

ЗАБОЛОТНА О.А.,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
іноземних мов,

Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини, м. Умань

СКАЛЬСЬКІ Д.В., (Польща)
кандидат педагогічних наук
(PhD), експерт з безпеки і
порятунку на воді, докторант,
Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ: ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті наведено класифікації європейських концепцій фізкультурної освіти, запропоновану такими дослідниками, як Б. Крам, Р. Наул і Е. Бальц. Подано короткий опис кожної з концепцій, продемонстровано їхні головні впливи на організацію системи фізкультурної освіти в європейських країнах.

В статье представлены классификации европейских концепций физического образования, предложенные такими исследователями, как Б. Крам, Р. Наул и Э. Бальц. Предоставлено краткое описание каждой концепции, продемонстрированы главные пути их влияние на организацию системы физического образования в европейских странах.

The article presents the classifications of European physical education concepts suggested by B. Crum, R. Naul, and E. Balz. A short description of each of them has been given; the main ways of their influence on physical education systems in Europe have been shown.

Європейська Комісія звертає підвищену увагу на організацію шкільної освіти з урахуванням здоров'язберігальних тенденцій, що було засвідчено тим, що починаючи з 90-х років у більшості країн Європи відбулося реформування системи фізичного виховання школярів. Для повнішого усвідомлення цих змін важливим є окреслення особливостей розвитку фізкультурної освіти в європейських країнах. Завдяки висвітленню його стану і провідних концепцій на певних етапах можливим є критичний аналіз модернізаційних змін на сучасному етапі. Важливим є висвітлення особливостей організації й основних підходів до фізкультурної освіти в Європі на тлі головних суспільно-політичних процесів, які визначили її національний характер.

Теоретичним і практичним узагальненням щодо врахування європейського історичного досвіду фізкультурної освіти присвячені напрацювання західноєвропейських дослідників Б. Крама, Е. Бальца, Р. Наула (концепції фізкультурної освіти в Європі), Дж. Пфістера (культурні конфронтації у німецькій фізкультурі, шведській гімнастиці і англійському спорті), американських педагогів П. Шемпа (наукове підґрунтя спортивної педагогіки), Дж. Фернадеса-Бальбоа (критичний постмодернізм у гуманістичному русі у фізкультурній освіті і спорті), російських вчених В. Стоярова (стан і методологічні основи розробки нової теорії фізичного виховання), О. Зданевича, В. Ляха, С. Фірсіна (основні підходи до сучас-

ного фізичного виховання). Серед українських праць, у яких висвітлено теорію і практику організації вищої педагогічної освіти в галузі фізичної культури в різних європейських країнах, є публікації дослідників переважно польської фізкультурної освіти (Н. Долгова, В. Пасічник). В Польщі також досліджують три головні концепції фізичного виховання (М. Демель), окремі аспекти розвитку фізкультурної освіти (І. Денисюк, К. Фіделюс, М. Кравчик), загальні положення теорії фізичного виховання (З. Гілевич, Г. Грабовський, А. Каліновський, З. Жуковська та ін.)

Як засвідчено дослідженнями Б. Крама, головні функції фізкультурної освіти тісно пов'язані з практикою фізичного виховання, підготовкою вчителів фізичної культури (виховання) і дослідженнями в галузі фізкультурної освіти. На його думку, головними з них є: обґрунтувальна (*justification*), евристична (*heuristic*), інноваційна (*innovative*) й інструментальна (*instrumental*) функції [5, с. 518]. Ці функції стосуються як навчання фізичної культури в школі, так і підготовки вчителів цього предмета.

Б. Крам [5, с. 518] подає два різновиди фізкультурної освіти: «реальна фізкультурна освіта» (*lived physical education*) і «ідеалістично-типізована, дискурсивна фізкультурна освіта» (*ideal-typical, discursive physical education concept*). Він дає роз'яснення щодо того, що під час процесу викладання у школі фізкультурна освіта зазнає різноманітних як суб'єктивних впливів з боку вчителів у процесі їх-

нього навчання і професійного розвитку впродовж життя [11], так і більш об'єктивних – під впливом освітніх парадигм і стратегій [7].

Як наслідок, фізкультурна освіта не обмежується змістом і орієнтирами курікулуму, а пропонує більш широке «розуміння дітей і людства в культурі руху» [9, с. 88]. Німецький дослідник Р. Наул [10] вважає, що як імпліцитно, так і експліцитно виявляються обидві вищезгадані позиції. Чимало дослідників історії фізкультурної освіти розвивають думку Б. Крама, який виокремлює концепції фізкультурної освіти, які можна було простежити у її історичному розвитку:

1. Біологічна концепція фізичної підготовки
2. Педагогічна концепція освіти через рух
3. Персоналістична концепція рухової освіти
4. Конформістська концепція спортивної соціалізації
5. Критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації [6, с. 89; 5, с. 522]

Біологічна концепція пов'язана з розвитком шведської гімнастики і, як наслідок, її цілі сформульовано через тренування анатомічних і фізіологічних компонентів, які піддаються змінам [6, с. 89]. Педагогічна концепція пов'язана з іменем Й. К. Ф. Гутсмуса, відомого як основоположник німецької фізкультурної педагогіки, а також з австрійською школою фізкультурної освіти, у яких цілі сформульовано в загальному контексті особистісного розвитку [6, с. 89].

Персоналістська концепція пов'язана з працями данських авторів Ф. Буйтсндайка (F. Buytendijk) (1887-1974) і С. Гордайна (C. Gordijn) (1909-1998), які визначали цілі фізкультурної освіти через набуття особистістю рухової майстерності й ідентичності [5, с. 525]

Конформістська концепція спортивної соціалізації сформувалася на німецькому підході до фізкультурної

освіти, у якому мінімізовано характеротворчий компонент. Натомість, серед цілей в основному ті, що спрямовані на набуття й збереження доброї фізичної форми, а також технічних і тактичних здібностей, потрібних для участі у певних видах спорту [5, с. 526].

І, нарешті, єдина концепція фізкультурної освіти, прибічником якої є сам В. Крам – це критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації. Її цілі сформульовано з урахуванням техномоторних, соціомоторних і рефлексивних компетенцій, необхідних для особистісної і суспільної реалізації, участі в культурі руху впродовж життя.

П'ять концепцій фізкультурної освіти, визначені Крамом, яскраво ілюструють сильні етноцентричні погляди, серед яких домінують данські й німецькі підходи. Поза тим, загальною проблемою комплексного сприйняття європейської фізкультурної освіти є мовний бар'єр, зважаючи на те, що й досі більшість літератури з даної проблематики стосовно певної країни опублікована її мовою.

Незважаючи на різне трактування понять «тіло», «культура руху», «рухова майстерність», «спортивні навички», відмінних підходів до ролі фізкультурної освіти в соціокультурному контексті, Р. Наул [10] визначає чотири спільні складові кожної з концепцій:

1. визнання і узаконення фізичної культури як шкільного навчального предмета;
2. цілі і завдання фізкультурної освіти;
3. методи й стратегії викладання фізичної культури;
4. оцінювання якості викладання фізичної культури як шкільного навчального предмета.

З іншого боку, досить популярним серед дослідників є підхід, запропонований відомим німецьким спеціалістом Е. Бальцем, який намагається впорядкувати концепції фізичного виховання в Європі в інший, аніж Крам, спосіб [4].

Для визначення важливості і дієвості окремих концепцій фізкультурної освіти Е. Бальц пропонує критерії, яким вони мають відповідати:

займати певне місце, становище і бути обґрунтовані як програма і плани, у яких розкрито цілі, зміст і методика занять з фізичного виховання;

бути визнані фахівцями з цієї дисципліни (а не бути аутсайдерами);

бути прийнятими і поширеними в шкільній практиці, а не створеними для специфічних і складних для реалізації умов і спортивної бази;

мати загальний характер і бути доступними для всіх шкіл, що реалізують програми фізичного виховання, а не лише для окремих шкіл і вікових груп.

Російські дослідники В. Лях, О. Зданевич, проводячи порівняльний аналіз обох підходів, роблять висновок, що в поле зору Е. Бальца потрапляють більш реальні, а Крама – більш ідеальні концепції [1].

Керуючись обґрунтованими ним критеріями Е. Бальц виокремив чотири центральні концепції:

- 1). програма спортивних дисциплін;
- 2). здатність до дії;
- 3). тілесний досвід;
- 4). депедагогізація.

Пояснимо більш детально специфіку кожної з концепцій. Так, згідно концепції «Програма навчальних дисциплін» (нім. *das Sportartenprogramm*) головною ідеєю фізкультурної освіти є виховання кондиційних і координаційних здібностей, а також підготовка учнів до позашкільних спортивних змагань. На думку авторів, фізкультурна освіта має готувати учнів до занять спортивними дисциплінами впродовж життя, а тому акцент робиться саме на розвитку спортивних зацікавлень. Зміст уроків охоплює канон спортивних дисциплін, таких, як легка атлетика, гімнастика, плавання, танці, командні спортивні ігри (футбол, гандбол, баскетбол і волейбол). Б. Зволь пропонує $\frac{1}{4}$ частину часу на

гімнастику, $\frac{1}{4}$ – на легку атлетику, $\frac{1}{4}$ – на гандбол, $\frac{1}{4}$ частину – на інші форми рухової активності згідно з інтересами учнів. Реалізації цієї концепції притаманні традиційні форми, в центрі уваги яких – передача знань і формування в учнів спортивних умінь конвенціональними засобами. На цю концепцію покладено функцію, подібні до функції спортивного клубу, спрямованого на позашкільний спорт. Водночас школа виконує й соціальні функції, притаманні засобам масової інформації, сім'ї, ровесникам, проте вона не виконує конкретних фізкультурних задач.

Концепція «здатність до дії» (нім. *die Handlungsfähigkeit*) має більш широку область застосування. Головна ідея полягає в тому, щоб засобом рухової активності формувати не лише моторику, а й чуттєво-інтелектуальну сферу індивіда, а саме виробляти такі поняття, як «навантаження», «здоров'я», «почуття колективізму», «напруження», «сприйняття руху», «можливість до самовираження засобом руху» тощо. Здатними до дії вважають учнів, здатних обрати з різноманітних рухових дій ті, які відповідають їхнім здібностям і інтересам і можуть збагатити їхнє життя. Згідно цієї концепції, фізичне виховання слід адаптувати до очікувань і бажань учнів і продовжувати під час позашкільних занять. Зміст вправ у цій концепції відходить на другий план. На першому ж плані в ній задоволення від занять з фізичного виховання. Учня запропоновано широкий спектр спортивних дисциплін (обов'язкових, альтернативних і факультативних). Учень має не лише оволодіти руховою активністю, а й досягнути сенс виконуваних ним рухових дій. Функція цієї концепції полягає у внесенні в педагогічний процес смислових і особистісно-збагачувальних елементів засобами спорту.

Концепція «тілесний досвід» (нім. *die Körpererfahrung*) спрямована на те, щоб учні набували знання і вміння щодо свого тіла, а також вчилися

управляти власним тілом, яке вважається інструментом зв'язку із зовнішнім світом. Зміст фізкультурної освіти, згідно з авторами цієї концепції, може бути різноманітним. Головними засобами у ній виступають різні рухи і вправи. Від учня вимагається набуття компетенції рухатися, формування власного рухового профілю, розвиток вміння володіти власним тілом. Прикладами можуть бути різноманітні ігри, вправи на розслаблення тощо – головне, щоб види діяльності відповідали тезі «тіло без руху, тіло в русі, тіло в контакті з кимось або чимось» [8].

Розробники цієї концепції не вважають, що слід підключати до занять альтернативні вправи. В рамках традиційних занять з легкої атлетики, плавання, зимових видів спорту чи дзюдо можна створювати ситуації для кращого розуміння і впливу на власне тіло. Методика й організація занять в рамках цієї концепції значно відрізняється від інших. У ній немає чітко сформульованих завдань на формування вмінь, виховання фізичних здібностей чи обґрунтування сенсу рухової активності. Фізичне виховання в рамках цієї концепції протистояло спорту, його цінностям і недолікам. Згідно з нею, заняття фізкультури мали проходити в спокійній атмосфері, акцентуватися на здоров'ї, не претендувати на досконалість і послідовність у поданні матеріалу. Перш за все, вони були спрямовані на надання досвіду володіння власним тілом [1].

Концепція «депедагогізація» (нім. die Entpädagogisierung) зорієнтована на розв'язання таких завдань, як виховання здоров'я і суспільне виховання. На думку авторів цієї концепції, її впровадження приводить до того, що учні без будь-якого примусу усвідомлюють переваги й вимоги фізичного виховання як предмета, і готові до подолання різних перешкод у процесі опанування ним. Йдеться про вічні цінності спорту як добровільної діяльності, спрямованої не на досягнення результату, а на розв'язання різнома-

нітних задач в процесі різноманітних рухових ситуацій. Проведення спортивних дисциплін у жорстко регламентованих рамках загальноосвітнього навчального закладу в традиційному ключі з часом позбавляє дитину радості і невимушеності і перетворюється на примус. Учень повинен брати участь у процесі фізичного виховання без будь-яких ускладнень, створених завищеними вимогами чи тестами. Головна функція учителя в рамках концепції «депедагогізація» полягає в мотивуванні учнів до виконання фізичних вправ – хвалити за правильне їх виконання і давати професійні поради по їх удосконаленню. Автор концепції Фолькгамер вважає, що шкільні оцінки, програми, вимоги, нормативи заважають добровільності занять, а відтак предмет «фізичне виховання» має бути обов'язковим.

Ще один підхід до класифікації концепцій фізкультурної освіти запропонували німецькі вчені Р. Науль і Ріхтер. Він базується на трьох основних концептах: здоров'ї, русі і спорті. Незважаючи на відмінності у цілях, формах і засобах фізкультурної освіти, ці три концепції об'єднані спільною ідеєю, що полягає у необхідності виховання потреби у фізичній активності протягом життя при збереженні національної специфіки країни. Зважаючи на це, в окремих державах навіть за дотримання однієї і тієї ж концепції підходи до фізкультурної освіти є досить відмінними.

Якщо розглядати концепції фізкультурної освіти з історичної перспективи, можна простежити різні форми поєднання сучасних елементів.

У плані організації навчального процесу фізкультурна освіта у країнах-членах Європейського Союзу має значні розбіжності, які стосуються чітко окресленого чи ліберального дотримання курикулуму, загального чи детального визначення змісту, традиційності чи новизни постановки цілей, централізованості школи чи шкільної автономії, спрямованості на

спорт чи рух, зорієнтованості на дитину чи вчителя тощо.

В різних країнах Європейського Союзу практична організація фізкультурної освіти керується різними підходами. Так, наприклад, у Польщі широко представлений підхід до фізкультурної освіти як педагогічної діяльності, пов'язаної з соціокультурною модифікацією тіла людини. Цей підхід конкретизується з урахуванням різноманітних чинників. У Фінляндії, наприклад, переважає підхід, за яким фізкультурна освіта орієнтована на виховання здорового способу життя учнів шляхом залучення їх до різних форм рухової активності під час навчання і надалі, впродовж життя. До головних умов, які забезпечують участь людини в руховій активності, фінські вчені відносять: соціальне визнання (схвалення друзів і суспільства), інтелектуальний компонент (наявність знань про користь рухової діяльності і про те, що є невід'ємним складником здорового способу життя), і наявність головних рухових вмінь і навичок [2].

У Нідерландах пріоритетним вважають рухову освіту (виховання), згідно з якою найважливіше значення для людини має культура рухів і здатність використовувати її впродовж життя [2]. На відміну від фінської концепції, в якій рухова активність розглядається винятково як засіб збереження здоров'я, в Нідерландах її розглядають більш широко, враховуючи її здатність впливати на різнобічний розвиток особистості і міжособистісне спілкування з оточуючими. В Англії центральне місце традиційно займає

підхід до фізкультурної освіти, у якій акцент зроблено на спорті – виробленні спортивних знань і вмінь, участі у спортивних змаганнях і підготовці до них, досягненні спортивних результатів (з урахуванням індивідуальних особливостей), виявленні фізичної і спортивної активності впродовж життя. При цьому заняття спортом розглядаються як засіб формування особистісних якостей і соціальних здібностей, у тому числі, й етичних рис. Здоров'я перебуває у полі зору як один із чинників розвитку особистості, формування характеру шляхом занять спортом, вивчається його вплив на мотиваційну і волюву сфери у прагненні до досягнення спортивних здобутків.

Для німецьких підходів характерним є поєднання усіх вищеназаних європейських концепцій. До новацій науковці відносять розроблення і практичне впровадження в фізкультурну освіту комплексу програм, зосереджених на естетичних і художніх виявах фізичної активності. Йдеться, в першу чергу, про театр руху, спорту, пантоміму тощо[3].

Отже, при визначенні підходів до організації фізкультурної освіти в окремих країнах до уваги беруть концептуальні підходи, визначені, в першу чергу, цілями фізкультурної освіти (на макрорівні). Не менше значення мають завдання, форми, засоби фізкультурної освіти (на мікрорівні). На глобальному рівні на специфіку організації фізкультурної освіти впливають соціально-політичні та культурно-історичні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лях В. И., Зданевич А. А. Физическая культура. 10 – 11 классы. Методическое пособие. Базовый уровень [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/ebooks/Lah_Fiz-ra_10-11/index.html
2. Столяров, В.И. Состояние и методологические основы разработки новой теории физического воспитания – Саратов : ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 204 с.

3. Фирсин С. Основные концептуальные подходы к современному физическому воспитанию / С.А. Фирсин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/245-1393756794.pdf>
4. Balz E. *Sport und Gesundheit* / E. Balz // *Sportwissenschaft*. – 1992. – Vol. 22. – № 3. – S. 257–282.
5. Crum B. *A critical review of competing physical education concepts* / B. Crum // *Current and Future Perspective*. – 1994. – P. 516–533.
6. Crum B. *Competing orientations for P.E. curriculum development: Towards a consensus in the Netherlands and an international comparison* // Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.) *Sport and Physical Activity. Move towards Excellence*. London: Spon, 1992. – P. 85–93.
7. Fernandez-Balboa J.M. *Critical Post-modernism in Human Movement Physical Education and Sport*. New York: Suny, 1997.
8. Funke J. *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek: Rowohlt. Gaulhofer, K., & Streicher, (1922) / J. Funke // *Grundzüge des österreichischen Schulturnen*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1983.
9. Jewett A.E., Bain L. *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: W.C. Brown, 1985.
10. Naul R. *Concepts of Physical Education in Europe* / Roland Naul. http://www.wgi.de/fileadmin/user_upload/wgi/Downloads/Europaeische_Studien/2_en_Concepts_of_Physical_education_in_Europe_571115.pdf
11. Schempp P. *Scientific Development of Sport Pedagogy*. – Münster/New York: Waxmann, 1996. – 213 p.