

Фізичне виховання студентів у проблемному полі соціально-комунікативних трансформацій сучасного суспільства

Вржесневський І.І. – кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент

orcid.org/0000-0002-6352-8262

Вржесневська Г.І. – аспірант НУФВСУ

orcid.org/0000-0002-6005-7506

Дейнеко І.В. – старший викладач

orcid.org/0000-0001-6229-898X

Ракітіна Т.І. – старший викладач

orcid.org/0000-0001-5578-2757

*“...The survives of the fittest”
Charles Darwin*

Зміни зовнішнього середовища проживання людини ведуть не тільки до екологічних ризиків різного масштабу, але і, накладаючись на антропологічний базис і спосіб життя, створюють передумови до зміни еволюційних перспектив. Гіподинамія стає супутником майже всіх значущих винаходів і трансформацій науково-технічного прогресу. Мінімізація обсягів фізичної активності, особливо учнівської молоді, викликає обґрунтовану тривогу медиків, педагогів і фахівців фізичної культури в усьому світі. У спробах збереження вітального балансу під тиском спокус пасивного комфорту та спокус інформаційно-комунікативного простору створюються нові види рухової активності (культура «фітнесу», рухові практики, інноваційні види спорту). Такі спроби викликають і підтримують певний інтерес до фізичної активності і зусиль у частини соціуму, надаючи «осередковий» опір несприятливій тенденції, що намітилася.

Одним з основних системних факторів подолання означеної проблеми є модернізація і реформування форм і змісту фізичного виховання молоді як інституційної антропологічної константи освіти. Специфіка поновлення фізичного виховання, його особливе місце у мінливому педагогічному просторі, необхідність створення окремого наукового напрямку для оптимального використання унікальних і різноманітних ресурсів цього педагогічного конструкту і присвячена ця стаття.

Прийнято вважати, що фізична активність сучасної людини, обумовлена впливом конкретних соціумів, рівнем фізичної культури цих соціумів, окреслилися тенденціями розвитку суспільства, а також, ментальними традиціями і факторами ідеологічного характеру. Треба зауважити, що природне для людини бажання благополуччя для себе та близьких в сучасних умовах все частіше набуває характеру стійкого прагнення до максимального особистого комфорту, заснованого на пасивному способі життя при уникненні фізичних навантажень. На цьому тлі в колективній суспільній свідомості українського соціуму, поступово формується помилова думка про те, що фізичні вправи і навантаження не обов'язково повинні бути регулярними і можуть бути пов'язані з тимчасовими бажаннями і інтересами людини.

Опосередковано ця думка знаходить підтримку в системі освіти – в заміні обов'язкових регулярних занять фізичним вихованням студентів на нерегулярні, факультативні. Тобто, коли «не хочеться займатися, то й не треба». Таким чином, спостерігається загальна тенденція до зниження рухової активності і як результат – нехтування дійсними інтересами свого тіла. Відсутність збалансованої регулярної рухової активності і малорухливий спосіб життя, в свою чергу, веде до передчасних серцево-судинних захворювань, зниження імунітету, порушення процесів метаболізму, проблемам опорно-рухового апарату і т.п. З огляду на глобальний характер цих негативних зрушень у фізичному здоров'ї сучасної молоді, можна говорити про цивілізаційну вітальну проблему, безпосередньо пов'язану з трансформаціями, притаманними сучасному суспільству.

1. Вітальний характер фізичного виховання – проблеми і перспективи наукового пошуку в педагогічних контекстах

Різностямовані тенденції розвитку постмодерного суспільства зачіпають вітальні основи існування людини. У цьому контексті ризику, що виникають щодо фізичного здоров'я підростаючих поколінь істотно зростають. Для протидії негативним зрушенням в тілесності сучасної людини необхідна розробка нової стратегії щодо застосування потенціалу фізичного виховання на основі цілеспрямо-ваного наукового пошуку. На наш погляд, є сенс заздалегідь позначити проблемне поле, основні позиції і репери, можливі межі та специфіку цього пошуку:

- створена людиною техногенна зовнішня сфера і всесвітнє інформаційне поле (з породженим ними «віртуальним» паралельним простором) вимагають розробки певної системи противаг, і зокрема, посилення вітально-біологічного компоненту педагогіки і освіти;

- прискорення науково-технічного прогресу і відповідні загальноцивілізаційні зрушення (з властивими їм перевагами і ризиками) зумовляють необхідність не тільки ретельного аналізу поточної ситуації, а й особливої оптики – перспективного бачення подальшого розвитку антропологічних процесів і трансформацій педагогіки і освіти з урахуванням досвіду минулого і сучасності. У цьому контексті актуальним стає пошук перспективних орієнтирів з подальшою розробкою педагогічних конструктів найближчого майбутнього (враховуючи різні можливі сценарії, в тому числі і за рамками переважаючого сьогодні суспільства споживання);

- у домінуючому в сучасній педагогічній науці ліберальному підході до виховання надзвичайна догматизація універсальних цінностей (свобода індивідуума, свобода вибору) вступає в непримиренну суперечність з етикою відповідальності (соціальної, за свій вибір, за своє тіло, за здоров'я майбутнього покоління) і логікою життя;

- фізичне виховання є антропологічна константа в педагогіці та вищій освіті (з розвитком техногенного суспільства значення цієї константи буде тільки посилюватися);

- новий напрямок у педагогічній науці неминує повинно ґрунтуватися на синтезі гуманітарної складової (філософія, педагогіка, психологія), що апелює до свідомості людини (ідеї, ідеали, принципи, цінності) і природних наук (анатомія, фізіологія, біомеханіка, біохімія), які керуються законами і закономірностями розвитку живого організму;

- педагогічні побудови і дослідні розвідки в області фізичних зусиль і рухової активності людини будуть не продуктивні без урахування факторів, які пов'язані з тілесним несвідомим або несвідомо-свідомим у психіці людини (ліні, фобії, залежності, стан когнітивного дисонансу);

– специфіка симбіозу гуманітарних і природничо-наукових знань у ставленні до фізичної складової людини проявляється в педагогічній площині як система педагогічних впливів одночасно на свідомість і на несвідоме (робота м'язової тканини, функціональних систем, опорно-рухового апарату, підкіркових відділів головного мозку) з поки що не до кінця з'ясованою і дослідженою ієрархією зворотного зв'язку. Цей істотний момент, разом з аспектами трансформацій соціального і зовнішнього середовища, зумовлюють неминучість перегляду і корекції існуючої загальноосвітньої доктрини, адаптації її до специфіки фізичного виховання, а можливо і розробку нової. Всі ці позиції взаємопов'язані, оскільки припускають педагогічну спрямованість вирішення проблем фізичного розвитку людини в рамках системи освіти реального світу, що постійно змінюється. У педагогічній площині фізичного виховання взаємозв'язок свідомого і несвідомого також повинен знайти відображення також в актуалізації відповідного принципу.

Деякі питання, які ми тут піднімаємо, – це питання і проблеми не тільки фізичного виховання, але й доцільності самої педагогіки. Чи виправдані сьогодні такі традиційні педагогічні інституції, як школа і університет? Навіть в сучасному вигляді ці соціальні інститути все-таки ще прив'язані до особистості педагога та розраховані не тільки на надання інформації, але й на певні виховні впливи. Наскільки потрібно це в сучасному суспільстві інформаційних технологій або досить віртуальних онлайн курсів із знавцем «модератором», який орієнтується в трендах і тенденціях пізнавальної діяльності (або навіть подібної комп'ютерної програми з аналогічними функціями)? Якщо сьогодні ці питання носять в основному ще логіко-гносеологічний характер, то вже через 10-15 років їх доведеться вирішувати на прикладному рівні.

В історичному вимірі цивілізації змінюють свій вигляд і, можливо, прийде час (або прийшов час), і цивілізація відвернеться від педагогіки, а її залишки (і бренди) розчиняться в сфері послуг. Чи повинен педагог бути саме таким, яким хочуть бачити його батьки, учні, ситуативно мінливе суспільство? Чи має він право і обов'язок працювати на більш довгострокові перспективи? І чи повинна педагогіка трансформуватися кожен раз у відповідності зі змінами в оптиці соціуму? Пристосуванство може бути не менш згубним, ніж консерватизм. І особливо часто пристосуванство маскується під новаторство та інновації. Хоча форми взаємовідносин і педагогічних впливів все більше ускладнюються, проекція «суб'єкт-суб'єктних» відносин для споживачів декларується як щось незмінне і просте. І

такою ж вона виглядає в свідомості батьків учнів і в уявленні самих студентів.

У проблемному полі сучасного виховання (ліберальний підхід) підростаючої молоді сформувалася триада – батьки, учень, вчитель. Априорі в цій схемі об'єкт виховного процесу учень, а не педагог. Але, в сформованих в соціумі лібертаріанських уявленнях існує інша версія. Педагог, учитель це найнятий працівник, слуга і представляє сферу обслуговування. Одночасно з цим, в сучасних реаліях, молодь, використовуючи батьківські почуття й інстинкти, намагається помінятися ролями з батьками, висуваючи свої правила і вимоги і «виховуючи» їх. Таким чином, через вплив батьків, учень успішно маніпулює педагогом. Тут дуже важливо, що, займаючи рольові позиції «дитини» або «батька» (Берн 2019, 352), люди стають не здатні до критичної саморефлексії. Саме тому вони, без жодних роздумів, категорично відкидають будь-які претензії в свою сторону і відносять будь-який негатив на чужий рахунок. У підсумку, гіпертрофована апеляція до інтересу (часто спонтанного) дитини дезорієнтує і учня, і вчителя і деструктивно позначається на всьому педагогічному процесі, але особливо на вихованні дитини.

Бражаюче, але частина педагогічного товариства, особливо, пов'язана з реформаторським трендом, вважає за краще не помічати недолугість такої реалізації «суб'єкт-суб'єктних» зв'язків і згодні з існуючим станом справ. Ризики і ціну для суспільства такого «студентоцентризму» прогнозувати важко і невдячно.

Навіщо тоді взагалі говорити про виховання в процесі освіти, якщо учні (діти, юнаки, молодь) маніпулюють свідомістю батьків і через них «виховують» вчителів? І, до речі, в існуючому інформаційно-комунікативному полі цілком достатньо знань для «домашньої» освіти і початкового оволодіння професією. Для чого ж тоді вищі навчальні заклади, школи, і, тим більше, Міністерство освіти? Для освітніх і виховних практик, крім доктринерства і форм педагогічних взаємин, все більш і більш важливим стає інформаційно-комунікативна квазіреальність, що істотно посилила свій вплив (і не несе за це відповідальність) на соціалізацію молоді. Квазіінноваційний курс в педагогіці, захоплення «флеш-мобами», насправді, не здатні замінити регулярні заняття фізичним вихованням. У інфантильній свідомості безвідповідальність і бездіяльність стають основою особистого комфорту, а критиканство основою самореалізації (самоствердження).

Множинність інновацій в сучасній педагогіці не означає їх рівноправність, і, найголовніше, їх якісну перевагу перед традицій-

ними підходами і конструктами. Педагогіку як науку і як вид людської діяльності може врятувати тільки загострена соціальна, можливо, навіть антропологічна відповідальність перед майбутнім. Як перед майбутнім кожної окремої людини, так і перед майбутнім нашого біологічного виду – «*homo sapiens*». Така глобальна перспектива перед педагогікою ще не стояла, але це – реальність. Варто зауважити, що прихильність довгостроковим життєвим інтересам учня в їх соціальній, фізичній та антропологічній перспективах, перевагу істинної перспективи перед його (і своїми) сьогохвилинними бажаннями, інтересами і захопленнями і відрізняє педагога (викладача фізичного виховання) від представника сфери послуг (інструктора з фітнесу).

На наш погляд, сучасній педагогіці не вистачає здорового консерватизму, зате з надлишком «новаторського» недомислу, «інноваційної» недалекоглядності. Прагнення до перманентних педагогічних інновацій руйнує основи традиційної педагогіки, в свою чергу, не пропонує прийнятних альтернатив. І, поряд з цим, все це ускладнюється «тунельним» зором, властивим частині фахівців і функціонерів сучасної педагогічної спільноти, «закоханих» в постулати ліберального підходу до виховання. Поки з ризиками і наслідками, спровокованими результатами такого виховання, намагаються розібратися в основному психологи і психотерапевти такі як Д. Еберхард і М. Вінтерхофф. В рамках філософського та педагогічного дискурсів «критична», «емансипована», «педагогіка співробітництва» та інші подібні напряму продовжують розглядатися як базові моделі в контексті подальшого пошуку нових варіантів «стратегії і тактики» сучасної освіти (Кошетар 2019, 85-89). Можливо час визнати, що «критичне мислення» в педагогічних конструкти суб'єктивної дидактики трансформувалося в критиканство і блогерство, а найбільш поширений системний продукт такого виховання – формування інфантилізму та безвідповідальності.

Власне кажучи, зруйнувавши традиційну педагогіку, апологети суб'єкт-суб'єктних відносин (менеджери, психологи, філософи і педагоги) провели грандіозний, не до кінця продуманий, експеримент, який можна порівняти за масштабами і наслідками з спробою «побудови комунізму в окремо взятій країні». Вартість наслідків цього «досвіду» ще належить оцінити. Таким чином, виникає питання: чи є сенс продовжувати науковий пошук в рамках існуючої педагогічної доктрини і продовжувати тут розробку нових стратегій, моделей і проектів? Може, пора зосередитися на мегатеоретичних дослідженнях (що природно для філософського підходу)? Від-

мовившись від ілюзій суб'єктивної дидактики, переосмисливши досвід (позитивний і негативний) традиційної та ненасильницької педагогіки, враховуючи абсолютно нові реалії інформаційного суспільства, розробляти філософсько-антропологічні передумови «реальної» педагогіки.

2. «Фізичне знання» як елемент пізнавальної діяльності людини

Також треба відзначити, що покоління фахівців і вчених до цих пір залишаються завороженими дуже негнучкою схемою пізнавальної діяльності людини, в якій є місце лише для «теоретичного» знання і «емпіричного» – практичного знання. У контексті подальших наукових досліджень, а також перспектив, що намітилися і трансформацій педагогіки в сучасному суспільстві, час, на наш погляд, розширити уявлення про пізнавальну діяльність людини, додавши до теоретичного і практичного знання «тілесне знання», що знаходиться поки в донауковому стані. Ще І. Сеченов говорив про «невизначене темне м'язове почуття», як про не зовсім з'ясовані прояви роботи головного мозку.

Безумовно, тілесне знання носить яскраво виражений вітальний характер. Ключове питання ідентифікації «тілесного знання» полягає в наступному: «Чи можливо несвідоме вважати знанням?». Якщо «Ні», то, незважаючи на те, що апріорі є знання нашого тіла, – немає тілесного знання. Якщо «Так» – тілесне знання існує. Ніякі релігійні просвітлення і духовні шляхи, ніякі високі ідеали і універсальні «демократичні цінності» не в змозі приховати той факт, що на несвідомому рівні людина залишається твариною... «Ігнорування в пізнавальній діяльності тілесного знання як такого на протязі всієї історії людства вже призвело до негативних наслідків загальноцивілізаційного характеру, які важко виправити» (Вржесневський 2019, 122-129). Ми часто ігноруємо те, що не піддається (або насилу піддається) візуалізації і вербалізації. До того ж, тілесне знання поки носить донауковий і суто індивідуальний характер (так як базується в основному на особистому руховому досвіді, генетичній пам'яті і несвідомих поведінкових реакціях, в тому числі гормонального характеру, притаманних нашому біологічному виду), що нівелює його значимість в очах наукової спільноти. Але його відсутність в інструментарії пізнання нами навколишнього світу виправдано лише в тому випадку, якщо кінцева мета нашої цивілізації – інтеграція людини з машиною (комп'ютером). В інших випадках еволюційних перспектив

варто визнати і прийняти це знання як елемент пізнавального процесу і педагогічної діяльності людини.

Таке «тілесне знання» тісно пов'язане з руховим досвідом людини і відповідними цьому досвіду тілесними відчуттями і сприйняттями, але не є прямим його продуктом. Це неусвідомлене знання про стани та індивідуальні можливості організму до, під час і після активної фізичної діяльності, а також про спонтанні дії тіла в екстремальних ситуаціях і воно пов'язане в основному з несвідомим, і в той же час, серйозно впливає на вибір дії людини і тому цією когніцією не можна нехтувати (Вржесневський 2019, 22-28).

Варто зауважити, що теоретичні і практичні знання є результатом сприйняття, в основному, зовнішніх структурних характеристик (предмета, процесу, явища слуховим і зоровим аналізаторами). У свою чергу, тілесне знання є результатом дешифрування внутрішніх характеристик – «кодованих символів» і від інших каналів зв'язку: больового, тактильного, рухового та інших аналізаторів. Розкодування цих символів, переробка та зберігання інформації відбувається в різних відділах головного мозку, і є основою для формування складних уявлень і образів, в більшості випадків, на підсвідомому рівні. Як уже зазначалося, специфіка педагогіки рухової активності і фізичних зусиль в тому, що це педагогічне спрямування базується на знаннях і положеннях природних (фізіологія, анатомія, біомеханіка, біохімія) і гуманітарних наук (педагогіка, психологія, філософія). Якщо гуманітарна складова нашого конструкту, в контексті домінуючої в нашому суспільстві педагогічної доктрини, заохочує особистий вибір студента на основі інтересів, що виникли, то закони і закономірності розвитку нашого організму (природничі науки) обмежують цей вибір – визначають досить жорсткі рамки (процеси стомлення, відновлення, надвідновлення і т.п.) для процесу фізичного виховання. У педагогічному аспекті такий стан справ знаходить вираз в діалектичному взаємозв'язку і синтезі теоретичних знань (гуманітарний компонент), практичного знання (гуманітарні та природничі науки) і тілесного знання (природничі науки). Таким чином, у визначенні програмного змісту занять фізичним вихованням ми використовуємо два підходи – системний (як основа адекватного фізичного розвитку) і селективний (етюдно, на різних етапах фізичної підготовки).

3. Філософсько-антропологічний базис педагогіки фізичних зусиль і рухової активності

Розглядаючи педагогіку фізичних зусиль і рухової активності як особливу специфічну форму педагогіки, в контексті загального антропогенезу людини, в діяльнісному аспекті, ми також зобов'язані бачити перспективи її впливів за межами часових рамок – навчання студента у вищому навчальному закладі. Безпосередній вплив і післядії фізичних навантажень на стан функціональних систем нашого організму обмежено певним часовим діапазоном. Саме тому вони повинні досить регулярно повторюватися. Наскільки людина готова до такої витратної (за часом і зусиллям) постійної праці? І тут виникають проблеми філософського характеру – світогляд і життєтворчість. Розуміння кінцевості свого існування може викликати (і періодично викликає) у людини почуття приреченості і, відповідно, депресивний стан. Можливо, саме тому в педагогіці, пов'язаній з фізичними зусиллями і «тілесністю», традиційно ігнорується спроба розглянути по-справжньому довготривалі тілесні перспективи особистості. У людини періодично, в різні вікові періоди, виникають моменти, коли він болісно відчуває кінцевість, а значить і безглуздість свого існування – буття. Ця безглуздість і провокує думки про необов'язковість регулярного підтримування оптимального стану рухової функції, фізичного розвитку свого тіла (як фізичної основи буття і фізіологічного субстрату людської індивідуальності). Тим більше, якщо необхідні для природного процесу фізіологічного розвитку регулярні тренування тіла (фізичні зусилля і навантаження) ще не введені свідомістю молодої людини в ранг індивідуальної цінності або не оформились у звички, або не приносять задоволення. Тоді ці зусилля можуть викликати негативні реакції відторгнення або уникнення. Як висловився С. Булгаков, в тілі, з тілом і через тіло відбувається все наше життя, воно є лабораторія для духу, де він виробляє самого себе в своїх функціях.

Альтернативою безглуздість буття може бути лише усвідомлення мети або призначення. Або як негативний радикальний варіант – небуття. Небуття, тобто смерть, лякають будь-яку нормальну людину, і вона продовжує жити далі, спираючись на поставлені життєві цілі, сформовані цінності і принципи, релігійну віру, а також на звички, задоволення, різноманітні почуття. Але найголовніше, керуючись непереборним інстинктом самозбереження. Використовуючи вираз Н. Бердяєва про те, що «людина веде подвійну боротьбу, за життя і безсмертя», можна додати, що ця боротьба відбувається як у свідомості, так і на рівні підсвідомості (несвідомого). Основою такої перманентної (або пролонгованої) боротьби може бути акцент на розуміння (усвідомлення) особистістю рухливості, незаве-

ршеності самого себе, незавершеності свого циклу. Цей імпульс повинен залишатися з людиною назавжди, бути властивим йому в усі вікові періоди в контексті властивих цим періодам функціональних змін організму. Такий підхід дозволить об'єднати різні вікові періоди в одну активну фазу життєдіяльності і життєтворчості, незважаючи на неминучі фізіологічні зміни організму. Оптимальна фізична активність є одним з основних компонентів створення і пролонгування цієї активної фази. Є сенс зауважити, що педагогіка фізичних зусиль і рухової активності не розглядає запропонований конструкт через призму спортивної діяльності, а тільки в контексті фізичного виховання і самовиховання.

Інше, проблемне для «тілесної» дидактики питання, що має філософський характер, – чи стане людина суб'єктом антропогенезу або залишиться об'єктом еволюційних процесів? Перспективи антропокосмізма, можливості появи надлюдини або інтеграції людини з комп'ютером багато в чому залежать від дидактичних інтерпретацій цього питання.

Також не можна забувати, що людина за своєю природою все-таки спочатку егоцентрична. Це означає, що центр її системи координат в сприйнятті навколишнього світу і навколишньої дійсності – вона сама. І в той же час людині зрідка притаманні моменти єднання з чимось загальним (природою, ноосферою, народом і т.п.), а також прояви альтруїзму, але в рамках розвитку особистої системи координат. У педагогіці фізичних зусиль і рухової активності буття людини (і в першу чергу, його фізичне існування) може бути представлено як об'ємна, багатовекторна система координат з обов'язковим позначенням можливого нелінійного продовження (майбутнього). Будучи спочатку центром власної системи координат, людина (виходячи з сформованих у нього цілей і цінностей) визначає орієнтири і вибирає пріоритети. Часто такий вибір є результатом ситуації, що склалася або когнітивного дисонансу, зрідка – одним з варіантів самооцінки. Тут очевидний простір для індивідуальної педагогічної роботи, пошуку прийнятних педагогічних впливів.

У цьому «внутрішньому всесвіті», тобто системі координат, індивідуальний руховий досвід означає для людини значно більше, ніж усвідомлені теоретичні знання і навіть соціально-мотиваційний фон. Повною мірою більшість людей починає намагатися усвідомлювати (а багато хто й аналізувати) цей досвід в 17-19 років. Саме в цьому віці людиною формується подальший життєвий вектор (негативний або позитивний) як результат вибору у відношенні до своєї тілесності. Якщо цього досвіду практично немає, а у сучасної

молоді з кожним новим поколінням його все менше, в сучасних умовах його місце може зайняти віртуальна квазіреальність, що потурає нашому «єго», зі своїми законами і вимогами (покоління «інстаграм» – здаватися, а не бути).

4. Педагогічні та соціальні передумови поновлення фізичного виховання в умовах соціально-комунікативних трансформацій

Не можна не сказати про загальнопедагогічні цивілізаційні виклики, які зачіпають, в тому числі, і сферу фізичного виховання. Феномен людини полягає в тому, що паралельно з процесом еволюції у нашого виду відбувається процес «коеволюції». Цей процес, безумовно зачіпає не тільки природне середовище, що нас оточує, але і змінює свідомість людини, на різних етапах розвитку культурного середовища одночасно стимулюючи наш пізнавальний потенціал, розвиток розуму.

Таким чином, парадигма педагогіки фізичних зусиль і рухової активності, тобто еталон, на якому має будуватися теорія фізичних зусиль і рухової активності, повинна ґрунтуватися на необхідності збереження, в умовах навколишнього природного, техногенного та соціокультурного середовища, що трансформується, оптимального балансу рухової активності та фізичних зусиль людини як природної базової передумови для збереження основних біологічних (фізіологічних і функціональних) характеристик нашого виду і, по можливості, розвитку їх.

Крім того, треба визнати, що педагогіка фізичних зусиль і рухової активності має справу з законами природи (Ламарк) – фізіології нашого організму, представленими ще Ж.Б. Ламарком, а також з тими закономірностями прояву свідомості, які пізнаються на основі досвіду. І це значить, на:

- отриманні нашим організмом індивідуального рухового досвіду;
- отриманні приданні релевантного досвіду подолання різних «рухових» фобій;
- отриманні досвіду подолання спокуси «лінню»;
- прийнятті необхідності педагогічно виправданого примушення до дії і досвіду самопримушення;
- досвіді створення або подолання певної «тілесної» звички;

– усвідомленому на особистому досвіді, виборі індивідуального рішення когнітивного дисонансу у відношенні до фізичних зусиль і фізичних навантажень.

Всі ці дії передбачається розглядати в контексті індивідуального темпорального (тимчасового) континіуму, з урахуванням створення передумов для максимального продовження активної фази життєвого циклу і, по можливості, індивідуального фізичного вдосконалення (в контексті неминучою перспективи фізичної природної збитковості людини). Сприйняття і реалізація цієї парадигми вимагає від свідомості людини перманентних зусиль і корекції свідомості на всіх вікових етапах його життєдіяльності. У цьому контексті головною метою фізичного виховання можна подати як виховання адекватного ставлення до власного тіла в контексті формування індивідуальної фізичної культури.

Окремо є необхідність сказати, що руховий досвід набувається тільки особисто. Вербальна інтерпретація такого досвіду досить суб'єктивна (і виходячи із сумнівних джерел може навіть завдати шкоди), а візуальні спостереження можуть дати лише частковий уявлення про фізичні зусилля.

На відміну від «теоретичних» напрямків педагогіки, в педагогіці рухової активності і фізичних зусиль саме в особистій «досвідченості» і виражається суб'єктивність учня.

У той же час, старіння тіла (як і його розвиток, серйозні хвороби, постаріння і інші зміни) додають «Я» людини нові відчуття і новий досвід, можливості до переосмислення цінностей і пріоритетів, і навіть, ймовірно, до перегляду життєвої позиції. Слід враховувати, що біологічний (функціональний) вік є індивідуальним і часто не збігається з «паспортними». Крім того, вікові зміни можуть залежати від матеріальних, соціальних, побутових змін, а також від різного роду випадковостей (травми і т.п.) та потрясінь, і, як наслідок, – зміни ставлення до фізичного стану свого тіла. Наприклад, самотність, шлюб або розлучення можуть стати причинами перегляду ставлення особистості до власної тілесності. З огляду на поліаспектність і непередбачуваність внутрішніх і зовнішніх впливів на свідомість людини і їх динамічність у темпоральному контексті, можливо, варто говорити не про узагальнених нормованих вікових періодів, а про «життєві фази». Дуже важливо простежити динаміку індивідуального «ставлення» людини до фізичних зусиль і фізичних навантажень, виходячи з прихильності до різних «життєвих фаз».

У цьому контексті не можна не сказати про місце, завдання та функції викладача фізичного виховання в системі педагогіки фізичних зусиль і рухової активності. У процесі фізичного виховання

викладач (часто навіть не замислюючись про наслідки) вторгається в чужу систему координат і, можливо, навіть глибше, ніж практикуючий психолог або психіатр. Адже спочатку всі ми сприймаємо своє фізичне тіло, свою тілесність як щось глибоко інтимне, особисте – те, що цілком природно не афішувати. І лише засвоївши досить великий індивідуальний руховий досвід і на його основі прийнявши до своєї системи координат довіру до педагога, педагогічно виправдане примушення до фізичних зусиль (як альтернативу фобій, «ліні» і можливе згасання своєї рухової функції) і перейшовши до регулярного самопримушення, ми зможемо створювати особисту рухову перспективу (можливо на базі звички). Саме таким, на нашу думку, повинен бути кінцевий результат викладання фізичного виховання студентам на етапі вузівської освіти.

Таким чином, в кінцевому підсумку, студент в перспективі змінює роль «актора» на роль «скульптора». Враховуючи і прогнозуючи можливі в найближчому майбутньому зміни в тілесності студентів, викладач фізичного виховання не має права залишатися тільки «скульптором», він повинен вміти на певному етапі прийняти роль «конструктора» і «модератора». На жаль, у реальності, в умовах прискорення трансформацій нашого суспільства роль і функції педагога міняються в дещо іншому напрямку. Позиція ліберальної педагогіки орієнтується на швидко мінливі інтереси учня. Якщо (і поки що) учня цікавить запропонована тематика, викладач повинен йому допомагати. Якщо інтерес згасає – викладач не має права втручатися, оскільки це вибір учня, який сам (?!) є суб'єктом освітнього процесу.

Важливість інтересів інфантильного розуму значно переоцінена в домінуючих педагогічних конструктах ліберального виховання. Фізичне виховання – це апріорі дослідно-пізнавальний процес. Ставши частиною світоглядної позиції і трансформуючись в самовиховання фізичне виховання, супроводжує людину весь життєвий цикл. Тільки модернізоване фізичне виховання здатне відродити актуальні для сучасної людини освітні орієнтири – гумбольдівські ідеали всебічного розвитку особистості. Педагогічний процес фізичного виховання, як антропологічна константа нашої освіти, у перспективі наукового пошуку повинен бути представлений окремим напрямком педагогіки – «Педагогіка фізичних зусиль і рухової активності».

- Howe B. I. 1987. Motivation for success in sport. *Int.J.SP.PSY.* – – P: 1-9.
- Murray, M., Edward, G. 1964. *Motivation and Emotion*. New York: Prentice – Hall.
- Sloterdijk, P. 2017. *Das Leben ist ein Zehnkampf*. Peter im Gerprach mit Wolfram Eilenberger *Philosophische Dumka*. 107-112.
- Берн, Э. 2019. *Игры, в которые играют люди*. Москва: Эксмо.
- Виленский М. Я. 1996. Лабиринты методологии. Теория и практика физ. культуры. № 7: 40-42.
- Вржесневский И. И. 2019. Когнитивный диссонанс в проблемном поле физического воспитания. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. Вип. 1(14): 22-28.
- Вржесневский И. И. 2019. Философско-антропологические аспекты педагогики физических усилий и двигательной деятельности. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. Вип. 2(30): 122-129.
- Косяк В. А. 2002. *Эпистемология человеческой телесности* Сумы: ИТД «Университетская книга».
- Кошетар У. П. 2019. Філософський аналіз сутнісних рис радикальної (критичної педагогіки). *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Філософія. Культурологія. Вип. 2 (25): 85-89.
- Кудтаева М. 2018. Провокативна філософія освіти: Fata Morgaga універсалізму та спокси сингулярності. *Філософія освіти*. № 2(23). 32-69. <https://doi.org/10.31873/2309-1606-2018-23-2-32-69>.
- Столяров В. И. 2004. *Социология физической культуры и спорта*. Москва: Физическая культура.