиция «здоровый – больной», словообразовательные модели, аномальное и нормальное.

## Opposition «Healthy - Sick» in the Russian language

### **Artamonov Vladimir N.,**

*Doctor of Philological sciences, Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

### **Uba Ekaterina V.,**

*Candidate of Philological sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language,*

*Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article proves the unequal representation of «sick-healthy» opposition in the language. The study of the normative private-evaluation opposition «sick-healthy» allows the authors to find out that only the left part of the scale is graded on the scale of assessment, while the right one remains unchanged. It is established that the right (polar, normal) part of the rating scale is rather weakly reflected in the vocabulary, in comparison with the left (abnormal) part. Highly productive are the word-building models that convey the value of incomplete presence or absence of necessary standard features or the value of redundancy, additional, unintended features. As in most normative private-evaluation oppositions, the left (abnormal) part of the evaluation scale, at least on the lexical and word-formative levels of the language system, has a wide range of means of implementation, much broader than the right (normal) part. It is confirmed that the abnormal features are more interesting for the language in terms of identifying objects.

**Keywords:** the Russian language, lexical and word-formative level of the language system, evaluation category, assessment scale, normative and private oppositions, opposition «healthy-sick», word-formation models, abnormal and normal.

Исследуя категорию оценки, представленную в общеоценочной оппозиции «хорошо – плохо» и в частнооценочных оппозициях: сенсорно-вкусовых – «приятный – неприятный», «вкусный – невкусный», «привлекательный – непривлекательный» и др., психологических – «радостный – печальный», «веселый – грустный», «желанный – нежеланный» и др., эстетических – «моральный – аморальный», «добрый – злой», «добродетельный – порочный» и др., утилитарных – «полезный – вредный», «благоприятный – неблагоприятный» и др., нормативных – «правильный – неправильный», «нормальный – аномальный», «доброкачественный – недоброкачественный» и др., телеологических – «эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный и др. (см. подробнее [Арутюнова 1999: 198–199]), мы обращали внимание, прежде всего, на крайние (полярные) точки шкалы оценки и их градацию «совершенно / абсолютно плохо (невкусно, непривлекательно, порочно и т.д.) – плохо (невкусно, непривлекательно, порочно и т.д.) – не очень / не так уж плохо (невкусно, непривлекательно, порочно и т.д.) – хорошо (вкусно, привлекательно, добродетельно и т.д.) – очень / слишком / крайне / чрезвычайно хорошо (вкусно, привлекательно, добродетельно и т.д.)». При этом упоминалось, что где-то посередине есть «нулевое» значение, являющееся точкой отсчёта, «ни хорошо, ни плохо, никак» (см. об этом подробнее: [Артамонов 2006; Артамонов 2014; Узикова, Артамонов 2016]). В теории оценки это значение признаётся нормой.

Однако элементы оценочной шкалы можно представить, используя другую оппозицию – «нормальное – аномальное», где нулевому (эталонному, стандартному, нормальному) значению противопоставлены отклонения от нормы, как влево, так и вправо. Поляризация *нормального* и *не-нормального*, например, актуальна для аксиологии, где норма лежит не в середине шкалы оценки, а в правой (позитивной) её части. Так, *хороший* означает «соответствующий норме» а не её превышающий [Wierzbicka 1972: 71 – 92; Вежицкая 1993: 191].

Интересно, что нормальное и аномальное неодинаково представлены в языке. Так, нормальное обычно очень слабо представлено в лексике, например, имена

прилагательные: *обычный, средний, нормальный* – могут относиться к самым разным предметам и ситуациям, ср.: *средний рост, вес, размер, возраст* и т.д., в то время, как только слово *молодой*, обозначающее возраст, «расположенный слева от нормы» (т.е. аномальное) входит в весьма разветвлённый синонимический ряд: *молоденький, юный, несовершеннолетний, зелёный, ранний; в цвете лет, в нежной юности; молокосос, желторотый, малолеток; неопытный, безусый, мало каши ел, нос не дорос, неоперившийся, мальчишка, моложавый, молодой, молоко на губах не обсохло, пустобородый, мокроносый, юношеский, младёхонький, молодозелено, сопленосый, в цвете сил, сопливый* и др. [Абрамов 1999]. При этом аномальное, в отличие от нормального (если только нормальное контекстуально не воспринимается негативно, т.е. как аномальное, ср.: *посредственный, так себе, серенький, звёзд с неба не хватает* и др.), представлено, как правило, экспрессивными синонимами. Нормальное же обычно не возбуждает интереса и эмоций. О том, что не отходит от нормы обычно не делается сообщений [Николаева 1985: 90].

Предметом нашего исследования является нормативная частнооценочная оппозиция «больной – здоровый». Эта семантическая оппозиция, несомненно, играет одну из приоритетных ролей в жизни каждого человека и общества в целом. Здоровье является традиционной культурной ценностью, константой, неотъемлемым атрибутом идеальной жизни. Неслучайно, сема *здоровье* представлена в одной из наиболее частотных этикетных форм (в форме приветствия): *здравствуй* и её разговорных вариантах, и в одной из форм прощания: *будь здоров*. Большинство поздравлений включают в себя пожелание здоровья, которое обычно стоит на первом месте. Здоровье, таким образом, оказывается самостоятельной ценностью и имеет особое значение для ценностной системы социума, так как обуславливает общее позитивное положение дел (*В здоровом теле здоровый дух; Где здоровье, там и красота; Здоровье и счастье не живут друг без друга; Здоровье горы своротит* [Федяева, Троян 2016]). В свою очередь болезнь негативна сама по себе и, кроме того, «отравляет, очерняет всё вокруг: от довольно безобидного (*У кого болят кости, тот не думает идти в гости*) до истинно трагического (*Болезнь пришла – беда в дом вошла*)» [Там же].

Из сказанного выше следует, что в оппозиции «больной – здоровый» левый элемент аномален, а правый – нормален. Интересно, что на шкале оценки градуируется только левая её часть, а правая остается без изменения: *очень / сильно / слишком / страшно / ужасно болен – болен (не здоров) – немного / слегка / чуть-чуть болен (не здоров) – почти здоров – здоров*. Здесь даже «почти здоров» дает нам слабую степень нездоровья (т.е. болезни). А сочетания типа: *очень здоровый, слишком здоровый* и под. являются скорее параметрическими и характеризуют рост, вес, силу и т.д. Исключением является, пожалуй, только сочетание *совершенно здоров*, но и оно по сути означает то же, что и *здоров*. То есть элемент *здоровый* находится на крайнем правом (позитивном) полюсе оценочной шкалы.

Так же и в медицине, когда определяются параметры (показатели) здоровья (например, на предмет годности / негодности к работе, к службе в армии; необходимости амбулаторного лечения, госпитализации или выписки и т.д.): температура, давление, пульс и др., есть нормальные значения и аномальные, к которым относятся любые отклонения как в «минус», так и в «плюс».

По степени представленности в языке оппозиция «больной – здоровый» не является исключением из других нормативных оппозиций.

Правая (полярная, нормальная) часть шкалы оценки очень слабо отражена в лексике, по сравнению с левой (аномальной) частью. Достаточно обратиться к медицинским

энциклопедиям, словарям, справочникам и т.д., где различные патологии, травмы, болезни, причины смерти исчисляются десятками тысяч.

Если обратиться к словарям синонимов [Абрамов 1999], то у слова *больной* находим синонимический ряд в более чем 90 слов: *болезненный, недугующий, недужливый, недужный, нездоровый, немощный, развинченный, расстроенный, расслабленный, страждущий, страдающий, больнешенький, больнехонький, скорбный, хворый, хилый, чахлый, хлипкий, слабый, болящий, дохлый, болен, маринованный, никакой, доходяга, неправильный, неестественный, противоестественный, аномальный, ненормальный, аномальный, извращенный, уродливый, квелый, назревший, нежилец, (совсем) плох, (слабого, хрупкого) здоровья; здоровье расшатано, от ветра шатается, ветром (качает, шатает), еле-еле душа в теле, в чем (только) душа держится, (одержим(ый), удручен(ный)) (недугами, болезнью, болезнями), не в (себе, своем уме); при смерти, дни сочтены, лежит на смертном одре, смотрит в (гроб, могилу), в гроб глядит, стоит (одной ногой в (гробу, могиле), на краю могилы), не жилец на (этом) свете, много не надышит, (недолго, немного) надышит, (еле, на ладан) дышит; пациент; анемичный, золотушный, малокровный, рахитичный, худосочный, чахоточный, инфарктник, туберкулезник, астматик, легочник, рахитик, ревматик, афатик, диабетик, печеночник, психастеник, психопат, сифачный, паралитик, склеротик, малярик, желудочник, подагрик, сердечник, психбольной, параноик, сифилитик, хроник, эпилептик, язвенник, опорник, радикулитчик, нервнобольной, почечник, венерик. Любой носитель языка, изучив этот список, поймет, что он не является абсолютно полным, особенно последняя его часть, где называются страдающие теми или иными заболеваниями.*

В том же словаре находим не такой уж и маленький синонимический ряд к слову *здоровый*: *здравый, бодрый, крепкий, сильный; цветущий, пышущий здоровьем; дюжий, закаленный, ражий, выносливый, сносливый, дееспособный, работоспособный; гигиенический (гигиеничный), (железное, крепкое) здоровье, цел и невредим, в (вожделенном) здравии, живого места (местечка) много; пользительный, хоть поросят об лоб бей, в добром здравии, не ущипнешь, в соку, поросят можно об лоб бить, прочный, упитанный, долбней не убьешь, пахать можно, об дорогу не убьешь, здоров как бык, основательный, в хорошей форме, большущий, благодетельный, полезный, бесполезный, немаленький, кремнястый, громкий, как огурчик, большенный, ядреный, правильный, здоровущий, немалый, неизвращенный, приносит пользу, благотворный, глубокий, большой, крепкотелый, идет на пользу, разумный, могучный, в силе, мощный, полнокровный, что ему делается, неболезненный, воду возить можно, нормальный, идет впрок, крупный, могучий, мнимобольной, здоровешенький, здоровехонький, здоровяк, здоровенный, изрядный, здоровенький, добрый. Однако значительная часть слов этого ряда означает либо параметры (рост, вес, силу, цвет лица и проч.), которые часто ассоциируются со здоровым человеком, но не всегда означают здоровье: *большеный, здоровущий, здоровяк, крупный, спортсмен* и др. (ср.: *ужасно, неужели Юра страшно болен, он такой красивый, здоровый, занимается спортом. По нему и не скажешь* [Федяева, Троян 2016]), либо связаны с переносными значениями слова, не связанными с телесным или психическим здоровьем человека: *здравый, правильный, полезный, бесполезный* и др.*

Любопытно, что значение «слишком здоровый», представленное на фразеологическом уровне, обычно носит негативную или, по крайней мере, ироническую окраску: *хоть поросят об лоб бей, поросят можно об лоб бить, долбней не убьешь, пахать можно, об дорогу не убьешь, здоров как бык* – и воспринимается скорее как аномальное. Вспомним также: *сила есть – ума не надо*.

Кроме того, аномальная часть шкалы оппозиции «больной – здоровый» представлена значительным рядом прилагательных и образованных от них глаголов и существительных, называющих разного рода отклонения от нормы, как врожденные, так и приобретенные, типа: *хромой* (прилагательное) – *хромой* (существительное) – *хромать*; *слепой* (прилагательное) – *слепой* (существительное) – *слепнуть*; *глухой* (прилагательное) – *глухой* (существительное) – *глохнуть* и т.д.

Интересно, что значительная часть русских, белорусских и украинских прозвищ и образованных от них фамилий связана как раз с аномалиями, а не с нормой, например: *Косой, Косых, Кривой, Кривов, Слепой, Слепов, Безухий, Безухов, Беспалый, Беспалов* и др. Предполагаем, что и фамилии типа: *Носов, Глазов, Ротов* и под. – тоже связаны с какими-то аномалиями, так как не имеет смысла называть человека *Носом* или *Носовым*, если у него просто имеется нормальный нос. Скорее всего, что-то с носом у него не в порядке.

На уровне **словообразования** наблюдается также ряд аффиксальных словообразовательных моделей, передающих аномальные значения исследуемой оппозиции.

Так, например, с аномальными связаны словообразовательные модели: 1) существительное от существительного, образованное с помощью суффикса –ик, с мутационным словообразовательным значением «носитель заболевания / отклонения, названного производным словом: *аллергик, астматик, астматик, рахитик, ревматик, диабетик, психастеник, паралитик, склеротик, малярик, подагрик, параноик, сифилитик, эпилептик, венерик*; 2) существительное от существительного, образованное с помощью суффикса –чик, с мутационным словообразовательным значением «носитель заболевания / отклонения, названного производным словом, например: *радикулитчик*; 3) существительное от словосочетания согласованное прилагательное плюс существительное *болезнь* (или его синонимы), образованное с помощью суффикса –ик, с мутационным словообразовательным значением «носитель заболевания / отклонения, названное производящим: *хроник* (от *хроническое заболевание*), *туберкулезник* (от *туберкулезная болезнь*), *почечник* (от *почечная недостаточность / болезнь*), *язвенник* (от *язвенная болезнь*), *сердечник* (от *сердечные боли*) и др.

Небольшой ряд сложных словообразований с интернациональными элементами –пат, –фоб и –ман также представляют левую часть оценочной шкалы оппозиции: *психопат, социопат, наркоман, игроман, социофоб, клаустрофоб* и др.

Высокопродуктивными являются словообразовательные модели, передающие значение неполного наличия или отсутствия необходимых стандартных признаков (так называемый «некомплект» [Арутюнова 1999: 82] или «недокомплект») или, напротив, значение избыточности, дополнительных, непредусмотренных стандартом признаков («сверхкомплект»). Полный комплект в этом случае соответствует норме.

К некомплектным моделям относятся, например, префиксальные и конфиксальные, обозначающие полное отсутствие предмета или признака: *беспалый, безухий, безумный*; суффиксальные, обозначающие низкую, недостаточную степень проявления признака: *слабоватый, худенький хиленький*; префиксальные глагольные формы, обозначающие недостаточное действие: *недокормленный, недоношенный, приболеть*; образование сложных имён, обозначающих количественное или качественное несоответствие стандарту: *одноглазый, однорукий, трёхпалый; кривоносый, курносый, коротконогий, слабоумный* и др.

К сверхкомплектным моделям следует отнести суффиксальные, обозначающие наличие дополнительного сверхкомплектного предмета или признака: *горбатый, шишкастый, бельматый*; образование сложных имён, обозначающих количественное или качественное

несоответствие стандарту: *шестипалый* (о человеке), *большеголовый*, *большеротый* и др.

Интересна противопоставленность суффиксальных моделей с суффиксами *-ат* и *-аст*, где первая дает нам значение комплектности и поэтому практически не употребляется сегодня (*глазатый*, *ушатый*, *зубатый* и др.), за исключением слов типа: *пузатый*, *брюхатый* и под., которые называют признак по наличию предмета, не обязательного, но возможного в комплекте. Вторая же модель, дает значение сверхкомплектное и потому активно используется. *Глазастый*, *ушастый*, *зубастый* – обозначают не только наличие комплекта *глаз*, *ушей* и *зубов*, но и их размер, выходящий за рамки нормального. Кстати говоря, помимо значения сверхкомплекта, прилагательные этой модели получают ещё негативную окраску, что позволяет задаться вопросом об отношении носителей русского языка к «некомплектникам» и «сверхкомплектникам» (и не является ли это отношение особенностью русского менталитета; вспомним образы калек, блаженных, юродивых и т.д. в классической русской литературе).

На уровне **морфологии** градация на оценочной шкале оппозиции «больной – здоровый» представлена, прежде всего, в образовании форм степеней имен прилагательных (**более** *здоровый* / *крепкий* / *больной*, **менее** *здоровый* / *крепкий* / *больной*, **наиболее** *здоровый* / *крепкий* / *больной*, **наименее** *здоровый* / *крепкий* / *больной*, **здоровее**, *здоровейший и др.*). Следует отметить возможность образования составных форм степеней сравнения как у слова *больной* и большинства его синонимов, так и у слова *здоровый* и его синонимов. А вот простые формы скорее характерны для слова *здоровый*. Так, нормальным будет употребление высказывания типа: *Я сегодня **здоровее**, чем вчера; Сергей **здоровее** меня.* Но не: *Я сегодня **больнее**, чем вчера; Сергей **больнее** меня.* Хотя возможно здесь имеются какие-то формальные, а не семантические ограничения, так как у некоторых слов синонимического ряда, обозначающих аномалию, такие формы образуются: *Я сегодня **худее** / **слабее**, чем вчера; Сергей **худее** / **слабее** меня.*

На **синтаксическом** уровне обращают на себя внимание, например, выделенные жирным шрифтом несвободные (синтаксически нечленимые) сочетания слов типа: *девочка **с большими глазами**, юноша **со сломанной рукой*** и под., где для характеристики *девочки* или *юноши* просто наличия у них *глаз* или *рук* недостаточно, не имеет смысла (это норма, комплект), а вот отклонение от нормы, недокомплект или сверхкомплект «имеет смысл». С другой стороны, сочетания типа: *девочка **со здоровыми глазами*** или *юноша **со здоровой** (не сломанной) **рукой*** кажутся избыточными.

Таким образом, представленность в языке оппозиции «больной – здоровый» неодинакова. Как и у большинства нормативных частнооценочных оппозиций левая (аномальная) часть оценочной шкалы по крайней мере на лексическом и словообразовательном уровнях языковой системы имеет широкий спектр средств реализации. Значительно более широкий по сравнению с правой (полярной нормальной) частью.

Вероятно, это связано не с тем, что носители языка не понимают важности здоровья, не хотят быть здоровыми, являются противниками здорового образа жизни (хотя такое предположение может быть выдвинуто и исследовано в дальнейшем).

Аномальное в плане номинации, идентификации объектов интереснее не только для языка, но и для искусства. Например, Ямщик, писатель, герой романа Г.Л. Олди восклицает: *Боже мой, кому интересен нормальный, уравновешенный герой? Никому, и автору – в первую очередь. Норма скучна, норма блекнет рядом с шикарным буйнопомешанным Синьором Отклонением. Извращение – это прекрасно! Психи у Ямщика выходили живее всех живых. Он их любил, но странную любовь («Свет мой, зеркальце...»).*



Кстати, медицине тоже интереснее болезни, так как медики с ними борются, а «врага надо знать в лицо». Здоровье же рассматривается как идеал, к которому надо стремиться, который желателен, но не всегда достижим. Именно поэтому пожелание здоровья часто соседствует с пожеланиями таких же трудно достижимых и плохо определяемых счастья, любви, удачи, долголетия (но, заметьте, не бессмертия, к которому мы относимся негативно, вспомним хотя бы Кошечу Бессмертного). Чтобы приблизиться к этому идеалу, необходима профилактика тех же болезней (а их открывается все больше, и опять их нужно именовать), важно вести здоровый образ жизни. И вот как раз пути и средства достижения этого идеала, различные практики, гимнастики, виды спорта (с которым, кстати, тоже не всегда обоснованно связывают здоровье – вспомним профессиональные болезни спортсменов) в языке представлены довольно широко.

**Источники и литература:**

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999. 431 с.
2. Артамонов В. Н. Реализация категории важности в предложении и тексте. Ульяновск: УГТУ, 2006. 200 с.
3. Артамонов В. Н. Прагматический аспект категории важности в русском языке. // Поволжский педагогический поиск. 2014. № 3 (9). С. 129–132.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: «Языки русской культуры», 1999. I – XV. 896 с.
5. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах. // Thesis. 1993. Вып. 3. С. 185–206.
6. Николаева Т. М. Функции частиц в высказывании. М.: Наука, 1985. 170 с.
7. Узикова О. Г., Артамонов В. Н. Логический аспект семантики важности. // Поволжский педагогический поиск. 2016. № 4 (18). С. 115–118.
8. Федяева Н. Д., Троян С. В. Мера здоровья (о градуировании аксиологических полюсов «здоровый – больной» в русской лингвокультуре. // Вестник Брянского государственного университета. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mera-zdorovya-o-graduirovanii-aksiologicheskikh-polyusov-zdorovyyu-bolnoy-v-russkoy-lingvokulture> (дата обращения 20.10.2017).
9. Wierzbicka A. Semantic primitives. Frankfurt/M.: Athenaum-Verl., 1972. 235 p.

# ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

УДК 162.5

ББК 87.22

## Псевдонаука и лженаука в публичной сфере<sup>1</sup>

**Мальцева Анжела Петровна,**

*доктор философских наук, главный научный сотрудник, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Автор анализирует псевдонаучные и лженаучные практики, распространённые в той части общества, члены которого: – способны к обмену информацией и её критике, к выработке собственных мнений и интерпретации мнений чужих; – публично высказывают своё отношение к чему бы то ни было и вступают в споры. Различаются понятия псевдонауки и лженауки. Под псевдонаукой предложено понимать весь комплекс *неправильных* использований научных данных, их неверных интерпретаций, а также выводов, полученных с совершением логических ошибок и/или со ссылками на непроверенные, незаконченные и/или лженаучные исследования. Лженаукой автор называет умышленные фабрикация с целью создания (или удержания) убеждений, которые сами лжецы считают противными истине, поскольку сознательно искажают познаваемую ситуации в угоду конъюнктурным соображениям. Автор предлагает отнести к «магическим фразам» аргументы, подкрепляемые ссылкой на не известно кем, когда, с какой целью и выборкой проведенные исследования. Выявлены следующие *ошибки* при использовании научных данных: познакомившись с данными о некой группе явлений, заключают о конкретном явлении; средние статистические показатели интерпретируют как закономерные отношения внутри конкретной группы (явлений); высокие коэффициенты корреляции используют как достаточные основания для установления неизменных связей; утверждают о существующей связи между одновременно произошедшими событиями; переносят корреляции между элементами в одной группе на элементы в других группах, отличающихся от наблюдаемой формально или содержательно; при построении умозаключений на основе значений выборки используют не все имеющиеся значения, или намеренно отбирают значения так, чтобы они являлись значимыми представителями генеральной совокупности; сравнивают числа вместо сравнения процентов; делают выводы на основании сравнения показателей, которые обладают разным значением для каждой из сравниваемых групп; не различают изменения в объекте и изменения в методах проведения исследований и другое.

**Ключевые слова:** публичная сфера, псевдонаука, лженаука, логические ошибки, ошибки аргументации, недобросовестное обращение с научными данными, авторитет науки, дискредитация науки.

1. Вслед за Ю. Хабермасом [Хабермас 2016] я понимаю под публичной сферой образованную часть общества, способную к обмену информацией и её критике, к выработке собственных мнений и интерпретации мнений чужих.

## Pseudoscience and «Junk Science» in the Public Sphere

**Maltseva Angela P.,**

*Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The author analyzes pseudoscientific practices that are prevalent in the society whose members: - are capable of exchanging the information and criticizing it, developing their own opinions and interpreting the opinions of the others; - publicly express their attitude to anything and start the disputes. The concepts of pseudoscience and «junk science» differ. Pseudoscience is the whole complex of incorrect uses of scientific data, their incorrect interpretations, as well as conclusions obtained with logical errors and / or with references to untested, incomplete and / or pseudoscientific studies. Deliberate fabrications with the purpose of creating (or retaining) convictions, which the liars themselves consider to be contrary to the truth, since they consciously distort the perceived situation for the sake of opportunistic considerations are considered as «junk science». The author proposes to consider arguments, backed up by a reference to unknown who, when, where and why researches as «magic phrases». There were discovered the following errors when using the scientific data: having become acquainted with the data on a certain group of phenomena, they conclude about a specific phenomenon; average statistical indicators being interpreted as regular relations within a particular group (phenomena); high correlation coefficients being used as sufficient grounds for establishing permanent links; affirming the existing relationship between the two events that have occurred simultaneously; transferring correlations between elements in one group to elements in some other groups that differ from the observed formally or substantively; not using all available meanings when making a conclusion, or selecting the particular meanings intentionally; comparing numbers instead of comparing percentages; drawing conclusions based on a comparison of indicators that have different values for each of the groups being compared; not distinguishing between changes in the object and changes in methods of conducting research, and so on.

**Keywords:** public sphere, pseudoscience, junk science, logical errors, errors of argumentation, unfair treatment of scientific data, authority of science, discredit of science.

**Введение.** Дискредитацией науки следует считать совершенно определённые (и в данной статье определяемые) способы обращения с выводами и заключениями, получаемыми учёными в ходе научных исследований. Эти способы применяются прежде всего журналистами и другими публичными персонами (преподавателями вузов и учителями, священниками и журналистами), а также в целом – всеми образованными повседневными деятелями, которые интерпретируют информацию, высказывают вслух свое отношение к чему бы то ни было, вступают в споры, пишут заявки на получение грантовой поддержки от государства и прочее. На мой взгляд, весь комплекс *неправильных* использований научных данных, их неверных интерпретаций, а также выводов, полученных с совершением логических ошибок и/или со ссылками на непроверенные, незаконченные и/или лженаучные исследования следует отнести к псевдонауке.

В этой статье будут проанализированы псевдонаучные и лженаучные практики, наблюдаемые в публичной сфере.

Чтобы уяснить различия между понятиями псевдонауки и лженауки, обращусь к статьям специалиста в этом вопросе. А. М. Конопкин считает, что «серьёзным познавательным базисом псевдонауки служит... размытость критериев и идеалов научности...» [Конопкин 2013: 97], а «часто встречающееся в литературе отождествление лженауки с псевдонаукой некорректно; в самой этимологии слов заложено различие: псевдо – неподлинное, лже – ложное. Лженаука основывается на ложных данных, экспериментах, субъективных ощущениях. Псевдонаука же может основываться на фактах, но давать им сомнительную интерпретацию» [Конопкин 2013: 95]. Псевдонаукой философ называет «ненормативную интерпретацию данных, имеющую специфические когнитивные признаки: неопределённую область применения, ограниченную фактическую базу, ненадёжные допущения и др.» [Конопкин 2014]. Соглашаясь с А. М. Конопкиным, добавлю, что лженаука специально создаётся, во-первых, самими учёными – «образованными мужчинами и женщинами, которые очень хорошо понимают сущность науки, но в силу ряда причин предпочитают симулировать научно-исследовательскую деятельность. Их ложь – умышленная фабрикация с целью создания (или удержания) убеждений, которые сами лжецы считают противными истине, поскольку сознательно искажают образ познаваемой ситуации в угоду конъюнктурным соображениям. Вывести на чистую воду таких «комбинаторов» весьма сложно. Они очень умны, хотя и «бесплодны»» [Мальцева 2013: 59]. Лженаука творится и упорными карьеристами от образования, которые, «не обладая способностью мыслить логично или просто мыслить, очень дорожат статусом учёного при этом и потому трудолюбиво порождают пустые, противоречивые и просто бессмысленные тексты на актуальные темы. Их ложь – выдача смутного и ничтожного за сложное и важное» [Мальцева 2013: 60].

В данной статье я буду рассматривать случаи псевдонауки и лженауки, встречающиеся в публичной сфере. Поскольку большинство чиновников, многие журналисты, учителя, юристы, социальные работники и даже священнослужители проводят научные исследования и защищают диссертации, имеют учёные звания и научные степени, то формулировку темы (и стоящей за ней проблемы) можно считать вполне правомерной.

Очень часто для усиления своих аргументов публичные деятели (политики, чиновники, журналисты, преподаватели, священники) просто ссылаются на научные исследования, говоря: «учёные считают», «недавние исследования показали», «социологи пришли к выводу» и т.п. Но аргументы, подкрепляемые ссылкой на не известно кем, когда и с какой целью проведённые исследования, следует отнести к «магическим» фразам. Рядясь в научные мантии, и при этом не предоставляя читателям или слушателям возможность проверить подлинность проведённых исследований: получить подтверждения их репрезентативности, узнать о выборочной совокупности, – иными словами, установить их научность, – участники публичной сферы серьёзно вредят авторитету науки.

Весьма распространены в СМИ и Интернете неправильные использования научных данных, их неверные интерпретации, а также произведения выводов, полученных с совершением логических ошибок.

Так, познакомившись с данными о некоей группе явлений, часто заключают о конкретном явлении. Но ошибочно, узнав, например, о высоких показателях табакокурения в молодёжной среде *в целом*, делать вывод о том, что *эта конкретная* молодёжная аудитория, к которой обращается оратор, представлена в большинстве своём заядлыми курильщиками.

Весьма распространена ошибка, когда средние статистические показатели без дополнительного изучения интерпретируют как закономерные отношения внутри конкретной группы. Так, число ежегодных разводов может оставаться неизменным на протяжении многих лет, но из этого не следует, что и на следующий год разводов будет столько же.

Высокие коэффициенты корреляции используют как достаточные основания для установления неизменных связей, что не верно. Снижение числа арестов на протяжении нескольких лет не обязательно свидетельствует о том, что количество преступлений неуклонно снижается. Увеличение численности бедняков может быть связано и с новым способом отнесения к данной группе, и с изменениями правил получения пособий, и с новым определением минимального прожиточного минимума.

Если некоторые события происходят вместе, делают вывод о существующей между ними связи, а это не обязательно соответствует истине. Создание Евросоюза и неуклонное повышение количества безработных в еврозоне не означает, что первое является причиной второго.

Ошибочно корреляции между элементами в одной группе переносят на элементы в других группах, отличающихся от наблюдаемой формально или содержательно. Из корреляции 0,726 между возрастными мужчинами и женщинами в семьях представителей одной национальности не следует, что эта корреляция сохранится в обществах большей численности или с другими социальными обычаями.

Очень часто при построении умозаключений на основе значений выборки используют не все имеющиеся значения, или намеренно отбирают значения так, чтобы они являлись или, наоборот, не являлись значимыми представителями генеральной совокупности. Если при изучении успеваемости выяснилось, что представители одного пола получают более высокие оценки, чем представители другого, из этого нельзя заключать, что половая принадлежность влияет на способность к обучению. Полученные результаты могут быть связаны с предвзятым отношением профессорско-преподавательского состава к лицам какого-либо пола или с чем-то пока неизвестным.

Сравнение чисел вместо сравнения процентов – еще одна распространенная ошибка. Увеличение числа абортоспособных несовершеннолетних в числовом отношении обязательно требует учёта процентной доли абортоспособных несовершеннолетних в общем числе всех абортоспособных, в противном случае выводы и рекомендации правительству и общественности будут совсем иные.

Так, если количество женщин в целом по стране уменьшилось, а число абортоспособных за установленный период не увеличилось, то увеличение процента женщин, совершающих аборты, от числа всех женщин псевдоученые публичные деятели могут использовать для неверного заключения о порче нравов, обоснования актуальности социально значимых проектов и получения миллионных грантов на их реализацию.

Неправильно делать выводы на основании сравнения показателей, которые обладают разным значением для каждой из сравниваемых групп. Бесполезно сравнивать уровни коррупции в разных странах, если нам не известно точно, что, например, определения взятки в этих странах полностью совпадают, в противном случае выводы будут не верными. Так, в России, в отличие, например, от США, предложенная полицейскому жевательная резинка никогда не подпадёт под определение взятки, и это различие в определениях следует учитывать. Бесполезно сравнивать значимость семейных ценностей во Франции и Китае, если не принимать во внимание существенную разницу в

определениях семьи, используемых представителями этих культур: просьба троюродного дяди-китайца о помощи будет восприниматься его племянником как обязательная для исполнения, – мысль об обращении к столь дальнему родственнику даже не придёт в голову попавшему в затруднительную ситуацию французу.

Анализ благосостояния граждан – деятельность, полная соблазнов для «наивных заблуждений» и намеренных фальсификаций. Так, политики, рапортуящие о росте доходов граждан за последние годы, «забывают» (?) учитывать изменения в реальной стоимости денежной единицы. Ссылка на рост числа, например, автомобилей в собственности граждан не подкрепляется данными о технике, находящейся в ремонте, или о числе автомобилей, приобретенных в кредит.

Источником частых ошибок является неспособность различать изменения в объекте и изменения в методах проведения исследований. Действительно ли имеет место глобальное потепление, или в последние годы новые приборы позволяют фиксировать не определяемые ранее изменения? Правы ли обществоведы, заключающие об обществе риска, или же повсеместное распространение и усовершенствование средств сбора и передачи информации формирует ложную иллюзию, что количество катастроф, политических конфликтов и несчастных случаев за последние сто лет возросло на порядок?

Учёные знают, что одни и те же социальные ситуации могут быть описаны принципиально по-разному в зависимости от того, какие единицы и критерии будут использованы для измерений и сравнения. Осознание этого – важный этап в борьбе с псевдонаучными и лженаучными выводами, производимыми публичными деятелями. Когда кто-либо публично судит об экономике страны, то образованному сообществу следует обращать внимание не только на используемые при этом единицы измерения (численность рабочих, количество продукции, производимой на предприятии, число «старт-апов» и вновь открытых производств), но и на применяемые при этом критерии экономического роста и развития (качественные и количественные). Так, рост МРОТ может сопровождаться ростом преступности, количества случаев заболеваемости раком и т.д. В регионе могут быть открыты десятки новых заводов – с численностью рабочих в несколько человек на каждом – при общем сокращении числа рабочих мест за счёт роботизации производства или на фоне интенсивного отъезда жителей области на заработки в «процветающие» города. Важно обращать внимание и на специализацию новых заводов: рост числа патронов, пачек сигарет, бутылок водки, костылей и протезов, произведённых на заводах и фабриках той или иной страны не обязательно свидетельствует об успешной модернизации её экономики, увеличении благосостояния народа и/или росте числа счастливых людей<sup>2</sup>.

Необходимо не игнорировать, не преувеличивать значимость научных исследований и получаемых при этом выводов. Мы, учёные, хорошо знаем, что точность, привносимая в статистику математическими методами, является кажущейся, а это требует от нас пресекать любые попытки недобросовестных повседневных агентов оперировать «точными статистическими данными» в своих не всегда бескорыстных целях.

**Заключение.** Выводы и заключения, получаемые учёными в ходе исследований, являются общественным достоянием, но ценность научных открытий может быть снижена или даже аннулирована при недобросовестном и/или ошибочном обращении

2. Например, высокие показатели, продемонстрированные учениками эстонских школ по сравнению с детьми всего мира по результатам PISA-2015, и самые низкие позиции учащихся средних школ Эстонии в исследованиях «Better Life» 2015 года (исследования «счастливого самочувствия» детей из 35 стран, членов организации экономического сотрудничества и развития OECD), заставили эксперта INNOVE усомниться на предмет *связи* между высоким качеством обучения и низким уровнем удовлетворенности школьной жизнью, о которой стали говорить многие публичные деятели [Сарв 2017].

с научными данными. Неправильные использования научных данных, их неверные интерпретации, непропорциональные выводы, совершаемые в нарушении законов логики, можно предложить считать псевдонаукой и на этом основании призвать научную общественность к разработке определенных мер по формированию негативного общественного мнения по отношению к «нарушителям научного порядка».

**Источники и литература:**

1. Конопкин А. М. Псевдонаука, лженаука и гипотеза – проблема демаркации. В сб.: Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика Э. П. Круглякова, проходившей в Санкт-Петербургском государственном университете 21-22 июня 2013 г. СПб.: Изд-во ВВМ, 2013. С. 95–98.
2. Конопкин А. М. К вопросу о структуре псевдонауки: псевдонаука как девиантная интерпретация. // Эпистемология и философия науки. 2014. № 1 (39). С. 152–172.
3. Мальцева А. П. Квазисоциальный институт лженауки: причины возникновения и проблемы существования. В сб.: Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика Э.П. Круглякова, проходившей в Санкт-Петербургском государственном университете 21-22 июня 2013 г. СПб.: Изд-во ВВМ, 2013. С. 59–64.
4. Сарв Э. - С. О связи между “счастьем учиться в школе” и результатами обучения: Эстонское среднее образование в зеркале международных оценок // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 172-186.
5. Хабермас Ю. Структурное изменение публичной сферы: Исследования относительно категории буржуазного общества. М.: Весь Мир, 2016. 344 с.

УДК 165  
ББК 87.22

## О научном статусе и плодотворности телеологии как философско-научной и гносеологической проблеме (на примере работ неовиталистов Г. Дриша, А. Гурвича и А. Любичева)<sup>1</sup>

**Любавин Андрей Сергеевич,**

*аспирант кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Определение актуальности телеологии и витализма как принципов миропонимания и научного объяснения в настоящее время снова занимает умы многих учёных и философов науки, «естественников» и кибернетиков. На примере работ трёх представителей неовитализма начала XX века автор стремится доказать, что и современный «запрос» на телеологические объяснения, и появление работ, дающих критический отпор старым и новым телеологическим спекуляциям порождены неудовлетворительностью прежних оценок телеологических «движений» в естественных науках, «гносеологической слабостью» критики витализма и неовитализма в биологии. Выдвигается предположение, что перемещение критики телеологии и витализма в контекст собственно философско-научной проблематики, введение этой критики в исследовательское поле онтологии и теории познания могло бы способствовать решению проблемы определения научного статуса телеологии в естественных науках.

**Ключевые слова:** философия и методология науки, телеология, целесообразность, витализм, неовитализм, Г. Дриш, А. Гурвич, А. Любичев.

### Scientific Status and Fruitfulness of Teleology as a Philosophical, Scientific and Epistemological Problem (on the Example of the Works of the Neo-vitalists H. Driesch, A. Gurvich and A. Lyubishchev)

**Liubavin Andrei S.,**

*postgraduate student, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** Determining the relevance of teleology and vitalism as the principles of worldview and scientific explanation is now absorbing the minds of many scientists and philosophers, «natural scientists» and cybernetics. On the example of the works of three representatives of neo-vitalism of the early XX century, the author seeks to prove that both the modern «request» for teleological explanations and the emergence of works that critically repel old and new teleological speculations are generated by

1. Научный руководитель исследования - д.филос.н., профессор кафедры философии и культурологии А. П. Мальцева.



the unsatisfactory nature of previous assessments of teleological «movements» in the natural sciences, «epistemological weakness» of vitalism critics and neo-vitalism in biology. It is suggested that the transfer of criticism of teleology and vitalism to the context of the actual philosophical and scientific problems, the introduction of this criticism into the research field of ontology and the theory of knowledge could help solve the problem of determining the scientific status of teleology within the natural sciences.

**Keywords:** philosophy and methodology of science, teleology, expediency, vitalism, neo-vitalism, H. Driesch, A. Gurvich, A. Lyubishchev.

**Введение.** В XXI столетии вновь стали появляться публикации, в которых поднимается «старый» вопрос о статусе и перспективах телеологии<sup>2</sup> в естественных науках [Hanke 2004; Zammito 2006]. После выхода в 2012 году монографии выдающегося американского философа Томаса Нарея «Mind and Cosmos: Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature Is Almost Certainly False» («Разум и космос: почему материалистическая неodarвинистская концепция природы совершенно определённо не состоятельна (ложная)») произошёл без преувеличения «взрыв интереса» к этой теме, который показал, что «современные учёные и философы не смогли элиминировать телеологические вопросы из биологии, медицины и даже космологии» [Buhler 2016] (см. также работу Эрнста Майра, пришедшего к такому же выводу много раньше [Mayr 1992]).

Такие моменты всплеска интереса к телеологии как принципу научного объяснения не однократно имели место в истории науки. Так, в конце XIX в. – начале XX в. учёные-биологи работали с идеями неовитализма<sup>3</sup>.

Научная новизна исследования заключается в том, что автор анализирует работы ярких представителей неовитализма с философско-научной точки зрения, ища ответ на вопрос об актуальности телеологии как метода научного объяснения.

В настоящей статье речь пойдёт об одном из эпизодов полемики вокруг введения телеологического принципа в биологию на примере взглядов неовиталистов: Г. Дриша (1867–1941), А. Г. Гурвича (1874–1954) и А. А. Любищева (1890–1972) в период с 1905 по 1924 г. Интерес именно к этим учёным обусловлен нижеследующим.

Немецкий исследователь Ганс Дриш являлся признанным вдохновителем нового для того времени идейного направления в биологии. Его главный труд – «Витализм, его история и система» был издан в 1905 г. в Германии, переведён на многие европейские языки. Перевод на русский язык монографии Дриша был осуществлён Александром Гавриловичем Гурвичем и издан в 1915 г. А. Г. Гурвич известен как создатель одного из направлений неовитализма – «практического витализма». Последователем идей Гурвича считал себя другой отечественный биолог Александр Александрович Любищев, один из немногих учёных, кто развивал телеологические принципы объяснения в науке в советский период.

2. Телеология – (от греч. «результат», «завершение», «цель» и «слово», «учение») 1) онтологические учения о наличии в природе и обществе объективных, внечеловеческих целей, целевых зависимостей; 2) приёмы познания (в т.ч. формы научного объяснения), в которых используется категория цели и входящие в её смысловое поле понятия (методологическая телеология); 3) описание поведения, определяемого сознательными целями, структуры и движения этих целей; 4) общая философская теория цели и выражаемых ею отношений [Телеология]. В настоящей статье речь идёт о втором значении – методологической телеологии.

3. Неовитализм являлся возрождением старых идей витализма. Витализм (от лат. «жизненный») – мировоззренческая позиция в биологии, согласно которой все живые системы принципиально отличаются от косных тел тем, что в основе их существования и проявлений жизнедеятельности лежит внутренне присущая им целесообразность, а их развитие является целенаправленным [Витализм]. Противоположностью витализма является биологический механицизм, утверждающий, что все процессы в живых организмах полностью детерминированы физико-химическими взаимодействиями.

Источниковую базу исследования составили следующие избранные работы 1905–1924 гг.: «Витализм, его история и система» (Г. Дриш, 1905; перевод с нем. яз., издан в 1915 г.); «Проблемы наследственности» (А. Г. Гурвич, 1914), «Принципы аналитической биологии и теории клеточных полей» (А. Г. Гурвич, первое издание в 1991 г.), «Механизм и витализм как рабочие гипотезы» (А. А. Любищев, 1917), материалы переписки А. А. Любищева и А. Г. Гурвича за 1924 г.; а также «Обзор наиболее известных изложений витализма» (А. А. Любищев, 1958).

**1. Неовитализм Г. Дриша.** Ганс Адольф Эдуард Дриш – немецкий биолог, эмбриолог. В первой части своего программного труда «Витализм, его история и система» Дриш выводит понятие нового витализма («неовитализма») из истории виталистических учений, начиная с древности. Историографию старого витализма по Дришу можно разделить на следующие периоды: 1) от Аристотеля до натурфилософии Нового времени, 2) витализм XVIII века (здесь интересно в первую очередь направление «критического эпигенеза»), 3) школьный витализм начала XIX века. В этой части монографии стоит отметить обстоятельность и остроту критики, которой Дриш подвергает воззрения предшественников.

Сам Дриш оспаривает правильность названия современной ему стадии развития витализма, как «нового витализма»: «это название не совсем правильное, так как виталистические учения никогда не замирали вполне» [Дриш 1915: 177]. С другой стороны, он полагает, что современное ему телеологическое направление в биологии заслуживает названия «нового витализма» в том смысле, что в его рамках предлагается новый метод, заключающийся не в «выводах из мнимо-несомненных предпосылок», а в «вопросах о самих основах» [Дриш 1915: 177]. Новый витализм, по словам Дриша, является продолжением традиций XVIII века, а не «школьного витализма» начала XIX века.

**Концепция витализма Ганса Дриша выстраивается вокруг постановки проблемы целесообразности в органическом мире:** «сущность витализма нередко связывают с выяснением вопроса, насколько жизненные явления могут быть названы «целесообразными» [Дриш 1915: 7], но «проблемой является не сам факт целесообразности, но выяснение того, является ли последняя результатом своеобразного сочетания факторов, которые сами по себе уже известны нам из неорганических наук, или, наоборот, обусловлена своей собственной, присущей только живому, закономерностью» [Дриш 1915: 7].

Дриш называет «целесообразными» в специально биологическом смысле слова: а) «многие движения высших животных, носящие несомненный характер «поступков», б) «те виды движения, которые по своей монотонности и отсутствию гибкости не могут называться поступками: это так называемые «инстинкты», «рефлексы» и т.д.» [Дриш 1915: 8]. Резюме: «все процессы в живых существах, которые так или иначе приводят к состоянию, которое может быть обозначено в том или другом смысле как «цель», подходят в чисто описательном смысле слова под понятие «целесообразности»» [Дриш 1915: 9].

Своё определение «целесообразности» Дриш выводит из того, что: а) в жизненных образованиях сложные и разнообразные составные части подчинены типичному целому, б) представление об определённой цели в особенности упорно навязывается в тех случаях, где какое-либо, состоящее из сложных сочетаний явление повторяется в своей типичности много или даже неограниченное число раз [Дриш 1915: 9].

**Основная проблема биологии, по Дришу,** заключается в необходимости отвечать на вопрос: «Зависит ли целесообразность процессов в организмах только от их определённой структуры или архитектуры, от их «машинного характера» в самом широком

смысле слова «машина», подобно тому, как целесообразны процессы в созданных рукой человека машинах; или особенный вид целесообразности лежит в основе органической жизни?» [Дриш 1915: 11].

**Дриш разводит два понятия телеологии: статическую телеологию и динамическую телеологию.** В статической телеологии жизненные явления представляются для нас целесообразными только потому, что они являются частями одного составного целого, как бы определённой машины, а в сущности, сами по себе ничем не отличны от объективных физических и химических процессов. В динамической телеологии жизненным явлением присваивается особенная, не расчлняемая закономерность, результатом которой и является их целесообразность. Таким образом, **статическая телеология приводит к «машинной теории организмов», а динамическая телеология – к «витализму», утверждающему «автономию жизненных процессов»** [Дриш 1915: 12].

Во второй части книги Дриш излагает «методическое исследование проблемы витализма». Формулируются два основных вопроса, с которыми сталкивается учёный-биолог в практике научной работы: а) «находятся ли среди процессов, наблюдаемых в живых организмах, такие, которые не могут быть сведены на явления, известные нам и из неорганического мира, или на их комбинации и должны поэтому считаться «автономными», т.е. подчинёнными собственным законам»; б) «в какой степени и объёме проявляется эта автономия, что она обозначает и что из неё следует» [Дриш 1915: 195].

Интересно, что виталист Дриш предпринимает попытку построения методологии витализма по образцу физики [Дриш 1915: 197]. Дриш называет метод исследования в биологии, который характеризуется тем, что все известные процессы в живом организме сводятся к физико-химическим взаимодействиям, «методом выключения» (элиминации). Учёный признает ценность этого подхода и не отрицает ряд важных открытий (особенно, в цитологии), сделанных именно благодаря ему. Однако далее он критикует убеждение представителей научного сообщества в том, что непременно удастся элиминировать все биологические процессы (когда «не останется ничего собственно биологического»), называя такой взгляд «вытекающим из догматического материализма» [Дриш 1915: 198].

Экспериментальная биология, по его мнению, указывает на то, что органические процессы характеризуются целесообразностью. Дриш выделяет два признака целесообразности: гармоничность и регуляторная способность. Гармоничность проявляется в организмах в тройном отношении: 1) «каузальная гармония» – такое отношение между частями А и В растущего организма, когда часть В восприимчива к части А как к причине, в результате чего происходит соответствующее влияние части А на часть В; 2) «гармония состава» и 3) «функциональная гармония» – две части организма развиваются независимо друг от друга, но в готовом виде составляют тело и функционируют как гармоничное целое [Дриш 1915: 200–201].

«Регуляторной способностью» Дриш обозначает свойство организмов «сохранять свою нормальную форму и функции при воздействии ненормальных внешних факторов» [Дриш 1915: 201]. Дриш разделяет виды регуляций на 1) коррелятивную и 2) адаптивную (регуляцию приспособления) по принципу происхождения регуляции в ответ на нарушение нормы в самом организме или в окружающей его среде. Дриш обосновывает мысль о том, что через различного вида регуляции возможно объяснить все виды движения организмов, начиная от простейших, заканчивая «рефлексами» и инстинктами» животных, и «поступков» человека [Дриш 1915: 205–206].

Основываясь на данных ряда экспериментов с реституцией (восстановлением утраченного) органов и тканей, Дриш конструирует понятия: «проспективное значение», «проспективная способность», «эквипотенциальная система», «неопределённо-частично-эквипотенциальная система» (или «гармонически-эквипотенциальная система»), «комплексно-эквипотенциальная система». Через них обозначаются роль частей организма в процессе реституции, способность эту роль изменять, а также комплексы частей организма, обладающие различными проспективными способностями.

Далее Дриш формулирует теоретические законы. «Проспективное значение каждого элемента наших систем есть функция его положения в целом», а также зависит «от абсолютной величины системы». Наконец, наличествует «фактор, который является общим выражением гармонии, распределения проспективных способностей и специфичности эквипотенциальных систем» (собственно, энтелехия). В отличие от других факторов проспективного значения энтелехия не является «экстенсивной» величиной, имеющей «пространственно протяжённое многообразие». Энтелехия влияет не только на текущие проспективные возможности частей организма, но и на развитие элементов комплексно-эквипотенциальных систем. Выбор термина («энтелехия») для данного фактора Дриш объясняет этимологическим значением слова: «заключает в себе цель» [Дриш 1915: 235].

К свидетельствам, подтверждающим автономность жизненных явлений (а значит, и правоту витализма), Дриш относит некоторые факты из области изучения раздражений и реакций у высших животных, а также форморегуляторные процессы: функциональные приспособления, эквифинальные регуляции (т.е. регуляции, ведущие различными путями к одной цели), регуляции второго порядка (перерегулировки), явления инволюции (т.е. «обратного дифференцирования») [Дриш 1915: 239–242].

В заключительной главе монографии Дриш резюмирует положения учения об энтелехии в контексте общенаучной системы. Так, энтелехия, по его мнению, не является каким-либо видом энергии, т.к. энергия есть понятие количественное. Воздействие энтелехии состоит, в частности, в приостановке тех реакций, «которые по условиям системы были бы возможны и состоялись бы, если бы не вмешательство энтелехии» [Дриш 1915: 259]. Воздействие энтелехии ограничено в пределах, в которых имела место приостановка данного процесса. «Энтелехия не в состоянии увеличивать разнообразия состава системы, но она может увеличить путём регуляции разнообразие в распределении элементов наличного состава. Последний процесс может служить наиболее подходящим определением того, что мы привыкли называть «дифференцированием». Мы можем сказать, что именно «дифференцирование» переступает границы неорганического» [Дриш 1915: 260].

Дриш признает, что «вся характеристика энтелехии является сложной системой отрицаний», и весь предыдущий «анализ понятия энтелехии ограничивался до сих пор как бы оправданием его, т.е. исследованием его совместимости с априорными и в силу этого обязательными принципами наук о природе» [Дриш 1915: 264]. Далее, развивая систему кантовских категорий мышления, Дриш пытается решить задачу доказательства того, что и «сама энтелехия принадлежит к априорной системе природных факторов» [Дриш 1915: 264].

**2. Гурвич А. Г. и становление теории биологического поля.** Александр Гаврилович Гурвич – русский и советский биолог, автор трудов по цитологии, эмбриологии, биофизике, теоретической биологии. После выпуска в 1897 г. из Мюнхенского университета до 1906 г. работал в Страсбурге и Берне. В ходе заграничной практики имел общение

со многими европейскими биологами, в частности с Гансом Дришем. В 1915 г. трудами Гурвича был издан русский перевод монографии Ганса Дриша «Витализм, его история и система».

В попытках построить единую теорию онтогенеза – наследственности А. Г. Гурвич обратился к известным работам Г. Дриша, который экспериментально продемонстрировал целостность развития. Обобщив и развив мысли Г. Дриша о том, что судьба части зародыша есть функция её положения в целом, Гурвич фактически уже в 1912–1914 гг. подошёл к фундаментальной, новой для биологии того времени, идее морфогенетического поля, хотя сам термин «поле» появляется в работах Гурвича и его последователей лишь в 1922 г. В работах 1912–1920 гг. концепция поля связывалась с понятием «динамически преформированной морфы» – силовой поверхности, ориентирующей и притягивающей клетки эмбриональных зачатков [Гурвич 1991: 4]. Сам А. Г. Гурвич писал о формулировке идеи «поля» так: «Сама идея поля (притом исключительно эмбрионального), сформулированная ещё в 1922 г., зародилась приблизительно в 1913 г. и была лишь более чётким оформлением идеи Дриша, выраженной словами о том, что проспективная судьба элемента есть функция от его положения в целом. Но идею Дриша следует признать самобытной, т.е. без корней в прошлом, без предыстории. Она всецело возникла из неожиданного для автора результата эксперимента» [Гурвич 1991: 212–213].

В статье «Проблемы наследственности» (1914) Гурвич излагает свой взгляд на проблему выявления «факторов наследственности», используя телеологическую и виталистическую терминологию: «если мы обратимся к жизненному циклу организмов с выраженным метаморфозом, то обнаружатся два или несколько... «типичных» состояний или «целей» развития» [Гурвич 1998: 54]. В конце статьи формулируется вывод о существовании начала, системно влияющего на ход эмбрионального развития организма, реальным объектом наследственности называется при этом «сам процесс осуществления типичного хода эмбрионального развития» [Гурвич 1998: 58]. Учёный подчёркивает: «объектом нашего интереса являются... не сами силы, а совокупность... условий системы» [Гурвич 1998: 61]; «фактор наследственности есть нечто, вызывающее возникновение процессов в организме, направляющее или видоизменяющее их» [Гурвич 1998: 62]. Во всех этих положениях просматривается «неовиталистический» характер мировоззрения биолога.

Позже, в монографии «Принципы аналитической биологии и теории клеточных полей», несмотря на критическую переработку своих ранних взглядов и существенное развитие концепции биологического поля, Гурвич все же положительно характеризует витализм как важный раздел биологии: «основной постулат «позитивного, созидającego витализма» состоит в том, что система новых автономных сочетаний понятий должна пронизывать, или, по крайней мере, накладывать свой отпечаток на все звенья адекватного биологического моделирования» [Гурвич 1991: 42]. Он пишет: «конструктивный витализм заключается в том, что, во-первых, предполагает существование специфических для живых систем конечных «данных», и, во-вторых, высказывает убеждение, что эти данные доступны унификации, т.е. выделение общего принципа релятивизации для гетерогенных явлений» [Гурвич 1991: 45].

**3. Развитие идей неовитализма в трудах А. А. Любищева.** Одним из ярких представителей виталистического направления в биологии является отечественный философ, биолог, энтомолог А. А. Любищев. На ранние взгляды Любищева существенную роль оказал А. Г. Гурвич. Любищев в 1957 г. писал: «в моей жизни встреча с А. Г. Гурвичем имела

решающее значение... Для меня не подлежит сомнению, что те огромные материалы, которые накоплены школой Гурвича, ни в коем случае не являются лишёнными значительной научной ценности. Я не сомневаюсь, что придёт время, когда его имя получит полное признание...» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич... 1998: 7]. По сохранившимся материалам переписки Любищева и Гурвича видно, что Любищев принимал самое живое участие в обсуждении работ Гурвича, выступая его ревностным оппонентом [Гуркин 1998: 195].

Первая работа, в которой А. А. Любищев последовательно изложил своё понимание витализма, – статья «Механизм и витализм как рабочие гипотезы», написанная в конце 1917 г. В то же время Любищев изложил свои идеи в ряде докладов: «Философия Бергсона и её значение для биологии», «Об эвристическом значении эстетики для биологии», «О возможности построения естественной системы организмов» и «О стиле организмов» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич... 1998: 34]. В статье «Механизм и витализм как рабочие гипотезы» Любищев затрагивает вопрос об эвристическом значении витализма и механизма в истории науки. Выступая апологетом витализма, автор «пытается доказать, что приписываемые витализму «органические недостатки» вовсе не являются характерными для витализма и что, напротив, в целом ряде случаев эти недостатки органически свойственны механистическому мировоззрению».

Демаркация витализма и механизма в биологии по Любищеву состоит в следующем: «механизм в биологии полагает, что кроме закономерностей, данных физикой, химией и механикой, никаких специфических биологических закономерностей не существует»; «витализм ... считает (вместе с Дришем), что биология есть самостоятельная наука, ... она имеет свои собственные закономерности, невыводимые дедуктивно из законов физики и химии». Своё воззрение Любищев аргументирует, ссылаясь на историю физики и геологии (особенно детально опираясь на сравнения с физикой). В физике Любищев указывает на историю зарождения квантовой теории, напоминая, что утверждению этой теории предшествовал кризис, причиной которого являлась невозможность механического истолкования ряда явлений. В основании новой физической теории было заложено признание закономерностей мира микрочастиц, несводимых к классической механике. По мнению Любищева, законы биологии не противоречат законам физики, но являются их более общим выражением. Любищев проводит демаркацию также на следующей линии: «виталисты питают надежду (в противоположность механистам), что в будущем законы физики и химии будут рассматриваться как частные случаи законов, охватывающих всю биологию» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 70].

Любищев оправдывает витализм через указание на кризис механистических воззрений в различных областях биологии: механистической физиологии, сравнительной физиологии, теории трансформизма. В кризисе теории трансформизма Любищев видит самую слабую точку механизма: «представление, что развитие организмов происходит благодаря действию исключительно механистических факторов (естественный отбор, упражнение и неупражнение органов, влияние внешних условий) все более уступает дорогу тому взгляду, что развитием организмов руководит внутренняя закономерно движущая сила» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 72].

Возвращаясь к определению витализма как направления в биологии, признающего собственно биологические закономерности, не сводимые к законам физики и химии, Любищев в цитируемой статье снова, но более детально, описывает идеал научности: 1) «большинство учёных сознательно или бессознательно принимает, что науки поднимаются на высший ранг с увеличением номотетического элемента. Наоборот, увеличение элемента

неномотетического принижает данную науку» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 75]; 2) «не присутствие или отсутствие эксперимента отличает науку от ненауки, а присутствие или отсутствие количественных закономерностей» [там же: 78]. Так, Любищевым критикуется дарвинизм именно в свете разрешения антиномии номотетизм – идеографичность: «Дарвин (вернее, его последователи) выдвинул господство слепого случая [имеется ввиду теория естественного отбора. – А. Л.] и тем лишил филогению, систематику и сравнительную анатомию надежды сделаться когда-либо научными дисциплинами» [там же: 75]. Здесь Любищев повторяет мысль основоположника неовитализма Дриша: «для дарвинистических филогенетиков все формообразование было делом случая, поэтому совокупность жизненных «форм» лишена была для них всякого научного значения, совершенно подобно тому, как конфигурация облаков в любой момент их существования. Этим самым зоологическая классификация лишалась всякого более глубокого смысла» [Дриш 1915: 149].

В качестве других примеров влияния механицизма на идеографизацию биологии Любищев приводит: 1) клеточную теорию, «где вся жизнь и деятельность организмов рассматривается как сумма независимых индивидуальных жизней; существование законностей, связанных с организмом как с целым, отрицается и заменяется внутренней секрецией и другими паллиативами»; и 2) теорию наследственности Вейсмана, крайний менделизм, «где весь наследственный комплекс расчленяется на сумму несвязанных детерминантов или генов» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 78].

Сильными сторонами витализма А. А. Любищев считает: 1) признание закономерностей в системе и развитии организмов; 2) признание закономерностей в эмбриональном развитии; 3) возможность создания «объективной органической эстетики», основанной на идее стильности организмов; 4) перспективы развития зоопсихологии на основании признания специально биологических закономерностей. Ниже мы рассмотрим эти пункты подробнее.

Любищев утверждает, что задачей научной систематики является не просто описание и классифицирование многообразия органических форм, а установление точного соотношения между всеми органическими формами. Идея Любищева: «создание естественной системы организмов, совершенно независимой от генетической связи» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 84]. Эту претензию на возможность выявления в систематике организмов собственных (т.е. не генетических) закономерностей Любищев обосновывает наличием обширного фактического материала в систематике насекомых (здесь учёный ссылается на собственный энтомологический опыт), а также – в палеонтологии.

По мысли Любищева «филогенетическое древо не исчерпывает собой связи между различными формами, так как помимо генетической связи существует какое-то иное соотношение форм, не связанных родственными отношениями» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 84]. «Закономерность [в систематике организмов. – А. Л.] мне рисуется в виде периодической системы, причём, главной трудностью в построении этой системы является отыскание чего-либо аналогичного атомному весу или атомному числу... При наличии периодической системы получится полная возможность предсказывать обязательность существования видов, ещё неизвестных исследователю» [там же: 86]. Признание возможности существования подобной закономерности в развитии организмов (по внутренним побуждениям) «есть по существу теория виталистическая» [там же: 87]. Здесь же Любищев резюмирует: гносеологический потенциал витализма заключается

в возможности объяснения таких явлений как а) мутационное происхождение организмов, б) закономерность (а не хаотичность) видообразования, в) полифилетичность (параллельное развитие организмов), г) возникновение приспособлений через теорию предварительной приспособленности.

Относительно закономерностей в эмбриональном развитии организмов Любищев приводит в пример исследования Гурвича по развитию головного мозга акул и теорию морфэстезии Нолля, приписывающей организмам «ощущение» своей формы и положения. «Стильностью» Любищев называет «идею, проникающую данный организм совершенно вне зависимости от целесообразности» [там же: 92]. По предположению Любищева практическое выражение стиля «может быть найдено... путём получения определённой аналитической зависимости между формами отдельных органов данного животного» [там же: 93]. В качестве примера продуктивности витализма в зоопсихологии Любищев приводит взгляд Васмана, согласно которому: а) к области инстинкта относится весь чувственный опыт животного, б) психологические процессы нематериальны и не сводимы к физиологии; причинная связь между психологическими и физиологическими процессами мыслима не только в форме сохранения энергии. «Витализм и здесь не разрушает законностей, добытых в неорганическом мире, а открывает возможность и специально биологических законностей» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 94].

В переписке Любищева и Гурвича можно найти ряд мест, где позиции Дриша подвергаются критике на основании не достаточно глубокого и/или последовательного витализма последнего. Так, в одном из писем от 1924 г. Любищев пишет: «мне вообще думается, что истинное обоснование витализма может быть дано только на морфологической основе, которой Дриш абсолютно чужд» [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 120]; из другого письма можно узнать о «дешёвой критике» со стороны Дриша на теорию естественного отбора [А. А. Любищев – А. Г. Гурвич ... 1998: 103].

**Заключение.** В рамках неовиталистического направления в биологии, ставшего заметным явлением на рубеже XIX–XX вв., развивались идеи о существовании специфических закономерностей в живом мире, связанных с наличием наблюдаемой целесообразности в природе, а также эмпирические методы по выявлению подобных закономерностей.

На примере трудов таких видных неовиталистов, как Г. Дриш, А. Г. Гурвич, А. А. Любищев было показано, что признание ими телеологии в качестве принципа научного объяснения привело их к формулировке модели теоретической биологии (Дриш), экспериментально подтверждённой теории морфогенетического поля (Гурвич), идее построения номотетической систематики организмов (Любищев). Это свидетельствует о плодотворности телеологии в биологии.

В свете вышеизложенного представляется также важным задать вопрос: чем объясняется то, что ряд виталистов (в статье приведены примеры из творческого наследия Г. Дриша и А. А. Любищева) не только не препятствовали критике виталистических представлений, но даже ей способствовали? Разумно предположить, что научная ценность «упрёков», высказанных витализму за всю историю этого направления, определена не окончательно.

Важно отметить также, что спустя четыре десятка лет после написания «Механизма и витализма...», в статье «Обзор наиболее известных изложений витализма» (1958 год написания, впервые опубликована в 1994-ом) А. А. Любищев вновь задаётся вопросами, которые казалось бы уже получили разрешение в его прежних работах, а именно: о



(не)продуктивности витализма как научного направления, заявляющего о принципиальной несводимости жизненных явлений к законам неорганической природы и др. Тот факт, что добросовестно, ответственно и последовательно стремящийся к истине учёный-неовиталист так и не смог определиться с окончательным ответом о научном статусе и плодотворности витализма даже для себя самого, может свидетельствовать об отсутствии в биологии эффективных гносеологических инструментов решения данной проблемы, и, следовательно, – о необходимости перемещения этой проблемы в контекст философии науки, а также – онтологии и теории познания, в рамках которой будет произведено, наконец, должное упорядочение понятийного строя, задействованного при решении этой проблемы.

#### **Источники и литература:**

1. А.А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. 208 с.
2. Витализм. Философская Энциклопедия. В 5-х т. М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960–1970. [Электронный ресурс]. // URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/208/ВИТАЛИЗМ#sel=10:71,10:70](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/208/ВИТАЛИЗМ#sel=10:71,10:70) (дата обращения: 25.12.2017).
3. Гурвич А. Г. Принципы аналитической биологии и теории клеточных полей. М.: Наука, 1991. 288 с.
4. Гурвич А. Г. Проблемы наследственности. // А. А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. С. 46–63.
5. Гуркин В. А. Теория «биополя» и проблема целостности. // А. А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. С. 191–196.
6. Дриш Г. Витализм, его история и система. М.: Наука, 1915. 280 с.
7. Из переписки А. А. Любичева и А. Г. Гурвича. // А. А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. С. 101–182.
8. Любичев А. А. Воспоминания об А. Г. Гурвиче. // А. А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. С. 7–45.
9. Любичев А. А. Механизм и витализм как рабочие гипотезы. // А. А. Любичев – А. Г. Гурвич. Диалог о биополе. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 1998. С. 64–100.
10. Любичев А. А. Обзор наиболее известных изложений витализма. // Любичевские чтения. Тезисы докладов. Ульяновск: УГПИ им. И. Н. Ульянова, 1994. С. 3–17.
11. Телеология. Философская Энциклопедия. В 5-х т. М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960–1970. [Электронный ресурс]. // URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/1207/ТЕЛЕОЛОГИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1207/ТЕЛЕОЛОГИЯ) (дата обращения: 25.12.2017).
12. Buhler K. The Cosmic Question – Teleology without Theology in Thomas Nagel. [Электронный ресурс]. // URL: <https://scppacific2016.files.wordpress.com/2016/03/buhlerrevisedagain.pdf> (дата обращения: 25.12.2017).
13. Hanke D. «Teleology: The explanation that bedevils biology». In: John Cornwell. Explanations: Styles of explanation in science. Oxford & New York: Oxford University Press, 2004. P. 143–155.
14. Mayr E. The Idea of Teleology. // Journal of the History of Ideas. 1992. Vol. 53. № 1. P. 117–135.
15. Nagel T. Mind and Cosmos: Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature Is Almost Certainly False. Oxford: Oxford University Press, 2012. 130 p.
16. Zammito J. «Teleology Then and Now: The Question of Kant's Relevance for Contemporary Controversies over Function in Biology». // Studies in History and Philosophy of Science. 2006. Part 37. № 4. P. 748–770.

# ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 371.3

ББК 74.267.5

## Подготовка связующих игроков в школьных волейбольных командах

**Быстрова Ольга Леонидовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Лукьянов Илья Сергеевич,**

*магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье предложены подход к решению проблемы подготовки связующих игроков в школьных волейбольных командах в зависимости от возраста, уровня технической, физической и психологической подготовленности спортсменов, а также средства и методы определения игровых функций в условиях внеурочной деятельности, позволившие авторам уточнить критерии отбора связующих игроков для формирования команды девочек 13–14 лет. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют авторам ставить под сомнение рекомендации Программы по волейболу для ДЮСШ вводить элементы специализации по игровым функциям в возрасте 15–17 лет.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, волейбол в школе, амплуа игроков, связующий, нападающий, критерии отбора игроков в волейболе, возраст специализации.

## Training Setters in School Volleyball Teams

**Bystrova Olga L.,**

*Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Lukianov Ilia S.,**

*Master Student, School of Physical Education and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article suggests an approach to solving the problem of preparing setters in school volleyball teams. The approach regards the age, the level of technical,

physical and psychological readiness of athletes, as well as the means and methods for determining the game functions in the after-school activity conditions. It allowed the authors to specify the criteria for selecting setters while forming the teams of 13-14-year-old girls. The results obtained during the research allow the authors to question the recommendations of the Volleyball Program for Youth Athletic Centers to introduce elements of specialization at the age of 15-17.

**Keywords:** after-school activities, volleyball in a school, roles of players, setter, rusher, selection criteria for players in volleyball, age of specialization.

В системе школьного спорта волейбол занимает одну из ведущих позиций, что обусловлено доступностью, азартностью и зрелищностью данной спортивной игры. Как один из обязательных видов волейбол входит в программу районных и городских спартакиад школьников. В физкультурно-спортивной инфраструктуре образовательных учреждений волейбольная площадка является обязательным компонентом, а навыками волейбола владеют практически все учителя физической культуры, что позволяет обучать этой игре не только на уроках, но и дополнительно – во внеурочной деятельности. Во многих школах работают спортивные кружки и секции по этому виду спорта, цель которых – подготовить школьную команду для участия в районных и городских соревнованиях.

Не секрет, что успех выступления волейболистов во многом зависит от способностей и действий связующего игрока, который является «мозговым центром» команды.

Какими качествами должны отличаться связующие игроки? В книге «Игра связующего», и поныне не утратившей свою актуальность, мастер спорта Слупский Л. Н. отвечает на этот вопрос так: «Специальная профиограмма игровой деятельности связующего показывает, что основу его успешных действий составляют быстрые перемещения, мгновенная и правильная оценка игровой обстановки, быстрота ответных действий, умение контролировать несколько объектов (летающий мяч, перемещения партнёров и игроков соперника) и принимать решения, скрывать преднамеренность действий, своевременность, мягкость и меткость передач мяча, быстрое переключение от одних действий к другим, интенсивное и устойчивое внимание в течение длительного периода времени (до 2 и более часов), умение поддерживать положительное эмоциональное настроение партнёров по команде и постоянно личными действиями способствовать их организации для более успешного взаимодействия. Будучи на линии атаки, связующий должен активно нападать и защищаться, обладать хорошим прыжком. В защите он, как правило, берет на себя инициативу по организации оборонительных рубежей команды. И здесь он несёт большую ответственность. Следует также учитывать, что деятельность связующего постоянно связана с анализом игровой ситуации и определением оптимального способа её технико-тактической реализации. Отсюда повышенное требование к качеству решений диспетчера. Они должны быть адекватны и обоснованы, ибо исправить их невозможно вследствие быстротечности и необратимости соревновательных ситуаций. Этот процесс решения технико-тактических задач тесно связан с быстротой и интенсивностью мышления» [Слупский 1984:12]. Доцент кафедры спортивных игр Львовского института физкультуры периода успехов СССР в волейболе справедливо отмечает, что связующий должен иметь: «1. Специальные физические качества, создающие благоприятные предпосылки для овладения рациональной техникой игровых приёмов и действий, а именно: быстрота перемещений и ответных

действий, сила мышц, принимающих активное участие в выполнении верхней передачи мяча, прыгучесть. 2. Специальные технические навыки, выражающиеся в высокой степени надёжности второй передачи, обуславливающие точность направления мяча и скорость, наилучшим образом отвечающие принятому решению. 3. Тактические качества, заключающиеся в глубоком понимании игры, особенностей построения игровых действий, обеспечивающие быструю и всестороннюю оценку игровой обстановки и принятие правильного решения, ведущего в конечном счёте к высокой эффективности нападения. Не вызывает сомнения, что важность развития указанных качественных особенностей для успешного выполнения игровой функции связующего игрока является одной из главных задач учебно-тренировочного процесса» [Слупский 1984:19].

Таким образом, именно сложность амплуа связующего предъявляет высокие требования к спортсмену и требует целенаправленной специальной подготовки. Однако практика показывает, что подготовка связующего игрока, сочетающего целый комплекс качеств, столь необходимых для выполнения игровых функций волейболиста данного амплуа, является сложно разрешимой проблемой [Малова, Тимошина 2017]. Эта проблема в принципе не может быть решена или снята раз и навсегда: развитие волейбола с каждым днём повышает требования к «диспетчеру», а методики отбора и подготовки таких спортсменов с учётом новых требований разрабатываются годами, что приводит к запаздыванию предложений эффективных критериев и методов.

Многие специалисты [Аверин 2000; Кубанов 2016; Тинюков, Тимошина, Костюнина 2017 и другие] отмечают, что тренеры в командах ДЮСШ уделяют недостаточное количество времени работе со связующими игроками. По нашему мнению, основных причин здесь несколько. Первая кроется в том, что при отборе в волейбольную секцию юных спортсменов, прежде всего, учитываются ростовые показатели, которые берутся за основу. Другая причина заключается в том, что распределение игровых функций происходит в более поздний период тренировочного процесса, когда каждый игрок смог опробовать себя и как нападающий, и как связующий.

Согласно программе по волейболу для ДЮСШ [Волейбол... 2009], введение элементов специализации по игровым функциям (связующие, нападающие) рекомендуется осуществлять в возрасте 15–17 лет, что сочетается с 3–5 годами обучения в тренировочных группах. Однако, по нашему мнению, данный принцип нецелесообразен для формирования школьной волейбольной команды, поскольку выступление в районных и городских соревнованиях по волейболу (в рамках спартакиады школьников) ограничивает время подготовки игроков периодом обучения в школе. Следовательно, чтобы обеспечить успешное выступление команды в соревнованиях, необходимо начинать функциональную специализацию игроков в более ранние сроки (начальный этап специализации), не исключая при этом их разноплановую подготовку (игра в нападении, в защите и т.д.). Оптимизировать данный процесс можно при использовании рациональной системы отбора, что позволит своевременно выявить задатки и способности юных волейболистов. Такая система традиционно используется в спортивных школах, однако в средних школах за основу при отборе в волейбольную секцию берутся традиционные контрольные нормативы.

Все вышесказанное определяет актуальность проведённого нами исследования.

*Цель исследования:* определить критерии отбора связующего игрока и комплекс средств и методов его подготовки в школьной волейбольной команде.

*Объект исследования:* процесс подготовки связующего игрока в школьной команде по волейболу.

*Предмет исследования:* критерии отбора, средства и методы подготовки связующих игроков – волейболисток 13–14 лет.

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности распределения игровых функций и подготовки связующих игроков в волейболе.

2. Выявить критерии отбора связующего игрока в волейболе.

3. Протестировать способности игроков, наиболее подходящих для роли связующих в школьной волейбольной команде.

Изучение специфических особенностей связующих игроков, требований, предъявляемых к уровню их спортивной подготовленности, позволяет определить критерии отбора, средства и методы для эффективной подготовки связующих игроков в волейболе [Кубанов 2016].

В исследовании приняли участие девочки 13–14 лет, ученицы 7-х и 8-х классов МОУ СОШ № 76. Состав исследуемой группы 20 человек.

В ходе исследования были выявлены критерии отбора игроков на роль связующего игрока в волейболе, которые были систематизированы по направлениям подготовки (табл. 1).

Таблица 1.

Критерии отбора игроков на роль связующего

№ п/п	Критерии	Показатели	Единица измерения
1.	Морфофункциональное развитие (уровень физического развития)	Длина тела	см
		Масса тела	кг
		Окружность грудной клетки	см
		Жизненная ёмкость лёгких	мл
		Динамометрия кисти	кг
2.	Физическая подготовленность	Челночный бег 3x10 м	сек
		Прыжок в высоту с места	см
		Подтягивание в висе лёжа	кол-во раз
		Поднимание туловища	кол-во раз
3.	Психологическая подготовленность	Способность к комплексной реакции (тест падающей линейки)	см
		Теппинг-тест	кол-во точек (штрихов)
		Особенности нервной системы	комплексный показатель
4.	Техническая подготовленность	передача мяча на дальность	м
		передача мяча на меткость	кол-во раз
		передача мяча на меткость после поворота на 180°	кол-во раз

Прежде чем приступить к выявлению игровых функций, нами был проведён анализ физического и функционального развития волейболисток. Сюда вошли показатели длины и массы тела, объёма грудной клетки, жизненной ёмкости лёгких, силы мышц правой и левой кистей. Измерения проводились в начале исследования. Подвергнутые анализу

результаты были сравнены со стандартами морфофункционального развития школьников г. Ульяновска [Левушкин, Блинков, Смоленская 2007], что позволило установить: физическое развитие школьниц 7-х и 8-х классов во время исследования находилось на среднем уровне, за исключением только одного показателя – сила мышц левой кисти (табл. 2).

Таблица 2.

Средние показатели физического развития участников исследования в сравнении со средними нормативными значениями по Ульяновской области (по С. П. Левушкину, 2004).

№ п/п	Показатели		
	Показатели физического развития	Данные нашего исследования	Данные С. П. Левушкина (уровень)
1.	Длина тела (см)	159,3 ± 1,6	150–164,5 (средний)
2.	Масса тела (кг)	45,1 ± 2,6	37,2–54,7 (средний)
3.	Окружность груд. клетки (см)	69,8 ± 2,8	67–80 (средний)
4.	Жизненная ёмкость лёгких (мл)	2159,6 ± 61,8	1850–2517 (средний)
5.	Сила мышц правой кисти (кг)	13,4 ± 0,8	12–20 (средний)
6.	Сила мышц левой кисти (кг)	9,5 ± 1,4	11–19 (средний)

Определение уровня физической подготовленности проводилось для того, чтобы выявить способность занимающихся волейболисток выполнять функции связующего игрока. Поскольку связующим необходимы скоростные и двигательные-координационные способности, прыгучесть, сила и выносливость мышц сгибателей локтя, скоростно-силовая выносливость мышц сгибателей туловища, нами были отобраны следующие тесты: челночный бег (3×10 м), прыжок вверх с места, подтягивание туловища в висе лёжа на низкой перекладине, поднятие туловища из положения лёжа на спине, руки за голову. По результатам тестов в лидирующую группу вошли 8 волейболисток, уровень их физической подготовленности в среднем на 17 % выше подготовленности всех остальных испытуемых.

Техническая подготовленность потенциальных связующих определялась по следующим техническим элементам: передача мяча на дальность, на меткость и передача мяча на меткость после поворота на 180°.

Сравнительный анализ технической подготовленности волейболисток 13–14 лет проводился в соответствии с нормативными данными Железняк Ю. Д. и Петрова П. К. [Волейбол... 2009].

В передаче мяча на дальность (рис. 1) у испытуемых результат выше на 0,82 %, в передаче мяча на меткость после поворота на 180° результат улучшился на 0,23 % в сравнении с нормативными данными [Волейбол... 2009]. Лучше всех справились с тестовыми заданиями 5 волейболисток (результаты выше в среднем на 10,5 %).

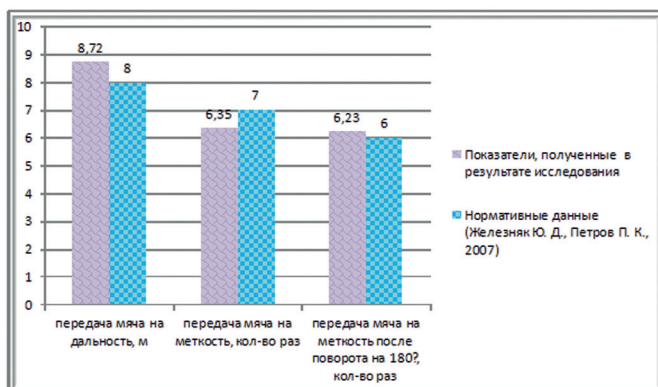


Рис. 1. Сравнительные показатели технической подготовленности испытуемых

Для исследования психологической подготовленности волейболисток был использован ряд тестовых методик: тест падающей линейки, метод Шульте, теппинг-тест [Седунова 2012].

Способность к комплексной реакции определялась по результатам теста падающей линейки (как говорилось в начале статьи, связующий игрок должен обладать способностью к переключению внимания, благодаря которой быстрее усваиваются технико-тактические комбинации, что особенно необходимо в командных взаимодействиях [Седунова 2012]).

Способность к переключению внимания проверялась при помощи метода Шульте (отыскивание чисел от 1 до 25, расположенных беспорядочно).

Качественные особенности силы нервной системы волейболисток выявлялись посредством теппинг-теста. Волейболистки со слабой нервной системой показали меньшую скорость теппинга при действии стресс-факторов, тогда как игроки с сильной системой – более высокую. Выявленная у волейболисток максимальная частота теппинга является одним из показателей скоростного аспекта психомоторной активности, что особенно важно для связующего игрока. Максимальная частота теппинга выявлена у 8-ми волейболисток, их результат выше в среднем на 15,8 %, всех остальных.

**Заключение.** По итогам исследования мы пришли к выводу, что независимо от уровня физического развития только 8 из 20 волейболисток по сумме показанных результатов тестирования могут быть зачислены в школьную команду как связующие игроки.

Полученные в ходе исследования результаты показывают, что целенаправленный и дифференцированный подбор средств и методов, предназначенных для выявления качеств и способностей связующего игрока в волейболе и их использование в тренировочном процессе способствуют более раннему, чем принято делать сейчас, и более эффективному, чем в реальной практике общеобразовательных организаций, выявлению связующих игроков.

#### **Источники и литература:**

1. Аверин И. В. Специальная подготовка волейболиста: физическая подготовка, техническая подготовка, тактическая и другие. // Спорт в школе. 2000. № 11. С. 9–16.
2. Волейбол: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (этапы: спортивно-оздоровительный, начальной подготовки, учебно-тренировочный). / Авт.-сост. Ю. Д. Железняк, П. К. Петрова. М.: Советский спорт, 2009. 112 с.
3. Кубанов И. А. Особенности игрового амплуа волейболистов. Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. С. 208–213.
4. Левушкин С. П., Блинков С. Н., Смоленская И. М. Стандарты морфофункционального развития школьников Ульяновской области разных типов телосложения: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГУ, 2007. 27 с.
5. Малова А. Н., Тимошина И. Н. Техничко-тактическая подготовка квалифицированных волейболистов с учётом соревновательно-игровой деятельности. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 125–152.
6. Седунова Н. В. Диагностика психических состояний на начальном этапе отбора в волейболе. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2012. № 8. С. 30–35.
7. Слупский Л. Н. Волейбол: Игра связующего. М.: Физическая культура и спорт, 1984. 96 с.
8. Тинюков А. Б., Тимошина И. Н., Костюнина Л. И., Требования к выполнению индивидуальных технических приёмов в волейболе. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 3. С. 103–110.

УДК: 796

ББК: 75.5

## **Хоккей с мячом: организационные и методические аспекты спортивной тренировки на подготовительном этапе**

**Малофеев Александр Юрьевич,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Ключникова Светлана Николаевна,**

*кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Филатов Сергей Александрович,**

*магистрант кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В современном хоккее с мячом вопросы планирования содержания и направленности тренировочной деятельности в рамках подготовительного этапа годичного цикла спортивной тренировки являются особенно важными. В статье обобщён, систематизирован и проанализирован теоретический и практический (методический) материал, отражающий некоторые направления спортивной подготовки хоккеистов различной квалификации и возраста: физическая (общая и специальная) подготовка, технико-тактическая подготовка, контроль подготовленности. Авторы показывают, что должное планирование базового этапа подготовки хоккеистов к соревновательному сезону требует комплексного программно-методического обеспечения, где конкретизируются выбор средств и методов, а также дозировка нагрузки в различных микро-мезоциклах спортивной тренировки.

**Ключевые слова:** теория и методика спортивной тренировки, хоккей с мячом, средства и методы спортивной тренировки, планирование и контроль спортивной подготовки, физическая и технико-тактическая подготовленность хоккеистов.

### **Bandy: Organizational and Methodological Aspects of Trainings during the Preparatory Phase**

**Malofeev Aleksandr Iu.,**

*Candidate of Pedagogical Studies, Associate Professor, Department of Sport and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical Education named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*



**Kluchnikova Svetlana N.,**

*Candidate of Pedagogical Studies, Head of the Department, Department of Sport and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical Education named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Filatov Sergei A.,**

*Master Student, Department of Sport and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical Education named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** Nowadays planning bandy training activities within the preparatory phase of the annual training cycle is especially important. The article summarizes, systematizes and analyzes theoretical and practical (methodological) material, reflecting some areas of sports trainings for bandy players of various qualifications and ages. It pays attention to physical (general and special) training, technical and tactical training, control of preparedness. The authors show that the proper training plan for bandy players requires a comprehensive software and methodological support, the choice of means and methods should be specified.

**Keywords:** theory and methodology of sports training, bandy, means and methods of sports training, planning sports trainings, physical, technical and tactical preparedness of bandy players.

**Введение.** К числу основных особенностей процесса спортивной тренировки относится его цикличность. Этот принцип представляет собой относительно законченный кругооборот неких стадий, с повторяемостью отдельных упражнений, занятий, периодов и этапов в рамках определённых циклов. В зависимости от мастерства спортсменов (команды) и времени, в пределах которого строится тренировочный процесс, он разбивается на ряд составляющих элементов (этапы, периоды, циклы), в которых спортсмены имеют возможность развивать или поддерживать функциональные возможности организма, совершенствовать технико-тактические навыки [Конилов, Кириянова, Маркин 2013; Малофеев, Курнаев 2016; Плотников, Илькин 2017; Тимошина, Купцов 2006].

В хоккее с мячом принят годичный цикл спортивной подготовки. Соответственно, собственно тренировочная и соревновательная деятельность планируется и осуществляется в течение календарного сезона, который условно подразделяется на следующие крупные этапы (периоды): подготовительный, соревновательный и переходный [Ключникова, Костяева 2014; Ключникова, Малофеев 2016].

Подготовительный этап делится на отдельные периоды, такие как:

- «втягивающий» (на «земле»),
- общий или базовый подготовительный (на «земле»),
- специальный подготовительный (в условиях ледовой площадки, «малого» или «большого» льда),
- предсоревновательный, в виде обособленного учебно-тренировочного сбора (с наличием контрольных соревновательных игр-спаррингов),
- предсоревновательный, в виде участия в официальном (Кубок ЛД «Волга-Спорт-Арена», Кубок губернатора Хабаровского края, Кубок Кузбасса и ряд других турниров) или неофициальном турнире по хоккею с мячом или по ринг-бэнди (мини-хоккею).

Кроме того, все вышеперечисленные примеры периодов подготовительного этапа включают в себя и варианты промежуточных звеньев (микроциклов тренировки).

В общем виде календарный сезон (годовой цикл) в хоккее с мячом, применительно к спортивной подготовке на этапе высшего спортивного мастерства, на начальном его этапе, условно разбивается два основных периода:

1. Общий (базовый) период подготовительного этапа;
2. Специальный период подготовительного этапа.

Начало и продолжительность каждого из периодов подготовительного этапа годичного цикла в хоккее с мячом достаточно вариативны и зависят от класса команды, её финансирования, от календаря предстоящих официальных соревнований (Кубок России, Чемпионат России Суперлига; Всероссийские соревнования команд Высшей лиги, Первенство России среди команд КФК), в которых принимает участие конкретная команда, и ряда других обстоятельств.

### **1. Общий (базовый) период подготовительного этапа.**

Содержание периода фундаментальной (базовой) подготовки направлено на обеспечение такой двигательной деятельности, которая, с одной стороны, совершенствует навыки (технику, тактику) игры в хоккей, а с другой, сначала восстанавливает утраченную так называемую «спортивную форму» после планового отпуска (отдыха), а затем и увеличивает запас физических кондиций, которые позднее, в совокупности с приобретенным должным уровнем спортивной формы (техничко-тактического мастерства) будут способствовать успеху на соревнованиях различного ранга [Ключникова, Малофеев, Немцов 2016; Ключникова, Филатов 2017].

Поэтому, главной задачей данного периода является достижение относительно высокого уровня общего физического (функционального) состояния игроками, а также дальнейшее совершенствование основополагающих элементов техники и тактики игры в хоккей с мячом, посредством использования в тренировочных занятиях комплекса общих и специальных упражнений. Залогом демонстрации технико-тактического мастерства хоккеистов на протяжении достаточно длительного соревновательного сезона будет базовая и основополагающая спортивно-техническая тренировка на предварительном этапе и её результат – достижение относительно высокой степени подготовленности, достаточного уровня спортивной формы. Продолжительность всего этапа, как и момент его начала, также достаточно условны и вариативны, но в целом такая подготовка в хоккее с мячом длится от двух-двух с половиной месяцев (команды мастеров) и до трех-четырёх месяцев (юноши, юниоры), примерно с июля календарного года и до начала первых официальных игр соревновательного этапа (сезона).

Для общего подготовительного этапа характерным является постепенное и последовательное воздействие соответствующих неспецифических физических упражнений на организм хоккеиста. Затем, вследствие кумулятивного эффекта спортивной тренировки, спортсмен подходит к такому состоянию готовности, которое позволяет ему более результативно и качественно выполнять двигательные действия (движения), специфические и характерные для этого вида спорта, например, в условиях «малого» льда (искусственный лед «шайбовой» коробки).

Так, в начале базового периода на тренировках, целью которых является «втягивание» в процесс подготовки и обретение игроками общей, первоначальной степени спортивной формы, у них комплексно или избирательно развивают (совершенствуют) физические качества: общую выносливость, быстроту, силовые способности, ловкость и гибкость. Отличительной особенностью данного периода является проведение тренировок в условиях нескольких летних учебно-тренировочных сборов (на открытых спортивных площадках, загородных базах, в лесу и т.п.).

Несколько позднее начинается «отработка» специальных физических качеств и двигательных способностей на основе использования ряда характерных заданий: быстрого старта (с демонстрацией простой двигательной реакции или реакции выбора); бега с переменной направлением движения и разной интенсивности; упражнения для развития скоростной выносливости; всевозможных действий (манипуляций, жонглирования) с клюшкой и мячом; упражнения собственно силовой и скоростно-силовой направленности; упражнения с использованием специальных многофункциональных тренажёров.

Технику и тактику игры у хоккеистов в этот период подготовительно опосредованно совершенствуют на основе родственных игровых видов спорта (хоккей на траве, флорбол) и ряда других командных игровых видов спорта (футбол, баскетбол, гандбол, волейбол) [Малофеев, Ушников 2016; Малофеев, Курнаев 2016; Назаренко, Костюнина 2010].

По закону «динамического стереотипа» ранее сформированные двигательные навыки позволяют хоккеисту не только закреплять уже известные технические приёмы и способы ведения игры, но и успешно их совершенствовать, добиваться должной стабильности и рациональной вариативности техники хоккея с мячом. Благодаря этому достигается известный автоматизм навыков, а затем на этой базе осваиваются и другие движения, и собственно-соревновательные двигательные действия (элементы техники игры в хоккей с мячом).

## **2. Специальный период подготовительного этапа.**

В зависимости от конкретных условий и обстоятельств, данный период длится от двух до трёх недель. Цель подготовительного периода – обеспечить такой уровень спортивно-технической и физической готовности хоккеистов и команды, который позволит полностью использовать игровой потенциал в соревновательной деятельности.

По сравнению с первым базовым периодом, здесь последовательно сокращается объём тренировочной работы, но возрастает интенсивность тренировочных нагрузок, содержание занятий носит более специализированный характер, а включённые в них специальные подготовительные и подводящие упражнения выполняются в условиях «малого» или, по возможности, «большого» льда. Техничко-тактическая подготовка направлена на совершенствование навыков выполнения приёмов и способов игры в сложных, вариативных игровых условиях. Больше место отводится тренировке точности выполнения технических приёмов, например, стандартным положениям (угловой удар, свободный удар, пенальти), а также отработке тактических командных и групповых взаимодействий с учетом занимаемого игроком места (амплуа) в команде.

Широко применяются собственно-соревновательные упражнения, с помощью которых обеспечивается специальная тренированность и необходимая взаимосвязь между всеми компонентами спортивной формы. Несомненно, возрастает роль и удельный вес специальной «коньковой» подготовки хоккеистов, наряду с совершенствованием наиболее значимых физических качеств и способностей, а именно, скоростно-силовых, а также скоростной выносливости. Особенностью данного этапа является включение следующих мероприятий: комплексный врачебный осмотр, анализ и оценка подготовки и выступления команды в прошедшем сезоне, разработка программы на следующий спортивный год [Ключникова, Филатов 2016; Малофеев, Ключникова, Немытов 2016; Малофеев, Ушников 2012].

К специфике планирования и особенностям периодизации спортивной тренировки в хоккее с мячом можно отнести следующее:

1. В зависимости от класса команды могут быть существенные различия как в количестве, так и в продолжительности общих и специализированных микро и мезоциклов

спортивной тренировки, наряду с вариативностью времени (длительности) этапов и периодов годового цикла.

2. Специфика хоккея с мячом проявляется в построении, содержании и соотношении различных микро и мезоциклов, выделяемых внутри этапов годового цикла. Так, подготовительный этап в тренировке хоккеистов может иметь кроме двух основных периодов, – базового общего подготовительного и специально-подготовительного (в условиях ледовой площадки), – ещё и промежуточные периоды. Например, отсутствие искусственного льда как необходимого условия для эффективной тренировки вынуждает подчас «отодвигать» специальный подготовительный период, замещая его другими средствами (упражнениями) спортивной тренировки.

3. Особенности, обусловленные спецификой соревновательного этапа (рангом соревнований, насыщенностью календарных игр), проявляются и в соотношении различных сторон (направлений) спортивной подготовки, как на базовом этапе, так и на последующем соревновательном.

Например, соотношение специальной физической и технико-тактической подготовки изменяется в недельных межигровых микроциклах в большой степени с возрастанием удельного веса собственно тактической подготовки во втором периоде подготовительного этапа, в условиях проведения тренировок на малом и большом льду и участия в первых предсезонных турнирах.

Авторам статьи неоднократно приходилось убеждаться в том, что повышение функциональных возможностей организма хоккеиста зависит от степени (дозировки) тренировочных нагрузок. Каждый последующий шаг (микроцикл) на пути к достижению должной (высокой) степени физической подготовленности игрока предполагает «выход» на качественно иной уровень сложности тренировочных нагрузок. Поэтому для динамики физических нагрузок в процессе спортивной тренировки характерно то, что они возрастают последовательно и постепенно и, в то же время, с общей тенденцией их увеличения.

**Заключение.** Планирование тренировочной нагрузки в хоккее с мячом является достаточно сложной педагогической задачей, которую тренер решает, учитывая следующие факторы:

- специализация нагрузки (применительно к выбору средств-упражнений);
- направленность физической нагрузки (силовой, скоростно-силовой, на выносливость и т.д.);
- величина нагрузки (объём, интенсивность);
- варьирование параметров нагрузки в зависимости от амплуа игроков.

Специализация при планировании и учёте параметров физической нагрузки в хоккее с мячом предполагает условное подразделение тренировочных средств (упражнений) на две группы:

1. Специфические средства в виде разнообразных физических упражнений и технико-тактических двигательных действий на коньках;

2. Неспецифические средства в виде разнообразных физических упражнений, применяемые в условиях спортивного и тренажёрного зала, стадиона и т.п.

#### **Источники и литература:**

1. Ключникова С. Н., Костяева О. К. Профессионально-значимые знания и умения тренера-преподавателя по хоккею с мячом. Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования: сборник материалов конференции 20 ноября 2014 года / под ред. И. Н. Тимошиной, С. В. Богатовой. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014. С. 171–174.

2. Ключникова С. Н., Малофеев А. Ю., Немытов Д. Н. Анализ соревновательной деятельности юных спортсменов в хоккее с мячом. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Набережные Челны: Поволжская государственная академия физической культуры и спорта, 2016. № 3. С.16–22.
3. Ключникова С. Н., Малофеев А. Ю. Периодизация спортивной тренировки в хоккее с мячом. // Актуальные проблемы физиологии, физической культуры и спорта: сборник научных трудов. Ульяновск: УлГПУ, 2016. С. 221–228.
4. Ключникова С. Н., Филатов С. А. Методика развития специальной выносливости у хоккеистов 13–14 лет. Сборник трудов VI региональной научно-практической конференции с Всероссийским участием «Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования», посвященная 45-летию факультета физической культуры и спорта. Ульяновск: УлГПУ, 2017. С. 255–258.
5. Ключникова С. Н., Филатов С. А. Особенности методики коньковой подготовки спортсменов 10–12 лет, занимающихся хоккеем с мячом. Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодежи: сборник научных трудов XIV международной научно-практической конференции (25–26 июня 2016 г.). Ульяновск: УлГТУ, 2016. С.159–163.
6. Конигов В. И., Кирьянова Л. И., Маркин М. О. Физическая подготовленность как базовый компонент подготовки бегунов на короткие дистанции. // Казанская наука. 2013. № 11. С. 278–282.
7. Малофеев А. Ю., Ключникова С. Н., Немытов Д. Н. Обоснование модели взаимодействия спортивной школы (СДЮСШОР) с образовательной структурой «Академия по хоккею с мячом». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры. Казань, 2016. С. 72–75.
8. Малофеев А. Ю., Ушников А. И. Выносливость в спорте и методика воспитания в хоккее с мячом: Учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2012. 60 с.
9. Малофеев А. Ю., Ушников А. И. Организационные и методические аспекты спортивной подготовки в хоккее с мячом: Учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2016. 141 с.
10. Малофеев А. Ю., Курнаев С. Ю. Техничко-тактическая подготовленность юных спортсменов. // Теория и практика приоритетных научных исследований. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 марта 2016 г. В 4-х частях. Часть 2. Смоленск: ООО «НОВАЛЕНСО», 2016. С. 125–127.
11. Малофеев А. Ю., Курнаев С. Ю. Тактические варианты игры в хоккей с мячом. // Теория и практика приоритетных научных исследований. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 октября 2016 г. В 4-х частях. Часть 2. Смоленск: ООО «НОВАЛЕНСО», 2016. С. 130–132.
12. Назаренко Л. Д., Костюнина Л. И. Концепция решения проблемы повышения спортивного мастерства. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Набережные Челны: Поволжская государственная академия физической культуры и спорта, 2010. № 1. С. 84–87.
13. Плотников В. В., Илькин А. Н. Исследование взаимоотношений «тренер-спортмен» в подготовке хоккеистов на этапе начальной специализации. // Педагогический журнал. 2017. Том 7. № 2А. С. 441–447.
14. Тимошина И. Н., Купцов И. М. Влияние непрерывного физкультурного образования на уровень здоровья учащихся. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 3. С. 17–19.

УДК 796.23

ББК 75.713

## Методика развития специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков 16–17 лет

**Костюнина Любовь Ивановна,**

*доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Постнов Юрий Михайлович,**

*аспирант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Барина Екатерина Олеговна,**

*магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье представлено теоретико-экспериментальное обоснование методических подходов к развитию специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков на этапе начальной спортивной специализации. Предложена к апробации экспериментальная методика на основе авторского методического подхода к повышению эффективности процесса формирования соревновательной техники и комплексов специальных силовых упражнений, реализуемых в форме круговой тренировки, что в совокупности позволяет решить специфические задачи развития специальной силовой выносливости начинающих спортсменов и обеспечивает условия для повышения результативности соревновательной деятельности. Утверждается, что отказ от классической тренировки, доверие спортсмену, когда он сам определяет количество смены рук, исходя из мышечных ощущений и поставленной двигательной задачи, реализация в тренировочном процессе принципа сочетания произвольной смены рук и ограничения смены рук в соответствии с жёстко заданными правилами выполнения соревновательного упражнения и т.д. положительно сказываются на технических параметрах соревновательных упражнений начинающих спортсменов-гиревиков, способствуют формированию индивидуального стиля техники.

**Ключевые слова:** круговая тренировка, силовая выносливость, соревновательное упражнение, гиревой спорт, методика.

## Technique of Developing Special Strength Endurance of 16-17-year-old Weightlifters

**Kostiunina Lyubov I.,**

*Doctor of Pedagogical sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Postnov Iurii M.,**

*Postgraduate student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.*

**Barinova Ekaterina O.,**

*Master Student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article presents theoretical and experimental substantiation of methodical approaches to the development of special strength endurance of weightlifters at the stage of initial sports specialization. The authors present the experimental technique based on the authors' methodical approach to increasing the efficiency of the process of forming competitive techniques and complexes of special strength exercises, realized in the form of circular training, which allows to solve specific problems of developing special strength endurance of beginners and provides conditions for increasing the effectiveness of competitive activities. It is stated that not using the classical training, the confidence of the athlete when he determines the amount of hand change etc. positively affect the technical parameters of the competitive exercises of beginners (weightlifters), and contribute to the formation of an individual style of technology.

**Keywords:** circular training, power endurance, competitive exercise, weightlifting, technique.

**Предисловие.** В России сегодня миллионы людей разного возраста занимаются спортом, считают его неотъемлемой частью своей жизни. Неотложные задачи выравнивания демографической ситуации в России требуют вовлечения в спорт ещё большего числа наших соотечественников. Не менее актуальна эта задача в отношении подрастающего поколения. Именно спорт и спортивная мораль могут стать не только основой его здорового образа жизни, но и нравственным выбором молодёжи [Юдина 2013: 128].

Работа с гирей очень популярна в России. Обусловлено это, вероятно, тем, что для занятий гиревым спортом требуется очень мало места, этот спортивный вид доступен для людей разного возраста и пола. Умеренные занятия с гирей укрепляют дыхательную и сердечно-сосудистую системы, это эффективное средство для борьбы с лишним весом. У занимающихся улучшается осанка, формируются и развиваются воля, терпение выносливость. Замечательные возможности гиревого спорта подтверждаются его включением в кроссфит, брендированную систему физической подготовки, созданную Греггом Глассманом, и зарегистрированную в качестве торговой марки корпорацией CrossFit [JUSTIA 2017], которая продвигается как физические упражнения и соревновательный вид спорта, включающий в себя элементы тяжёлой атлетики, плиометрики, пауэрлифтинга, гимнастики, гиревого спорта, упражнений стронгмена, бега и других [CrossFit 2017] и находит миллионы сторонников во всех странах мира.

Несмотря на то, что официальное признание гиревой спорт получил в 1985 году, его возможности не до конца изучены.

**Введение.** Ведущим фактором прогрессирования соревновательных результатов спортсменов-гиревиков массовых разрядов является достижение необходимого уровня развития мышечной силы, силовой выносливости [Симень 2016; Антонов 2016; Хомяков 2013]. По мнению специалистов и учёных, в тренировочном процессе спортсменов-гиревиков необходимо добиваться не только максимального развития силовых качеств, а также сбалансированного сочетания различных форм проявления мышечной силы с учётом требований соревновательной техники, уровня квалификации спортсмена [Спатаева, Замчий 2016; Гомонов 2000; Тихонов, Суховей, Леонов 2009]. Как показывает изучение специальной научно-методической литературы, методический аспект силовой подготовки начинающих спортсменов-гиревиков не получил должного отражения в исследованиях специалистов [Костюнина 2011; Пилипко, Клименко, Трубицына 2002; Симень 2004; Симень 2016; Тихонов, Суховей, Леонов 2009]. При этом необходимо отметить, что качественные стороны соревновательной техники, параметры выполнения соревновательного упражнения, формирование индивидуальной техники спортсмена-гиревика обусловлены должным уровнем развития специальных силовых качеств, силовой выносливости [Гиревой спорт... 2010, Хомяков 2013].

**Цель исследования:** повышение уровня специальной силовой подготовленности спортсменов-гиревиков 16–17 лет массовых разрядов.

**Задачи исследования:** представить теоретико-методическое и экспериментальное обоснование интегративной методики развития специальной силовой выносливости и повышения технической подготовленности спортсменов-гиревиков 16–17 лет массовых разрядов.

**Методы и организация исследования.** Для достижения цели исследования и решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования, включающий анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогические наблюдения, обобщение опыта педагогической деятельности ведущих тренеров, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Педагогическое исследование проводилось с мая 2016 по май 2017 гг. на базе ДЮСШ «Симбирск» г. Ульяновска. В педагогическом исследовании приняли участие спортсмены 16–17 лет, в количестве сорока человек, занимающиеся в секции гиревого спорта 3 раза в неделю на базе ДЮСШ «Симбирск» (второй год обучения) Спортсмены были разделены на четыре группы по 10 человек, которые составили контрольную группу девушек и юношей (КГд, ЭГю) и экспериментальную (ЭГд, ЭГю). Следует отметить, что группы испытуемых были однородны по составу (скомплектованы с учётом весовых категорий) и уровню физической подготовленности,

Результаты исследования и их обсуждение. Специалисты гиревого спорта выделяют три основных направления развития специальной выносливости у начинающих спортсменов-гиревиков [Хомяков 2013; Гиревой спорт... 2010; Пилипко, Клименко, Трубицына 2002; Гомонов 2000]:

- комплексное использование средств и методов преимущественного развития общей выносливости с последующим переходом на средства развития специальной выносливости;
- применение во всё возрастающих объёмах повторных, относительно непродолжительных нагрузок повышающейся интенсивности;
- системное и поэтапное развитие качеств на основе применения на начальном



этапе подготовки преимущественно скоростных и кратковременных скоростно-силовых упражнений, а затем упражнений, развивающих общую и специальную выносливость.

В тренировочном процессе спортсменов-гиревиков применяются разнообразные методы развития специальной силовой выносливости, как отдельно, так и в сочетании, с учётом целей и задач каждого тренировочного занятия. Выбор средств и методов обусловлен уровнем физической и технической подготовленности гиревика, зависит от запланированного суммарного объёма и интенсивности выполняемой физической нагрузки, особенностей адаптации спортсмена к тренировочным воздействиям.

На начальном этапе подготовки необходимо вариативно использовать возможности общепринятых средств и методов развития специальной силовой выносливости; избегать жёстко заданных регламентов выполнения однообразных по форме и направленности специальных упражнений; находить оптимальное соотношение упражнений силового характера с собственным весом, со снарядами и различными отягощениями, с применением тренажёров. На данном этапе необходимо создать условия для дальнейшего спортивного совершенствования, чтобы начинающий спортсмена не останавливался в своём развитии в силу привыкания и адаптации организма к однообразным тренировочным воздействиям.

На основе анализа и изучения специальной научно-методической литературы, обобщения практического опыта тренировочно-соревновательной деятельности нами выявлены следующие педагогические условия для достижения заданных параметров специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков 16–17 лет массовых разрядов:

- реализация в тренировочном процессе принципа единства базовой и специальной физической подготовки начинающих спортсменов-гиревиков;
- выбор адекватных целям и задачам конкретного этапа многолетней спортивной подготовки гиревиков средств, методов развития специальной силовой выносливости;
- достижение необходимых показателей функциональной подготовленности, обеспечивающих оптимальные условия для получения тренирующего эффекта;
- применение круговой тренировки как эффективной формы, обуславливающей создание благоприятного психоэмоционального фона тренировочных занятий, снижение монотонии и, в то же время, обеспечивающей выполнение спортсменами повышенного объёма тренировочной нагрузки;
- реализация в тренировочном процессе начинающих спортсменов-гиревиков интегрированного способа выполнения соревновательных упражнений гиревого спорта: в условиях введённого в правила соревнований 10-минутного лимита времени на выполнение соревновательного упражнения с ограничением смены рук, в сочетании с 10-минутным регламентом выполнения, но без ограничения количества смен рук;
- применение в тренировочном процессе начинающих спортсменов-гиревиков имитационных гиревых упражнений и методических приёмов для более успешного функционирования организма в условиях, приближенных к соревновательной деятельности, и для обеспечения соревновательной результативности соответственно.

Эффект спортивной тренировки, направленной на развитие силовой выносливости спортсменов-гиревиков обусловлен рядом выявленных в ходе педагогического исследования факторов, среди которых: величина нагрузки; темп движений; продолжительность работы, её характер, интервалы отдыха; продолжительность тренировочного цикла; исходный уровень развития общей и силовой выносливости; уровень функциональной подготовленности.

С учётом выявленных направлений тренировочного процесса начинающих спортсменов-гиревиков, педагогических условий, факторов, обуславливающих развитие специальной силовой выносливости, нами была разработана **экспериментальная методика**. Экспериментальная методика включает авторский методический подход к повышению эффективности процесса формирования соревновательной техники и комплексы специальных силовых упражнений, реализуемых в форме круговой тренировки, что в совокупности позволяет решать специфические задачи развития специальной силовой выносливости и обеспечивает условия для повышения результатов соревновательной деятельности.

Планирование объёма и содержания нагрузки осуществлялось нами с учётом специфики этапов многолетней подготовки, возрастных и индивидуальных особенностей занимающихся.

Чередование тренировочных нагрузок разного уровня в различные периоды тренировочного процесса осуществлялось с соблюдением принципа цикличности, учёта характера применяемых средств, при этом, упражнения варьировались в связи с решаемыми задачами спортивной подготовки. В ЭГ для каждого мезоцикла были разработаны круговые тренировки силовой направленности. Комплексы упражнений подбирались по принципу всестороннего воздействия на все основные группы мышц спортсменов-гиревиков, при этом предполагалось, что упражнения создают оптимальную нагрузку на кардиореспираторную систему организма.

В состав комплексов круговой тренировки вошли упражнения как глобального, так и регионального и локального характера, что обеспечивало не только прирост качественных сторон соревновательных упражнений, планируемых спортивных результатов, но и гармоничное развитие занимающихся.

В общеподготовительном мезоцикле особое влияние уделялось освоению техники соревновательного упражнения, повышению показателей общей физической подготовленности, приобретению рациональных навыков движения. На данном этапе применялась кроссовая подготовка, плавание, упражнения общеразвивающего характера, обеспечивающие развитие всех групп мышц, задействованных в гиревом спорте, а также специально-подготовительные и имитационные упражнения, позволяющие сформировать у начинающих спортсменов-гиревиков ориентировочную основу соревновательного упражнения, усвоить рациональный ритм движения и дыхания. Вес снаряда на данном этапе составлял 16 и 24 кг для юношей и; 12 и 16 кг для девушек. Тренировки в общеподготовительном периоде длились 60–70 мин. Тренировка состояла из упражнений на освоение техники, общеподготовительных и специальных упражнений (30–40 мин.), соревновательной техники (30 мин.). С целью формирования и закрепления техники соревновательных упражнений занятия проводились с гирями облегчённого, соревновательного и утяжелённого веса (классическим повторным методом).

По завершению общеподготовительного тренировочного мезоцикла тренировки в ЭГ и КГ становятся более узконаправленными. Непосредственно упражнениям с гирями на данном этапе отводится более половины тренировочного времени. Продолжительность тренировки возрастёт с 60–70 минут до 90–100 минут. Тренировочное время складывается из разминки (15 мин.), основной части тренировки (60 мин.) и заминки (20–25 мин.).

В специально-подготовительном мезоцикле в ЭГ величина нагрузки в подходах повышалась с 30 до 50 % от максимального количества подъёма гирь, вводятся круговые тренировки специальной силовой направленности. Подводящие упражнения

после разминки и до заминки, за исключением соревновательных, выполняются сериями (между сериями – активный отдых: выполняются упражнения на растяжку, ходьба, бег слабой интенсивности).

Недельный план тренировки представлен микроциклом из 4-х занятий. Количество кругов в круговой тренировке, количество станций, дозировка упражнений, интервалы отдыха между упражнениями, – все это определялось с учётом целей и задач тренировки, направленности данного мезоцикла.

Стоит отметить, что традиционные методики подготовки спортсменов-гиревиков предлагают использовать интервальный или повторный метод тренировки для развития силовой выносливости на основе подъёма гири при регламентированном количестве повторов в заданных количествах подходов, ограничении смены рук. В ЭГ спортсменов нами был апробирован методический подход, предполагающий технически правильное выполнение заданного количества подъёмов за один подход, без ограничения переключивания гири из руки в руку (спортсмен сам определял количество смены рук, исходя из мышечных ощущений, поставленной двигательной задачи).

Эффективный прирост силовой выносливости в специально-подготовительном периоде достигается посредством комплексного развития общей и специальной силовой выносливости на основе применения тренировочных средств, обладающих возможностью использования эффекта «сверхнагрузки» на организм. Недельный план тренировки представлен микроциклом из 4-х тренировочных занятий и предназначен для гиревиков, прошедших общеподготовительный этап спортивной подготовки. В середине специально-подготовительного мезоцикла спортсмены продолжали тренироваться с использованием круговых тренировок, интенсивность которых достигает до 80 %, и выполнением соревновательных упражнений с произвольным количеством смен рук. С целью проверки эффективности методики по завершению второго микроцикла проводилась контрольная тренировка. По результатам контрольной тренировки тренером оценивался уровень специальной подготовленности, функциональные возможности организма спортсмена, вносились коррективы в тренировочный процесс.

Классическая контрольная тренировка определяет максимум двигательных возможностей спортсмена – уровень тренированности, что помогает спланировать дальнейший тренировочный процесс. Как правило, спортсмен выполняет 80–100 % от максимума во время традиционной контрольной тренировки. Сама по себе данная тренировка не несёт в себе тренировочного воздействия. В ЭГ спортсменов ежемесячные контрольные тренировки проводились не традиционным методом. Спортсмену предлагалось выполнить соревновательное упражнение (рывок или толчок) до критического уровня (на 70–90 % от максимально возможного), затем он останавливался (ставил снаряд на пол) и через короткое время восстановления (5–15 с.) продолжал выполнять 20 % от первого максимального подхода. Таким образом, завершение выполнения упражнения проводится на не довосстановлении, с предельным значением кислородного «долга», что в результате, на наш взгляд, приводит к супервосстановлению, а значит к сдвигу в сторону улучшения спортивного мастерства.

На наш взгляд, применение рассмотренной выше контрольной тренировки, можно рассматривать не только как средство выявления уровня подготовленности спортсмена, но и как методический приём. Как показывает исследование, применение данного методического приёма в ЭГ в предсоревновательном мезоцикле позволило достигнуть более высоких показателей развития специальной силовой выносливости спортсменов

за ограниченные временные рамки, чем традиционные методы тренировки в КГ.

Предсоревновательный период характеризуется снижением тренировочной нагрузки в круговых тренировках. Соревновательные упражнения выполняются в одном подходе, но с ограничением смен рук. Перед первой сменой должно пройти не менее 2,5–3 минут. Спортсмены выходят на пик своей спортивной формы и в течение данного микроцикла контрольные тренировки (раз в 3–4 недели) приближены к соревнованиям и проводятся только с одной сменой рук, но с продолжением работы после предложенной нами паузы (работа на недовосстановлении). Соревновательные упражнения выполняются суперсериями до предела. Последняя контрольная тренировка проводится за неделю до основных соревнований. Упражнения выполняются по регламенту соревнований в течение 10 минут, с одной разрешённой сменой рук во время рывка гири и безостановочным выполнением толчка гири.

Как показывают результаты педагогического эксперимента, предложенные нами методические подходы к развитию силовой выносливости на этапе начальной спортивной специализации обеспечивают планируемый уровень подготовленности спортсмена и достижение высоких результатов в соревновательной деятельности. Реализация экспериментальной методики в тренировочном процессе спортсменов-гиревиков 16–17 лет обусловила прирост показателей физической и специальной подготовленности при более высоком уровне достоверности результатов спортсменов ЭГ. Так, наибольший прирост в ЭГю выявлен в упражнении «Подтягивание на перекладине» – 34,3 %; в КГю – 26,9 % ( $p < 0,05$ ). Наименьший прирост наблюдается в скоростных качествах «Бег на 100 м», в ЭГю прирост составил 3,9 %; в КГю – 2,7 % ( $p < 0,05$ ). Подобная тенденция наблюдается в контрольной и экспериментальной группе девушек.

Реализация в тренировочном процессе спортсменов-гиревиков ЭГ обоснованных нами методических подходов обусловила более значимые, чем в традиционных тренировочных процессах, приросты показателей силовой выносливости (при  $p < 0,01$ ), что подтверждает эффективность разработанной экспериментальной методики. Наименьший прирост наблюдается в силовых упражнениях неспецифического характера, отражающих уровень развития силовой выносливости в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа за 2 минуты». Так, в ЭГю прирост составил 12,9 %, в КГ – 6,7 % ( $p < 0,05$ ). Наибольшие приросты выявлены в упражнениях собственно-силового характера «Вис на перекладине: в КГю показатели повысились на 25,0 %; в ЭГ – на 44,7 % ( $p < 0,05$ ).

В специальных силовых упражнениях, таких как «Удержание двух гирь на груди», спортсмены ЭГю продемонстрировали убедительное превосходство: в КГю показатели повысились на 19,2 % ( $p < 0,05$ ), в ЭГю показатели гораздо выше и составили 33,1 % ( $p < 0,01$ ). Данное упражнение требует проявления статической силовой выносливости мышц, помогающих удержать рабочее положение гиревика при выполнении соревновательного упражнения. Недостаточный уровень развития данной группы мышц у спортсменов КГ ограничивал возможность достижения больших результатов в данном упражнении. По мере утомления спортсмены теряли равновесие и были вынуждены отклонять плечевой пояс назад.

Достоверный прирост наблюдается также в упражнении «Приседание с весом 50 % от максимально доступного»: так, в ЭГ прирост составил 33,7 % ( $p < 0,01$ ); в КГ – 24,3 % ( $p < 0,05$ ).

В КГд и ЭГд во всех тестовых упражнениях оценки специальной подготовленности выявлен достоверный прирост показателей, при более высоком уровне достоверности

различий до и после педагогического эксперимента в ЭГд. Наибольший прирост выявлен в специальном силовом упражнении «Махи гири 16 кг»: так, в КГд показатели улучшились на 29,3 % ( $p < 0,05$ ); в ЭГд на 43,9 % ( $p < 0,01$ ). Подобная тенденция наблюдается в упражнении «Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа за 2 минуты».

Эффективность методики подтверждается результатами контрольной тренировки. В экспериментальной группе девушек выявлен большой прирост в соревновательном упражнении «Рывок гири 16 кг»: так, в КГ показатель улучшился на 31,6 %; в ЭГ на 42,9 % ( $p < 0,05$ ). У юношей наибольший прирост выявлен в соревновательном упражнении «Толчок двух гирь 24 кг»: так, в КГ прирост составил 26,4 %; в ЭГ результат улучшился на 38,4 % ( $p < 0,05$ ).

Педагогические наблюдения за процессом контрольных испытаний показали, что спортсмены-гиревики ЭГ отличаются большей чистотой техники выполнения упражнения, у них практически отсутствует потеря координации, движения более уверенные и чёткие.

Результаты квалификационных соревнований свидетельствуют о возможности интегративного воздействия экспериментальной методики на показатели технической подготовленности спортсменов-гиревиков, обуславливающие повышение результативности соревновательной деятельности. Так, по завершению педагогического эксперимента в ЭГ 9 спортсменов (из них 5 юношей, 4 девушки) выполнили нормативные требования III взрослого разряда; в КГ всего лишь 5 спортсменов уложились в разрядные требования (из них трое юношей и две девушки).

**Заключение.** Внедрение в тренировочный процесс научно обоснованных методических подходов к повышению уровня специальной подготовленности начинающих спортсменов-гиревиков является необходимым условием дальнейшего спортивного совершенствования.

Круговая тренировка является наиболее эффективной формой тренировки, обеспечивающей возможности вариативного использования разнообразных тренировочных средств (упражнений собственно-силового характера, с отягощениями и др.) с изменением объёма и интенсивности тренировочных нагрузок, обуславливающим значительный тренировочный эффект и достижение планируемых показателей специальной силовой подготовленности спортсменов.

Реализация в тренировочном процессе принципа сочетания произвольной смены рук и ограничения смены рук в соответствии с жёстко заданными правилами (регламентом) выполнения соревновательного упражнения является предпосылкой для улучшения технических параметров соревновательных упражнений начинающих спортсменов-гиревиков, формирования индивидуального стиля техники.

#### **Источники и литература:**

1. Антонов В. И. Гиревой спорт – эффективное средство силовой подготовки студентов. // Новые информационные технологии в науке: Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 1. Киров: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2016. С. 136–138.
2. Гиревой спорт: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. Составители: Солодов И. П., Маркиянов О. А., Виноградов Г. П., Кириллов С. А., Тихонов В. Ф. Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2010. 96 с.
3. Гомонов В. Н. Индивидуализация технической и физической подготовки спортсменов-гиревиков различной квалификации: автореф. дисс... канд. пед. наук. Смоленск: СГИФК, 2000. 26 с.
4. Костюнина Л. И. Особенности адаптации спортсменов к тренировочным нагрузкам. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2011. № 4 (21). С. 55–60.

5. Пилипко В. Ф., Клименко А. И., Трубицына А. В. Адаптационные проявления у спортсменов-гиревиков при развитии физических качеств силы и выносливости. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2002. № 7. С. 14–18.
6. Симень В. П. Пути повышения эффективности технической подготовки гиревика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004. 23 с.
7. Симень В. П. Гиревой спорт: основы методики обучения и тренировки. Учебное пособие. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2016. 213 с.
8. Спатаева М. Х., Замчий Т. П. Гиревой спорт: морфологические, функциональные и психологические аспекты. Омск: ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2016. 103 с.
9. Тихонов В. Ф., Суховой А. В., Леонов Д. В. Основы гиревого спорта: обучение двигательным действиям и методы тренировки. М.: Советский спорт, 2009. 222 с.
10. Хомяков Г. К. Комплексное развитие силовых качеств как средство достижения пика спортивной формы в гиревом спорте. // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 5 (76). С. 299–309.
11. Юдина А. А. Развитие физической культуры и спорта в современном российском обществе. // Поволжский педагогический поиск. 2013. № 2 (4). С. 125–129..
12. CrossFit. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.crossfit.com/> (дата обращения: 05.11.2016).
13. JUSTIA Trademarks. CROSSFIT - Trademark Details. [Электронный ресурс]. // URL: <https://trademarks.justia.com/784/22/crossfit-78422177.html> (дата обращения: 05.11.2016).

УДК: 796  
ББК: 75.5

## Комплексное развитие силовых качеств старших школьников

**Мансуров Алмаз Павлович,**

*магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Касаткина Наталья Александровна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В общей структуре физической подготовки юношей старших классов в общеобразовательной школе на уроках физической культуры процесс развития силовых качеств необходимо рассматривать как относительно самостоятельное явление, включающее в себя как упражнения, связанные с решением задач соответствующего раздела школьной программы, так и упражнения, направленные на развитие собственно-силовых и скоростно-силовых качеств и силовой выносливости. Авторы обосновывают целесообразность выделения в структуре уроков физической культуры по развитию силовых качеств юношей микроструктур в рамках общепринятых частей урока. Описывается эксперимент, результаты которого позволяют авторам заключать о том, что предлагаемая ими методика комплексного развития силовых качеств в целостном учебном процессе по физической культуре у юношей-старшеклассников в планомерной системе *одноцелевых уроков* силовой направленности способствует повышению уровня развития силовых качеств юношей и приводит к положительным сдвигам в их общей физической подготовленности.

**Ключевые слова:** физическое воспитание старших школьников, одноцелевой урок, физическая подготовленность, силовые качества, физическая нагрузка, эксперимент.

## Complex Development of Strength Qualities of Senior Schoolchildren

**Mansurov Almaz P.,**

*Master Student, Department of Physical Education and Sport, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanovsk, Ulyanovsk, Russia*

**Kasatkina Natalia A.,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sport and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical Education named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The overall structure of the physical education in a comprehensive school and the strength qualities should be viewed as relatively independent phenomena

that include both exercise associated the school curriculum and exercises aimed at developing speed and strength qualities and power endurance. The authors describe the experiment, the results of which allow to conclude that the proposed methodology for integrated development of strength qualities in the whole educational process during PE lessons at school in a planned system of strength orientation of single-purpose lessons enhances the level of development of strength qualities and leads to positive changes in the general physical readiness.

**Keywords:** physical education of senior schoolchildren, single-purpose lesson, physical readiness, strength qualities, exercise load, experiment.

**Введение.** В деле физического воспитания в старших классах, которые завершают весь учебный процесс в средней школе, особенно значимы как моральная, так и физическая подготовка действительно гармонично развитой личности выпускника [Новые технологические подходы... 2013; Тимошина, Купцов 2006]. Физическая подготовленность юношей сопряжена к тому же с необходимостью подготовки к службе в армии и защите Отечества, к трудовой деятельности и освоению общественно значимых профессий, требующих, как правило, от молодых людей высокой работоспособности, базирующейся на соответствующем уровне физической подготовленности. Разностороннее развитие силы в единстве с освоением жизненно важных умений и навыков способствует решению задач общей физической подготовки (укрепление и поддержание здоровья, совершенствование форм телосложения, поддержание тонуса и развитие силы всех групп мышц человека) и успешному проявлению смежных двигательных-координационных качеств: скоростно-силовых качеств и взрывной силы, силовой выносливости и силовой ловкости и др. [Гусев 2008, Лях 1998]. Таким образом, в общей структуре физической подготовки юношей в общеобразовательной школе на уроках физической культуры силовая подготовка является одним из ведущих направлений, так как разнообразные проявления силы в каждом движении человека во многом определяют качество его двигательной деятельности в целом, а, следовательно, и успешность выполняемой человеком работы [Васильев 2015, Жуков, Левышкин 2004; Чернова, Популо, Сизова 2016]. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

**Цель исследования:** определение условий, путей и способов развития силовых качеств у старших школьников в структуре урочной системы по физической культуре в общеобразовательной школе.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что более эффективное комплексное развитие силовых качеств юношей будет возможно, если в структуре одноцелевых уроков по физической культуре учтены содержание, форма и объем физических нагрузок в развитии силовых качеств у юношей при сохранении содержательной специфики разделов школьной программы.

Для достижения поставленной цели исследования нами решались следующие задачи:

1. Определить структуру, форму и объем нагрузки на одноцелевых уроках физической культуры, направленных на развитие силовых качеств у юношей.
2. Разработать методику проведения одноцелевых уроков физической культуры, направленных на развитие силовых качеств, и экспериментально проверить её эффективность.

**Методы исследования:** анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, контрольные испытания, методы математической статистики.



### Результаты исследования и обсуждение.

Комплексное педагогическое воздействие на развитие основных силовых качеств (собственно-силовых, скоростно-силовых и силовой выносливости) в рамках силовой подготовки юношей реализовывалось в системе взаимосвязанных одноцелевых уроков, обеспечивающих своим специфическим содержанием достижение положительного тренировочного эффекта. **Одноцелевой (однонаправленный) урок** нами понимается как средство обеспечения достаточного тренировочного эффекта, необходимого для избирательно направленного развивающего воздействия на те или иные двигательно-координационные качества. Как показал анализ одноцелевых уроков, в высокую функциональную деятельность учеников большой вклад может вносить своевременное рациональное изменение количества упражнений, последовательность их воздействия на различные группы мышц, изменение времени, выделяемого как на выполнение каждого упражнения, так и на интервалы отдыха между ними [Гусев 2008; Жуков 2004]. Реализация этих механизмов управления функциональной активностью во многом определялась выбором методов организации деятельности учащихся. Приоритетное место среди известных методов в модельных уроках было отведено комбинированному методу в интерпретируемой нами модификации. Его сущность заключается в том, что юноши распределяются на учебные группы по 5–6 учеников, и в каждой группе упражнения выполняются по методу круговой тренировки [Казарян 2016].

Эффективность педагогических воздействий в одноцелевых уроках достигается на основе рационального применения физических нагрузок, структура которых определяется возрастными закономерностями развития силовых качеств в онтогенезе [Назаренко 2017]. В системе одноцелевых уроков силовой подготовки юношей ведущими формами динамики физических нагрузок являются: при развитии силовой выносливости – линейно-восходящая (ступенеобразная) форма; при развитии скоростно-силовых – волнообразная. В процессе развития силовой выносливости, в начале педагогического процесса нагрузка плавно, от урока к уроку, наращивается, а затем значительно повышается. Нагрузки собственно-силового характера органически сочетаются с нагрузками скоростно-силового характера и с нагрузками, направленными на развитие силовой выносливости [Васильев 2015, Костюнина 2011].

В ходе педагогического исследования были определены структура и содержание одноцелевого урока силовой подготовки, выявлены временные параметры его основных элементов. В структуре уроков физической культуры юношей выделены микроструктуры по развитию силовых качеств в рамках общепринятых частей урока [Гусев 2008; Чернова, Популо, Сизова 20162].

Для создания поступательного тренировочного эффекта в системе одноцелевых уроков, связанных с развитием силовых качеств, большое внимание уделялось выбору состава физических упражнений и логике их включения в содержание уроков [Верхошанский 2013, Ушников, Малофеев 2010]. Разработанный перечень включает разнообразные физические упражнения с различными энергетическими профилями обменных процессов в мышцах, которые обуславливают значительный кумулятивный эффект в развитии силовых качеств [Костюнина 2011]. Нами было обнаружено, что использование физических нагрузок на отдельных уроках, выстраиваемых в определённой последовательности на разных методических посылах, усиливает воздействие.

Конструируя систему одноцелевых уроков, нами осуществлялось рациональное сочетание в учебном процессе как направленности на развитие силовых качеств, так

и освоения содержания разделов учебной программы по физической культуре: лёгкой атлетики, спортивных игр и гимнастики. Одноцелевые уроки дифференцировались по видовому признаку: легкоатлетические, гимнастические и игровые, – в которые включались как упражнения, связанные с решением задач соответствующего раздела школьной программы, так и упражнения, направленные на развитие собственно-силовых качеств и силовой выносливости, при сохранении относительной самостоятельности процесса развития силовых качеств на уроках физической культуры в структуре общей физической подготовки юношей старшего школьного возраста.

С целью проверки эффективности, разработанной нами методики одноцелевых уроков силовой направленности, был проведён педагогический эксперимент с участием 32 юношей из двух параллелей 10–11 классов (по 16 человек в контрольной и экспериментальной группах с примерно равным уровнем физического развития и силовой подготовленности).

Эффективность направленности педагогических воздействий, регламентируемых разработанной нами экспериментальной методикой, оценивалась на основании приростов результатов в моторных тестах, характеризующих развитие силовых качеств. Необходимо отметить, что в учебном процессе юношей контрольной группы также решались задачи по развитию силовых качеств, однако используемая здесь методика строилась на традиционных подходах и положениях, которые рекомендуются в соответствующих методических руководствах для учителей физической культуры общеобразовательных школ.

Повторное тестирование силовой подготовленности юношей (подтягивание на высокой перекладине (количество раз), подъем переворотом (количество раз), сгибание и разгибание рук в упоре на брусках (количество раз), подъем ног из виса на гимнастической стенке (количество раз), удержание упора «углом» на брусках (сек.), прыжок вверх (см), прыжок в длину с места (см), метание набивного мяча (см), динамометрия правой (кг), динамометрия левой (кг), динамометрия станочная (кг)), проведённое по окончании целенаправленного педагогического процесса, выявило существенные различия в результатах в экспериментальной и контрольной группах.

Наибольшие приросты результатов как в контрольной, так и экспериментальной группе приходились на показатели силовой выносливости. При этом у юношей контрольной группы практический прирост в тестовых упражнениях был относительно равномерен. Диапазон этих приростов колебался в среднем от 11 % до 17 %. У юношей экспериментальной группы темпы прироста оказались значительно выше и распределялись менее равномерно. Диапазон колебаний в приростах здесь составлял от 30 % до 150 %. Отличительной особенностью между юношами контрольной и экспериментальной групп явилось то, что у вторых показатели выносливости в статических нагрузках более чем на 140 % превзошли таковые юношей контрольной группы. Вместе с тем, различия в проявлении силовой выносливости динамического характера, где в работу вовлекаются большие мышечные группы, определили разницу в приросте более 10 % ( $p < 0,05$ ).

Приросты в развитии скоростно-силовых и собственно-силовых качеств были меньше у юношей обеих групп, по сравнению с приростами показателей силовой выносливости. Но, вместе с тем, у юношей экспериментальной группы величины показателей в развитии этих силовых качеств достоверно были выше, чем у юношей контрольной группы ( $p < 0,05$ ).

Как уже отмечалось выше, одноцелевые уроки характеризуются высокой функциональной активностью основных жизнеобеспечивающих систем организма, в первую очередь активность сердечно-сосудистой системы. Такая высокая функциональная активность на занятиях, включающих большие объёмы силовых упражнений, обуславливает развитие энергетических процессов, в том числе повышает производительность аэробных процессов [Назаренко 2017]. В связи с этими данными, в рамках обоснования эффективности разработанной нами методики, представлялось интересным проанализировать динамику результатов в тестах по общей физической подготовленности юношей в период педагогического эксперимента. В качестве тестов использовались упражнения следующие упражнения: бег на 60 м, 100 м и 3000 м, метание гранаты.

Результаты юношей экспериментальной группы к концу педагогического эксперимента значительно превышают таковые юношей контрольной группы. Так, в беге на 100 м они равнялись соответственно 13,8 с и 14,4 с ( $p < 0,05$ ), а при беге на 3000 м – 13,12 мин и 13,56 мин ( $p < 0,05$ ). Если предположить, что результаты в беге на 100 м во многом определяются фундаментальными возможностями анаэробного энергообмена, то можно констатировать положительное влияние разработанной нами методики силовой подготовки на развитие механизмов энергетического обмена юношей, расширение их возможностей в удовлетворении энергетического запроса механической работы различной направленности и мощности.

**Заключение.** Полученные экспериментальные данные позволяют с достаточной долей определенности говорить о динамике развития силовых качеств юношей под влиянием целенаправленных педагогических воздействий в целостном учебном процессе и при прохождении отдельных разделов школьной программы. Предложенный нами подход к развитию силовой подготовленности юношей может быть оценен как перспективный и эффективный. Установлено, что методика одноцелевых уроков позволяет добиваться высокого уровня в развитии силовых качеств юношей, положительно влияет на их общую физическую подготовленность в целом. Экспериментальные данные свидетельствуют об эффективности предложенной методики комплексного развития силовых качеств в целостном учебном процессе по физической культуре у юношей-старшеклассников в планомерной системе одноцелевых уроков силовой направленности с учётом успешного освоения ими материала соответствующих разделов школьной программы.

#### **Источники и литература:**

1. Васильев И. С. Особенности воспитания силовой выносливости у старших школьников. // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 22. С. 165–168.
2. Верхошанский Ю. В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. М.: Издательство «Советский спорт», 2013. 216 с.
3. Гусев А. А. Развитие силовых способностей юношей в общеобразовательной школе: Диссер. ... канд. пед. наук. Сургут, 2008. 138 с.
4. Жуков О. Ф., Левушкин С. П. Технология реализации индивидуально-типологического подхода в физическом воспитании школьников 14-17 лет. Ульяновск: УлГУ, 2004. 154 с.
5. Казарян О. Г. Тренировки. // «Компетентный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС»: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 315–316.
6. Костюнина Л. И. Особенности адаптации спортсменов к тренировочным нагрузкам. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2011. № 4 (21). С. 55–60.
7. Лях В. И. Силовые способности школьников: основы тестирования и методики развития. // Физическая культура в школе. 1998. № 1. С. 6–13.

8. Назаренко Л. Д. Физиология физических упражнений. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2017. 262 с.
9. Новые технологические подходы к повышению эффективности физкультурно-спортивной деятельности детей, подростков, учащейся молодёжи / под ред. Л. Д. Назаренко. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 111 с.
10. Тимошина И. Н., Купцов И. М. Влияние непрерывного физкультурного образования на уровень здоровья учащихся. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 3. С. 17–19.
11. Ушников А. И., Малофеев А. Ю. Теоретические и методические основы развития физического качества «сила» в физическом воспитании студенческой молодёжи: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2010. 42 с.
12. Чернова Е. Д., Популо Г. М., Сизова Н. В. Методика развития силовых возможностей юношей старших классов средствами атлетической гимнастики. // Теория и практика актуальных исследований. 2016. № 11. С. 42–50.

УДК 796.23  
ББК 75.713

## Планирование тренировочных нагрузок квалифицированных пауэрлифтеров в подготовительном периоде годичного цикла

**Костюнина Любовь Ивановна,**

*доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Илькин Алексей Николаевич,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Биржевая Анна Олеговна,**

*магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** В статье представлено теоретико-методическое обоснование двухциклового варианта построения тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров в годичном цикле спортивной подготовки. Автором предложены оптимальные параметры соотношения объёма и интенсивности тренировочных нагрузок. Результаты педагогического эксперимента подтверждают обоснованность предложенных подходов к совершенствованию системы спортивной подготовки квалифицированных пауэрлифтеров.

**Ключевые слова:** спортивная подготовка, пауэрлифтинг, планирование, мезоцикл, тренировочная нагрузка, интенсивность, двухцикловая структура тренировочного процесса.

### Planning the Training Load of Qualified Powerlifters within the Preparatory Period of the Annual Cycle

**Kostiunina Lubov I.,**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Ilkin Aleksei N.,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sport and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Birzhevaia Anna O.,**

*Master student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

**Abstract.** The article presents the theoretical and methodological substantiation of a two-cycle version of creating the training process of qualified powerlifters in a one-year cycle of sports training. The authors offer optimal parameters of the ratio of volume and intensity of training loads. The results of the pedagogical experiment confirm the validity of the proposed approaches to improving the system of sports training of qualified powerlifters.

**Keywords:** sports training, powerlifting, planning, mesocycle, training load, intensity, two-cycle structure of the training process.

В последние десятилетия в России наблюдается возрастающий интерес к пауэрлифтингу, к этому сравнительно молодому, но быстро развивающемуся виду спорта. При всем росте популярности пауэрлифтинга вопросы теоретико-методического обеспечения спортивной подготовки в пауэрлифтинге изучены фрагментарно, в специальной литературе освещены лишь отдельные аспекты работы со спортсменами [Рыбальский 2000; Шейко, Горулев 2004; Нижниченко 2011; Авсиевич 2017; Шутова, Додонов 2017].

В основе большинства современных методик и технологий подготовки пауэрлифтеров находятся ключевые положения спортивной тренировки тяжелоатлетов, теории и методики атлетических видов спорта, методические разработки по силовой подготовке, изложенные в научно-методических работах отечественных и зарубежных специалистов [Тюннеманн, Хартманн 1992; Хэтфилд 1992; Биржевая, Костюнина 2016; Остапенко 2013]. На наш взгляд, непосредственное заимствование рекомендаций и методических положений из силовых видов спорта не позволяет в полной мере учитывать особенности соревновательной деятельности в пауэрлифтинге, не обеспечивает условия для должного развития и прогрессирования данного вида спорта, его популяризации как вида физической активности, обладающего значительным оздоровительно-развивающим потенциалом.

Постановка проблемы планирования тренировочного процесса, выявления особенностей содержания тренировочных средств, дозирования физических нагрузок как в отдельных мезоциклах, так и в структуре годового цикла подготовки атлетов в различных видах спорта, по мнению ряда исследователей, создает предпосылки для формирования научно-обоснованных представлений о путях совершенствования системы спортивной подготовки [Тимошина 2007; Назаренко, Костюнина 2010; Костюнина 2011; Биржевая, Остапенко 2013; Костюнина 2015; Шутова, Додонов 2017].

**Цель исследования** – совершенствование системы подготовки квалифицированных пауэрлифтеров.

**Задачи исследования** – представить теоретико-методическое и экспериментальное обоснование эффективности методики планирования тренировочных нагрузок квалифицированных пауэрлифтеров в подготовительном периоде на основе двухциклового варианта построения годового тренировочного процесса.

**Методы и организация исследования.** Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, метод опроса, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, тестирование специальной и физической подготовленности, методы математической статистики.

Педагогическое исследование было организовано базе Ульяновского государственного технического университета им. И. Н. Ульянова (ноябрь 2015 – май 2017 гг.). В педагогическом эксперименте приняли участие 20 спортсменов, возраст 20–23 года, стаж занятий пауэрлифтингом 3–4 года, квалификации I взрослый разряд – КМС. Спортсмены были разделены на две группы по 10 человек в каждой, одна из которых определена как контрольная, а другая – экспериментальная (КГ, ЭГ). Тренировочный процесс планировался с учётом календаря соревнований, при этом в ЭГ планирование осуществлялось на

основе двухциклового варианта, а в КГ применялся общепринятый для данной квалификации спортсменов одноциклового вариант построения тренировочных нагрузок (объём и интенсивность тренировочных нагрузок в КГ и ЭГ был примерно одинаковым).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ и обобщение опыта ведущих тренеров, специалистов по пауэрлифтингу указывает на то, что в настоящее время происходит своего рода выравнивание основных параметров тренировочного процесса в системе подготовки квалифицированных пауэрлифтеров. Это относится, прежде всего, к объёму и интенсивности тренировочных нагрузок, к системе планирования и управления тренировочной нагрузкой [Рыбальский 2000; Нижниченко 2011; Шутова, Додонов 2017; Авсиевич 2017]. При этом в планировании тренировочного процесса намечается тенденция к замещению одноциклового структуры годичного цикла подготовки квалифицированных пауэрлифтеров двухциклового структурой. Это связано с всё более возрастающими требованиями к уровню спортивных достижений, необходимостью учёта закономерностей развития спортивной формы, обуславливающей целенаправленность процесса приобретения, сохранения (относительной стабилизации) и временной утраты спортивной формы. При этом последующий период подготовки начинается с более высокого исходного состояния работоспособности и готовности функциональных систем организма к работе в гиперкомпенсаторной фазе [4, 5].

Специалисты рассматривают в качестве ведущего направления подготовки квалифицированных пауэрлифтеров интенсификацию тренировочных нагрузок. При этом отмечают необходимость совершенствования структуры и системы тренировок с так называемыми большими нагрузками в рамках соревновательного календаря [8, 11, 12].

В связи с этим, несомненный интерес представляет концепция многоциклового структуры годичной подготовки, которая позволяет достигать планируемых соревновательных результатов, избежать ошибок при подведении спортсменов к главным соревнованиям на фоне значительного увеличения объёма тренировочной работы. В практике подготовки квалифицированных пауэрлифтеров при традиционной периодизации наиболее часто применяется методика тренировки, связанная с использованием основных тренировочных упражнений высокого объёма и средней интенсивности на длительном по времени периоде подготовки (от 5 до 7 месяцев).

Таблица 1. Варианты построения годичного тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров в КГ и ЭГ.

Одноциклового вариант построения тренировочных нагрузок (КГ)	Месяц	Двухциклового вариант построения тренировочных нагрузок (ЭГ)
Переходный период	Март	Переходный период
	Апрель	
Подготовительный период	Май	Подготовительный период
	Июнь	
	Июль	
	Август	
	Сентябрь	
	Октябрь	Переходный период
	Ноябрь	Подготовительный период
	Декабрь	
	Январь	
Соревновательный период	Февраль	Соревновательный период

Таблица 2. Величина тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки пауэрлифтеров ЭГ и КГ.

Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Показатели ( $\bar{X} \pm m$ )	
Кол-во тренировочных дней	204 $\pm$ 19	196 $\pm$ 24
Кол-во тренировочных часов	634,0 $\pm$ 87	598 $\pm$ 74
Объем нагрузки в специальных упражнениях		
Приседание, т	651 $\pm$ 32	675 $\pm$ 28
Жим лежа, т	491 $\pm$ 24	514 $\pm$ 29
Тяга, т	291 $\pm$ 18	294 $\pm$ 21
Общий объём, т	1433 $\pm$ 232	1483 $\pm$ 254
Средняя интенсивность % от ПМ	76 $\pm$ 3	73 $\pm$ 2
Объём средств ОФП, час	69 $\pm$ 8	78 $\pm$ 9

Предварительные исследования и данные специальной литературы свидетельствуют об обоснованности применения в силовых видах спорта двухциклового построения тренировочных нагрузок.

В ходе исследования для спортсменов экспериментальной группы нами был разработан двухциклового вариант построения годичной подготовки (табл. 1). Тренировочный процесс в контрольной группе реализовывался на основе общепринятого одноциклового построения тренировочных нагрузок. Величина тренировочных нагрузок в КГ и ЭГ не имела достоверных различий (табл. 2).

На рисунках 1 и 2 отражена динамика объёма и интенсивности тренировочных нагрузок у пауэрлифтеров экспериментальной и контрольной групп в годичном цикле подготовки. Как видно из представленных выше графиков, у спортсменов ЭГ объём и интенсивность тренировочных нагрузок имеют два выраженных пика. В КГ спортсмены тренировочные нагрузки плавно увеличиваются к этапу проведения

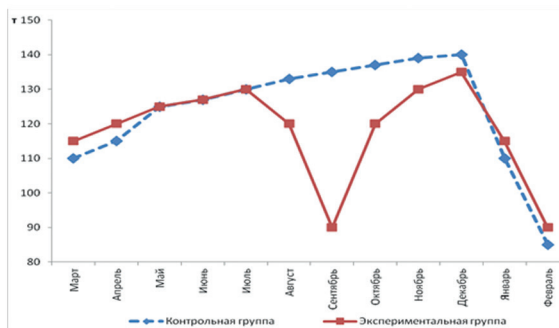


Рис. 1. Динамика объема тренировочных нагрузок у пауэрлифтеров ЭГ и КГ в годичном цикле подготовки.

основных соревнований. Общей особенностью является параллельное увеличение объёма и интенсивности нагрузок на базовом этапе тренировки и резкое увеличение интенсивности тренировочных нагрузок на фоне снижения общего объёма на специальном подготовительном этапе, в соревновательном периоде годичного тренировочного цикла.

С целью экспериментального обоснования эффективности двухциклового варианта построения тренировочных нагрузок был проведён основной педагогический эксперимент. Критериями эффективности экспериментального варианта построения тренировочных нагрузок служили показатели прироста уровня общефизической и специальной подготовленности, показатели спортивных результатов в отдельных соревновательных упражнениях пауэрлифтинга и в сумме троеборья. Исходный уровень подготовленности спортсменов экспериментальной и контрольной групп был одинаковым;



это подтверждается результатами входного тестирования.

Как показывают результаты промежуточного тестирования (рисунок 3А) в тестовых упражнениях «Прыжок в длину с места», «Подтягивание из виса на высокой перекладине», «Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа», «Поднимание туловища из положения лёжа на спине» спортсмены КГ и ЭГ не имели достоверных различий ( $P>0,05$ ). Прирост результатов у пауэрлифтеров ЭГ и КГ был примерно одинаковыми и, соответственно, составил в тесте «Прыжок в длину с места» – 1,5% и 1,1%; в тесте «Подтягивание из виса на высокой перекладине» – 12,9% и 11,8%; в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа» – 7,1% и 6,1%; в тесте «Поднимание туловища из положения лежа на спине» – 13,3% и 15,5% ( $P>0,05$ ). В соревновательных упражнениях «Жим лёжа» и «Тяга» спортсмены ЭГ продемонстрировали более высокие показатели прироста результатов по сравнению со спортсменами КГ. Прирост результатов у спортсменов ЭГ составил: в упражнении «Жим лёжа» – 2,2%, в упражнении «Тяга» – 2,4% ( $P>0,05$ ); у спортсменов КГ, соответственно, – 1,3% и 0,7% ( $P<0,05$ ).

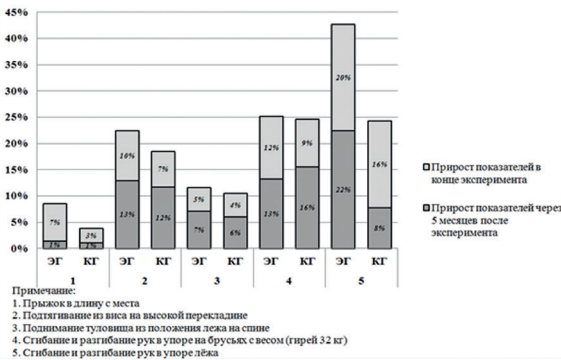


Рис. 3 А. Прирост показателей в контрольных испытаниях по общей физической подготовленности пауэрлифтеров ЭГ и КГ.

прирост результатов по сравнению с промежуточным тестированием у пауэрлифтеров ЭГ составил 7,1% и 20,2%; в КГ, соответственно, – 2,7% и 16,5% ( $P<0,05$ ). Это подтверждает более высокий уровень развития скоростно-силовых качеств и максимальной мышечной силы спортсменов ЭГ по сравнению с пауэрлифтерами КГ. Подобная тенденция наблюдается в тестовых упражнениях характеризующих уровень развития силовой выносливости (рисунок 3А).

Оценка прироста результатов в соревновательных упражнениях указывает на то, что спортсмены ЭГ по завершению педагогического эксперимента продемонстрировали убедительное превосходство в упражнениях «Приседание», «Жим лёжа», «Тяга» и «Сумма троеборья» по сравнению со спортсменами КГ (рисунок 3 Б). Так, у спортсменов ЭГ темпы прироста в данных упражнениях составили: «Приседание» – 7,5%, «Жим лёжа» – 7,3%,

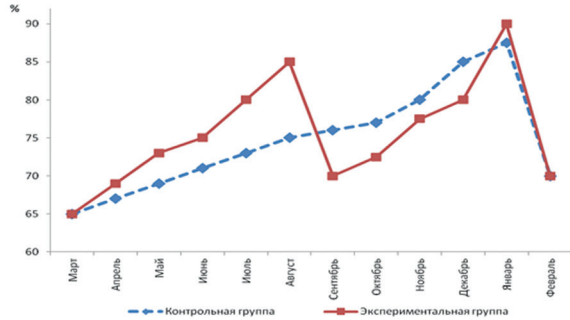


Рис. 2. Динамика интенсивности тренировочных нагрузок у пауэрлифтеров ЭГ и КГ в годичном цикле подготовки.

Таким образом, полученные результаты промежуточного тестирования указывают на различия в уровне специальной физической подготовленности пауэрлифтеров ЭГ и КГ. Мышечная работа, выполненная спортсменами КГ, оказала менее выраженное влияние на увеличение показателей специальной физической подготовленности.

Результаты тестирования, проведённого по завершении педагогического эксперимента, показали следующее. В контрольных испытаниях «Прыжок в длину с места» и «Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях с весом

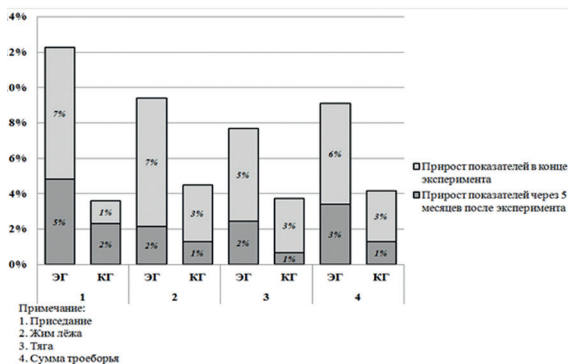


Рис. 3 Б. Прирост показателей в контрольных испытаниях по специальной физической подготовленности пауэрлифтеров ЭГ и КГ.

«Тяга» – 5,3%, «Сумма троеборья» – 5,7%. У спортсменов КГ, соответственно, – 1,3%; 3,2%; 3,0%; 2,9% ( $P < 0,05$ ).

**Заключение.** Полученные экспериментальные данные дают основание считать, что двухциклового вариант построения тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки оказывает более выраженный эффект на приросты результатов в соревновательных упражнениях квалифицированных пауэрлифтеров. Разработанная методика построения тренировочных нагрузок позволяет существенно повысить эффективность тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров.

### Источники и литература:

1. Авсиевич В. Н. Анализ современных научных исследований российских и казахстанских ученых по методическому обеспечению и организации системы подготовки спортсменов в пауэрлифтинге. // Наука без границ. 2017. № 6 (11). С. 121–133.
2. Биржевая А. О., Костюнина Л. И. Методика развития скоростно-силовых качеств у женщин, занимающихся жимом лежа. // Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования : сб. научн.-метод. трудов / под ред. И. Н. Тимошиной, С. В. Богатовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2015. С. 22–28.
3. Биржевая А. О., Костюнина Л. И. Средства и методы развития специальных силовых качеств квалифицированных пауэрлифтеров. // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». 2016. С. 225–228.
4. Костюнина Л. И. Особенности адаптации спортсменов к тренировочным нагрузкам. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2011. № 4 (21). С. 55–60.
5. Назаренко Л. Д., Костюнина Л. И. Концепция решения проблемы повышения спортивного мастерства. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2010. № 1 (14). С. 84–87.
6. Нижниченко Д. А. Развитие специальных физических качеств пауэрлифтеров с помощью средств скоростно-силовой направленности. // Слобожанський науково-спортивний вісник. 2011. № 2 (26). С. 88–91.
7. Остапенко Л. А. Особенности тренировочного процесса в силовом троеборье на этапе отбора и начальной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 22 с.
8. Рыбальский П. И. Структура и содержание тренировочных микроциклов различной направленности в зависимости от характеристик соревновательных упражнений в пауэрлифтинге : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: 2000. 22 с.
9. Тимошина И. Н. Актуализация преемственности содержания и организации адаптивного физического воспитания детей, подростков и учащейся молодежи в образовательных учреждениях : дис... док. пед. наук : 13.00.04 / ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена». Ульяновск, 2007. 368 с.
10. Тюннеманн Х., Хартманн Ю. Современная силовая тренировка. М : Теория и практика, 1992. 800 с.
11. Шейко Б. И., Горулев П. С. Специальные упражнения в пауэрлифтинге: методическое пособие : Ур. гос. акад. физ. культуры, Уфим. фил. Уфа, 2004. 110 с.
12. Шугова Т. Н., Додонов А. П. Моделирование тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров. М.: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2017. 80 с.
13. Хэтфилд Ф. Х. Всестороннее руководство по развитию силы. Красноярск: Восток, 1992. 288 с.

## Сведения об авторах

**Авдонина Н. С.,**

САФУ им. М. В. Ломоносова,  
163002, Россия, г. Архангельск, набережная Северной Двины, 17.  
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

**Артамонов В. Н.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: vladimartamonov@yandex.ru

**Барбитова А. Д.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им.И.Н. Ульянова»,  
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81.  
E-mail: inclusion2356@mail.ru

**Баринова Е. О.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: likost@mail.ru

**Биржевая А. О.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: likost@mail.ru

**Гусельцева М. С.,**

ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4.  
ФГАУ ФИРО,  
129319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1.  
E-mail: mguseltseva@mail.ru ;

**Жучкова И. И.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

**Захарова Л. М.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: ulseagull@mail.ru

**Илькин А. Н.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: likost@mail.ru

**Касаткина Н. А.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: tofv73@mail.ru

**Ключникова С. Н.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: kaf.sport@gmail.com

**Костюнина Л. И.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: likost@mail.ru

**Лобок А. М.,**

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26  
E-mail: allobok@gmail.com

**Любавин А. С.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: andrey-lyubavin@mail.ru

**Малофеев А. Ю.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: kaf.sport@gmail.com

**Мальцева А. П.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4  
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

**Мансуров А. П.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: tofv73@mail.ru

**Моисеева М. В.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: marina-moiseeva@mail.ru

**Орехова Г. Е.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

**Постнов Ю. М.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: likost@mail.ru

**Солдатов П. А.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: pavel-pavel-@mail.ru

**Тихонова А. Ю.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4  
E-mail: tikhonovaau@yandex.ru

**Уба Е. В.,**

Правительство Ульяновской области,  
432017, Россия, г. Ульяновск пл. Ленина, д. 1.  
E-mail: mail@ulgov.ru

**Федоров А. И.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: alex3366@mail.ru

**Филатов С. А.,**

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,  
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.  
E-mail: kaf.sport@gmail.com

## Our authors

**Avdonina N.S.,**

Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov,  
163002, Russia, Arkhangelsk, Nabarezhnaia Severnoi Dvini, 17.  
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

**Artamonov V.N.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: vladimartamonov@yandex.ru

**Barbitova A.D.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, litca 12 Sentiabria, 81.  
E-mail: inclusion2356@mail.ru

**Barinova E.O.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: likost@mail.ru

**Birzhevaia A.O.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: likost@mail.ru

**Guseltseva M.S.,**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
125009, Russia, Moscow, ulitca Mokhovaia, 9, stroenie 4.  
Federal Institute for Educational Development,  
129319, Russia, Moscow, ulitca Cherniakhovskogo, 9, stroenie 1.  
E-mail: mguseltseva@mail.ru ;

**Zhuchkova I.I.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

**Zakharova L.M.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: ulseagull@mail.ru

**Ilkin A.N.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: likost@mail.ru

**Kasatkina N.A.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: tofv73@mail.ru

**Kluchnikova S.N.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: kaf.sport@gmail.com

**Kostunina L.I.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: likost@mail.ru

**Lobok A. M.,**

Ural State Pedagogical University,  
620017, Russia, Ekaterinburg, prospekt Kosmonavtov, 26  
E-mail: allobok@gmail.com

**Lubavin A.S.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: andrey-lyubavin@mail.ru

**Malofeev A.Iu.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: kaf.sport@gmail.com

**Maltseva A.P.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

**Mansurov A.P.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: tofv73@mail.ru

**Moiseeva M.V.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: marina-moiseeva@mail.ru

**Orekhova G.E.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

**Postnov Iu.M.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: likost@mail.ru

**Soldatov P.A.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: pavel-pavel-@mail.ru

**Tikhonova A.Iu.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: tikhonovaau@yandex.ru

**Uba E.V.,**

Government of the Ulyanovsk region,  
432017, Russia, Ulyanovsk, ploshchad Lenina 1.  
E-mail: mail@ulgov.ru

**Fedorov A.I.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: alex3366@mail.ru

**Filatov S.A.,**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,  
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100 letiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4  
E-mail: kaf.sport@gmail.com



## **Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией**

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

### **Требования к присылаемым статьям**

Статья предоставляется в электронном виде по адресу [redpoisk@mail.ru](mailto:redpoisk@mail.ru) (формат \*.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И.\_статья или Петрова Н.А., Сизова В.И.\_статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ\_статья.doc, Сизова ВИ\_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

### **Требования к содержанию и оформлению статей**

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008.

**Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на её распространение на иных платформах.**

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.



