

Василь ФЕДОРЕЦЬ,
кандидат медичних наук,
докторант Інституту вищої освіти НАПН України,
старший викладач кафедри психолого-педагогічних
та соціальних наук
Вінницької академії неперервної освіти

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНА ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ЯК АКТУАЛЬНА СКЛАДОВА МЕТОДОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкривається проблематика феноменологічно і технологічно орієнтованого використання системи підходів (антропологічного, трансдисциплінарного, контекстуального, медико-гігієнічного, праксеологічного та ін.), для розробки методології і методики розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також з метою їх застосування в освітніх практиках та технологіях збереження здоров'я. Формуються концепти феноменологічно орієнтованої проблематизації та топологічної проблематизації. Представляється концепція гуманітарної технології феноменологічно-антропологічних вікон. Вказана інтелектуально-аксіологічна (за сутністю) технологія представляє собою десять послідовно з'єднаних систем методологічних інструментів, професійно-світглядних стратегій і візій, які метафорично репрезентуються в форматі вікон. В даній технології використовується концептуальна метафора вікна яка відображає ідеї цілісності, цілісного образу, пластичності, транспарентності, онтологічної глибини, технологічності, послідовності, ментальної гри. Базовою ідеєю цієї технології є розгляд певних аспектів проблеми (чи її в цілому) на основі репрезентації її в форматі феномену, який далі в процесі методологічної діяльності розкривається відповідно до специфіки вікон в різних аспектах. Вікна можуть бути представлені і в форматі складних концептів (фреймів), які в даному випадку також є інструментом формування смислів і смислових контекстів.

Ключові слова: гуманітарна технологія феноменологічно-антропологічних вікон, феноменологічно орієнтована проблематизація, методологія, методика, здоров'язберезувальна компетентність учителя фізичної культури, філософія освіти, післядипломна освіта, педагогіка здоров'я, антропологізація, онтологізація, феноменологізація,

В статье раскрывается проблематика феноменологически и технологически ориентированного использования системы подходов (антропологического, трансдисциплинарного, контекстуального, медико-гигиенического, праксеологического и др.), с целью разработки методологии и методики развития здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования, а также с целью их применения в образовательных практиках и технологиях сохранения здоровья. Формируются концепты феноменологически ориентированной проблематизации и топологической проблематизации. Представляется концепция гуманитарной технологии феноменологически-антропологических окон. Казанная интеллектуально-аксиологическая (по сути) технология представляет собой десять последовательно соединенных систем методологических инструментов, профессионально-мировоззренческих стратегий и видений, которые метафорически представляются в формате окон. В данной технологии используется концептуальная метафора окна, отображающая идеи целостности, целостного образа, пластичности, транспарентности, онтологической глубины, технологичности, последовательности, ментальной игры. Базовой идеей этой технологии является рассмотрение определенных аспектов проблемы (и её в целом) на основе репрезентации её в формате феномена, который далее в процессе методологической деятельности раскрывается в соответствии со спецификой окон в разных аспектах. Окна могут быть представлены и в формате сложных концептов (фреймов), которые в данном случае также являются инструментом формирования смыслов и смысловых контекстов.

Ключевые слова: технология феноменологически-антропологических окон, феноменологически ориентирована проблематизация, методология, методика, здоровьесохраняющая компетентность учителя физической культуры, философия образования, последипломное образование, педагогика здоровья, антропологизация, онтологизация, феноменологизация.

The article touches upon the phenomenology and technology oriented application of the system of approaches (anthropological, trans-disciplinary, contextual, medical-hygienic, praxeological and others) used for the development of a methodology and methods of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education as well as in order to apply them in educational health preserving practices and techniques. The concepts of phenomenology oriented problematization and topological problematization are being formed. The article presents the concept of humanitarian technology of phenomenological-anthropological windows. The stated intellectual-axiological (in its nature) technology represents ten consecutively joined systems of methodological instruments, professional-worldview strategies and visions, which are metaphorically presented in the form of windows. This technique uses the conceptual metaphor of a window, which reflects the ideas of wholeness, a complex image, plasticity, transparency, ontological depth, processibility, continuity, a mental game. The basic idea of this technique is the study of certain aspects of a problem (or the problem as a whole) on the basis of its representation in the form of a phenomenon, which later, in the course of methodological activity, is revealed according to the specifics of the windows in different aspects. The windows may also be presented in the form of complex concepts (frames), which in this case also are a tool of forming meanings and semantic contexts.

Key words: *humanitarian technique of phenomenological-anthropological windows, phenomenology oriented problematization, methodology, methodics, health preserving competence of a Physical Education teacher, philosophy of education, post-graduate education, pedagogics of health, anthropologization, otologization, phenomenologization*

Проблематизація – це сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, які не лише вводять у гру істинного й оманливого, а й констатують у формі морального роздуму, наукового пізнання, політичного аналізу тощо).

*Мішель Фуко
(із бесіди із Франсуа Евальдом) [36, с. 312]*

Під час проблематизації людина повинна поміняти свій світ, світ природи і речей, на світ діяльності: перехід від світу природи до світу діяльності стає наче природною основою для проблематизації.

Георгій Щедровицький [53, с. 424-471]

*... ми більше спеціалізуємося не на науках, а на проблемах.
Володимир Вернадський*

Актуальність. Складні пізнавальні операції осмислення, «знаходження», виділення, «конструювання», цілепокладання, актуалізації, що є визначальними складовими процесу постановки проблеми [2-8; 12; 19; 27; 36; 40; 55; 56] містять у своїй структурі інтенції пошуку і аналізу певних протиріч та невідповідностей [4-6; 8; 36; 39; 44; 55; 56]. Зважаючи на це, процес постановки проблеми проявляється насамперед у формі запитань, завдань, проблемних ситуацій, парадоксів, «недостатності знань» чи їх невідповідності.

Для окресленої нами методології важливим є питання виділення, актуалізації і певної систематизації освітньо орієнтованої проблематики збереження здоров'я *Homo Educandus* (Людини, що навчається), тобто актуальним є формування «панорами проблем» [23], на основі яких і для вирішення яких формується здоров'язбережувальна компетентність [41; 42; 46]. Така постановка питання обумовлена тим, що проблематика збереження здоров'я в умовах освітнього процесу на сьогодні зазвичай визначається досить обмеженим колом питань, наприклад, формування здорового способу життя, використання здоров'язбережувальних технологій, конструювання відповідного середовища, ціннісних орієнтацій. Переважно на основі визначених стратегій і розробляється здоров'язбережувальна компетентність, що, на нашу думку, не повною мірою, а лише частково розкриває проблематику збереження здоров'я, яка є набагато ширшою, наприклад, ми можемо навести значимість у роботі вчителя фізичної культури вузько орієнтованої але важливої проблеми – профілактики небезпечної для життя дітей гострої кардіологічної патології [45; 52], яка може виникнути внаслідок фізичного навантаження. Дана проблема в освітньому дискурсі не була тієї ціннісної рефлексії і відповідної значимості, що як апіорі так і є в наявності. Тому що це проблема життя/смерті!

На нашу думку, це питання не достатньо осмислене педагогічною спільнотою у зв'язку з тим, що в освітніх традиціях збереження здоров'я, а також при формуванні відповідної компетентності не повною мірою використовується методологічний потенціал процесу постановки проблеми, а також проблематизації. Важливим в даному контексті є те, що саме проблематизація як пізнавальний процес [2-6; 12; 19; 47; 55; 56] визначає можливості розширеного і цілісного розуміння певної проблеми у різних контекстах та актуалізує її трансдисциплінарний вимір. Аналізуючи проблематизацію, І. Ардашкін відзначає, що вона є чинником розвитку спектра можливостей пізнання [2-4; 6]. У даному контексті йдеться про те, що «проблематизація є «проектом» пізнавальних практик» [4].

Крім того, проблематизація є також епістеміологічним засобом, проблемно і трансдисциплінарно орієнтованого пізнання [6; 42] як домінуючого в сучасній науці. При цьому важливим методологічним аспектом є те, що проблемна орієнтованість – характерна для медичної традиції, яка із методологічних позицій є, на нашу думку, обов'язковою при аналізі складних і специфічних освітніх питань здоров'язбереження. Якщо постановка проблеми визначає її (проблему) «жорстко» [4; 40] чи однозначно, то проблематизація через актуалізацію різних контекстуальних і культурних аспектів [2; 4; 6; 12; 17; 35; 47] дає можливість зрозуміти її ширше, унеможлиблюючи таким чином спрощення й редукції. Процес проблематизації у зв'язку з цим стає однією з пізнавальних умов формування «глибини» і «широти» професійного світогляду фахівця.

Звужене (редукційне, спрощене) розуміння проблематики здоров'я можна продемонструвати на прикладі типових і усталених на сьогодні «ідей-міфів» про те, що «загартовування, масаж, вітаміни, ранкова зарядка покращують і підсилюють імунітет». Насправді зазначені методи на імунітет майже не впливають. До речі, чи потрібно його підсилювати і покращувати взагалі?

Отже, цей приклад доводить, що ми маємо справу з «неповною» і антропологічно «неорієнтованою» [2; 4] постановкою проблеми, а також усвідомлюємо її розгляд без актуалізації й аналізу знансєвих і культурних контекстів, тобто невикористаних потенціалів як постановки проблеми, так і її проблематизації.

Зважаючи на вищевикладене, можемо стверджувати, що існує необхідність приділити особливу увагу інтелектуально-методологічним за своєю сутністю операціям постановки проблеми і проблематизації та відповідно осмислити їх ціннісно-установочне й професійно-світоглядне значення. Оціночний, інструментальний, системоорганізуючий і світоглядно-цінісний характер постановки проблеми й проблематизації є визначальним чинником не лише наукової діяльності, а й повсякденного життя та професійного буття педагога, яке є суцільним «морем» професійних проблемних ситуацій. У даному аспекті необхідно звернути увагу на те, що в сьогодні завдяки актуалізації напрямку збереження здоров'я в умовах освітнього процесу співвідносно розкривається також панорама взаємозв'язаних багатовимірних проблем [41; 45; 46], які необхідно осмислити як у теоретично, так і практично орієнтованих форматах. У зв'язку цим актуалізується значимість питання постановки проблеми і проблематизації.

Актуальним проблематизуючим світоглядно-методологічним аспектом питань збереження здоров'я *Homo Educandus* є наявність у «згорнутій» і прихованій формах цілих систем проблем, корені яких віднаходимо в основах буття і в фундаментальних науках. Проблема здоров'я є саме тією, що формується як *Ab imis fundamntis (Від самих основ)*, а отже, і шляхи її вирішення мають орієнтуватися на осмислення і використання основ, якими є онтологія [16], феноменологія [1; 10; 15; 32-34], антропологія [2; 10; 25; 26; 29-34; 47; 52; 53; 57-59], аксіологія [37; 51] та медицина. Таким чином, ми актуалізуємо значимість принципу фундаменталізації у процесах проблематизації. Глибинність і складність даного питання обумовлена тим, що здоров'я є проявом більш глобальних проблем – феноменів життя і людини. Це підтверджується сентенціями наших предків, які вважали, що *Homo res sacra (Людина – річ священна)* і *Vita donum Dei (Життя – дар Божий)*.

Проблематика збереження здоров'я *Homo Educandus* [41; 46; 52] є досить складною реальністю на всіх рівнях її проявів – біологічному, нейрональному, психологічному, антропологічному, тому в методологічному плані актуальним є осмислення складності, системності, багатовимірності, демаркаційних меж [5; 7; 10; 27; 47], взаємодій та зв'язків між проблемами, які актуалізуються в контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, а також підходами, технологіями, практиками, розуміннями та інтерпретаціями феномену здоров'я *Homo Educandus*.

Узагальнюючи викладене вище, можемо зробити висновок про необхідність розробки системи проблематизації як складової методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, в якій має бути врахована, рецептована та осмислена освітня проблематика збереження здоров'я. Проблематизація [1; 3-9; 19; 36; 40], окрім актуалізації певних питань, має включати структурування, проведення первинного аналізу, специфікацію (конкретизацію),

схематизацію та виділення пріоритетних проблем, їх ієрархій і зв'язків, а також сприяти визначенню шляхів їх вирішення. Стверджуючи про парадигмальні напрями, які можуть забезпечити означений формат проблематизації, ми актуалізуємо питання використання ідеології європоцентризму та Концепції «Нова українська школа» [24; 36], парадигми гуманізму, антропоцентризму [25; 26; 29; 30; 57] і кордоцентризму [37; 51], управління знаннями, ідеї міждисциплінарної інтеграції [43] і трансдисциплінарності [3; 6; 42]. Важливими методологічно-світоглядними і технологічними складовими проблематизації є феноменологія [1; 15; 32-34], аксіологія [25; 26; 37; 51], антропологія [25; 26; 58; 59], медицина та компетентнісний, трансдисциплінарний, синергетичний [13] та аутопоезисний [31; 62] підходи. Окрім вищепредставленої методологічно значимої фундациплінарності, важливими структуруючими орієнтирами проблематизації є також технологізація, алгоритмізація [9], наративізація, які значною мірою можуть оптимізувати і формалізувати цей пізнавальний процес.

Аналізуючи розробку питання проблематизації з використанням епістемологічного і трансдисциплінарного підходів та ідеї трансферу знань, ми звертаємося до медичних традицій. У даному контексті необхідно взяти до уваги те, що медицина, яка є комплементарною формою діяльності щодо проблеми збереження здоров'я людини, у процесі свого історичного розвитку виробила досить ефективні та оригінальні засоби опису, розуміння, інтерпретації, аналізу і впливу. Тому як значимі складові нашої проблематизації, а також як важливі аспекти розробки методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури постають питання рецепції і трансферу значимих для нашої методологічної системи «фрагментів» медичної методології, візії, когнітивних стилів, інтелектуальних практик і досвідів.

Спільним є те, що як і в нашій системі проблематизації, так і в медичній традиції, незважаючи на її технологізацію, редукціонізм та позитивістку орієнтацію, важливими методологічними інструментами є феноменологія і аксіологія. Означені гуманітарно орієнтовані методологічні та світоглядні «інструменти» зберігаються насамперед завдяки технологічному запиту. Без них неможливе існування самої сфери медицини. Необхідно врахувати, що представлені бачення в медицині «виникли» завдяки практикам, технологіям, досвіду, екстремальним ситуаціям, екзистенційним рефлексіям. Таким чином, йдеться про методологічну значимість антропологічно-ціннісно-феноменологічної орієнтованості та інтенційності медицини, яка, за наявності певних схем, зберегла феноменологічне спрямування, «феноменологічну чистоту», а також контакт із реальністю та життям. Означена медична традиція сформувалася на основі інтелектуально-ціннісної рефлексії досвідів, технологій, дій, корегуючих зворотних зв'язків, осмислення помилок і страждань. «*Empta dolore docet exsperientia*» (Навчає досвід набутий ціною страждань) – стверджує давня мудрість.

Таким чином, враховуючи значимість взаємодії із життям [15] та реальністю ми вбачаємо процес проблематизації як складову методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури як такий, що «з'являється» із аналізу досвіду, практик, подій, ситуацій, екстремальних ситуацій.

При цьому ми також звертаємо увагу на інтелектуальні та інтелектуально-ціннісні дії, моделювання, антиципацію та рефлексію темпоральних і просторових аспектів діяльності. Актуалізуючи означений аспект проблематизації, який ми концептуалізуємо у вигляді схеми «дії, досвід, моделі, темпоральність – проблематизація», ми керуємося ідеями енактивізму [21; 22; 60; 61], що є формою конструктивізму. В основу енактивізму покладено концепцію аутопоезису [31; 62] Ф. Варели і У. Матурани. У концептуальних рамках енактивізму проблематизацію (зокрема й ментальну, ментально-тілесну як спосіб переживання ситуації тощо) можна розглядати не лише із позицій пізнання, а насамперед із точки зору діяльності. Без діяльності пізнання не буде не тільки ефективним, а й реальним. Дану ідею можна підтвердити думкою Франсиско Варели, одного із засновників концепції аутопоезису [62]. Ідея аутопоезису – одна із основних в енактивізмі. У зв'язку з цим Ф. Варела зазначає: «Пізнання – це дія, спрямована на відновлення та знаходження того, що не враховано, чого бракує із точки зору когнітивного агента» [22; 62, с. 85]¹. За концепцією аутопоезису [31; 62], життя – це наскрізний, постійний і такий, що проявляється на всіх рівнях, включаючи діяльність, когнітивний процес. Зрозуміло, що проблематизація і постановка проблеми є частиною цього когнітивного процесу.

Педагогіка як сфера діяльності, яка завжди була під ідеологічним і політичним впливом на фоні відсутності екстремальних ситуацій, що сприяють «поверненню» до реальності та розкриттю екзистенції, дещо дистанціювалася від своїх феноменологічних проблем та ідеї природовідповідності, якими є феноменологічне розуміння дитини в усіх її вимірах і аспектах. Зважаючи на це, в педагогіці компенсаторно з'явився схематизм і певні освітні міфи, в яких втілено глибоке ігнорування антропологічного, феноменологічного і духовного, що особливо розквітло в радянський період. Згадаємо хоча б знамениту постанову ЦК ВКП(б) «Про боротьбу із педологічними збоченнями в системі Наркомпросів» від 4 червня 1936 року, яка на офіційному рівні заборонила, по суті, цілісне, духовне і феноменологічне розуміння дитини та її проблем і стала «методологічно-редукційною» основою міфів про дитину і її здоров'я. Серед сучасних освітніх міфів, що призводять до системного руйнування здоров'я дитини і забирають її буття, варто назвати раннє навчання, загартовування низькими температурами, тотальну комп'ютеризацію тощо. Разом із тим, необхідно врахувати, що педагогіка як сфера динамічна й не тотально технологізована порівняно із медициною швидко реагує на нові зміни в культурі, технології та політиці. Метафоризуючи, зазначимо, що педагогіка є «нервом культури і епохи», тому постійно точиться «вічна» боротьба не лише за той образ людини і її здоров'я, який «потрібен» саме сьогодні, а й за шляхи і форми проблематизації і відповідні світоглядні візії. І ця боротьба глибинна, наскрізна і метафізична.

Значним кроком у напрямі очищення від комуністичного образу людини і функціональних та редукційних уявлень про її здоров'я, а також спрямуванням на формування людиномірних та європоцентричних трендів розвитку є розробка і втілення Концепції «Нової української школи» [24; 38].

При цьому для методології важливим є те, що означена Концепція сприяє розкриттю ціннісного й антропологічного образу дитини.

У процесах проблематизації значимою методологічною стратегією є ідея руху «назад до речей», яка належить Едмунду Гуссерлю, творцеві феноменологічної філософії [15]. Цей шлях спрямований на розкриття буття (онтології) і пізнання (переживання) цінностей здоров'я через феноменологічне осмислення первинності життя та унікальності людини, її часу, тіла, Душі та Духу, а також взаємодії з Іншим [29] і Світом. Завдяки феноменологічно орієнтованій методології та антропологізації можливе реальне збереження здоров'я Homo Educandus на основі розвитку відповідної компетентності, яка сама стає антропологічно-ціннісним феноменом. Узагальнюючи, звертаємо увагу на виокремлення методологічно-світоглядних інтенцій, які схематично можна представити як «феноменологізація – антропологізація – збереження здоров'я», «феноменологізація – онтологізація – аксіологізація – здоров'я», «антропологізація – аксіологізація – здоров'я».

Ураховуючи феноменологічну й антропологічну проблеми, наявні в педагогії, ми порушуємо питання необхідності формування *феноменологічно-антропологічної основи* методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та практик збереження здоров'я Homo Educandus. Первинною, визначальною, інтенціональною і креативною складовою представленої основи є проблематизація, специфіка, якої впливає на результати, особливості та шляхи вирішення проблеми.

Таким чином, ми актуалізуємо питання необхідності інтегративного використання системних, антропологічних, феноменологічних, ціннісних і трансдисциплінарних підходів у процесах проблематизації при розробці методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти. У цьому випадку формат проблематизації буде феноменологічно, антропологічно і ціннісно орієнтованим. Окреслена проблема в науковій педагогічній літературі висвітлена недостатньо, що разом із вищепредавленим теоретичним і практичним значенням репрезентує її як актуальну.

Метою нашого дослідження є актуалізація інтегративного використання феноменологічно орієнтованої проблематизації та антропологічної парадигми в методології і методиці розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти. Актуалізується також питання розробки технологічно орієнтованих концептів та інтелектуально-ціннісної гуманітарної (методологічної) технології проблематизації.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Розглядаючи важливі історичні віхи «еволюції» проблематизації [6; 40; 44] як складової інтелектуально-філософської та культурної традиції як визначального аспекту гуманітарних та наукових практик, насамперед необхідно згадати зеноновські апорії (започатковані Зеноном Елейським), маевтику Сократа та подальший розвиток мистецтва конституювання проблеми в «Діалогах» Платона. Центральним аспектом проблематизації є виявлення чи/ї конструювання протиріч (антиномій) – парадоксів, невідповідностей, апорій. На основі попередньої елліністичної традиції у постантичну епоху відбувається формування

¹Цитується за О. Князевою [22].

терміна «*anti-nomia*» (протиріччя в законах) [44, с. 12-15], який М. Уваров розглядає як бінарний архетип [44], вказуючи цим на його «глибинне» походження і культурне та онтологічне значення. Антиномія й антиномічне мислення, специфіковане (конкретизоване) до певної сфери, є значимою, а то й визначальною складовою проблематизації. Таким чином, антиномію розуміємо також як актуальну складову професійних, філософських і культурних традицій.

Для нас важливим є можливість актуалізації та використання «антиномічної складової» у професійному здоров'язбережувальному дискурсі вчителя фізичної культури, а також застосування у форматах методологічно-світоглядного й інтелектуально-технологічного аспектів проблемно орієнтованого мислення педагога. М. Уваров, досліджуючи проблематику антиномії у філософській традиції, вказує на «...давньогрецьку апоретику (школа Парменіда – «сократичний метод», Платона – «Топіка» Аристотеля); ранньохристиянську і середньовічну антитетику (її прояв в антиномічному богослов'ї Псевдодіонісія, а також у методи «Так» і «Ні» П. Абеляра); «скептичний» метод Е. Канта, корені якого віднаходимо у принципі «універсального сумніву» та класичному варіанті ідеї «*cogito*» [44; с. 12-15].

Як зазначає С. Пчолкіна [39], у формуванні антиномічної інтелектуальної традиції важливим є внесок Ф. Ніцше, Г. Зіммеля, а також науковців В. Соловйова, О. Шпенглера [54], А. Тойнбі, А. Швейцера, Г. Маркузе, В. Гумбольта, Е. Кассіра, Р. Барта, Ж. Деріди, Г. Башляра, М. Бахтіна, В. Біблера, Ж. Бодріяра, Ю. Лотмана, Г. Батішева, А. Гуліги, М. Уварова [44], А. Гелена, Х. Плеснера, М. Мерло-Понті [1; 32-34], В. Подороги, П. Сорокіна, Ю. Хабермаса, П. Флоренського, С. Ячина.

Конкретизуючи та «розгортаючи» питання проблематизації, ми визначаємо важливість актуалізації філософських складових як у методології, так і в методі розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Використання філософсько-методологічних підходів до проблематизації зокрема та в процесі розвитку компетентності загалом є чинником гуманітаризації, психологізації й гуманізації освітнього процесу. При всій значимості для вчителя фізичної культури біологічних і медичних знань, їх необхідно включити в онтологію його професійної діяльності та компетентності у форматі «*m'якої сили*» (*soft power*), тобто специфіковано як людиномірні та ціннісні складові, а не лише як суто редуційні й об'єктивізуючі. У даному контексті для нас є цінною думка І. Ардашкіна, який, актуалізуючи антропологічні та посткласичні підходи до проб лематизації, наголошує, що «саме у філософії з'являється образ науки, пов'язаний із гуманітарним знанням» [6, с. 11-13]. Таким чином, філософізація [26], включаючи актуалізацію проб лематизації, є чинником інтелектуалізації, антропологізації, гуманізації, етизації фізичної культури та освітніх практик збереження здоров'я, на яких «лежить тінь» радянських культурно-освітніх стереотипів і сучасних рецептурно-бюрократичних і спрощено-міфологічних уявлень про здоров'я. Наприклад, існує традиція і навіть «віра» у те, що учні стануть здоровими, якщо робитимуть ранкову зарядку, загартовуватимуться, застосовуватимуть аромотерапію та інші методи оздоровлення. Проблемою при цьому є те, чи справді означені «прості» методи, які, до речі, є сумнівними, із точки зору фізіології

та медицини, при тотальному використанні можуть зробити дітей здоровими. Виникає запитання «Як жили люди та існували культури, в яких не було традицій загартовування, ранкової зарядки, аромотерапії чи точкового масажу?!».

Питання збереження здоров'я і розробки відповідної компетентності потребує розгорнутої та детальної проблематизації, адже багато важливих питань не є актуалізованими або представлені у спрощеній та міфологізованій формі. Для цього необхідно використати потенціал філософії, методології проблематизації та проблематизуючі підходи приватних наук – медицини, психології, соціології. Із позицій практики актуальним є також формування антиномічного виміру (чи складової) здоров'язбережувального мислення вчителя фізичної культури.

Серед авторів, які зробили значний внесок у розробку питання постановки проблеми, особливо варто виокремити Миколу Кузанського (1401–1464) [27; 36], який у своїй класичній праці «Про вчене незнання» сформував і розвинув ідею «*docta ignorantia*» (*вченого незнання*). Концепція *docta ignorantia* дає можливість проводити демаркацію проблеми і формує апофатичне бачення проблематизації, що є особливо важливим для практик збереження здоров'я. Саме апофатичні візії та інтелектуально-ціннісні установки на «максимальну» демаркацію і виділення феномену чи/ї проблеми є притаманними, зокрема визначаються як базисні у медичній традиції. Тому для нас цінною є апофатична модель, у рамках якої здоров'я розуміється у форматі специфічного («невидимого») феномену насамперед на основі уявлень про відсутність хвороб і їх передумов як умови оптимального, природовідповідного, гармонійного існування й буття. Таке осмислення здоров'я дає можливість розглядати його у рамках феноменологічної редуції та ідей домінування профілактичного підходу на засадах Міри, Гармонії, доцільності, смислів, природовідповідності, проблематизації, критичного мислення, прогнозування.

Неабиякий вклад у розробку проблематизації зробили Е. Кант, Г. Гегель, Р. Аккоф [7], Ж. Дельбоз [7], Ф. Гватарі [7], М. Фуко [47], К. Поппер, Г. Альтшуллер, Р. Коллінгвуд. Даний напрям висвітлено в дослідженнях І. Ардашкіна [2-6], В. Беркова, Н. Вахтоміна, Е. Жарикова, В. Карповича, А. Майданова, Л. Микшиної [35], І. Мочалова, Ж. Романенко [40] та ін.

Проблематизація стає актуальною складовою наукових пошуків Мішеля Фуко. Філософ стверджує про те, що необхідно «...аналізувати не поведінку, не ідеї, не суспільства та їх ідеології, а проблематизації, завдяки яким дається буття як таке, що може і має бути осмислене, а також – практики, зважаючи на які проблематизації формуються» [47, с. 280]. Означене твердження М. Фуко є співвідносним до нашої проблеми. Для ефективного збереження здоров'я у медицині традиційно первинними є саме ті практики, які визначають вектори проблематизації як на рівні діяльності фахівця так і в рамках методології.

На нашу думку, в результаті «пострадянського застою» освітній напрям збереження здоров'я *Noto Educandus* значною мірою сформувався на аксіоматичній основі і лише частково – на практично орієнтованій, тому й наповнюється зміст і освітні практики збереження здоров'я «новітньою» «міфологією здоров'я» у формі фітотерапії, мішечків із сіллю на голову, точкового масажу, загартовуванням та іншими методиками.

У плані зміни векторів проблематизації збереження здоров'я і формування здоров'язбережувальної компетентності вважаємо за доцільне актуалізувати необхідність поступового (еволюційного) переходу від домінування моди, міфів та аксіоматики до практик і їх рефлексій, які формуються на основі феноменології та рецепції медичних, психологічних і культурологічних знань, методів та досвідів.

Проблематизація є центральною в інтелектуально-філософських практиках концептуалізації. Про це у своїй класичній книзі «Що таке філософія» [17] зазначають французькі філософи Жиль Дельоз (Gilles Deleuze,) і Фелікс Гваттарі (Pierre-Félix Guattari). Вони, аналізуючи природу концепту, акцентують увагу на тому, що «концепт позбавлений смислу, доки не пов'язаний з іншими концептами, а також із проблемою, яку він вирішує чи допомагає вирішити» [17, с. 104]. Таким чином, проблематизація, будучи значимою складовою чи основою концептуалізації, визначає специфіку концепту. З антропологічних позицій проблематизація і концептуалізація сукупно обумовлюють не лише особливості та спрямування наукових пошуків, а й визначають особливості культури та особистісні і професійні способи буття, світобачення та осмислення світу. Наприклад, Е. Хол [59] виділяє поліхромні та монохромні культури, відповідно до того, як їх представники проблематизують і концептуалізують час.

За даними І. Ардашина [6, с. 11-12], питання контекстуальності та соціокультурні аспекти проблеми, а також вплив культурно детермінованого суб'єктивного чинника на процес проблематизації відображено у дослідженнях Н. Автономова, П. Гайденко, Г. Кнабе, С. Кримського, В. Лекторського, М. Зав'ялова, Е. Мамчура, Л. Маркова, Л. Мікешіної, Н. Мудрагея, В. Степна, А. Сухотіна, І. Черникова, В. Швирьова та ін. Для нашої методології вказані культурологічно й антропологічно орієнтовані дослідження проблематизації є актуальним, зважаючи на те, що ми формуємо власну методологічну систему, посиляючись на ідеї контекстуальності та антропологічно-ціннісних інтенцій.

Питання проблематизації є базисними, первинними, а також такими, що закладені в саму природу живого. Аналізуючи концепцію аутопоезису [31; 62] Ф. Варели та У. Матурані, в рамках якої життя визначається як когнітивна реальність, ми артикулюємо важливість розгляду процесів проблематизації на різних рівнях організації живого як необхідної умови існування цієї (когнітивної) реальності. Тому залежно від масштабу та особливостей задач, стверджуємо про проблематизацію, актуалізуючи при цьому такі її рівні, як: біологічний, професійно-особистісний, культурний, методологічний, науковий. Для нашої педагогічної системи важливими є методологічний, методичний, професійно-особистісний і науковий рівні. Переважно при розробці здоров'язбережувальних компетентностей проблематизація реалізується контекстуально і локально, а також на основі компетентного розуміння фахівцем проблем, які існують у його сфері.

Ураховуючи складність, антиномічність і трансдисциплінарний характер проблематики збереження здоров'я і комплементарної до неї розробки здоров'язбережувальної компетентності, вважаємо за доцільне розглянути процес проблематизації у трьох основних аспектах. При цьому ми виділяємо проблематизацію як суто теоретично-методологічну складову компетентності у форматі

«визначальних проблем здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури» [46, с. 159, 166] як певний виокремлений фрагмент методології та значимий компонент професійної діяльності педагога, який передусім стосується розвитку його проблемно орієнтованого за своєю сутністю здоров'язбережувального мислення і бачень.

Як виокремлений пізнавальний процес постановка проблеми і проблематизація в методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури зокрема та в освітній традиції збереження здоров'я загалом розроблені недостатньо [46], так само, як недостатньо досліджені технологічна і формалізована складові проблематизації. Складність постановки проблеми і проблематизації полягає також у тому, що вміння визначити чи формулювати протиріччя, апорії, питання та проводити проблематизацію наближаються за своєю сутністю не тільки до філософії і науки, а й до мистецтва і діяльності. Важливими є інтуїтивний і ситуаційні аспекти проблематизації та її зв'язок із соціокультурним, ідеологічним і парадигмальними контекстами.

Технологізовані варіанти проблематизації були розроблені Георгієм Щедровицьким [55; 56] та його колегами у процесі діяльності Методологічного гуртка в рамках напряму «технологія мислєдїяльності» (ТМ). Важливим аспектом даного підходу є методологічний прийом, який полягає у виділенні в процесі проблематизації етапів як відносно автономних операцій. Г. Щедровицький [12; 55; 56], структуруючи процес проблематизації на етапи, проводить операціоналізацію, технологізацію і специфікацію. Він розкриває внутрішню структуру проблематизації. У тій частині ТМ [12; 55; 56], що спрямована на проблематизацію, виділяють такі сім етапів: самовизначення, ситуаційний аналіз, цілепокладання, аналіз ситуації, проблематизація (чи постановка і формування проблеми), перетворення проблеми в завдання, розв'язання завдань. У даному аспекті цікавим є досвід і розробки «семіотичної машини проблематизації» А. Зінченка [19]. Важливий вклад у розробку даної проблеми зробив і С. Анісимов [8; 9]. Ідеї технологізації проблематизації Методологічного гуртка значною мірою базуються на поглядах Г. Гегеля. Вагомий внесок у розвиток методології постановки проблеми і проблематизацію зробив також філософ, логік, соціолог і дисидент Олександр Зинов'єв [8], який ініціював створення Методологічного гуртка. Напрацьований методологічний і методичний потенціал Методологічного гуртка, окрім безпосереднього вкладу його учасників, був реалізований насамперед завдяки діалогічним, полілогічним і запитальним практикам, до розгляду яких ми переходимо.

Наступний аспект постановки проблеми і проблематизації – запитальний. Він вважається цінним як для методології, так і для практики, адже у ньому відображено діалогічну природу мислення, когнітивна сутність життя та запитальний характер буття [11; 49; 50]. У даному контексті актуальною є думка М. Хайдегера про те, що «розробити постановку питання про смисл буття – означає визначити це питання як суще, тобто як саме буття...» [50, с. 155]. Одним з основних шляхів реалізації проблематизації є здатність визначати антиномії, що зі свого боку забезпечується вмінням ставити запитання. Як зазначалося вище, у формі маєтики ця «запитальна» практика проблематизації існувала ще в античній традиції

і наявна не лише в науці, а й у повсякденному житті. Осмисливши педагогічні практики і методологічні концепції істини, О. Гура [14] підкреслює значимість запитальних практик для реалізації процесу проблематизації як необхідної умови знаходження істини. Вона підкреслює, що «проблемність істини пізнається в процесах проблематизації у формі запитання» [14, с. 8]. Питанням формування проблеми у форматі запитань присвячено дослідження К. Айдукевича, Ф. Лезера, Я. Лукасевича, Т. Котарбинського, А. Тарського та ін. [14].

Осмыслиючи феномен істини в рамках різних теорій, О. Гура актуалізує її нерівноважний, запитальний, динамічний, різноплановий характер. Вона, проаналізувавши низку теорій і концептів, вказує на те, що «... істина в семантичній теорії А. Тарського розуміється в рамках семантичного парадоксу; в конвенціональних теоріях А. Пуанкаре та Т. Куна – як узгодженість і домовленість; у когерентній теорії Р. Авенаріуса і Е. Маха – як узгодженість знань; у прагматичній теорії Ч. Пірса – як корисність знань; у дефляційній і перформативній теорії А. Айєра, М. Даммита, П. Стросона – через формування умов і правил» [14, с. 7-8].

Таким чином, завершуючи аналіз досліджень, присвячених проблематизації, можемо вказати на важливість осмислення і використання в методології та практиці розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури таких її аспектів: запитально-діалогічних, запитально-полілогічних, маєвтичних, запитальних, антиномічних, архетипічних, цілепокладальних, ситуаційних, ігрових, технологічних, онтологічних, конвенціональних, транс дисциплінарних, аксіологічних.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури є проблематизація [2-8; 12; 19; 27; 36; 40; 55; 56], яка первинно і значною мірою обумовлює специфіку змісту, структуру, функції компетентності та особливості її формування. Процес проблематизації ми розпочинаємо з аналізу первинних вихідних даних, до яких відносимо знання, інформацію, дискурси, наративи, проблеми, феномени, візії, цілі, мотивації, запити тощо. У процесі проблематизації, керуючись феноменологічно орієнтованою ідеєю Е. Гуссерля [15] «Назад до речей», ми розуміємо і визначаємо вказані вихідні дані (інформацію, знання, проблеми тощо) у форматі феноменів. Таким чином, актуальною складовою проблематизації стає феноменологізація.

Основна ідея використання феноменологічного підходу в процесах проблематизації полягає в розгляді феноменів як таких первинних складових реальності, завдяки яким ми можемо осмыслити, інтерпретувати і «побачити» буття, а також зрозуміти відповідь буття на наш запит. Процеси постановки проблеми і проблематизації базуються на актуалізації, репрезентації та аналізі феноменів, що включає в себе перш за все розкриття їх епістемологічного, евристичного, онтологічного, аксіологічного й антропологічного потенціалів та значень. Феномени в такому разі розуміються як первинні та вихідні аспекти не лише методології а й світобачення. Наші методологічні побудови розпочинаються *Ab initio* (Від основ), від витоків, під якими ми розуміємо феномени. Зважаючи на це, значимі для професійної діяльності та методології феномени розглядаються та репрезентуються нами також у форматі проблем.

Процес проблематизації в нашій методології містить елементи феноменологічної редукції. На першому етапі ми «йдемо» до феноменів, розкриваємо, осмыслюємо і бачимо їх на основі обмеження і мінімізації попередньої інформації про них. Пізніше, у ході використання феноменів, наявна інформація про них обмежується у зв'язку з розглядом їх у форматі груп і контекстів. Таким чином, феномени розглядаються нами одночасно як виокремлено редукційно, так і через включення в «основу» пізнання, яка також являє собою значні, відносно незалежні блоки (групи). У фокусі вказаних груп як у кристалі ми можемо «побачити» певні якості та формати феноменів, на основі яких проводиться проблематизація. Таким чином, одним з основних аспектів проблематизації є виокремлення («знаходження»), актуалізація, репрезентація, розгляд (аналіз) певних феноменів та використання цих відомостей для формування методології і технології розвитку здоров'язбережувальної компетентності. У зв'язку з цим в процесі постановки проблеми і при проблематизації ми розкриваємо і здійснюємо рух *Ab actu ad potentiam* (Від дійсності до можливості). Вказана методологічна інтенція спрощено подана у вигляді схеми: «феномени – проблематизація, методологія – здоров'язбережувальна компетентність – феномен здоров'я».

Означена система феноменологічно орієнтованих підходів і візій, що сформувалася історично та у зв'язку із запитами практики, існує в медичній традиції, звідки ми її і запозичуємо. Вона використовується як у ході навчання, так і в реальних медичних практиках, тобто концептуалізація в медицині, яка містить проблематизацію як свою складову, здійснюється насамперед з опорою на виявлення й осмыслення нормативних чи/і патологічних феноменів [41; 45; 52]. У медичній традиції це відбувається на основі певної пізнавальної матриці, яка на практиці перетворюється у маєвтичну систему, що складається як з усталених, так і варіативних питань, це допомагає розкрити, віднайти, «сконструювати» або «виключити» (визначити їх відсутність) певні феномени. Важливою складовою зазначеного медичного підходу є послідовність аналізу, наявність ієрархічних та інших зв'язків, варіативність, рівневість та феноменологічно-редукційний характер, тобто застосовуються як феноменологічний, так і системний підходи.

У ході проведення процесу проблематизації, який включає пошук, актуалізацію, аналіз, структурування, ієрархізацію, екстраполяцію та інші операції, ми керуємося антропологічно і конструктивістсько орієнтованими методологічними та технологічними стратегіями і запитами, а також співвідносно до цього враховуємо природу і сутність проблем та феноменів. У процесі проблематизації ми використовуємо також інтерпретативні візії і підходи.

Проблеми відповідно до запитів у процесі методологічного конструювання, а також на основі певних характеристик (критеріїв) можуть бути об'єднані в групи, зокрема йдеться про первинну класифікацію. Ми виокремлюємо такі характеристики проблем: методологічні, світоглядно-філософські, феноменологічні, морально-етичні, темпоральні, дискурсивні, ціннісні, цільові, технологічні, практично орієнтовані, антропологічні, онтологічні, вітальні, кордоцентричні, психологічні, духовні, культурні, дискурсивні та ін. Зрозуміло, що критеріїв може бути *quantum satis* (скільки завгодно).

Одна проблема може бути більш значимою у ракурсі кількох характеристик і, зважаючи на це, розглядатися в смислових рамках різних груп. Наприклад, проблематика серця може бути репрезентована як біологічна, морально-етична, ціннісно-смилова та ін. Вказані бачення привели нас до ідеї розгляду груп феноменів і проблем як певної системи, структура якої задає і визначає особливості аналізу, постановку проблеми та проблематизацію, а також може бути використана для концептуалізації та технологізації.

Проводячи постановку проблеми і проблематизацію, ми акцентуємо увагу на тому, що сам процес об'єднання (виділення, структурування) в групі є важливим методологічним прийомом, що формує нові смисли і визначає можливість приросту знань. Завдяки такому поєднанню з'являється можливість репрезентації певної проблеми на відповідному фоні (контексті), який значною мірою визначається семантикою групи. Це призводить до набуття проблемою нових значень, смислів, конотацій. Проблема при цьому розширюється чи звужується, трансформується, стає значимою або, навпаки, десемантизується, представляється як локальна, виявляє щось нове чи актуалізує наявні смисли. Первинний прийом групування (об'єднання), а також формування певних ієрархій представлено у форматі інтелектуальної «гри» [55; 56] чи моделювання. Метою таких методологічних трансформацій є розгляд проблеми з різних позицій, у різних форматах, масштабах, контекстах, трансформаціях і взаємодіях.

Отже, проблема, «потрапляючи» у певну світоглядно-філософську і технологічно орієнтовану систему, трансформується і метаморфозується, «стискаючись» чи «розширюючись», зливаючись із фоном чи виділяючись із нього, набуває нових смислів або втрачає їх. Ми цей прийом називаємо *топологічною проблематизацією*. Топологія – це наука, яка проводить різноманітні операції з фігурами, не приводячи їх до розриву. Це нагадує процес ліплення із пластиліну без розриву масиву матеріалу з якого ми можемо послідовно у часі створити розмаїття форм. Таким чином у методологічних побудовах у процесі проблематизації нами використовується уявлення про топологічну фігуру, яке розглядається як концептуальна метафора [28]. Це необхідно для репрезентації проблематизації одночасно у форматі відносно сталого феномену і як етапного процесу (створення на кожному етапі нових смислів). Таким чином, процес проблематизації – феноменологічно і процесуально орієнтований, своєрідна «жива тканина», «сплетена» з думок, смислів, інтенцій, трансформацій, що визначає можливості до інтелектуальної гри, рефлексії і «пластики» ментальних конструктів та ідей.

Цікавим при цьому є те, що метафора топологічної фігури (тіла), в якій закладено первинний принцип організації та існування життя, – так звана пластичність, також лежить в основі біблійного міфу про створення людини, коли Бог ліпить людину, що, по суті, є топологічною операцією. Ми вважаємо, що метафори ліпки, топологічної фігури, пластичності мають бути актуалізовані в педагогіці як значима складова її методологічного інструментарію і професійного світогляду. Ми можемо заперечити деяким класикам і вчителям-практикам, які, кожен зі свого боку, запевняють, що вчитель творить дитину. На нашу думку, він її «трохи» ліпить і трансформує, але не творить, а лише створює умови для природного

розкриття можливих трансформацій. Те саме стосується і проблематики здоров'я, яке не «створюється» і не тотально «нескінченно» зростає та «покривається» завдяки «чудодійним» освітнім технологіям (зарядкам, руханкам, дістам тощо), а зберігається зі значними труднощами під впливом певних трансформацій і впливів. Здоров'я – це своєрідний специфічний феномен, як вважали мудреці минулого, який *A numine salus* (Детська Богами, Вищими Силами). Важливим методологічним аспектом при цьому є те, що означені метафори активно осмислено чи/і контекстуально використовуються в медицині, мистецтві.

Таким чином, ми визначаємо *топологічну проблематизацію* як аксіологічно і феноменологічно орієнтований спосіб (когнітивний стиль) вивчення певного феномену чи проблеми, який реалізується з урахуванням (чи на основі) провідної ідеї антропологічної вітальності, репрезентованої у форматі концептуальних метафор пластичності, топологічної фігури (тіла) і ліпки, що включає можливість множинних ментальних маніпуляцій, гри, діалогів, взаємодій із досліджуванним явищем при збереженні загальної чи глибинної сутності, цінності, образу, які можуть проявлятися і розкриваються в різних формах і смислах. Проводячи біологічну аналогію, відмітимо, що так само формується людський організм, який на певних стадіях свого розвитку, зокрема ембріогенез і дефінітивний стан, є різним, але на всіх стадіях зберігається людський образ², сутність і Дух.

Топологічна проблематизація сприяє інтегративному розкриттю і прояву процесуально-ціннісного, темпорального, антропологічного і пізнавального аспектів методологічної діяльності. Вона визначає методологію як «вітагенну» (життєво орієнтовану). Уточнюючи це, відмітимо, що ми формуємо методологічний конструкт *топологічної проблематизації* в рамках феноменологічних, антропологічно-ціннісних та вітагенних візій і смислів. Антропне і життєве репрезентується в даному конструкті через пластичність, топологічність (топологічне тіло) і метафору «ліпки». Із біологічних і філософських позицій, людина є найпластичнішою істотою, адже пластичність її відображена в унікальності мозку та у наявності найбільш тривалого періоду дитинства.

Пластичність і незавершеність людини є її атрибутивними ознаками. В даному контексті хочемо зауважити, що мода на раннє навчання сприяє зменшенню потенціалу пластичності дитини, а отже, є способом зниження її вітальності та формою звуження онтології (буття) – дезонтологізації [16]. Інакше кажучи, раннє навчання «забирає» в дитини пластичність, варіативність, самореферативність, автономію, дитинство, «атопоезисність», етапність, здоров'я і буття.

² Використовується у розумінні того, що образ людини не завжди і не повною мірою відповідає її формі (візуальній) у буквальному розумінні цього слова. Образ людини у період ембріонезу ми інтерпретуємо як такий, що репрезентується через образ і габітус матері, а в антропоморфних релігіях – через любов, милосердя, образ Бога, Духовної Таїни (у християнстві, іудаїзмі). В образ людини входить не лише візуальна складова, тобто його можна розуміти як життя, як Дух, як Душа, як Серце. Тому феномен людини – більш точне поняття, адже у ньому саме в буттєвій повноті та часовій розгортці репрезентується людина як цілісність.

Воно робить її залежною від середовища та перманентно орієнтованою на зовнішнє, формуючи як «зовнішньо сконструйовану і зовнішньо орієнтовану». Одним з основних чинників формування в школярів порушень осьового скелета (сколіоз, сутулість тощо), гострих патологій серця [45; 52], психологічних і особистісних порушень є раннє навчання.

Повертаючись до питання розробки процесу проблематизації здоров'язбережувальної компетентності, необхідно відмітити, що ми використовуємо також методологічні інтенції і візії, які формуються на основі осмислення гештальт-підходу, що сформований на основі операціоналізації ідеї цілісності та взаємодії фігури і фону. При використанні метафори гештальт-підходу, ми можемо говорити, що будь-яка виокремлена група проблем розуміється нами насамперед як прояв певної смислової, змістовної та ціннісної специфіки, що проявляється через семантику фону (контексту), що також може бути відображено в її назві. Наприклад, коли ми говоримо про кордоцентричні чи ціннісні проблеми, ми окреслюємо їх специфіку, в якій опосередковано відображено також особливості темпоральності серця. У даному контексті важливим є осмислення і використання кордоцентризму та уявлень про кардіологічне здоров'я і темпоральність з метою розкриття транспроблемної і трансдисциплінарної взаємодії.

Розглядаючи певну проблему в смислових рамках різних груп чи/і контекстів, ми отримуємо методологічно-епістемологічну й онтологічну передумови виділення та формування різних і різновимірних варіантів її методологічної і технологічної рефлексії, що включає актуалізацію певних значимостей, цінностей і смислів. Важливим є також те, що зазначені варіанти пов'язані між собою «методологічними», «міжпроблемними» зв'язками і сукупно, незважаючи на певні відмінності, по суті, самі можуть репрезентувати феномени як розширені чи розкриті у форматі різних візій. У даному випадку також реалізується ідея топологічних фігур і пластичності. Феномени і їх смисли «розширюються», «звужуються» та трансформуються при потраплянні в різні «пізнавальні світи».

Послідовний розгляд певної проблеми в різних методологічно-світоглядних рамках можна метафорично представити як занурення певної фігури у різні фарби, що також трактується нами в рамках топологічних операцій. Наприклад, розглядаючи в рамках аксіології суто біологічний феномен незрілості нервових сплетінь серця [45; 52; 53] у дітей шестилітнього віку і враховуючи те, що на специфіку формування цих структур (нервових сплетінь серця) може негативно вплинути освітній процес, ми на рівні методології визначаємо можливість репрезентації вказаного феномену у форматі кордоцентричних цінностей і інтенцій. У зв'язку з цим виразно постають запитання «Як і чому в освітньому процесі не достатньо враховуються життєво важливі феномени, які відображають вікову специфіку серця?!». Саме незрілість нервових структур серця [45; 52; 53] є віковою, біологічною передумовою формування ризиків раптової серцевої смерті, ймовірність яких збільшується під впливом фізичного навантаження. Тому приватний (вузькодисциплінарний) біологічний феномен незрілості нервових сплетінь серця репрезентований у контексті аксіологічно орієнтованих ідей природовідповідності та первинності життя дитини над навчанням, а у форматі кордоцентричних цінностей презентується в методології як ціннісний орієнтир і значима складова процесу проблематизації.

Зрозуміло, якщо «тотальною» цінністю стає технологія раннього навчання і надцінна ідея формування «вундеркінда», то це десемантизує цінності буття. Відповідно проходить знецінення і самого життя і серця, яке стає «невидимим» для технології. Означені явища ми бачимо в багатьох освітніх стратегіях і традиціях суспільств модерну, зокрема й тоталітарних. У наших реаліях виключенням та новим трендом є ідеологія дитиноцентризму і здоров'язбережувальної стратегії Концепції «Нової української школи» [24; 38], ціннісно орієнтовані антропологічні ідеї та інтенції якої спрямовані на трансформацію посттоталітарних традицій у людиномірний формат української освіти.

На основі розглянутого вище прикладу представлено процес проблематизації з використанням гуссерлівської ідеї «повернення до речей» [15] та концепції біосемантики і біогерменевтики. Такий методологічний процес ми визначаємо як *феноменологічно-ціннісну трансформацію*, суть якої полягає в ціннісному й онтологічному осмисленні вікової специфіки нервового апарату серця. При цьому відбувається «перехід» традиційних уявлень біології серця у «нове» його розуміння як аксіологічно-смислового феномену. Зрозуміло, що при цьому насамперед використовуються герменевтичні бачення і підходи, які дозволяють розкрити, «розтлумачити», інтерпретувати біосемантику певних антропологічних структур чи процесів і репрезентувати їх як ціннісні.

Основою такої трансформації є феноменологізація як важлива методологічно-світоглядна складова проблематизації. Гуссерлівське «повернення» [15] до феномену дає нам можливість «побачити», зрозуміти і розкрити його цілісно, антропологічно, темпорально, вітально, онтологічно, значимо і ціннісно. Це розширює можливості для взаємодоповнювального неконкурентного розуміння феноменів у форматі різних візій, модальностей, підходів і світоглядів. Таким чином, у розглянутому прикладі серце розглядається нами одночасно і в біологічному, і ціннісному вимірах.

Можливий також й інший, хоча і відомий усім, але не завжди усвідомлений перехід, коли цінності та смисли зводяться до біологічної сторони феномену і десемантизуються й редукуються. Це використовується в політичній і комерційній рекламі, зокрема «довели», що любові «немає», а є секс. Так само сформовано поняття «біологічні батьки», аби знецінити материнство й батьківство. Поняття Бога намагаються звести до інформації. В попередню, комуністичну, епоху була зроблена спроба редукувати всю філософію і світогляд до класової боротьби і матеріалістичних уявлень. Це сформувало схематичне нефеноменологічне бачення світу і дитини, що у кінцевому результаті звелось до знецінення життя. Відсутність розуміння ціннісного і буттєвого виміру феноменів призводить до їх «невидимості» в культурі та професійній сфері, а також до знецінення життя як такого з відповідними наслідками, основний серед яких – «Ніщо», який співвідноситься із стародавньою ідеєю архетипу – Танатосу (смерті). Тому наші феноменологічно, онтологічно, ціннісно, герменевтично і антропологічно орієнтовані підходи до проблематизації мають як «додатковий» ідеологічний ефект, яким є інтенція декомунізації освіти і соціокультурної сфери.

На нашу думку, важливою умовою формування високого рівня компетентності та професіоналізму є можливість і практика осмислення фахівцем основних феноменів, з якими він має справу.

Це реалізується перш за все через досвіди і практики, які мають комбінуватися з масевтичними, діалогічними й інтелектуальними традиціями рефлексії та аналізу. У зв'язку з цим недостатньо мати досвід – його необхідно розкрити, інтерпретувати, відрефлексувати, «проводячи» через систему запитань-відповідей у діалогічному та полілогічному режимах. Близька до вказаного підходу методика проблематизації, що сформувалася впродовж кількох століть та існує в медицині. В медичній традиції наявна думка, що те, чого лікар не побачив, не спробував на нього вплинути в процесі діяльності, не обговорив, а лише знає, не є «реальним» знанням, не кажучи вже про навички чи компетентності. Тому до складу медичних знань і навичок входять в актуальній чи контекстуальній формах аспекти постановки проблеми й проблематизації як первинні етапи постановки діагнозу чи лікування.

Ураховуючи попередньо розглянуті бачення проблематизації в медичній традиції, а також осмислюючи представлені нами ідеї топологічної проблематизації та феноменологічно-ціннісної трансформації, ми формуємо методологічний концепт, в якому інтегративно відображені процеси проблематизації в рамках нашої методології. У цьому концепті, що визначається нами як *здоров'язбережувально орієнтована проблематизація*, інтегративно відображено методологічні інтенції, спрямовані на здоров'язбережувально орієнтовану феноменологізацію, аксіологізацію, онтологізацію, специфікацію, гуманізацію, герменевтизацію, фундаменталізацію, технологізацію й антропологізацію компетентності, а також знань, навичок, умінь, технологій та професійного світогляду педагога. Таким чином, проблематизація априорі не є «нейтральною», у ній контекстуально закладено ідеологію антропоцентризму, гуманізму і специфікації. Зважаючи на це, ми розуміємо *здоров'язбережувально орієнтовану проблематизацію* як актуальну складову методології і методики, що спрямована на пошук, «конструювання» (формування), актуалізацію, визначення, первинний відбір, специфікацію, феноменологізацію, репрезентацію, а також аналіз певних проблем, аналогій, невідповідностей, апорій, феноменів, цінностей, на основі яких розробляється дана компетентність та освітні практики збереження здоров'я. У цьому зв'язку ми також визначаємо її (проблематизацію) як методологічно-інтелектуальну систему, мета якої – розробка можливих шляхів вирішення проблем на основі консолідуючих ідей компетентнісного, антропологічного, феноменологічного, цільового і трансдисциплінарного підходів, тобто для нашої методології ми використовуємо ідеї Г. Щедровицького [55; 56], який вказує на важливу роль у проблематизації етапності, технологізації, цілепокладання, переведення проблеми в задачі, ситуаційного аналізу та ін.

Уточнюючи, відмітимо, що в нашу систему проблематизації ми включаємо не лише наявні проблеми чи невідповідності, а й аналогії, онтології, феномени, дискурси, які є відносно нейтральними, що обумовлено цілісним баченням реалій збереження здоров'я, для осмислення якого недостатньо знань лише протиріччя, виявлених як проблеми. Важливим також є певний об'єм інших «непроблематизованих» складових, значимість яких у сучасних соціокультурних і професійних реаліях є актуальною, зокрема тих аспектів, які ми репрезентуємо як важливі. У подальшому, у зазначених «непроблематизованих» складових можуть бути виявлені протиріччя, які можна розглядати як проблемні.

Крім того, сукупність «непроблематизованих» складових формує певні контексти (фони) [23], які стають важливою умовою проблематизації. Таким чином, до проблематизації ми включаємо антропологічні, екзистенційні, онтологічні аспекти як такі, що є наскрізними і контекстуальними.

Оскільки проблематика здоров'я є значущою, а також такою, що первинно пов'язана із системами інших проблем, які на перший погляд, є відносно нейтральними, то це зумовлює необхідність розгляду значного об'єму різних складових (знань, питань, дискурсів, феноменів) проблематизації. Для оптимізації і структурування цього процесу ми використовуємо аналіз, відбір, що включає розміщення і розгляд проблем у смислових рамках певних груп чи/і контекстів, які зі свого боку позиціонуються як пізнавальні напрями. Наступною складовою такого розгляду є аналіз і порівняння результатів. Зауважимо, що розгляд у рамках різних, однак попередньо регламентованих і згрупованих (інтегрованих) підходів, візій, наукових напрямів, визначає процесуальний аспект проблематизації і робить його трансдисциплінарним, транспроблемним, динамічним і феноменологічним.

При розгляді проблематизації в процесуальному форматі визначаються шляхи виокремлення у ній певних етапів [55; 56]. Ураховуючи вищевказані візії, що обумовлені антропологічним, феноменологічним, транспроблемним, трансдисциплінарним і гештальт підходами, а також методологічними можливостями формування нових смислів, що розкриваються завдяки процесу групування (чи перенесення у певний контекст) проблем і феноменів, ми формуємо концепцію методологічної технології *феноменологічно-антропологічних вікон*, що спрямована на антропологічно-ціннісну проблематизацію як найбільш важливої здоров'язбережувальної компетентності, так і інших (дотичних чи безпосередньо пов'язаних) питань збереження здоров'я. Основна ідея концепції *феноменологічно-антропологічних вікон* полягає в методологічно і технологічно орієнтованій актуалізації і проблематизації певних феноменів, що здійснюються в рамках технологізованої інтелектуальної діяльності. Концепція *феноменологічно-антропологічних вікон* розглядається нами як методологічний інструмент, спрямований на методологічну, методичну, технологічну й антропологічно-ціннісну рефлексію і відповідне практичне застосування певних реально існуючих чи ментальних феноменів, а також на використання в практиках збереження здоров'я та формування компетентності.

У методологічній технології *феноменологічно-антропологічних вікон* ми виділяємо кілька систем методологічних інструментів і професійно-світоглядних стратегій, об'єднаних послідовно. Для визначення певних систем методологічних інструментів і професійно-світоглядних стратегій ми використовуємо термін «вікна», який образно відображає можливості «побачити», зрозуміти і «зазирнути» в людину та в її проблему. Таким чином, у дефініції «вікна» закладено ідеї цілісності, цілісного образу, технологічності, послідовності, ментальної гри, темпоральності, простору, онтології, життєвого світу (Lebenswelt) [15] та варіативності. Отже, наша методологічна технологія складається із 10-ти методологічних феноменологічно-антропологічних вікон (методологічних і методичних систем): 1) *феноменологічного*; 2) *онтологічного*; 3) *темпорального*; 4) *аксіологічного*;

5) антропологічного; 6) культурологічного та семіотично-символічного; 7) дискурсивного, 8) психологічного; 9) специфікації; 10) технологій і практик. Вони розглядаються як інструменти проблематизації, презентації та специфікації, а також можуть бути використані як у методиці формування компетентності, так і в процесах проблематизації як складові освітніх практик збереження здоров'я.

Термін «вікна», в якому інтегровані певні методологічні інструменти, візії і смисли, сформований нами на основі використання феноменологічної ідеї бачення (візії) Моріса Мерло-Понті [1; 10; 32-34]. Цей філософ репрезентує категорію бачення як одну з центральних в своїй філософській системі. Він визначає бачення як онтологічний феномен. На думку філософа, бачення [32-34] «розчинене» у світі й не належить людині.

Онтологічний феномен бачення бере участь у реалізації взаємодії в системі «людина – світ». Таке бачення, відповідно до ідей М. Мерло-Понті [32-34], є способом взаємодії свідомості та речей. Людина реалізує його лише через наявність «тіла», тобто саме в тілі проявляється одночасно бачення людини і її погляди. Таким чином, тіло, на думку філософа, має подвійну якість. М. Мерло-Понті зазначає: «Саме моє тіло прагне, щоб я інколи залишався всередині явища, також воно сприяє тому, що я досягаю завдяки цьому певних речей; воно сприяє появі явищ і їх приглушенню і викидає мене у повноту світу» [33, с. 16]. Між баченням і тим, що людина побачила, існує взаємодія. Філософ стверджує, що «...речі переходять у нас так само, як і ми – у них» [33, с. 180.]

Актуальною особливістю «вікна» є те, що воно відображає цілісність і нерозривність певних світобачень і тому ми можемо розуміти його також як певний «методичний» гештальт. Крім того, «вікно» можна розглядати у форматі «картини», яка має певну глибину. У даному аспекті метафора картини-вікна розглядається нами відповідно до феноменологічних уявлень М. Мерло-Понті [32-34], який розуміє мистецтво як процес пізнання. Саме завдяки мистецтву формується цілісність «людина – буття». У смислових рамках філософії М. Мерло-Понті вікно-картина буде мати певну перспективу, тобто розглядатися як онтологічна глибина. Філософ Фелікс Ажимов, аналізуючи творчість М. Мерло-Понті та розкриваючи специфіку його філософських конструктів, зазначає, що «...глибина – це щось таке, що наповнене речами, буттям» [1]. Сам М. Мерло-Понті, репрезентуючи «глибину», зауважує: «Те, що я називаю глибиною, або нічого не означає, або означає мою причетність до Буття і до простору...» [32, с. 30]. М. Мерло-Понті у своїх філософських роздумах наголошує, що «живописне, суще, яке має два виміри і змушує мене побачити третє, те, що в епоху відродження, називали наскрізною сутністю, вікном...» [32, с. 31].

Тому ми, формуючи ідею феноменологічно-антропологічних вікон, керуємося тим, що завдяки цим «вікнам» і їх глибині, можна «змодельовати», осмислити і побачити Буття, Проблему, а також розкрити суть Людини. Наявність у нашій системі десятих «феноменологічно-антропологічних вікон» можна представити у рамках просторового розгляду як перспективу та глибину, що має метафізичний і онтологічний виміри. Тому процеси проблематизації в нашій методології формуються не лише за законами логіки, ми розуміємо їх як певне «інтелектуальне» мистецтво. У даній системі поглядів проблематизація

є шляхом розкриття як феноменів, так і інтерпретації методів та смислів, а також осмислення і «заповнення» [1] перспектив (глибин), які вони (системи методів і феномени) формують. Означені підходи М. Мерло-Понті інтегруються в нашій методологічній системі з концепцією аутопоезису [31; 62] У. Матурані і Ф. Варели, а також із візіями, які визначаються філософією енактивізму (як форми конструктивізму) [21; 22; 60; 62] та ідеями тілесної когнітивістики.

При розробці нашої технології ми, окрім візій гештальт-психології, використали ідеї панорамізації проблеми і проблематизації контексту Іллі Касавіна [23]. Феноменологічно-антропологічні вікна можна розглядати у форматі певного набору контекстів, які сприяють панорамізації проблеми. Як зазначає І. Касавін, «істина – не спосіб демаркації знання і не знання, адекватного і неадекватного, а продукт синтетичної рефлексії, форма побудови панорамного знання» [23, с. 52]. Філософ підкреслює значимість контекстів та культурних архетипів у процесах пізнання і проблематизації [23].

Технологія феноменологічно-антропологічних вікон формується також на основі використанням онтологічно орієнтованих ідей В. Княгиніна [20], який актуалізує необхідність застосування онтології у форматі актуальних складових чи технологій мислення. У цьому випадку «вікна» можуть бути репрезентовані як специфічні онтології, а саму технологію представлено як мету онтології, що їх інтегрує.

Таким чином, теоретична основа нашої технології являє собою групу концепцій, які з певними уточненнями можна віднести до одного семантичного поля чи вибудувати із них ряд теорій.

Узагальнюючи, ще раз окреслимо основні складові методологічної основи даної технології, до яких відносимо: онтологічно орієнтовані ідеї В. Княгиніна [20]; поняття і значимість контексту (фону) та взаємодії в системі «фігура – фон» у гештальт-психології (контекстуальний підхід); концепцію аутопоезису У. Матурані і Ф. Варели [32; 62]; філософію енактивізму [21; 22; 60; 61]; панорамізацію проблеми і проблематизацію контексту І. Касавіна [23]; концепцію діалогу Е. Левінаса [29]; феноменологічні ідеї бачення (візії) М. Мерло-Понті [1; 10; 31; 32; 33]; ідеї проблематизації М. Фуко [48], Ж. Дельоза [17] та Ф. Гватарі [17]; ідеї парадоксально-антиномічної природи знань [39; 44]; підходи тілесної когнітивістики; діалогічну концепцію Е. Левінаса [29]; екзистенційно-феноменологічний підхід М. Хайдегера [11; 49; 50]; мислєдїяльнїсний і топологічний підходи Г. Щедровицького [12; 56; 55]; синергетичний [13], медико-гігієнічний [18; 41; 52; 53], архетипічний [57], онтологічний [16; 28], феноменологічний [1; 10; 15; 32-34] та антропологічний [25; 26; 30] підходи. Крім того, у контексті даної методологічної системи наявні екзистенційний, темпоральний, просторовий, кордоцентрний [37; 51] і системний підходи.

Процес проблематизації з використанням технології феноменологічно-антропологічних вікон полягає в тому, що даний феномен послідовно аналізується в рамках тих підходів, методик, візій, смислів, контекстів, що характерні для кожного вікна (блоку). На «виході» такого розгляду в ході аналізу певної проблеми чи феномену з використанням різних блоків методологічних інструментів у кінцевому «вікні технології і практик» отримуємо «проблематизоване», специфіковане, актуалізоване розуміння певного феномену

чи проблеми, в яких наявні холістичні візії, а в «згорнутому» вигляді – певне розуміння часу, в якому відбувалася проблематизація. Отже, ідея полягає в розкритті внутрішнього буття і смислів певної проблеми через виявлення її темпоральності. Представлені методології і співвідносні їм професійно-світоглядні стратегії та системи цінностей можна використати не лише для актуалізації і проблематизації, а й і для десемантизації, дезактуалізації чи знецінення певних проблем чи феноменів.

При застосуванні технології феноменологічно-антропологічних вікон окреслена проблема чи феномен можуть бути розглянуті як послідовно та етапно (з використанням методологічного інструментарію «вікон»), так і виокремлено. Саме завдяки послідовності й етапності в методології формується суцесивний (розгорнутий у часі як послідовність, як система «кадрів») характер розгляду проблеми, який містить і «акумулює» у собі часовий аспект чи темпоральний гештальт. Зважаючи на це, ми визначаємо такий спосіб аналізу як темпорально орієнтований.

Разом із тим, завдяки виокремленню етапів, ми можемо розглянути все цілісно, із відповідними просторовими конотаціями у симультанному вимірі. Симультанний розгляд відображає певну проблему як просторову цілісність, образ і одномоментність, що визначає її панорамне бачення. Наявність суцесивної (розгорнутої в часі) і симультанної (розгорнутої у просторі) складових окреслює наше методологічне бачення як таке, що за принципами організації є близьким (біонічним) до обробки інформації в мозку. Практиками, в яких відображено послідовність у часі, є насамперед діалогічні й маєвтичні, які у нашій методиці розвитку компетентності домінують. Практики симультанної чи просторової організації проблематизації представлені в методиці схемами, когнітивними картами та алгоритмами дій.

Проаналізуємо на прикладі феномену серця, як може функціонувати представлена методологічна технологія. Розглядаючи серце на рівні феноменологічного вікна, ми осмислюємо і розкриваємо для себе його основну особливість: серце – «центр життя», «орган життя» і «живий час людини». Паралельно виникає запитання «Які саме кардіологічні феномени (структури, функції, особливості) забезпечують життя?». Це питання (й інші, близькі до нього) є специфічними, тобто на основі смислів вітальності проводиться проблемно-цільовий відбір знань, які акумулюються в таких дисциплінах, як анатомія, фізіологія, патологія, клініка (кардіологія), психофізіологія. Розуміння серця як «центру життя», осмислене в феноменологічному вікні, створює методологічні передумови для розширеного і багатовимірного його розуміння.

В онтологічному вікні ми маємо можливість подивитися на серце не лише як на «орган життя», а й розкрити його як «світ життя», осмислити як онтологію, зрозуміти його як буття, а не лише як функцію чи можливість, представити як «екзистенціал серця», «екзистенціал турботи» та «екзистенціал любові». Зважаючи на це, серце із «органа життя» «розширюється» до онтології, тобто онтологізується і наповнюється контекстуально буттєвими смислами. Актуальною може бути метафора «проростання» серця у буття. Таким чином, феномен «серце» розширюється до феномена «буття». Це відповідає уявленню М. Хайдегера [49], який вважав, що онтологія проявляється через феноменологію.

Не розуміючи і не розкриваючи для себе означені феномени, ми не зможемо «побачити» буття. Таким чином, у рамках даного вікна ми формуємо «методологічний перехід» «феномен – онтологія».

Темпоральне «вікно» репрезентує нам серце як унікальний «живий час», «іманентний час», «орган часу», тобто неповторну серцеву часову онтологію і час, який «сам є буттям» і «сам є серцем». У даному випадку реалізовуватиметься перехід «феномен – темпоральність».

Аксіологічне вікно на основі розгляду попередніх визначає серце як вищу і первинну цінність, розкриваючи потенціал аксіологічної онтології серця. У зв'язку з цим проявлятиметься перехід «феномен – аксіологія».

Розгляд в антропологічному вікні підсилює значимість попередніх і репрезентує людську особливість серця у двох основних вимірах – гуманітарному і медико-біологічному. У рамках гуманітарних візій для нас актуальними є концепти «логіки серця» Блеза Паскаля [37], порядку серця Макса Шелера, сердечного діалогу Мартіна Бубера, а також ідеї українського кордоцентризму, православні традиції ісіхізму, кордоцентричної концепції кабали, індуїзму і буддизму [37]. Відповідно до медико-біологічних бачень, ми розуміємо серце як важливу систему організму. Із позицій фізичного навантаження, серце є первинною системою на основі якої розробляються тренувальні режими. Саме антропологічне бачення розкриває нам шлях до розуміння серця як цілісного буття, а людину репрезентує як тілесно-душено-духовно-кордоцентричну істоту. Антропологічне вікно інтегрує гуманітарні та медико-біологічні знання, специфікує кордоцентричні цінності з метою включення їх у технології викладання фізичної культури, а також є методологічним фактором транспроблемних і трансдисциплінарних інтеграцій і взаємодій.

Розгляд у культурологічному і символічно-семіотичному вікні висвітлює потужний символізм серця, що притаманний багатьом культурам. Символізм, ціннісні та буттєві аспекти серця тією чи іншою мірою проявляються у специфіці культурного і професійного дискурсів. Тобто, можемо стверджувати, що це – вікно дискурсу. Завдяки йому можемо проаналізувати професійний дискурс, визначити специфіку і розуміння серця у ньому. Наприклад, у професійному дискурсі, незважаючи на всі кордоцентричні заклики, серце займає маргінальне положення і розуміється насамперед як центральний орган кровообігу. В освітньому дискурсі, на нашу думку, гуманітарне бачення серця є локальним, десемантизованим. Культурологічне вікно відкриває нам місце і важливість проблематики серця як в українській, так і світовій культурах.

Психологічне вікно наближує розгляд серця до педагогічних технологій, практик і професійної діяльності вчителя, а також створює особистісно-психологічні передумови для розуміння, формування, ставлення і сприйняття цього феномену (серця) як значимого в освітньому процесі. У психології серце також недостатньо актуалізоване відповідно до свого значення.

Вікно специфікації формує інтегративні візії на основі попередніх вікон і проводить відбір («фільтрацію»), адаптацію, актуалізацію саме тих специфічних аспектів, які є значимими для здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури. Окреслимо деякі важливі для збереження здоров'я аспекти. До них найперше ми відносимо вікову нерівномірність

(гетерохронію) росту самого серця і його нервового апарату [45; 52; 53], які є онтогенетичною передумовою раптової серцевої смерті. При цьому важливим є поняття феномену ішемії коронарних (серцевих) судин, який може сформуватися при фізичному перевантаженні та спричинити інфаркт і смерть дитини. Актуальним є феномен слабкості правого серця, який може проявитися болем у правому підребер'ї під час фізичного навантаження, що також створює певні загрози для життя. Із духовних і антропокультурних позицій серце є центром совісті, доброти, радості, а також органом життя. Таким чином, вікно специфікації відображає й актуалізує саме те, що є необхідним і важливим для вчителя фізичної культури як у технологічному, так і професійно-світоглядному аспектах.

Вікно технологій і практик на основі вищепредставлених тверджень визначає інтегративне бачення серця у рамках професійної діяльності. Як приклад, відмітимо, що у даному контексті наявна важливість формування в учителя фізичної культури системних бачень і розуміння небезпеки латентних (прихованих) перевантажень організму дитини. Зокрема, актуальним є уявлення про сукупність і системність ризиків, які визначаються феноменом гетерохронії (нерівномірний ріст і формування), що являє собою морфофізіологічні й онтогенетичні ризики виникнення раптової серцевої смерті [45; 52; 53] та ін. Важливими є також питання розкриття доброти, любові та милосердя дитини як якостей, які формуються серцем. Застосовуючи дану технологію для формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів інших категорій, є можливість скористатися додатковими чи іншими вікнами або іншою їх послідовністю.

Технологію феноменологічно-антропологічних вікон можна застосувати не лише в методології, а й у методиці формування здоров'язбережувальної чи інших компетентностей. Ми реалізуємо це у форматі маєвтичних практик та задач. Відповідно до кожного вікна проблематизації можуть бути сформовані певні завдання. Розглянемо це детальніше, характеризуючи кожне вікно у форматі запитань і відповідей на прикладі аналізу феномену серця.

1) Феноменологічне вікно.

Запитання: Який основний смисл серця, в чому його призначення?

Відповідь: Життя. Підтримання, розгортання існування життя як феномену та данності, як буття, часу та екзистенції.

2) Онтологічне вікно.

Запитання: Як і в чому проявляє себе серце?

Відповідь: Через життя і через вітальність, через різні форми буття (професійне, сімейне, культурне, інтелектуальне), через екзистенцію і екзистенціали. Серце наявне у часі й просторі, у русі та в діяльності, у думках і почуттях.

3) Темпоральне вікно.

Запитання: Яка особливість темпоральності серця в контексті організації рухової активності?

Відповідь: Серце має свою специфічну темпоральність, яка є первинною і визначальною щодо організму і психіки. Воно є «органом часу» і джерелом ритму, «живим часом», Кайросом людини. У зв'язку з цим важливим є розгляд темпоральності серця як специфічної часової онтології та цінності, яку необхідно враховувати при організації рухової активності учнів.

4) Аксиологічне вікно.

Запитання: У чому цінність серця?

Відповідь: Головна його цінність – апофатична за своїм характером. Без серця [37; 45; 52; 53] немає ані життя, ані моралі, ані людини. Воно є необхідною умовою як біологічного, так і духовного та морально-го існування людини.

5) Антропологічне вікно.

Запитання: Що особливого надає людині її власне серце?

Відповідь: Воно є біологічною, буттєвою і ціннісною передумовою розвитку і розкриття її атрибутивних людських якостей: милосердя, співчуття, любові, людяності, совісті, людського розуму, в основу яких покладено сердечність, співчуття, ідеї та інтенції неринесення шкоди.

6) Культурологічне і семіотично-символічне вікно.

Запитання: Чи представлене серце у символізмі та змісті культур, цивілізацій і професійній культурі педагога? Якщо так, то яким чином?

Відповідь: Серце є визначальним символом у християнстві, іудаїзмі, ісламі, а також в українській, китайській, арабській та інших культурах. За О. Шпенглером [54], при переході культури у свою кінцеву стадію цивілізації в ній відбувається домінування культури технології, контролю, дисципліни і фінансів, що призводить до десемантизації і дезактуалізації цінностей серця, формує умови для розвитку безсердечності, жорстокості, екзистенційного вакууму.

7) Дискурсивне вікно.

Запитання: Як представлене серце в культурному і професійному дискурсі?

Відповідь: Серце у професійному дискурсі зазвичай розглядається з позитивістських біологізаторських позицій як центральний орган кровообігу та частково і дещо маргінально як центр психіки душі тощо. В українському культурному дискурсі зберігаються частково кордоцентричні цінності та смисли, в рамках яких серце розуміється як душа, доброта, совість, любов, милосердя.

8) Психологічне вікно.

Запитання: Як феномен серця відображається у психології педагога та учня?

Відповідь: Серце найчастіше розуміється як тілесний феномен, значно рідше – як духовний. Психологічні аспекти є недостатньо актуалізованими в освітньому дискурсі та практиках. Серце нерідко має негативне «забарвлення» у вигляді страхів за життя учня. Однак наявне і протилежне бачення – ігнорування серця («феномен невидимості серця») як фактора обмеження фізичного навантаження і «органу моралі».

9. Вікно специфікації.

Запитання: Які найважливіші та технологічно орієнтовані для збереження здоров'я аспекти, що відображають біологічні особливості серця, необхідно використовувати у процесі проведення занять?

Відповідь: До основних технологічно орієнтованих аспектів варто віднести: 1. Біохімічний феномен харчування серця за рахунок не лише глюкози, а й жирів і кетонівих тіл, що визначає необхідність вживання достатньої кількості жиру за умови систематичного фізичного навантаження. 2. Феномен нерівномірності (гетерохронії) формування клапанів серця і нерідко відставання їх росту від розвитку самого міокарду (м'язової оболонки серця), що є морфофізіологічною основою фізіологічного (тобто такого, що є певною мірою нормативним і природним) та детермінованого віком (дитячим і юнацьким) пролапсу (неповного закриття і/чи вигинання)

клапану (клапанів) [18], що в сукупності є передумовою певних загроз для життя при інтенсивному фізичному навантаженні. Якщо вчитель помічає швидкий, інтенсивний ріст підлітка, то має врахувати, що при цьому відбувається відставання росту судин і серця від опорно-рухового апарату, тому навантаження необхідно зменшити. Окрім гетерохронії, причиною виникнення пролапсу є слабкість сполучнотканинного «каркасу» (сполучнотканинна дисплазія) серця [18] і/чи організму, що обумовлено спадковими, вродженими, а також зовнішніми чинниками. Проблеми сполучної тканини покладено в основу інших патологій, які можуть проявитися при фізичному навантаженні, що необхідно враховувати в освітньому процесі. 3. Небезпечним для життя [45] є феномен комбінованого вживання наркотиків і проведення інтенсивного фізичного навантаження.

10) Вікно технологій і практик.

Запитання: Якщо у учня під час фізичного навантаження з'являється біль у правому підбер'ї або в череві, про які небезпеки це свідчить? Яка подальша тактика вчителя при виникненні цих симптомів?

Відповідь: Біль у правому підбер'ї [45] або в череві, який виникає внаслідок фізичного навантаження, вказує на ослаблення роботи правого серця. Небезпекою цього патологічного феномену є ризики виникнення аритмій серця і раптової серцевої смерті [45; 52; 53]. Тактика вчителя полягає у значному зменшенні фізичного навантаження чи його припиненні.

Висновки

1. Проблематизація і постановка проблеми як інтелектуально-ціннісні операції як основних складових методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури розглядаються нами як важливі варіативні, багатомірні інтелектуально-ціннісні, пізнавально-пошукові процеси, які можуть бути певною мірою формалізовані, структуровані та представлені в рамках гуманітарної технології. Розробка методологічної технології має на меті оптимізацію методологічної й методичної діяльності, а також актуалізацію культурно-освітніх процесів антропологізації та аксіологізації в ході формування компетентності у практиках збереження здоров'я. Конструювання проблематизації в рамках інтегративного використання феноменологічного, антропологічного й праксеологічного підходів визначає цей процес як творчий, варіативний, а також антропологічно, онтологічно й ціннісно орієнтований. Означені підходи і бачення є співвідносними до дитиноцентричних і гуманістичних тенденцій Концепції «Нової української школи».

2. Нами сформовано концепт *топологічної проблематизації*, сутність, якої полягає в аксіологічно і феноменологічно орієнтованому способі (когнітивному стилі) вивчення певного феномену чи проблеми, що реалізується з урахуванням провідної ідеї антропологічної вітальності та специфіки, репрезентованої у форматі концептуальних метафор пластичності, топологічної фігури (тіла) і ліпки.

3. Із метою технологізації та оптимізації процесу проблематизації нами представлено методологічну технологію *феноменологічно-антропологічних вікон*. Означена інтелектуально-аксіологічна (за сутністю) технологія являє собою десять послідовно з'єднаних систем методологічних інструментів, професійно-світоглядних стратегій і візій, які репрезентуються у форматі вікон.

У представленій технології ми використовуємо концептуальну метафору вікна, в якій відображено ідеї цілісності, цілісного образу, пластичності, онтологічної глибини, технологічності, послідовності, ментальної гри, процесуальності, темпоральності, просторовості, онтології, життєвого світу (*Lebenswelt*) і варіативності. Ця технологія близька за своєю сутністю до медичної традиції, адже саме звідти ми запозичили цю ідею.

4. Базовою ідеєю технології *феноменологічно-антропологічних вікон* є представлення певних аспектів проблеми (чи її в цілому) на основі її репрезентації у форматі феномену (перше феноменологічне вікно), який у процесі методологічної діяльності розкривається відповідно до специфіки вікон у різних аспектах. Феномен, який проблематизується, трансформуючись у вікнах як топологічна фігура, набуває нових якостей, найважливішою серед яких є специфікація (конкретизація) до певної проблеми чи технології. Вікна також можуть бути представлені у форматі складних концептів (фреймів), які у даному випадку вважаються інструментом формування смислів і смислових контекстів.

5. Метафора вікна відіграє важливу роль у розумінні феномену, тобто є регламентованим способом прояву інтенціональності, а також є вихідною умовою проведення аналізу, в якому наявні аспекти феноменологічної редукції. Означена технологія може бути представлена не лише у форматі інтенціональної сітки, а й як темпорально та просторово орієнтована. Темпоральний вимір визначає необхідність використання на рівні методик діалогічних практик. Просторовий вимір обумовлює застосування ментальних карт, схем тощо.

6. Технологія феноменологічно-антропологічних вікон використовується не лише в методології, а й у методичній формуванні здоров'язбережувальної компетентності. Дана технологія застосовується нами у процесі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури в умовах післядипломної освіти з метою формування в них здатності до проблематизації, концептуалізації, осмислення й рефлексії певних проблемних ситуацій та розвитку здоров'язбережувального мислення, милосердя і відповідальності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Актуальними напрямками дослідження проблематизації як значимої складової методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти визначаються нами на основі: формування і конкретизації визначальних проблем збереження здоров'я *Ното Educandus*; розгляду актуальних здоров'язбережувальних проблем із позицій розробки їх ієрархії і системи смислів, які вони визначають; трансформації проблем у задачі та розробки на основі представлених задач змісту компетентності та програм її формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ажимов Ф. Е. Онтологическая феноменология М. Мерло-Понти: эстетико-антропологический ракурс / Ф. Е. Ажимов // Философские исследования. – 2010. – № 3. – С. 140–145.
2. Ардашкин И. Б. «Антропологизация» как фактор проблематизации в познании / И. Б. Ардашкин // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 1. – С. 217–221.

3. Ардашкин И. Б. Трансдисциплинарность проблемы как фактор современного познания / И. Б. Ардашкин // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 302. – С. 36–41.

4. Ардашкин И. Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И. Б. Ардашкин // Известия Томского политехнического университета. – 2004. – Т. 307. – № 4. – С. 147–150.

5. Ардашкин И. Б. Научная проблема: от формы исследования к форме выражения знания : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Ардашкин Игорь Борисович. – Томск, 1998. – 158 с.

6. Ардашкин И. Б. Феноменология научной проблемы: от классической науки к постклассической : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.01 / Ардашкин Игорь Борисович. – Томск, 2011. – 296 с.

7. Акофф Р. Искусство решения проблем / Р. Акофф ; пер. с англ. ; под ред. Е. Г. Коваленко. – Москва : Мир, 1982. – 224 с.

8. Анисимов О. С. Методология на рубеже веков (к 50-летию ММК) / О. С. Анисимов. – Москва : Вестник АСМБ, 2004. – 762 с.

9. Анисимов О. С. Азы схемотехники [Электронный ресурс] / О. С. Анисимов // Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого» : [веб-сайт]. – Москва, 2005–2012. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/conferences/2007/notes/10>. – (Заглавие с титул. экрана).

10. Богданова Н. М. Феноменология видения: М. Мерло-Понти о соотношении «видимого» и «невидимого» / Н. М. Богданова, И. В. Демин // Вестник Самарского государственного университета. – 2014. – № 5 (116). – С. 9–14.

11. Бурханов А. Р. Мартин Хайдеггер об экзистенции и экзистенциалах человеческого бытия / А. Р. Бурханов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 6. – С. 57–61.

12. Буряк А. П. Проблематизация – стержень управленческих технологий [Электронный ресурс] // Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого» : [веб-сайт]. – Москва, 2005–2012. – Режим доступа: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/materials/colloquium_1/0. – (Заглавие с титул. экрана).

13. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

14. Гура А. Ю. Проблематизация истины в познавательном процессе : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Гура Алена Юрьевна. – Краснодар, 2016. – 148 с.

15. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, Ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях» / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. – Рига, 1988. – С. 282–297.

16. Дацюк С. Онтологизации [Электронный ресурс] : Интернет-книга / С. Дацюк. – Киев, 2009. – Режим доступа: <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm>. – Заглавие с титул. экрана.

17. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. – Москва : Ин-т эксперимент. социологии ; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. – 288 с.

18. Земцовский Э. В. Пропалс митрально-го клапана : монографія / Э. В. Земцовский. –

Санкт-Петербург : Об-во «Знание» СПб. и Ленинградск. обл., 2010. – 160 с.

19. Зинченко А. О проблематизации [Электронный ресурс] : семинар-рефлексия 4 / А. Зинченко // Центр творческого развития и гуманитарного образования : [веб-сайт]. – Красноярск : МБОУ ДО ЦТРИГО, 2018. – Режим доступа : http://www.24centre.ru/uploads/files/Texts/Metodicheskie/O_problematizacii.pdf.

20. Княгинин В. Н. Онтология как технология мышления / В. Н. Княгинин // Чтения памяти Г. П. Щедровицкого, 2006–2007 гг. : докл. и дискус. / [сост. В. Л. Данилова ; авт. предисл. П. Г. Щедровицкий]. – Москва : ННФ «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2008. – 375 с.

21. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Н. Князева. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитар. инициатив ; Унив. книга, 2014. – 352 с.

22. Князева Е. Н. Энактивизм : Концептуальный поворот в эпистемологии / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 91–104.

23. Касавин И. Т. Социальная эпистемология: фундаментальные и прикладные проблемы. – Москва : Альфа – М. 2013. – 467 с.

24. Нова українська школа [Електронний ресурс] : концепт. засади реформування серед. шк. / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2016. – 40 с. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

25. Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія : зб. наук. пр. – Чернівці, 2013. – Вип. 663/664. – С. 218–223.

26. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті : сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17–30.

27. Николай Кузанский. Об ученом незнании : пер. с лат. / Н. Кузанский. – Москва : Академ. проект, 2011. – 159 с.

28. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

29. Левинас Э. Время и другой / Левинас Эммануэль. – Санкт-Петербург : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. – 132 с.

30. Литвинов В. П. Антропологический аспект в проблеме гуманитарных технологий / В. П. Литвинов // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2013. – № 3. – С. 39–48.

31. Матурана У. Древо познания. Биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варрела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – Москва : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.

32. Мерло-Понти М. Око и дух / М. Мерло-Понти ; пер. с франц. А. В. Густырь. – Москва : Искусство, 1992. – 64 с.

33. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / М. Мерло-Понти ; пер. с фр. Щ. Н. Шпарага. – Минск : Ловгинов, 2006. – 400 с.

34. Мерло-Понти М. Феноменология сприйняття / М. Мерло-Понти ; пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. – Київ : Укр. центр духовн. культури, 2001. – 552 с.

35. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры.

Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. – Москва : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.

36. Оплетаяева О. Н. Проблема «ученого незнания» и апофатическая традиция в истории философии : от Сократа до Николая Кузанского : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Оплетаяева Олеся Николаевна. – Краснодар, 2008. – 173 с.

37. Паскаль Б. Мысли / Блез Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. – Москва : Изд-во им. Сабашниковых, 1995. – 480 с.

38. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь [Електронний ресурс] / О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, О. М. Топузов [та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : НАПН України, 2015. – 118 с. – Режим доступу : https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uK_zNwoyN2cxZ0Q5UThpbVhraGoyS0ZyTVFnSHQw/view.

39. Пчёлкина С. Ю. Антиномичность как способ рефлексии культуры в современном философском дискурсе : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Пчёлкина Светлана Юрьевна. – Владивосток, 2004. – 146 с.

40. Романенко Ж. А. Феномен проблемы в научном познании : философско-методологический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Романенко Жанна Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 165 с.

41. Сергета В. І. Психогієнічна оцінка особливостей формування особистості школярів в сучасних умовах / В. І. Сергета, О. Ю. Браткова, О. П. Мостова // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Вінниця, 2011. – С. 246–249.

42. Степин В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

43. Сухина В. Ф. Методология современных интеграционных процессов в науке и образовании // О простом и сложном профессионально : (спец. вып. Уч. зап. Харьк. гуманитар. ун-та. «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА) / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА., 2011. – С. 71–80.

44. Уваров М. С. Бинарный архетип. Эволюция идей антиномизма в истории европейской философии и культуры / М. С. Уваров. – Санкт-Петербург : Изд-во БГТУ, 1996. – 214 с.

45. Федорець В. М. Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу / В. М. Федорець // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. – Вінниця, 2011. – Вип. 12. – Т. 3. – С. 137–145.

46. Федорець В. М. Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури / В. М. Федорець // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» ; голов. ред. В. В. Олійник. – Київ : Атопол Груп, 2017. – Вип. 5 (34). – 180 с. – (Серія «Педагогічні науки»).

47. Фейерабенл П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенл ; пер. с англ. А. О. Никифорова. – Москва : Хранитель, 2007. – 413 с.

48. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет : пер. с фр. / М. Фуко. – Москва : Касталь, 1996. – 448 с.

49. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – Москва : Республика, 1993. – 445 с.

50. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск : Водолей, 1998. – 384 с.

51. Хвастунова Ю. В. Символика сердца в религиях мира / Ю. В. Хвастунова // Философия, методология, история знаний : труды Сибирского ин-та знаниеведения. – Барнаул ; Москва, 2005. – Вып. 3. – С. 318–320.

52. Швалев В. М. Изменения нервных и гуморальных механизмов сердца при внезапной сердечной смерти в связи с предшествующей патологией миокарда / В. М. Швалев, А. М. Вихерг, П. А. Стропус // Внезапная смерть : материалы IV совет.-американ. симпозиума (Бирмингем, Алабама (США), 7–10 апреля 1985). – Вильнюс : Мокслас. 1987. – С. 54–73.

53. Швалев В. М. Морфологические основы иннервации сердца / В. М. Швалев, А. А. Сосунев, Г. Гуски. – Москва : Наука. – 1992. – 368 с.

54. Шпенглер О. Закат Европы / О Шпенглер. – Москва : Мысль, 1993. – 668 с.

55. Щедровицкий Г. П. Программирование научных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Путь, 1999. – Т. 1. – 288 с. – (Из архива Г. П. Щедровицкого).

56. Щедровицкий Г. П. Проблемы и проблематизация в контексте программирования процессов решения задач / Г. П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Шк. культ. политики, 1997. – С. 424–471.

57. Щепановская Е. М. Архетипический подход как метод исследования гуманитарных наук / Е. М. Щепановская // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Философские проблемы социальных и гуманитарных наук. – Санкт-Петербург, 2008. – Т. 1. – С. 70–74.

58. Bollnow O. F. *Padagogik in anthropologischer Sicht* / O. F. Bollnow. – Tokyo Tamagawa University Press, 1971. – 80 s.

59. Hall E. T. *The Silent Language* / Edward T. Hall. – New York : Doubleday, 1959. – 240 p.

60. Fuchs T. *Enactive Intersubjectivity : Participatory Sense-making and Mutual Incorporation* / T. Fuchs, H. de Jaegher // *Phenomenology and Cognitive Sciences*. – 2009. – Vol. 8, № 4. – P. 466.

61. Torrance S. *In search of the enactive: Introduction to special issue on Enactive Experience* / S. Torrance // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. – 2005. – Vol. 8, № 4. – P. 357–368.

62. Varela F. J. *Patterns of Life: Intertwining Identity and Cognition* / F. J. Varela // *Brain and Cognition*. – 1997. – Vol. 34. – P. 7–87.

Дата надходження до редакції: 09.11.2018 р.