

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА

УДК 378.147:796.011.3

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

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ АНТРОПОЛОГІЧНО-ЦІННІСНОГО ОСМИСЛЕННЯ ОБРАЗУ ЛЮДИНИ ТА ЕЛЛІНІСТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ СОФРОСІНЕ

У статті розкривається проблематика вдосконалення методології, методики та практики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі антропологічно-ціннісного осмислення феноменів образу людини, компетентності та софросіне (розсудливості), які в рамках даного дослідження розглядаються як взаємозв'язані, взаємозалежні та взаємодоповнювальні. Актуалізується необхідність використання багатомірного образу людини як визначального, ціннісного, первинного і системоорганізуючого феномену, значимого при розробці педагогічних систем. Представляється необхідність антропологічно-ціннісного й методологічного осмислення та реценції елліністичної традиції софросіне, яку ми відносимо до «давньої» або «архекомпетентності». Формується концепт «софросіної основи компетентності», в рамках якого софросіне представлено як особливу системну антропокультурну (в розумінні особистісно-психологічну та діяльну і соціально орієнтовану) основу компетентності, яка є автентично, соціокультурно й освітньо визначеним проявом феноменології людини, природним способом розкриття її багатомірного образу, духовності й онтології, що репрезентується через розсудливість, здоровий глузд, гармонійність та сталість існування. Інтеграція розсудливості й гармонійності буття, стратегії життєтворчості та здорового глузду репрезентується нами як «українська софросіне», в основу розвитку якої покладено мудрість праці (трудова діяльність), мудрість землі (любов до землі та сакральне ставлення неї),

а також мудрість серця (як прояв кордоцентричного контексту культури). Упровадження європоцентричних, гуманістичних і «софросіно» орієнтованих ідей Нової української школи спрямоване на збереження здоров'я учасників освітнього процесу, декомунізацію, а також на відродження і розвиток української та інших національних культур і міжкультурну комунікацію. В реалізації представлених вище спрямувань ключовими вважаємо співвідносну актуалізацію «української софросіне» та антропний багатомірний образ людини.

Ключові слова: антропологізація, образ людини, гуманізація, софросіне (розсудливість), декомунізація, здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури, післядипломна освіта, педагогіка здоров'я, Нова українська школа, здоровий глузд, пайдея, духовність, українська культура.

В статті розкривається проблематика соціалізаційного становлення методології, методики і практики розвитку здоров'єсохранючої компетентності учителя фізичної культури в умовах післядипломного образования на основі антропологічно-ціннісного осмислення феноменів образу человека, компетентності і софросіне (благорозумия), которые в рамках данного исследования рассматриваются как взаимосвязанные, взаимозависимые и взаимодополняющие. Актуализируется необходимость использования многомерного образа человека как определяющего, ценностного, первичного и системообразующего феномена, значимого при разработке педагогических систем.

Представляется необходимость антропологически-ценностного и методологического осмысления и рецепции эллинистической традиции софросине, которую мы относим к «древней» или «архекомпетентности». Формируется концепт «софросинной основы компетентности». В рамках указанного концепта софросине представляется как особая системная антропокультурная (в смысле личностно-психологическая, деятельно и социально ориентированная) основа компетентности, которая является аутентично, социокультурно и образовательно детерминированным проявлением феноменологии человека, естественным способом раскрытия его многомерного образа, духовности и онтологии, а также репрезентуется через благоразумие, здравый смысл, гармоничность и устойчивое существование. Интеграция благоразумия, гармоничности бытия, стратегий жизнестворчества и здравого смысла представляется нами как «украинская софросине», в основе развития которой находится мудрость труда (трудовая деятельность), мудрость земли (любовь к земле и сакральное отношение к ней), а также мудрость сердца (как проявление кордоцентрического контекста культуры). Внедрение европоцентрических, гуманистических и «софросинно» ориентированных идей Новой украинской школы направлено на сохранение здоровья участников образовательного процесса, декоммунизацию, а также на возрождение и развитие украинской и других национальных культур и межкультурную коммуникацию. В реализации вышеуказанных направлений значимым является соотносительная актуализация «украинской софросине» и антропного многомерного образа человека.

Ключевые слова: антропологизация, образ человека, гуманизация, софросине (рассудительность), декоммунизация, здоровьесохраняющая компетентность учителя физической культуры, последипломное образование, педагогика здоровья, Новая украинская школа, здравый смысл, пайдейя, духовность, украинская культура.

The article researches the issue of improving the methodology, methods and practices of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education on the basis of the anthropological and value perception of such phenomena as an image of a person, competence and sophrosyne (reasonableness), which within the framework of this paper are viewed as interrelated, interdependent and mutually complementary. The study actualizes the necessity of using the multidimensional image of a person as a determining, valuable, primary and system organizing phenomenon, relevant for the development of pedagogical systems. The author explains the necessity of the anthropological, value and methodological perception and reception of the Hellene tradition of sophrosyne, which we categorize as an "old" or "arch-competence". We formulate the concept of the «Sophrosyne foundation of a competence». Within the framework of the stated concept, sophrosyne is presented as a particular systemic anthropo-cultural (in the sensed of it being a personality psychological as well as activity and social oriented)

foundation of a competence, which is an authentically, socioculturally and educationally determined manifestation of the phenomenology of a person, a natural way of disclosing his or her multidimensional image, spirituality and ontology, which is represented through reasonableness, common sense, harmony and sustainability of existence. We represent the integration of reasonableness, harmonious existence, strategy of creative life and common sense as «Ukrainian sophrosyne», the foundation of which is the wisdom of work (labour activity), wisdom of earth (love of land and sacralic attitude towards it) and the wisdom of heart (as a manifestation of the cordocentric context of culture). The introduction of European oriented, humanistic and «sophrosyne» oriented ideas of the New Ukrainian School is aimed at the preservation of health of the participants of the educational process, decommunization as well as resurrection and development of Ukrainian and other national cultures and of the intercultural communication. The correlated actualization of the Ukrainian sophrosyne and the anthropic multidimensional image of a person are important for the implementation of the stated goals.

Key words: anthropologization, image of a person, humanization, sophrosyne (reasonableness), decommunization, health preserving competence of a Physical Education teacher, post-graduate education, pedagogy of health, New Ukrainian School, common sense, spirituality, Ukrainian culture.

*Homo mensura omnium rerum
Протагор¹*

*У минулому на першому місці стояла людина.
У майбутньому перше місце займе система.
Фредерік Тейлор*

*Образ людини як якогось робота
є проєкцією духу часу в науці...
Людвиг фон Берталанфі²*

Постановка проблеми. Аналізуючи проблематику розвитку здоров'язбережувальної компетентності (як і компетентності загалом у широкому розумінні цього слова) вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти в рамках антропологічно-ціннісних осмислень [1–4; 12; 14; 16; 23; 26; 27; 32; 33; 37; 38; 40; 41; 55–57; 60–62; 68; 69] ми передусім акцентуємо увагу на її «витоках». Означені «джерела» компетентності, на нашу думку, знаходяться не лише в праксеології [32], аксіоматиці та специфіці професійних і життєвих запитів, а також у формалізованих вимогах, а й первинно в самій сутності та природі людини, в її здатності до самодетермінації [54]. Тому вони відповідно мають розкриватися через компетентнісно орієнтоване осмислення і репрезентацію ціннісної феноменології антропологічного та розуміння онтологічної природи людини її здоров'я і рухової активності. Керуючись означеними методологічними установками ми в процесі розробки нашої методології актуалізуємо інноваційний, ціннісний і евристичний потенціали холістичної [33; 40; 50; 51; 53], антропологічної [4; 6–8; 11; 13; 22; 24–27; 30; 33; 35; 36; 39]

¹Слова Сократа, який розкриває антропоцентричну ідею Протагора в діалозі Платона «Теетет» (грец. Θεαιτητος) [с. 338]. Дослівно фраза звучить так: «...людина є мірою всіх речей – існуючих, тобто таких, які існують, та неіснуючих, тобто таких, які не існують».

²Цитуємо за А. Огурцовим [27, с. 123].

та культурологічної парадигм, які в даному дослідженні є «осьовими», системоорганізуючими, тобто таким, що сприятимуть розкриттю онтологічних і антропологічних «витоків» компетентності.

Представлені парадигмально-методологічні інтенції спрямовані на актуалізацію необхідності використання при розробці здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [43; 44] саме таких аспектів, які інтегративно, цілісно [40; 41; 50; 51; 53], ціннісно [1; 2; 4; 11; 12; 16; 26; 27; 33; 36; 41], образно [4; 5; 36; 40], емоційно насичено, репрезентативно та атрибутивно розкривають феноменологію людини, людського і самої компетентності [32; 43; 44], а також визначають доцільність застосування для її розгляду культурного виміру. Таким інтегративним феноменом, який відповідає зазначеним вимогам, є образ людини [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60–62; 64; 65; 68; 69].

Даний феномен має системний і символічний характер й одночасно є метафоричним [14], семантично та емоційно значимим, а також таким, що репрезентативно розкриває цілісність людини, а також ціннісний та онтологічний виміри антропологічного. Образ людини є також тим наскрізним науковим, культурно-освітнім і антропологічним феноменом та «гносеологічним ключем» застосування, який дозволяє цілісно, швидко, репрезентативно та прогностично орієнтовано проаналізувати й зрозуміти як методологічний, методичний, так і практичний рівні педагогічної чи соціокультурної системи, а також визначити основні тенденції, специфіку і перспективи її розвитку та існування. Відповідно використання образу людини як інтегративного і репрезентативного антропологічного феномену є методологічним напрямом [4; 12; 14; 24; 27; 43], який, на нашу думку, визначає можливості ефективного, інноваційного й ціннісно орієнтованого розкриття та розширеного розуміння і репрезентації прихованих або недостатньо актуалізованих аспектів проблематики людини як Homo Educandus (Людини, що навчається) [27 с. 118–120], так і компетентності (передусім здоров'язбережувальної, адже вона апіорі стосується проблематики життя та буття). Відповідно з методологічних позицій образ людини може виступати визначальним антропологічно-ціннісним та інтелектуально-ціннісним аспектом розкриття системних процесів рефлексії, аналізу, постановки проблеми, проблематизації, трансферу знань та педагогічної інтеграції як при розробці педагогічної системи, так і в практичній діяльності вчителя.

Методологічно-світоглядний та рефлексивно-ціннісний аспекти образу людини є важливим саме в контексті цілісного [40; 57], поліонтологічного [1; 12; 43; 44; 49; 57], інтелектуально-ціннісного та феноменологічного [1–3; 6; 11; 12; 22; 25; 43; 47] осмислення значимих антропологічних феноменів (передусім культурно-освітніх). При цьому актуалізується антропологічно-ціннісно орієнтована проблематика компетентності. Таким чином, ми розглядаємо образ людини як такий системний, системоорганізуючий, освітньо-культурний (і культурний) та історичний феномен, в якому «сконденсований» значний гносеологічний, рефлексивний, інтерпретативний, символічний, метафоричний, емоційний, світоглядний, методологічний, технологічний, ціннісний, практичний, феноменологічний, аксіологічний, екзистенційний потенціали. Отже, висловлюючись «мовою інформатики», образ людини є її інтерфейсом,

в якому розкриваються сутнісні характеристики людини як в методологічному, так і технологічному аспектах. Зважаючи на це, актуалізуючи нашу проблематику, виокремлюємо визначальні та системоорганізуючі методологічні інтенції, спрямовані на інтегративний і цілісний розгляд компетентності (насамперед здоров'язбережувальної) та образу людини.

Будь-яка компетентність (включаючи й здоров'язбережувальну) являє собою специфічний інтегративний і системно організований феномен [32; 43], який традиційно як містить мінімум три виміри (у більш вузькому розумінні – компоненти): когнітивний, особистісно-психологічний (мотиваційний, ціннісно-смысловий, рефлексивний та ін.), діяльнісний (технологічний, операціональний тощо). Відповідно в компетентності, окрім діяльнісно орієнтованої специфіки та аксіоматично визначеної структури, її інструментальною і цільовою спрямованістю є антропологічні, особистісні, ціннісні й культурні контексти та конотації. Розуміння представлених аспектів, на нашу думку, сприяє системному осмисленню образу людини [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60–62; 64; 65; 68; 69], який дана компетентність актуалізує, звужує, гармонізує чи знаходиться з ними у відносно індіферентних відносинах. Тобто, ми керуємося ідеєю про тісну взаємодію образу людини та компетентності, які в рамках даного дослідження розглядаються не лише як взаємозалежні, а й як відносно автономні.

У даному контексті актуальним є також те, що компетентність, будучи практично орієнтованим діяльнісним феноменом, значною мірою визначає темпоральну специфіку професійного буття [43; 44] та «образ дії» компетентності, які також через часову онтологію взаємопов'язані з образом людини. Таким чином, компетентність і взаємозв'язані культурно-освітні умови та практики мають «просвічуватися» (проявлятися) в образі людини, в її характері й особливостях буття. У реальному житті це нерідко можна простежити на прикладі деяких фахівців, в образі, зовнішності та бутті яких проявляються їх професійні компетентності. Зворотне твердження також буде актуальними і коректним, що доводить про взаємну детермінацію вказаних феноменів – компетентності та образу людини.

У зв'язку з тим, що компетентність, як уже зазначалося, є інтегративним феноменом, то постає закономірне питання – «Яким чином, окрім цільового, діяльнісного, потребнісного й аксіоматичного аспектів, її компоненти організуються в певну цілісність?». Тому в контексті даного дослідження постають методологічно значимі питання: «Де межа пластичності людини при формуванні компетентностей?»; «Як компоненти компетентності інтегруються в одну цілісність?» [43]; «Який контекстуальний чинник інтеграції призводить до нової якості (формування компетентності)?» [43]; «Чи наявні аналоги феномену компетентності в різних культурах та історичних епохах?»; «Як конкурують і взаємодіють між собою різні компетентності, особистісні орієнтації, соціальні, професійні, ціннісні та когнітивні установки?» тощо. Розуміння представлених вище запитань передусім необхідне для оптимального конструювання такої складної компетентності, як здоров'язбережувальна. Вивчення вказаних аспектів проблематики здоров'язбережувальної компетентності здійснюється нами на основі розкриття та компетентісно орієнтованої інтерпретації природи людини із застосуванням культурологічного та історичного підходів і

перш за все через звернення до витоків європейської цивілізації та античної культури еллінізму [5; 6; 12; 15–18; 26; 28; 29; 31; 36; 39; 41; 45; 46] та рецепції [10] актуальних ідей в нашу педагогічну систему.

Зважаючи на представлені вище міркування, в смислових рамках даної проблематизації ми висловлюємо гіпотезу стосовно наявності певної основи (матриці) компетентності, що є як антропологічно детермінованою (тобто відповідною природі людини), так і одночасно культурно детермінованою. Проявляється означена матриця, на нашу думку, має в певній життєво значимій і загальновідомій («повсякденній») характерологічній якості (чи в їх системі). Відповідно на основі вказаної гіпотетичної якості людини може відбуватися інтеграція інших актуальних особистісних та інших складових. Крім того, така якість і здатність має бути, на наш погляд, діяльнісно, адаптивно, інтегративно та соціально спрямованою, а у своїй сутності одночасно – когнітивною, емоційною та ціннісною, тобто відображати загалом і одночасно інтенцію оптимального, сталого та прийняттого виживання і буття як індивідуума, так і виду (в розумінні *Homo Sapiens*). Крім того, вона має системно репрезентувати і розкривати «реалістичний» образ людини, її людяність, тобто бути антропологічно атрибутивною і ціннісною.

Такою здатністю, що відповідає вказаним розумінням і критеріям, є «характерологічно-особистісно-діяльнісно-аксіологічно-когнітивна система», яка складається із розсудливості, поміркованості, гармонійності та здорового глузду. В традиціях елліністичної культури система означених якостей представлялася у форматі особистісно, духовно та культурно значимого системного феномену софросіне (*від грец. Σοφροσύνη – розсудливість*) [6; 16; 18; 28, с. 296–326; 29, с. 239–241; 39, с. 76–77; 42]. В українській культурі відповідником софросіне є система особистісних якостей, що представлена розсудливістю, здоровим глуздом, поміркованістю та ін.

Таким чином, ключовою проблемою нашого дослідження ми визначаємо розробку методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі інтегративного вивчення феноменів компетентності (зокрема й здоров'язбережувальної), образу людини та софросіне, які в рамках даного дослідження розуміються як взаємозв'язані, взаємозалежні та взаємодоповнювальні. В науковій педагогічній літературі окреслена проблема досі ніким не висвітлена, а отже, враховуючи її значимість для розуміння і ефективного вдосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, ми презентуємо її як актуальну.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблемне поле даного антропологічно орієнтованого [23] педагогічного дослідження розкривається на основі аналізу трьох основних аспектів (у нашому випадку – феноменів) – компетентності (передусім здоров'язбережувальної) [32; 43; 44], образу людини [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60–62; 64; 65; 68; 69] та софросіне [6; 16; 18; 28, с. 296–326; 29, с. 239–241; 39, с. 76–77; 42], що розглядаються інтегративно і взаємозалежно. Вказані методологічні стратегії визначають необхідність аналізу наукової літератури відповідно до трьох вищезазначених напрямів (аспектів).

Окрім того, в процесі аналізу софросіне та частково образу людини, які є складними, системними та багатомірними феноменами, взаємозалежно і співвідносно розкривається також комплекс людиномірних і освітньо значимих питань, які компетентісно орієнтовано висвітлюють феноменологію: дитинства [19; 22; 24; 25; 35], здорового глузду [2; 7–9; 12; 13; 21; 34], самості [50; 51], турботи про себе [15; 17; 43–46].

Питання здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури представлено в науковому доробку С. Гаркуші, С. Кодимського, М. Козуб, В. Лобачева, Б. Максимчука, М. Мамакиної, І. Омеляненко, О. Радіонової, В. Федореця [43; 44], Н. Чайченко.

Культурно та освітньо орієнтовані питання образу людини, а також її гуманітарно осмислену феноменологію висвітлено в роботах І. Фіхте (J. Fichte) («ідеальний» образ людини), Н. Бердяєва, В. Вернадського (ідея людина ноосфери), Ж.-П. Сартра (J.-P. Sartre), І. Ілліча (I. Illich) [12; 60–62], Л. Бергаланфі (L. Bertalanffy) [33; 52; 53], В. Дільтея (W. Dilthey) [57], Р. Ласана (R. Lassahn) [63], А. Огурцова [27], В. Платонова [27], Б. Юдіна [49], В. Борзенкова [49], С. Малкова [49], К. Райхерта [33], А. Флітнера (ідея «інтегрального образу» людини), М. Лідтке (M. Liedtke) (проблематика детермінант образу людини, актуалізація біологічного виміру людини), Маркуса (H. Markus) [64], Кітаямі (Kitayama) [64], Р. Оертера (R. Oerter) [65], М. Мерло-Понті (M. Merleau-Pont) («образ іншого»), Е. Левінаса (E. Levinas) («образ іншого», «образ обличчя»), А. Ухтомський («образ обличчя»), М. Шеллера (M. Scheler), О. Артемова, С. Лебедева, Ф. Лазарева (багатомірний образ людини), Т. Бухтіної, І. Коган.

Контекстуально й опосередковано освітньо орієнтована проблематика образу людини представлена в рамках педагогічної антропології, антропологізму (робіт антропологічного спрямування) в роботах К. Ушинського, П. Лесгафта, В. Краєвця, О. Сухомлинської, Г. Ноля (H. Nohl), О. Больнова (O. Bollnow), Й. Дерболава (I. Derdolav), К. Дікоппа (K.-H. Dickopp) [55], Г. Здарзіла (H. Zdarzil) [69], М. Лангевельда (M. Langeveld), М. Лідтке (M. Lidtke), В. Лоха (W. Loch), Н. Рота (H. Roht) [68], Е. Фінка (E. Fink), А. Флітнера (A. Flitner), В. Крістофа (W. Christoph) [58], К. Гірца (C. Geertz) [7; 8; 13; 59], І. Аносова, Л. Березівської, Б. Бім-Бада, Т. Васяновича, В. Довбні, Л. Задорожної, І. Зайченко, Н. Калити, Я. Козьмука, Ю. Корнейко, В. Куликова, С. Кулешова, С. Некрасової, В. Максакової, Ю. Римаренко, В. Слободчикова, Т. Яркіної. Значимим в даному аспекті є образ людини, який формується на основі осмислення діалогічної філософії та педагогіки М. Бубера.

Дане дослідження сформоване на основі осмислення і рецепції стародавньої грецької культурно-освітньої традиції *пайдеї* (*від давньогрец. παιδεία*), в системі якої аналізується розсудливість, здоровий глузд, софросіне та образи людини. Феноменологія пайдеї висвітлена в дослідженнях Платона, Аристотеля, І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Ніцше, М. Хайдеггера, К. Ясперса, М. Бердяєва, В. Йегера, М. Фуко, А.-І. Марру, О. Лосєва, Ф. Кессіді, Г. Пондопуло, І. Гербарта, Ф. Дістервега, І. Кучураді, Л. Рулієне, В. Мейдера, А. Хазіної, Л. Софронової, А. Басова, А. Колеснікова, Н. Скрипника, А. Королькова, М. Ібрагімова, В. Розанова, В. Зеньковського, Л. Баткіна, О. Дживелегова, О. Балтука, С. Сидоренко, І. Сурикова, О. Кукіної, Т. Матуліс, О. Дмитрієвої та ін.

Софросіне як духовний, культурний, освітній, особистісно-характерологічний і антропологічно-ціннісний феномен осмислюється нами передусім на основі аналізу давньогрецької та ранньохристиянської культурно-освітньої традиції пайдеї, а також у рамках її сучасних рецепцій, інтерпретацій та застосувань. Означене питання розкривається в роботах Платона [28, с. 296-326; 29, с. 239-241], Аристотеля, В. Йегера, А. Марру, К. Ясперса, М. Хайдеггера, Ж. Дерріди, Ф. Кессіді, Ф. Ніцше, М. Фуко, Д. Дьюї, І. Адо, П. Адо, Д. Вільсона, А. Лосева [18], П. Хоґана, К. Біллера, Ш. Шеппарда, М. Адлера, А. Олсона, Д. Стайнера, Ханни Арендт, Моріміші Каґо, Л. Мікешіної, І. Гаріна, Е. Кукіна, А. Шмоніна, І. Морозової, А. Хазіна, Л. Софронової, А. Басова, Г. Сайкіної, Г. Драч, І. Морозової, А. Колеснікова, О. Вовка [6], В. Курабцева [16], І. Сурикова [39] та інших авторів.

Антропологічно та освітньо орієнована феноменологія дитинства, в рамках якої нами осмислюється образ людини і специфіка формування розсудливості, поміркованості та софросіне, представлена в педагогічних, культурологічних і філософських роботах М. Мід [22], Л. Нефетової [24; 25], В. Савицької [35], Т. Попкової [30].

Значимим для розробки нашої методології є аналіз *здорового глузду* як культурного, антропологічного та освітнього феномену. Здоровий глузд розглядаються нами як актуальна, природна, архетипічна складова (чи навіть антропологічна основа) софросіне, поміркованості, розсудливості й компетентності (насамперед здоров'язбережувальної). Означені питання розкриваються в дослідженнях Сократа (ідея передзнань), Платона (ідея пригадування), Епіктета (ідея «загального розуму»), А. Берґсона [2], І. Канта (здоровий глузд як природна якість людини і «великий дар небес»), В. Гегеля, Т. Ріда [34], Р. Декарта, Кл. Буфье (ідея загальнолюдської властивості здорового глузду), Х.-М. Бальмеса, Дж. Сантаяни, Ж. Дельоза [9] (ідеї про архетипічний і вроджений характер здорового глузду), В. Кількеєва [13], Л. Вітгенштейна (ідея здорового глузду як такого, що фіксований у структурах мови), Д. Серла (здоровий глузд як фон і матриця свідомості), К. Гірца [7; 8; 59], Дж. Мура, Б. Рассела (здоровий глузд як доннаукове пізнання, феномен практики, «чутлива віра», прояв анімальності), Р. Мігуренка [21], Л. Яковлевої, А. Решетової та ін.

Питання *самості* (від нім. *Selbst*) тісно пов'язані з проблематикою цілісності, софросіне, здорового глузду, поміркованості й компетентності. Феноменологія самості розкривається в дослідженнях К. Юнга [50; 51], М. Кларка, М. Стайна, Е. Фрома, Е. Еріксона та ін.

Феномен *турботи про себе* (від грец. *epimeleia heautou*) представлено в дослідженнях Сократа, Платона (діалог «Алківіада Першого») [28, с. 175-222], Плотіна, М. Фуко [45; 46], М. Хайдеггера, Д. Міхелема, Г. Петрової, Е. Садовнікова, А. Соловйова, С. Хоружого, В. Седова. Освітньо значимі аспекти *epimeleia heautou* розкриваються в роботах С. Гредновської, М. Дудіної, М. Гусаковського, С. Голенкова, В. Кленовської, А. Колеснікова, І. Круглової, І. Кузнецової [15], А. Куликової, В. Лехцієра [17], О. Михайлової, С. Смирнової, І. Федорової, Л. Фоміної, Я. Чаплінської та ін.

Мета дослідження – удосконалення методології, методики та практики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі ідеї антропологізації та гуманізації,

що реалізується шляхом інтелектуально-ціннісного осмислення феноменів образу людини, компетентності та софросіне, які в рамках даної роботи розглядаються як взаємозв'язані, взаємозалежні та такі, що взаємодоповнюють один одного.

Зважаючи на мету дослідження, його основними завданнями є:

- актуалізувати і розкрити компетентнісний вимір освітньої проблематики антропологічно та культурно детермінованого багатомірного образу людини як унікального системного антропологічно-ціннісного феномену, який може бути використаний як вихідний і системоорганізуючий при розробці педагогічних систем;

- представити антропологічно-ціннісне та освітньо орієнтоване розуміння проблематики образу людини в «антропологічній філософії» Л. Берґаланфі, а також у роботах Р. Ласана й А. Огурцова;

- проаналізувати образ людини в роботах І. Ілліча в контексті компетентнісної парадигми;

- провести інтелектуально-ціннісну рефлексію образу *Homo Educandus* (та образу людини загалом) на основі аналізу елліністичної традиції софросіне (розсудливості), розкриваючи багатомірний характер образу людини та її феноменологію;

- сформулювати концепт «софросінної основи (матриці) компетентності», що розкриває універсальність, системність і культурно визначену специфіку антропологічної (в розумінні особистісно-характерологічної і соціокультурної) основи компетентності;

- висвітлити специфіку українського аналогу софросіне, представленого розсудливістю, здоровим глуздом, поміркованістю, моральною чистотою;

- розкрити особливості освітньої проблематики дезактуалізації софросіне в умовах освітнього процесу;

- представити загальні підходи та розуміння щодо інтегративного використання софросіне та образу людини для вдосконалення методології, методики і практики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та збереження психологічного і духовного здоров'я учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний вимір освітньої проблематики антропологічно і культурно детермінованого образу людини. В технологічних, методичних і конструктивістських напрямках проблематика компетентності [32], зокрема й здоров'язбережувальної [43; 44], є сьогодні достатньо дослідженою та розробленою. Водночас для підвищення ефективності здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [43; 44], співвідносно до європоцентричних [14; 32; 43; 44], людиномірних і гуманістичних [1, с. 322-324; 4; 12; 14; 16; 27; 37; 38; 43; 44] освітніх тенденцій та ідеалів [14; 43], нами визначається необхідність інтелектуально-ціннісного осмислення компетентності як культурно-професійного, соціального, історичного [32] і антропокультурного феномену [32; 43; 44]. Таке бачення зумовлює розгляд компетентності в інтегративних форматах холистичних [1; 12; 40; 43; 44; 50; 51; 67], панорамних, системних [32; 43; 44], синергетичних, історичних [32; 36; 39; 41; 42], духовних [5; 6; 43; 44], педагогічно-антропологічних і філософсько-антропологічних [1; 4; 6; 7; 8; 12; 15; 17; 22-27; 30; 33; 35; 43-46; 49-51; 53; 55-57; 59-62; 68; 69] і культурологічних осмислень та інтерпретацій.

Представлені нами визначальні аспекти досліджень і розумінь проблеми розкривають необхідність інтегративного використання цивілізаційного, історичного, антропологічного та культурологічного підходів і відповідних інтерпретацій, візій та розумінь. Представлені підходи та інтерпретації окреслені нами у форматі методологічних умов вивчення педагогічно орієнтованих ідей античності (а також їх трансформацій та інтерпретацій) [5; 6; 12; 15–18; 28; 29; 31; 36; 39; 41; 42; 45; 46], що є епохою, яка цілісно висвітлює феноменологію антропологічного та представила значимість образу і буття людини як центрального смислу культури. Зазначені установки дослідження також є методологічною умовою розгляду здоров'язберезжувальної компетентності вчителя фізичної культури як у широкому проблемному полі антропологічної [43; 44] і культурологічної проблематики, так і співвідносно до певних культурно-освітніх та історично-значимих питань феномену людини.

Primo loco (в першу чергу) вказані розуміння, спрямовані на розкриття системоорганізуючої ролі питань осмислення образу та феномену людини, її здоров'я й «антропологічного образу здоров'я». Відповідно існує необхідність проведення аналізу актуальних для гуманітарної сфери і напругу здоров'язбереження антропологічних якостей та характеристик людини, а також розгляд даної проблематики в контекстах феноменології компетентності та професіоналізації.

Представлені вище методологічні інтенції сформовані на основі ідей про первинний та системоорганізуючий потенціал багатомірного образу людини [12; 27; 49], який є визначальним як у процесах становлення та існування культур, так і при розробці педагогічних систем. Значимі й атрибутивні особливості людського буття знайшли відображення в образі людини. Феноменологія і багатомірний образ людини розглядаються нами як системоорганізуючі, визначальні та вихідні детермінанти первинних і базисних смислів та інтенцій, на основі яких розробляється методологія та методика розвитку здоров'язберезжувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

У релігійних традиціях проблематика і значимість людського образу, через який висвітлюється глибинне та сакральне розуміння людського і таємниці людини як унікального духовного феномену, що створений Богом за його образом (Imago Dei – Образ Божий) і його подобою розкривається в Книзі Буття (з івр. בְּרֵאשִׁית (Берешит) – на початку). У Книзі Буття інтерпретація богоподібності людського образу є близькою за змістом і високими смислами дохристиянської («Біблія») та доіудейської біблійних традицій, що представлені священною книгою «Торою» (з івр. תּוֹרָה (Тора) – учення, закон). В ісламі образ людини актуалізується значно менше. А. Журавський [11], досліджуючи традицію ісламу, вказує на те, що «в Корані відсутня ідея створення людини за образом і подобою Бога. Передусім ідеться про те, що Бог створив людину за його власним образом: «Дав вам образ і прекрасно влаштував ваші образи» (Коран 64: 3) [11]. Таким чином, образ людини як такий в ісламі розкривається динамічно, формалізовано і телеологічно, як священна дія, тобто у форматі слідування і любові до закону, встановленого Аллахом і розкритого Магометом.

Таким чином, антропологічно орієнтована проблематика образу людини [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60–62; 64; 65; 68; 69] є актуальною

для релігійної, світської і наукової традицій. Згадаємо знайомі лаконічні й насичені смислами метафори [14] (визначення-метафори) чи образи-концепти – Homo Sapiens, Homo Educandus (Людина, яка навчається), Homo Ethicus (Людина Етична), Homo Ridens (Людина, яка сміється), Homo Postmodernicus (Людина Постмодерну) та інші, в яких людський образ презентується цілісно, на основі виділення значимого аспекту, який є провідним, атрибутивним і системним.

Із релігійних позицій людина є продовженням та інтерпретацією Imago Dei (Образу Бога). Відповідно до релігійних уявлень та культурних традицій образ людини ми розглядаємо онтологічно, ціннісно, інтенціонально та як духовний феномен. У нашій методологічній системі ми співвідносимо образ людини з компонентами здоров'язберезжувальної компетентності вчителя фізичної культури [43], зокрема як: Modus operandi (образ дії – як діяльнісна складова образу людини) відповідає діяльнісно-дискурсивному; Modus vivendi (образ життя – як складова життя і життєтворчості людини, її характерологічні особливості та специфіка онтології і ціннісної сфери) відображається в особистісно-екзистенційному; Modus cogitandi (образ мислення – як специфіка і системні особливості інтелекту) розкривається в інтелектуально-ціннісному. Таким чином, ми, розглядаючи образ людини [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60–62; 64; 65; 68; 69] як онтологічний, діяльнісний, когнітивний, особистісний, екзистенційний і ціннісний феномени, актуалізуємо ідею про те, що саме з нього має не лише розпочинатися, а й завершуватися розробка методології педагогічної системи. Образ людини є також тією цінністю і ціннісним орієнтиром, який існує як наскрізний і постійний в освітньому процесі.

При розробці соціогуманітарних та педагогічних технологій можуть застосовуватися (як усвідомлено, так і несвідомо) спрощені, «технологізовані» чи інші образи людини, в яких співвідносно відображена і сконцентрована сутність редукційних моделей людини і життя, наприклад, Homo Economicus (Людина Економічна). Зазвичай означене питання як таке не актуалізується взагалі, а представляється як технологічний вимір проблеми, як така собі «робота» з «чорною скринькою» (підхід, прийнятий у кібернетиці, в рамках якого визначаються показники на вході та на виході певного недослідженого явища), під яким розуміється набір певних заданих якостей, знань, умінь тощо, які необхідно «формуєвати». Водночас, аналізуючи проблематику образу людини і розвитку компетентності в системі антропологічно та онтологічно-ціннісно орієнтованих «методологічних координат», апіорі виникає два взаємозалежних базових запитання: «На основі якого образу людини ми щось формуємо?» та «Як вказане формування вплине на людський образ та на людину, її автентичність, Дух і душу загалом?». Тобто, ми ставимо питання про необхідність аналізу і врахування співвідносності, коректності та адекватності педагогічних впливів до людського образу та душі людини, а отже, актуалізуємо антропологічно-ціннісну значимість світоглядно-філософського та методологічного рівнів освітньої проблематики образу людини як первинної при формуванні педагогічних систем.

Окреслені вище питання зазвичай не актуалізуються (або розглядаються частково як контекстуальні), тому часто можна спостерігати позитивістку [33; 52; 53] (у представлених роботах означена позитивіська позиція критикується) за своєю сутністю і соціально-інженерно орієнтовану освітню традицію, в рамках якої передбачається, що результат проектування, виховання і навчання апіорі «завжди» має бути тільки позитивний, корисний і ефективний. Звідки ж тоді «беруться» юні злочинці, проблемні та хворі (в розумінні хвороб, які виникають внаслідок системного впливу освітнього процесу) діти?!

Подібне конструктивістське за своєю сутністю питання в античну епоху порушував Платон [29] (класична робота «Держава»). Він вважав, що при оптимальній організації держави [29], в якій повною мірою реалізується пайдея (*від грец. παιδεία – значимий культурний і духовний феномен Стародавньої Греції та стародавній аналог освітньої системи*), в рамках якої існувала гімнастика, не будуть потрібні судді, які займаються хворобами душі і відпаде необхідність у лікарях, які лікують хвороби тіла. Зрозуміло, що це – крайова, конструктивістська та ідеалізована точка зору великого мислителя. Сьогодні ж існує редукційна за своєю сутністю ідея про те, що для збереження здоров'я достатньо вести здоровий спосіб життя та дотримуватися рухової активності. Закономірно, виникають сумніви в доцільності редукційних, конструктивістських та тотальних за своєю сутністю і характером впливів соціально-інженерних та педагогічних систем, які розробляються на основі спрощених образів людини.

Проблема образу людини в «антропологічній філософії» Л. Берталанфі, а також у роботах Р. Ласана та А. Огурцова. У контексті даної проблематики значимими для нас є освітні й антропологічні погляди на образ людини засновника «загальної теорії систем» (allgemeine Systemlehre) Людвіга Берталанфі (Ludwig von Bertalanffy) [33; 52; 53; 67], який, використовуючи концепти «критики культури» (Kulturkritik) [33, с. 227; 53] та ідеї розроблених ним системного підходу та «антропологічної філософії» [33, с. 224; 52, с. 87-88], вказує на те, що «образ людини як робота є метафізикою міфу, ... що тісно співвідноситься з міфологією масового суспільства, прославленням машин і мотивом отримання прибутку як єдиного мотора прогресу» [33, с. 227; 51, с. 191] (цитуються за К. Рейхертом). Уточнюючи і розширюючи свої бачення, Л. Берталанфі стверджує, що «метою маніпулятивної психології є перетворення людей на роботів або автоматів, це відбувається за допомогою механізованого навчання, рекламних технік, масмедіа, досліджень мотивацій і промивання мізків» [33, с. 227; 51, с. 191] (цитуються за К. Рейхертом). Розвиваючи свої ідеї, Л. Берталанфі висловлює думку, що «новий образ людини», заміщаючи поняття робота, ... повинен привести до основної переоцінки проблеми освіти, навчання ... » [33, с. 227; 51, с. 194] (цитуються за К. Рейхертом).

Діяльнісне значення образу людини розкриває Р. Ласан (R. Lassahn), який акцентує увагу на тому, що «як людина бачить себе, так вона і діє. Проект образу і проект дії діалектично взаємопов'язані» [63; 27, с. 122-123] (цитуються за А. Огурцовим і В. Платоновим). Образ людини безпосередньо пов'язаний із проблематикою розкриття в освітньому процесі духовного [12; 27, с. 121; 36; 41; 57], онтологічного й екзистенційного [27, с. 121] її вимірів. Актуальними в даному контексті є також розуміння і визначення людини як істоти автономної [27, с. 121] та аутопоезисної.

Саме в такій вільній і відносно незалежній особистості, а не в «детермінованій» чи «об'єктивізованій», «зразково-правильній» «людині-роботі», яка не виховується і не зберігає здоров'я завдяки «включенню» в «мегамашину» [20], що є «соціотехнічним організмом», ми бачимо антропологічну основу збереження здоров'я шляхом актуалізації духовно-ціннісної сутності антропного образу людини.

Розглядаючи образ людини як вихідну ідею і методологічну інтенцію при розробці здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, ми співвідносно розкриваємо визначальні та системоорганізуючі питання людської автономії, феноменології й антропології освіти та дитинства [12; 19; 22; 24; 25; 27, с. 122; 35; 56; 66]. В смислових рамках антропології дитинства в дитини визначаються системоорганізуючі якості, здібності та задатки, в яких відображена людська природа та специфіка. Ці задатки являють собою універсальні антропологічні передумови навчання, виховання, інкультурації (входження в культуру) – *pedagogische anlage* («педагогічне оснащення») [28, с. 122; 56, с. 113].

На основі антропологічно орієнтованих осмислень людської природи та онтологічної єдності людини, пізнання й освіти висвітлюється ключова [27, с. 118-120] проблема педагогічної антропології та педагогіки, яка розкривається в концепті *Homo Educandus* (Людина, яка навчається) [27, с. 119; 56, с. 47; 66, с. 109]. Саме в цьому концепті яскраво й метафорично відображено антропний образ та автентичні та характерні для *Homo Sapiens* інтенції, спрямовані на пізнання світу і себе, а також соціально-гносеологічна специфіка організації людського буття і творчості [48]. Недарма латинська сентенція – *Est natura hominum novitatis avida* (Людська природа бажає новизни) вказує на онтологічний і антропологічний статус пізнання. З методологічних позицій феномен *Homo Educandus* і відповідний образ людини розглядаються процесуально, тобто як шлях становлення особистості [27, с. 118-120].

Діалогічний вимір образу людини у філософії і педагогіці М. Бубера та аналізі образу *Homo Educandus* в роботах І. Ілліча. Актуальним для нашого дослідження є духовно-антропологічні й педагогічні (ідея діалогічної педагогіки) ідеї Мартіна Бубера (M. Buber), який представляє теологічно і діалогічно орієнтоване розуміння образу людини, а саме – через образи віри (класична робота «Два образи віри»); добра і зла (робота «Образи добра і зла»); відношення; діалог із людиною, природою, духовними сутностями. Таким чином, діалогічний образ людини, який визначається через осмислення філософії М. Бубера, за своєю природою є процесуальним, аутопоезисним, онтологічним, екзистенційним, подієвим, динамічним, «зануреним у буття». В основу діалогічного образу покладено любов, турботу та відповідальність. Розглядаючи діалогізм М. Бубера із точки зору компетентнісних позицій, ми висловлюємо думку про те, що його філософія і педагогіка є компетентнісно орієнтованими, зокрема ґрунтуються на основі уявлень про онтологічний характер діалогу і первинності відношень «Я» і «Ти», що зі свого боку може розглядатися у форматі практик (антропологічної, гносеологічної, богопізнавальної). Компетентнісна модель також позиціонує практики і досвіди як актуальні складові своєї основи.

Таким чином, актуальним аспектом осмислення світоглядно-філософських витоків компетентнісної парадигми, на нашу думку, є ідея про те, що для формування розсудливості, поміркованості, здорового глузду, софросіне як і самої компетентності необхідними є діалог, практики життя і професійної діяльності, а також технології себе (відповідно до ідей М. Фуко) [15; 17; 45; 46].

У контексті освітньо орієнтованої проблематики образу людини значимим для нас є осмислення і рецепція [10] гуманістично орієнтованих педагогічних ідей дослідника Івана Ілліча [12; 60; 61; 62], який лаконічно і глибоко висвітлює значимі аспекти людської природи та образу Людини. Будучи не лише науковцем, «Великим Учителем», а й католицьким священником, він розкриває багатомірний людський образ на основі ціннісної рефлексії європейських освітніх, культурних та релігійних традицій, представляючи нам панораму антропологічних та феноменологічних осмислень людини. Представлені бачення людини репрезентуються ним у форматі образів-концептів та ідей, на основі яких такі концепти можуть бути сконструйовані.

До актуальних ідей І. Ілліча відносяться такі образи-концепти, які розкривають глибину і багатомірність антропологічних розумінь, представляючи освітню феноменологію людини як: 1) *Ното пропорціоналізму (Людину Пропорційну)* [12, с. 129-149, 146-148], в якій наявні пропорційні та співрозмірні (proportionalism) принципи, особливості її організації і буття; 2) *Людину Гармонійну* [12, с. 146-148] як прояв гармонійної архітекτονіки її тілесної, духовної та інтелектуальної сфер, а також гармонії у взаємодії із собою, середовищем і духовним світом; 3) *Людину Дозвілля* [12, с. 115-118] як носія інтенцій, часу, вмінь та ресурсів для дозвілля (*від грец. Schole*), в якій дозвілля є значимою складовою пізнання, розвитку та діяльності 4) *Людину Конвівельну (Людину Дружби)* [12, с. 132-133, 148; 62] як носія ідеї *conviviality* («конвівельності» – мистецтва дружби); 5) *Людину Епіметесу* [12, с. 118-130], ейдосом (у розумінні ідеї) та сотерологічною (вчення про спасіння) й антропологічною сутністю якої є *надія*, що інтерпретується як атрибутивна людська якість, базисна соціальна і життєва інтенція, людяність, спосіб опанування світом, значима складова людської онтології.

Вищезазначені антропологічні й педагогічні ідеї І. Ілліча [12; 60; 61; 62] є продовженням, інтерпретацією і подальшим розвитком як елліністичної [5; 6; 12; 15-18; 28; 29; 31; 36; 39; 41; 42; 45; 46], так і християнської традицій [5]. Важливим для нас є також використання духовно-інтелектуального потенціалу зазначених традицій з метою осмислення технократичних [20; 33, с. 227; 51, с. 191], дегуманізуючих [20; 33, с. 227; 51, с. 191] і системних викликів сучасності. Зважаючи на це, актуальними вважаються системні питання збереження людини та її антропного образу як автентичного та такого, що є відображенням образу Бога. Означений аспект розглядається нами як первинна методологічна інтенція збереження здоров'я, образ якого є антропологічним і сакральним, основою практичної здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури. Давня мудрість «*A pumine salus*» (Здоров'я дарується Богами), окрім актуалізації данності, вказує ще й на сакральний вимір і образ здоров'я як системоорганізуючого і первинного явища та способу існування особистості. Репрезентація здоров'я, у феноменології якого відображено образ людини та Вищої реальності, а також їхню взаємодію, визначає особливий духовний аспект його збереження.

У даному контексті значимості автентичного людського буття і специфічного високого за своєю сутністю образу людини для її повноцінного існування та збереження здоров'я актуальною є думка І. Ілліча про те, що «...ми прикуті своїми помилками до сучасних соціальних інститутів як Прометей до своєї скелі. Надія, віра і класична іронія (*eironeia*) повинні допомогти нам розгледіти помилку Прометея» [12, с. 127]. Через ідеї І. Ілліча до нас упевнено «промовляє» висока традиція елліністичної [12; 36; 41; 60-62] та християнської пайдеї [5; 12; 60-62], під якими ми розуміємо унікальний, гуманний, цілісний і «вічний» прояв людського, що в доступному форматі розкриває трансцендентний та духовний виміри буття.

Педагогічно-ціннісне осмислення образу Ното Edocandus на основі аналізу елліністичної традиції софросіне. Близькі до вказаних І. Іллічем [5; 12; 60-62] розуміння людини і її соціального, духовного та інтелектуального образу існували в елліністичній пайдеї [41], а також в античній культурній та релігійній традиції [5; 6; 12; 15; 16-18; 28; 29; 31; 36; 39; 41; 42; 45; 46]. Зважаючи на це, для розробки нашої методології на основі актуалізації людського образу [3; 4; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 55; 56; 60-62; 64; 65; 68; 69] значимою є інтелектуально-ціннісне осмислення давньогрецької культурної, духовної і морально-етичної традиції софросіне (чи софросіне) [6; 16; 18; 28, с. 296-326; 29, с. 239-241; 39, с. 76-77; 42], що існувала в рамках пайдеї

У системі традиції софросіне феноменологія людини, її образу і специфіка людського розкривалася через розважливість, розсудливість, стриманість [18], «розумову цнотливість» (за А. Лосевим) [16; 18], здоровий розум (за Платоном) [16], розумову чистоту, поміркованість [42], гармонійність, здоровий глузд. Із метою рецепції [10] і використання в методології та методиці розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ідеї і традиції софросіне, що включає розгляд цього феномену як атрибутивного аспекту людини, представленого у форматі образу-концепту «*Людина Софросіне*», уточнимо його системоорганізуючі та визначальні складові, опираючись на класичні античні твори та роботи сучасних дослідників із даної проблематики.

Аналізуючи «Державу» [29, с. 97-493] Платона і його діалоги «Хармід» [28, с. 296-396] та «Алківіад І» [28, с. 175-222], а також використовуючи «Коментарі до діалогів Платона» [18] А. Лосєва, ідеї ага-тофілософії [16] В. Курабцева і дослідження інших авторів, розкриємо дану проблему. У вказаних вище творах Платона софросіне [28, с. 296-326, 428] характеризується як особливий, значимий для особистості, суспільного життя і держави «антропологічно-ціннісний» феномен (у сучасному трактуванні) чи специфічна «інтелектуально-етично-діяльнісна сфера» (у сучасній практично і компетентнісно орієнтованій інтерпретації) людини. Аналізуючи феномен «софросіне», можемо виокремити систему актуальних і визначальних складових (аспектів). Із методологічною метою на основі холистичних бачень, вказані нами аспекти варто представити також у форматі образів-концептів, що цілісно, емоційно-насичено, метафорично і репрезентативно характеризують феномен людини. Таким чином, розкриємо феноменологію софросіне у форматі системи аспектів (значимих якостей та особливостей) і багатомірних образів людини (образів-концептів), розглядаючи її таким чином:

1. Софросіне формується в людині на основі розсудливості (розважливості, здатності до всебічного і цілісного обмірковування) та обачливості. Про це стверджує Платон у діалозі «Хармід»: «...розсудливістю здається йому вміння все робити, дотримуючись порядку і не поспішаючи, – в дорозі, і в міркуваннях, і в усьому іншому також» та «...дійсно говорять, що обачні люди розважливі» [28, с. 303]. Під софросіне розуміємо «здатність, завдяки якій той, хто нею володіє, може з обережністю обирати те, що потрібно» [28, с. 428]. Відповідними при цьому є образи-концепти – «*Людина Софросіне*», «*Людина Обачлива*», «*Людина Розсудлива*», які ми використовуємо також у розумінні людина делікатна, коректна, обережна, бережлива.

2. Методологічний, орієнтувальний і системоорганізуючий аспекти, значимість яких розкриває нам думка про те, що софросіне – «...це переважно наука наук і вона керує іншими науками; домінуючи при цьому і над наукою про благо, вона приносить нам користь» (Діалог Платона «Хармід») [28, с. 303]. Цим ідеям відповідають образи-концепти – «*Людина яка здатна Орієнтуватися*» та «*Людина Методологічна*». Про базисний, первинний і системоорганізуючий характер феномену орієнтації в житті, життєтворчості та інтелектуальній діяльності людини вказує значимість повноцінного розкриття в дитини орієнтувально-пошукового рефлексу (рефлекс «Що це таке?»), а також орієнтувального рівня (етапу) розвитку мислення в сучасній теорії «Етапного формування мисленевих дій» П. Гальперіна.

3. Актуальними є аспекти софросіне: здоров'язбережувальний, здоров'ятворчий та технологічний, включаючи мистецький (в інтерпретації *techne*), а також раціональної і доцільної організації життя. Це підтверджується фразою Платона із діалогу «Хармід»: «Отже, вона приносить нам здоров'я, а не лікарське мистецтво? – запитав я. – І всі завдання інших мистецтв виконує вона» [28, с. 324]. Співвідносними в даному випадку є образи-концепти: «*Людина Здорова*», «*Людина Майстер*» (*Homo Artifex*) і «*Людина Життєтворча*» в розумінні «майстер життя і життєтворчості».

4. Важливими є аспекти софросіне: самопізнання і самовиховання співвідносно з ефективним включенням в середовище (соціальним, професійним тощо), а також осмислення і визначення своїх можливостей і меж знання та незнання, здатність до постановки проблеми і проблематизації. Означені аспекти розкриваються Платоном у діалозі «Хармід»: «... розсудлива людина, будучи обізнаною, знає те, що вона знає, і не знає того, чого вона не знає» [28, с. 325]. У даному контексті актуальними будуть образи-концепти «*Людина Споглядальна*», що включає філософський і духовний виміри, та «*Людина Творець Себе (аутопозитивна)*», які опосередковано розкривають феномени рефлексії, аутопозитиву і самодетермінації [54].

5. Значимими аспектами софросіне є самопізнання [18] і трансценденція (*вказується нами*), які розглядаються як шлях самовдосконалення, збереження психологічного здоров'я і духовного та інтелектуального розвитку. Представлені аспекти розкриваються через реалізацію дельфійського давньогрецького принципу «*gnōthi sautoū*» («пізнай себе») і передбачають насамперед обмеження гордині (ἕβρις – гібрісу, хюбрісу, «надлюдського пориву», виклику Богом, гордині, надмірного себелюбства) [35, с. 75-76],

коли софросіне є протидією й антиподом гібрісу [35, 75-76], осмислення себе як людини, а не як Бога, а також феномену Богопізнання [6] і розуміння вищого буття через розкриття та пізнання кращих і світлих сторін своєї душі [16].

Цим аспектам відповідають такі образи-концепти, як: «*Людина Споглядальна*», «*Людина Самопізнаюча*», «*Людина Духовна*», «*Людина Добра*», «*Людина Турботи*», «*Людина Філософська*». Самопізнання як аспект софросіне спрямований на розкриття світлих сторін душі, що розглядається як шлях пізнання Бога [18; 16]. Про наявність духовного начала в людині, окрім «Святого письма» (Книга «Буття»), говорить нам і давня мудрість – *In unoquoque virorum bonorum habitas Deus* (У кожній добрій людині є Бог). Тому вчителю важливо це розуміти серцем і душею, а не проводити цілеспрямовано чи неусвідомлено десакралізацію дитячої душі педагогічними засобами. Серед освітніх засобів, що дезактуалізують духовне начало в людині, ми виділяємо такі: дії, що створюють «системну» метушню, нескінченний пафос реальних і надуманих здобутків, «педагогічний гібріс» (у розумінні системно організованої в освіті ідеології десакралізації, тотальної технологізації, гордині, виклику Богом і природі людини), гармидер, неприродні заняття та дезактуалізацію образу людини та образу Бога в людині. Це реалізується шляхом використання «нескінчених» заходів (присвячених «усьому»); ранковою зарядкою (в розумінні тотальної і постійної антроппрактики), яка витісняє думку тілесним і знецінює та «спрошує» день; «постійними» руханками, що не дають дитині можливості сконцентруватися і стрімко виводять із потоку діяльності; нездоровим зосередженням на тілесному та на тотальній ідеї збереження тілесного здоров'я; актуалізацією тілесного як конкурентного духовному й інтелектуальному; дезактуалізацією тілесності та духовною ідеологією, а також уявленням про дитину як *tabula rasa*; використанням примітивної музики в освітньому процесі; вивченням негативних образів (наприклад, «Парфумер»); нав'язуванням мілітарних і дивакуватих образів; тотальним контролем під час перебування в колективі; наскрізною комп'ютеризацією («оцифрованою» людини) та ін. Водночас цікавим і позитивним сучасним освітнім досвідом, який сприяє формуванню софросіне, й відповідно самопізнанню, є, наприклад, запровадження в середню освіту Казахстану навчальної дисципліни «Самопізнання».

6. У системі якостей софросіне нами виокремлюються такі аспекти, як темпорально-онтологічний та антиципації (передбачення, прогнозування), які розглядаються як ефективні й практично орієнтовані способи пізнання життя та часового буття (передбачають розуміння минулого, теперішнього та майбутнього часу). Представлені аспекти розкриває діалог Платона «Хармід», в якому йдеться про людину, яка володіє софросіне, що їй «...відомо все, крім майбутнього, минулого та сьогодення, і ніщо для неї не є таємницею» [28, с. 323], вона «...вміє робити все без поспіху та дотримуючись порядку...» [28, с. 303]. У даному випадку образами-концептами є «*Людина Часова*» (*Homo Temporalis*) [44] та «*Людина Антиципації*» (прогностична, здатна планувати, прогнозувати і діяти на основі розуміння ймовірного майбутнього). Даний аспект є значимим для осмислення людиною свого буття як часового.

Він розкривається в процесі занять фізичною культурою, в діалозі, в трудовій діяльності, а його сутність є темпоральною. Вказані види діяльності актуалізують екзистенціаль темпоральності. Важливим у даному аспекті є слідування біологічним та культурно і духовно визначеним ритмам активності та відпочинку. Антиципація (передбачення) особливо є значимою для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, який має справу зі складними і ризикованими ситуаціями, в основу яких покладено темпоральність людини і життя.

7. Інтелектуально-ціннісний аспект софросіне розуміється як «чистий» і/чи «цнотливий» розум [18]. На нашу думку, завдяки цій якості проявляється також екзистенційна відкритість і феноменологічна інтенціональність [47], що спрямовані на пізнання як реальності, так і світу ідей та включають ейдетичне, інтуїтивне, онтологічне розуміння інтелектуального, етичного і ціннісного вимірів життя та здоров'я.

О. Вовк, коментуючи «Діалоги» Платона, характеризує софросіну як «... чистоту чуттєвого тіла» [6]. Таке бачення ми трактуємо як можливість, спрямовані на ефективне сприйняття, інтерпретацію, мислення, а також як духовно-інтелектуальні потенції до реалізації $\nu\delta\mu\nu\sigma\iota\varsigma$ (анамнезу), що в елліністичній традиції розуміється як особлива інтуїція чи «згадка» і бачення, що робить пізнання людини нелінійним, інтуїтивним, образним, цілісним ефективним і творчим. Анамнез є за своєю суттю згадкою «чистої» душі про світ і події в ньому. Образом-концептом, який представляє означені візії, є «Людина розумна» (*Homo Sapiens*), «Людина чиста» (*Homo Purus*), «Людина Екзистенційна», «Людина Моральна», а також відкрита, добropорядна, сердечна, піднесена і чесна.

8. Інтегративний знаннево-практичний аспект софросіне трактується нами як поєднання практики, досвіду і теоретичних знань. О. Вовк розуміє це як «практичну кмітливість (ремісничі навички) і цілісну теоретично-практичну здатність судження» [6]. Образами-концептами, які відповідають таким уявленням, є «Людина яка розуміється» (*Homo Sciens*), «Людина Практична», «Людина Досвідчена», «Людина Практичних Знань», «Людина Практики Життя».

9. Холістичний аспект софросіне трактуємо як особливу цілісність і зібраність. У зв'язку з цим О. Вовк зазначає, що «зібраність душі в собі – це і є софросіне як цілісність мислення». Образом-концептом у цьому випадку буде «Людина Цілісна» (холістична).

10. Доброчинний аспект (від грець. *ἀρετή* – добродієвість, чеснота) [39, с. 75-76] софросіне розглядається як соціально і професійно значима особистісна якість (чеснота), про що у своєму діалозі «Хармід» зауважує Платона: «...розсудливість – це благо» [28, с. 305]. Доброчинність є проявом людської природи, в якій закладено прагнення до досконалості. Ключовою при цьому є така чеснота, як добро і здатність його творити. Відповідно до давньогрецької традиції важливим є наявність, розвиток і збереження здорового розуму, що є відповідним людській природі [16]. У діалозі Платона «Хармід» софросіне розкривається в ідеї чесноти: «...приносьчи користь, він поступає розсудливо» [28, с. 292]. Образ-концепт у даному випадку представлений «Людиною Доброчинною» і «Людиною Доброю».

11. Доброчесний аспект софросіне вбачаємо в домінуванні добродієвостей і цінностей у житті та надзнаннями [6], тобто позиціонується первинність етичної і ціннісної складових софросіне в житті та пізнанні.

Відповідно софросіне розуміється як «стрункість душі» та «логічна зв'язність душі в питаннях прекрасного і ганебного» [28, с. 428]. Образами-концептами при таких розуміннях софросіне буде «Людина Доброчинна» та «Людина Доброчесна».

12. Аспект софросіне самовладання розуміється Платоном особистісно орієнтовано, зокрема як володіння собою та ефективний спосіб консолідації суспільства й організація державного управління та суспільного життя [29, с. 235-251]. Значимими конотаціями даного аспекту софросіне є «злагодженість і врівноваженість душі щодо природних радощів і печалей», а також «гармонійність душі в справі керівництва і підпорядкування» [28 с. 428]. Образом концепту в даному випадку буде «Людина Самовладна».

13. Актуальним гносеологічним аспектом софросіне є осмислення і розкриття себе співвідносно з розуміння ідеї речей [6], який окреслює значимість «глибинного», феноменологічного й узагальнюючого проникнення в природу людини, буття, феноменів, часу і речей із відповідною рефлексією самого процесу пізнання та співвідносного вивчення себе. Важливим чинником означеного аспекту є «самодостатня дія відповідна до природи» (в розумінні природи загалом, космосу, а також природи людини) [28, с. 428].

Важливою складовою цього аспекту є наявність цілей (від грець. *telos* – мета, завершення) та інтенцій (від лат. *intentio* – намір, устремління), спрямованих на розкриття і розуміння ідеї та телосу речей. Тобто, порушується питання інтегративного як ейдетичного, так і практично орієнтованого розуміння природи речей та взаємодії зі світом ідей. Такий підхід є близьким також до феноменологічних візій, тому образи-концепти будуть представлені «Людиною Феноменологічною», «Людиною Темпоральною», «Людиною Іntenціональною» «Людиною Ейдетичною», «Людиною Телеологічною». Актуальним при цьому є те, що вказані підходи і бачення реалізуються через практику і досвід реального життя, а отже, є складовою не лише потенціалу особистості, а також її життєтворчості.

Розуміючи потенціал даного аспекту, ми опираємося на ідеї Т. Адорно, розроблені ним у рамках негативної діалектики [1], та висловлюємо думку про значимість для ефективного, гуманістичного [1, с. 322-324] та вітально орієнтованого пізнання і мислення, що реалізуються в системі софросіне і здорового глузду (при розгляді як складової софросіне і поза ним), нетотальності, досвідів і життєвих практик, а також «несистемності», «несистематичності» [1] та «неметодичності» [1].

14. Етичний аспект софросіне включає здатність розрізняти добро і зло, про що в діалозі Платона «Хармід» зазначається як про «здатність оцінювати, що добре, а що – погано» [18]. Значимою для даного аспекту є думка про «логічний зв'язок душі щодо прекрасного і ганебного» [28, с. 428]. Відповідно образом-концептом буде «Людина Етична» (*Homo Ethicus*) і «Людина Моральна» (*Homo Moralis*).

15. Рефлексивний аспект софросіне розкривається у форматі здорового (в розумінні «чистого», «цнотливого») розуму, здатного до самопізнання та самоосмислення, а також як моральна, антропологічно-ціннісна і духовна здатність до рефлексії. В рамках традицій еллінізму рефлексія розглядається як виокремлена філософсько-інтелектуальна якість, так і в форматі значимого аспекту (в розумінні складової) софросіне, яка передусім є способом реалізації

дельфійського принципу «*gnothi sautou*» (пізнай себе). Рефлексія, що реалізує *gnothi sautou*, є особистісним духовно-ментальним, неінструментальним способом пізнання не лише світу, а й себе.

Крім того, рефлексія в елліністичній традиції представлена такими значимими аспектами, як: універсальний шлях корекції порушень («флексій» – згинів, викривлень, деформацій) душі, що визначає її (рефлексію) як актуальну складову (чи основу) пайдеї та етики; спосіб повернення до праобразу речей через анамнез (від грецк. *ἀνάμνησις* – пригадування) (ідея Платона); космовлаштувальний (космоорганізаційний) (діалог Платона «Тімей») і богопізнавальний способи, що є варіантом епістрофе (*epistrophe*) [31] – повернення чи кругового руху, спрямованого на відновлення первинного (в розумінні – досконалого, наповненого силами до розвитку, наближеного до вищої реальності) стану, що ми трактуємо також як розкриття, відродження, оновлення і формування особистості через взаємодію з первинним станом. Вищою трансцендентною і духовною організацією, «юністю» та «цнотливістю» світу, розуму та особистого буття. Образами-концептами, які відображають даний аспект, є: «*Людина Рефлексивна*», «*Людина Духовна*», «*Людина Епістрофе*» (*Ното Epistrophe* – здатна зрозуміти і повернутися до своїх вищих духовних та онтологічно-ціннісних витоків), «*Людина Цнотливого Розуму*», «*Людина Етична*», «*Людина Пайдеї*» (як така, що навчена і посвячена в духовно-освітні та рефлексивно-ціннісні практики).

16. Розуміючий (герменевтичний) аспект софросіне розглядається як здатність до розуміння та антропологічно-ціннісних, поміркованих, людиномірних, розсудливих і реалістичних інтерпретацій та осмислень складних життєвих і етичних ситуацій, а також свого свідомого ставлення до них та до життя [16]. Образами-концептами, які відображають даний аспект, є «*Людина Герменевтична*», «*Людина Розуміюча*», «*Людина Інтерпретативна*».

17. Актуальним аспектом софросіне є вміння «займатися своїм» [16; 28, с. 306] чи «робити те, що притаманне для мене» [18] відповідно до своїх можливостей і здібностей (близьке розуміння до ідеї «сродної» праці Г. Сковороди). Уточнюючи зазначене вище, зауважимо, що даний аспект відображає також здатність до самопізнання як «свої справи», соціальну адаптацію, життєву та професійну реалізацію через «свою» професійну діяльність, «своє» життя і життєтворчість. Тобто, в рамках феномену софросіне наявна інтеграція духовного і суто прагматичного вимірів діяльності та системної адаптації й життєтворчості особистості. Образами-концептами, що розкривають даний аспект, є «*Людина, яка займається своїм*», «*Людина Професіонал*» і «*Людина Життєтворча*». Співвідносно до сучасних розумінь, означений аспект розкривається в «*Людині Компетентній*» (*Ното Сотретентікус*) [32], для якої певна професійна діяльність, життєтворчість, поміркованість, розсудливість, «розумова цнотливість» інтеріоризувалися і, «злившись» із нею, стали таким чином частиною «свого» внутрішнього світу, системи цінностей та способом осмислення й опанування дійсності та професії.

18. Важливим є знаннєвий аспект софросіне (трактується як особливе знання), яке А. Лосев визначає як «...знання себе і знання іншого, здатність оцінювати, що добре, а що – погано» [18]. Софросіне відповідно до уявлень Платона має знаннєву природу [42],

тому її протиставлялася нерозумність (*ἀφροσύνη*) [42]. Тобто, знання репрезентуються системно – із ціннісних, духовних, морально-етичних, оціночних, самопізнавальних, рефлексивних, діяльнісних і життєтворчих позицій. Образом-концептом відповідним даному аспекту буде «*Людина Ціннісних і Життєтворчих знань*», «*Людина Живих знань*», що є близькими до сучасних компетентнісних уявлень.

19. Методологічно значимою є думка сучасного дослідника О. Вовка, який у софросіне виокремлює аспект розкриття самості (від нім. *Selbst* – «сам», власна особистість) [50; 51]. Самість, за К. Юнгом, являє собою психологічну цілісність і єдність, які з'являються в процесі індивідуалізації (в аналітичній психології розуміється як процес становлення особистості), повністю не усвідомлюється особистістю та осмислюється людиною як образ Бога [51]. Образом-концептом, відповідним даному аспекту софросіне, є «*Людина Цілісна*» та «*Людина Духовна*». Софросіне, таким чином, розглядається як шлях до самості [6], який існував ще в античну епоху (зокрема і в українській кордоцентричній традиції), що, на нашу думку, обумовлено її рефлексивним, самопізнавальним, духовним, життєтворчим і аутопоезисним характером.

Актуальною ідеєю, яка розкриває одночасно духовний і людський виміри як самості, так і софросіне (в даному розумінні як прояв самості та шлях до її розкриття), є думка К. Юнга про те, що «образ Бога в нас розкривається через «*prudentia, iustitia, moderatio, sapientia et disciplina*» [50, с. 19] (розсудливість, справедливість, поміркованість, чесноти, мудрість і дисципліну). Отже, із позицій архетипічної психології, не лише особистісно-психологічною і поведінковою умовами, а й духовним аспектом «знаходження», розуміння і «конструювання» особистістю себе самої є «загальновідомі» поміркованість, розсудливість і гармонія.

20. Провідними аспектами софросіне є самовиховання, володіння собою, самообмеження [39, с. 76-77], для реалізації яких актуальними вважаються практики фізичної культури. Образом-концептом, співвідносним із вказаними аспектами, буде «*Людина Вихована*», «*Людина Дисциплінована*», «*Людина Поміркована*» (як така, що розуміє свої межі та можливості).

21. Системоорганізуючими аспектами софросіне є міра і помірність. Відповідно до уявлень Аристотеля помірність, поміркованість вважаються «охоронцями розсудливості» [42]. Міра, поміркованість і самообмеження покладено в основу античних практик турботи про себе (*epimelēsthai sautou*) [17; 28, с. 175-222; 45; 46], а також християнської, іудейської та інших духовних і філософських традицій. Образом-концептом у даному випадку буде «*Людина Міри*» і «*Людина Поміркована*».

22. Поміркованість є актуальним і системоорганізуючим аспектом софросіне, що базується насамперед на здатності особистості керуватися в житті здоровим глуздом. Як додаткові умови існування і розвитку здорового глузду й поміркованості, ми розглядаємо аспекти, виділені Артемовою, а саме: опора на життєвий досвід наявного багажу знань [42]; застосування інтуїції і самопізнання [42]; слідування певному порядку [42]; спрямованість до моральності, свободи (як незалежності від пристрастей) і чеснот [42], а також ефективного управління власними емоціями та пристрастями. Значимими в даному контексті є також такі якості, як обережність, скромність, уникання крайнощів і вміння використовувати компроміси.

При цьому «Людину Поміркувану» та «Людину Здорового глузду» розуміємо як образи-концепти, які відображають означені аспекти софросіне.

У сучасних реаліях антропологічної кризи існує проблема здорового глузду [2; 7: 8: 13; 59], яка має також і культурно-освітній вимір. Наведемо приклад «упровадження» (поки лише локального, місцевого) псевдопедагогічної «інновації» – ейдетики. У цій педагогічній системі для того, щоб у процесі вивчення, наприклад, хімії запам'ятати слово «цирконій» (як хімічний елемент), учням пропонують увявити цирк і коні. Така методика під виглядом унікальності та новизни насправді «просто» моделює формальне і схематичне мислення шизофреніка й повністю ігнорує смисловий і цільовий виміри культури, освіти та навчальної дисципліни (у нашому випадку – хімії), яка вивчається.

Ми можемо спостерігати парадокс, коли на фоні гуманізації, аксіологізації, інтелектуалізації та інформатизації освітнього процесу в учнів «з'являються» латентні й «незначні» порушення психологічного і соціального здоров'я, що проявляється у формах неадекватних і дивакуватих учинків, в девіантній, суїцидальній, кримінальній, асоціаліній, залежній поведінці, порушеннях характеру та звичок тощо. Вагомий «внесок» у вказані поведінкові та характерологічні порушення роблять дефіцит здорового глузду та недостатня сформованість взаємозв'язаної з ним системи смислів та навичок рефлексії і критики (зокрема критичне мислення).

Актуальними в цьому контексті є фундаментальні дослідження проблеми здорового глузду [7; 8; 13; 59] американського дослідника, видатного антрополога Кліффорда Гірца. Він, цитуючи Сола Беллоу, у своїй роботі «Здоровий глузд як культурна система» [8] зазначає, що «...світ наповнений бовдурами з високим рівнем IQ» [8]. Для збереження здоров'я (насамперед психологічного), на його думку, важливим є розкриття (і формування) здорового глузду, який, за уявленнями К. Гірца, являє собою не лише психологічно і культурно обумовлене явище, що притаманне природі людини [8], а також є особливою системоорганізуючою і домінуючою культурною системою. Для здорового глузду характерними є тотальний, універсальний [8], наскрізний і неметодологічний характер. У рамках культури він являє собою культурно-семіотичну систему, яка значною мірою детермінує поведінку індивіда, його цінності, прийняття рішень, логіку та картину світу загалом. Здоровий глузд, за К. Гірцем, входить до чотирьох виокремлених ним культурних систем, серед яких автор також розглядає релігію, ідеологію і мистецтво [7; 8; 13]. Характеризуючи культурний та інтелектуальний потенціал здорового глузду, К. Гірц зазначає, що для нього (здорового глузду) «досить життя в його початковій примітивності. Сам світ виступає тут як авторитет» [8, с. 75].

Ми ж розглядаємо здоровий глузд як системний, культурний і особистісний феномен, який проявляється і розкривається в поміркованості, гармонії, розсудливості, соціальній та поведінковій адекватності й доцільності, а також як складова софросіне являє собою інтелектуально-ціннісну та життєтворчу передумови психологічного і духовного здоров'я, життєтворчості критичного мислення та адаптивного, повноцінного існування особистості.

23. У софросіне особливо вагомими вважаються аспекти стриманості [16], благопристойності та спокою [18] душі й тіла. Важливими, зокрема, є «стриманість

душі стосовно потягів і насолод, які природно виникають у ній» [28, с. 428], а також «злагожденість і врівноваженість душі щодо природних радостей і печалей» [28, с. 428]. Образами-концептами, які розкривають означені аспекти софросіне, є «Людина Стримана», «Людина Благопристойна», «Людина Спокійна».

24. Благо (від грец. *ἀγαθός* (*agatos*); лат. *bonum*) [16] є значимим аспектом софросіне і розглядається як джерело всіх цінностей (доброта – найвище благо). Образами-концептами, що представляють означений аспект софросіне, є «Людина Чеснот» і «Людина Добра».

25. Важливим є також і аспект гармонії, яка притаманна софросіне. Про це у своєму творі «Держава» зауважує Платон [28, с. 241]: «...розсудливість подібна до деякої гармонії». Образом-концептом, який презентує даний аспект софросіне, є «Людина Гармонійна».

26. Актуальними є соціальний і державотворчий аспекти софросіне, які представлені як система чеснот громадян, що становить основу державного буття. Таке розуміння розкривається Платоном у його роботі «Держава», де він актуалізує ідею розвитку «чотирьох чеснот ідеальної держави» [28, с. 235-251], а саме: мужності, мудрості, софросіне та справедливості. Вказані чесноти (варто врахувати, що вони були спрямовані на розвиток лише вузької групи – охоронців) являють собою взаємозв'язану і взаємозалежну систему. Образами-концептами, які актуалізують означені аспекти софросіне, є загальновідомі «Людина Соціально» (*Ното socialis*), «Людина Політична» (*Ното Politicus*), «Людина Відповідальна».

Концепт «Софросінної основи (матриці) компетентності». Ми розглядаємо елліністичний феномен софросіне [5; 16; 18; 28, с. 296-326; 29, с. 239-241; 39; 42] як загальнолюдський, який цілісно, «максимально» і репрезентативно був розкритий ще в античній культурі. Софросіне, маючи виразний практичний, життєтворчий, особистісний, соціальний, політичний, духовний, ціннісний та інтелектуальний виміри, являє собою складну життєво і практично орієнтовану «інтелектуально-ціннісно-особистісно-духовну» систему, що формувалася шляхом розгортання людської даності (тобто людської природи), через осмислення досвідів і життєтворчості, а також під впливом пайдеї [36; 39; 41] та внаслідок перебування під впливом культури. В традиції софросіне, на нашу думку, цілісно відображена антропологічна сутність і феноменологія людини як істоти практичної та одночасно духовної й трансцендентної, універсально адаптивної та життєтворчої. Відповідно в софросіне як в універсальному антропологічному феномені представлені конотації духовних і людиномірних інтенцій епохи еллінізму [36; 39]. У житті давнього грека і тогочасного суспільства софросіне відіграла таку ж вагому роль, яка в сучасному світі реалізується шляхом розгортання ключових компетентностей (комунікативної, здоров'язбережувальної, емоційної, соціальної, політичної, критичного мислення).

Актуалізуючи значимість софросіне в культурі еллінізму, ми розуміємо її як аналог (або швидше за все – феномен), подібний за структурою і значенням до сучасної компетентності [32]. Таким чином, ми відносимо софросіне до «давньої», тобто *архекомпетентності*. У софросіне тією чи іншою мірою наявні складові, характерні для компетентності. Із точки зору сучасності вона є універсальною, інтегративною та інтегруючою життєвою компетентністю,

яка вказує шлях і способи – як оптимально жити, вижити, творити, адаптуватися, турбуватися, існувати в зоні комфорту. Через софросіне «просвічується» екзистенційна турбота та відповідальність як і саме буття, творчість, розум і вітальність людини. Відсутніми є хіба що спеціалізовані технологічні компоненти, характерні для специфічних видів діяльності та компетентностей. Тому ми, вважаємо софросіне універсальним, вродженим і арибутивним антропологічним феноменом, який у рамках різних культур має свою особливу специфіку «інтелектуально-ціннісно-особистісно-духовного» ядра чи матриці людської діяльності, творчості та життя в усіх його проявах, включаючи й інтеграцію індивідуального і соціального рівнів.

Зважаючи на вищевикладене, звернемо увагу на ідею формування концепту «софросінної основи (матриці) компетентності», сутністю якого є уявлення про те, що софросіне являє собою прояв людської природи, в рамках якої на основі інтенцій та смислів буття, вітальності, багатомірного образу людини і виживання особливим культуровідповідним та природовідповідним і гармонійним чином інтегровані адаптивні та аутопоезисні аспекти людських особистісно-характерологічних якостей, знань, інтелекту, багатомірного образу людини, трансцендентний і духовний виміри антропного та турботи як прояву людського буття і діяльності, репрезентативною «видимою» частиною яких є здоровий глузд, розсудливість, гармонійність та ін. Софросіне у зв'язку з цим є універсальною, автентичною, антропологічною та особистісно і культурно детермінованою матрицею, на основі якої може бути сформована будь-яка діяльність і компетентність в їх сучасному розумінні. Софросіне можна також розглянути як фрейм; у рамках характерології вона осмислена як особливий радикал (чи комбінація радикалів) характеру.

Передусім (*primo loco*) ідея «софросінної матриці компетентності» є актуальною для розвитку здоров'язбережувальної компетентності [43; 44]. Вказану компетентність неможливо уявити за відсутності здорового глузду [2; 7; 8; 13; 59], гармонії, миру в душі, людяності, турботи, відповідальності, ціннісного і доброго ставлення до людей, здатності до рефлексії тощо. Софросіне «м'яко», «непомітно» і разом із тим «поетично» й аутопоезисно «випромінює» сутність людини і культури, а також «оприсутнює» богоподібний людський образ шляхом «народження» – блага (*від грец. αγαθός*) [16], істини (*ἀλήθεια*), доброчинності, чеснот (*ἀρετή*), рефлексії (*reflexio*), епістрофе (*epistrophe* – в розумінні повернення та осмислення трансцендентних і духовних витоків людського) [31], анамнезу (*ἀνάμνησις*), надії як Епіметеевої людини [12].

Український аналог софросіне. Актуалізуючи проблематику інтегративного існування (загалом трактується як софросіне), розсудливості, розважливості, гармонійної взаємодії із собою і середовищем, поміркованості, здорового глузду, чеснот як співвідносно, так і незалежно до рухової активності, можемо відмітити наявність вказаних феноменів, які в українському культурному контексті представлені як ціннісні та значимі. Розсудливість і поміркованість для українця завжди були ключовими та важливішими ніж унікальний інтелект, багатство, сила чи краса, насамперед з адаптивних і інструментальних позицій. Розсудливість і здоровий глузд – це «соціо-інтелектуально-ціннісні» інструменти соціальної і трудової взаємодії та спосіб існування у світі.

В основу «української софросіне», на нашу думку, покладено трудову діяльність («розум майстра» і «мудрість селянина»), розкрито як творчість, онтологію і самореалізацію, а також особливе ціннісне та сакральне ставлення до землі («мудрість землі»), кордоцентричний контекст культури («мудрість серця»). Тому українську культуру, як і освіту, ми вбачаємо *софросінно орієнтованими*. Водночас висловлюємо думку про те, що софросіне як фактор внутрішньої особистісної та соціальної регуляції є універсальним антропологічним феноменом, притаманним усім традиційним культурам, у рамках яких вона набуває певної культурної специфіки. Прикладом освітніх систем, в яких виразно і контекстуально представлена софросіне як значимий і системоорганізуючий феномен, є, на нашу думку, педагогіки А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Зязюна, П. Лесгафта, М. Пирогова, Я. Корчака, О. Больнова, Р. Штайнера, Дж. Дьюї, М. Монтесорі.

Дезактуалізація софросіне як освітня проблема. Ното *Sapiens* апіорі є *Людиною Розсудливою, Людиною Поміркованою і Людиною Здорового глузду*, яка народжується із задатками стати такою. Відповідно до досліджень К. Гірца [7; 8; 13; 59] здоровий глузд як культурна система є однією із визначальних в існуванні будь-якої культури, тобто культурною системою. Зважаючи на це, постає педагогічно значиме питання «Як культура та освітні системи розкривають чи, навпаки, дезактуалізують у людині софросіне?».

Серед шляхів дезактуалізації софросіне і відповідно здорового глузду в попередню (радянську) епоху використовувалася тотальна ідеологізація освітнього процесу як і життя загалом, мілітаризація і максимальне витіснення на периферію життєвих інтенцій та ідей, окрім класової боротьби і світлого майбутнього. Відповідно до концепції К. Гірца, [7; 8; 13; 59] у рамках певної культури ідеологія (як і релігія) може «ефективно» витіснити і підмінити культурну систему здорового глузду, що ми і спостерігали в радянську епоху. Одним із «вагомих» результатів таких тотальних впливів є формування фанатика (в характерології та патохарактерології цей феномен називають «параноїдним порушенням особистості», в основу якого покладено одержимість певною ідеєю) і фанатизму як соціокультурного та освітнього контекстів. У фізичній культурі це проявлялося насамперед у мілітарному і тотально змагальному її характері, який апіорі виключав питання збереження здоров'я та повноцінне освітнє буття дітей з особливими потребами. До конкретних методик, дезактуалізуючих софросіне, ми відносимо шиккування, ходіння строем, «лінійки», армійську «методику» «левой», ранкову зарядку (як тотальний ідеологізований культурно-освітній феномен), «традицію» «імперативного» рахунку «раз-раз, раз-два» тощо, крик і свисток учителя, авторитарно-принизливу суб'єкт-об'єкту взаємодію в освітньому процесі, «комуністично-неадекватну» пафосність і демонстративність «педагогіки заходів», незначну роль діалогічної комунікації, концепцію тотальної дисципліни і контролю, провідну роль ідей сили і Радянської надлюдини (Ното *soveticus*). Радянська фізична культура первинно формувалася в антиінтелектуальному, антикультурному, дегуманізуючому, «десофросінному» і антиестетичному форматах, у ній не було місця «фізично слабким» учням, естетам, поміркованим і обдарованим дітям, адже зранку дитина має бути максимально «заряджена» на діяльність без нічого «зайвого».

Так вихолощувалася сама ідея фізичного виховання як культури. Таким чином, радянська педагогіка, що конструювалася «більшовицькою елітою» як «системний гібрис» (тобто виклик богам і природі людини) із «розчиненням» культурної системи здорового глузду в ідеології, ігнорувала також множинність уявлень про людину, її антропний і божественний образ та поліонтологічність.

Разом із тим, неусвідомлено використовувався образ людини-робота (за визначенням Л. Берталанфі) [33; 52, с. 227], яка мала бути ефективно включеною в систему (соціальну, мілітарну, виробничу). Таким чином, формувався специфічний і «правильний» варіант Homo soveticus. У змістовно-сміслових рамках такої людини здоровий глузд мінімізувався, а софросіне не розкривалася і не розвивалася. За такого підходу «розквітав» гібрис у форматі наївних, спрощених, «зрозумілих» і дивакуватих уявлень про дійсність і людину та у вигляді надцінних утворень (стійкі та дезадаптивні патологічні психологічні утворення, в основу яких було покладено когнітивні порушення у формі одержимості певними ідеями, образами, смислами, алгоритмами, способами існування та які є відносно «далекі» від реальності чи носять гротескний характер) і деформацій особистості. Витоки деяких дивакуватих (наприклад, загартовування низькими температурами тощо) і спрощених («Усім пити фіточай!», «Усім ходити по 20000 кроків на день!») уявлень про збереження здоров'я, які частково трапляються і в сучасній освіті, певною мірою мають радянське редукційне, декоративне, наївне й одночасно «гібрисне» у своїй сутності походження.

Підвалини рекетирської «субкультури» 90-х років минулого століття також перебувають у дегуманізуючій і «гібрисній» сутності радянської фізичної підготовки, в якій була вихолощена софросіне, міра, адекватність життю тощо, а домінував, по суті, бойовий дух, сила, нігілізм, агресія, гордіня. Зрозуміло, що представлені дегуманізуючі ідеї були реалізовані лише частково. Як науковці, так і педагоги-практики та тренери впроваджували в освітній процес «свою» людиномірну й інтелектуалізовану фізичну культуру.

Водночас зазначені негативні тенденції частково рецептувалися і в українську систему фізичної культури. Наразі дегуманізуючий, «антисофросінний» дух школи тотально змінюється під впливом гуманістичних ідей та інтелектуального потенціалу Нової української школи. У даному контексті актуальними є педагогічні системи та технології рухової активності, розроблені М. Єфименко («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»), О. Аксьонової («Школа розумних рухів»), О. Дубогай («Навчання в русі»), що формують образ *Людини Софросіне*, який феноменологічно і за визначенням є багатомірним, поліонтологічним, ціннісним і гуманістичним.

Софросіне як значимий аспект здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та освітнього професійного дискурсу. Враховуючи те, що відповідно до ідеї «ланцюгів культури» А. Тойнбі, європейська культура (до якої віднесено і українську) сформувалася на основі елліністичної культури, в якій софросіне (σωφροσύνη) [5; 16; 18; 28, с. 296-326; 29, с. 239-241; 39; 42] була одним із ключових феноменів, наявних у рамках пайдеї та особистості, беручи до уваги співвідносні традиції розсудливості, поміркованості, здорового глузду української культури, а також значимість цих

культурних явищ для збереження здоров'я і повноцінного адаптивного професійного та соціального функціонування як педагога, так і учнів, ми актуалізуємо необхідність рецепції і подальшої розробки софросіне як ключового аспекту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Серед пріоритетних шляхів і підходів, спрямованих на розвиток софросіне, ми виділяємо такі: ціннісно і духовно орієнтована актуалізація означеного питання в освітньому процесі; діалогічно-маєвтичні практики; аналіз складних ситуацій, які виникають під час занять та у повсякденному житті учня; вивчення й осмислення морфо-фізіологічної і культурної специфіки рухових дій; осмислення темпоральної специфіки професійної діяльності та самої компетентності [44]; виокремлення вільного часу в процесі занять з метою рефлексії, самозаглиблення і самопізнання дітей; гармонізація відносин у групі шляхом актуалізації комунікації та розбору проблемних випадків і конфліктів; раціонально і розсудливо орієнтований розгляд зразків і традицій розсудливої поведінки; «декомунізація» та «демлітаризація» фізичної культури; нетотальне використання агоніальних (змагальних) практик; активне і водночас коректне, делікатне (розсудливе) та доцільне застосування гумору, казок, прислів'їв, розповідей, в яких висвітлюється ціннісний, адаптивний, тотальний і багатомірний характер здорового глузду і розсудливості; невикористання дивакуватих, абсурдних і непрактично орієнтованих інновацій (ейдетика тощо); перехід від педагогіки заходів до педагогіки діалогу (М. Бубер), доброти (І. Зязюн) і реальної та екзистенційної (О. Больнов, В. Сухомлинський) педагогічної ефективної взаємодії; деміфологізація, раціоналізація і професіоналізація здоров'язбережувальної діяльності шляхом розгляду значимих антропологічних і локомоторних феноменів, а також механізмів і причин збереження здоров'я та виникнення патологій; аналіз сучасних (і домінуючих) міфів про збереження здоров'я; висвітлення образу людини як істоти Розсудливої, Поміркованої, Гармонійної, Мири, Здорового глузду та ін. Таким чином, софросіне і образ Людини Софросіне формується шляхом антропологізації (К. Ушинський), професіоналізації, інтелектуалізації, феноменологізації, екзистенціалізації, аксіологізації здоров'язбережувальної компетентності та професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Завершуючи аналіз даної проблеми, в рамках якої ми репрезентуємо освітню значимість образу людини як Людини Софросіне, що має одночасно значимі духовний, інтелектуальний, здоров'язбережувальний, практичний, адаптивний, творчий і соціальний виміри, ми згадуємо давню мудрість – *Exemplumque dei quisque est in imagine parva* (Кожна людина є образ Божества в малому вигляді). Зважаючи на представлені антропологічно орієнтовані розуміння, акцентуємо увагу на тому, що саме образ людини [4; 11; 12; 14; 24; 26; 27; 33; 52; 53; 64; 65] є первинною та вихідною інтенцією і смислом як на рівні педагогічної методології, методики, так і практики і майстерності. За такого підходу культурно-освітнім шляхом розкриття цього образу є софросіне.

Висновки

1. На основі методологічного та інтелектуально-ціннісного осмислення антропологічно орієнтованих традицій давньогрецької пайдеї і софросіне (як складової пайдеї, так і виокремлено),

української специфіки феноменів розсудливості та поміркованості, культурної системи здорового глузду, виокремленої К. Гірцем, а також людиномірних освітніх розробок І. Ілліча, М. Бубера, ідей образу людини Л. Берталанфі, Р. Ласана, А. Огурцова, антропологічної феноменології дитинства М. Мід, концепції *Homo Educandus* та сучасних систем фізичної культури, які актуалізують антропологічне начало людини та її антропний образ (за М. Єфименко «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» і О. Аксьонової «Школа розумних рухів»), ми розкриваємо необхідність використання багатомірного образу людини як визначального, ціннісного, первинного і системоорганізуючого феномену, актуального при розробці педагогічної системи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

2. Крім суто методологічної доцільності та важливості послідовного розгортання методології як людиномірно орієнтованої розробки, необхідність використання антропного і багатомірного образу людини зумовлена потребою в аксіологізації, антропологізації, феноменологізації, екзистенціалізації здоров'язережувальної компетентності та освітнього процесу загалом. Для збереження психологічного і духовного здоров'я учнів значимою є ідея актуалізації антропного, багатомірного образу людини. Означена освітня антропно орієнтована репрезентація феноменології людини через її образ пропонує умову, що протидіє наявному в сучасних педагогічних технологічно спрямованих традиціях образу людини як «робота» чи «голіма» (узалежненої, штучно створеної та спрощеної людини).

3. Для вдосконалення методології та педагогічної практики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти нами визначається необхідність інтелектуально-ціннісного і методологічного осмислення та рецепції елліністичної традиції софросіне як особистісно-психологічного, духовного-рефлексивного, інтелектуально-ціннісного, соціокультурного і практично орієнтованого феномену.

4. Софросіне в елліністичній традиції була значимим феноменом, який відігравав за своєю практичною, соціальною і культурною значимістю роль, близьку до тієї, що реалізується в умовах сучасної соціокультурної та технологічної реальності компетентності. Тобто, софросіне можна віднести до «давньої» або «архекомпетентності».

5. Нами було сформовано концепт «Софросінної основи компетентності», в рамках якого софросіне окреслено як особливу системну антропокультурну основу компетентності, яка є автентично, соціокультурно і освітньо визначеним проявом феноменології людини, природним способом розкриття її багатомірного образу й онтології, що здійснюється шляхом гармонійної та взаємодоповнювальної інтеграції адаптивних, творчих і аутопоезисних аспектів особистісно-характерологічних якостей, а також смислів, знань, інтелекту, трансцендентного і духовного вимірів антропного й інтенцій діяльності та життя і відповідно репрезентується через розсудливість, здоровий глузд, гармонійність та сталість існування.

6. Софросіне розглядається нами як універсальний, системний, наскрізний, антропологічний феномен, в якому знаходить відображення і культурна специфіка.

Зокрема, інтеграція розсудливості, гармонійності буття, стратегій життєтворчості та здорового глузду представлена як «українська софросіне», в основі розвитку якої – мудрість праці (трудова діяльність), мудрість землі (любов до землі та сакральне ставлення неї) і мудрість серця (як прояву кордоцентричного контексту культури). Українську культуру, освіту і фізичне виховання ми розглядаємо як *софросінно орієнтовані*.

7. У попередню радянську епоху проводилася цілеспрямована трансформація антропного образу людини в образ «людини-робота» (або по-іншому – «радянського» голіма) – *Homo soveticus*, відбувалася системна дезактуалізація софросіне і насамперед здорового глузду як її системоорганізуючої когнітивної складової. З цією метою використовувалися засоби милітаризованої, ідеологізованої, дезінтелектуалізованої та спрощеної фізичної культури.

8. Упровадження європоцентричних, гуманістичних і «софросінно» орієнтованих ідей Нової української школи спрямовано на декомунізацію і відродження української культури шляхом актуалізації «української софросіне» через розвиток здорового глузду і розкриття антропного багатомірного образу людини та її буття. Співвідносна актуалізація антропного й багатомірного образу людини, а також використання традицій «української софросіне» та елліністичних ідей софросіне є значимим інноваційно-ціннісним аспектом розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти і культурно-освітньою умовою збереження духовного, психологічного та фізичного здоров'я учнів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі плануємо спрямувати на розкриття методичних і технологічних аспектів інтегративного використання антропного багатомірного образу людини і феноменів софросіне, поміркованості, розсудливості й здорового глузду для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адорно Т. В. Негативная диалектика : пер. с нем. / Т. В. Адорно. – Москва : Науч. мир, 2003. – 374 с.
2. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163–168.
3. Бурдые П. Структура, габитус, практика / П. Бурдые [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – Вып. 2. URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html> (дата обращения 16.04.2019).
4. Бухтина Т. П. Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. / Т. П. Бухтина. – Белгород, 2005. – 165 с.
5. Василий Великий (свт). Послание к юношам о пользе греческих книг / подгот. О. В. Алиева. – Москва : Изд-во «Греко-латин. кабинет Ю. Шичалина», 2018. – 240 с.
6. Вовк О. Теорія софросіне як само- та Богопізнання в діалогах Платона [Електронний ресурс] / О. Вовк // Богословський портал. – 2010. – 24 листоп. URL: https://trisu.org.ua/article_print.php?id=39207&name=philosophy&_lang=ua& (дата звернення 16.04.2019).

7. Гирц К. Г. Интерпретация культур / К. Г. Гирц ; пер. с англ. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 560 с.
8. Гирц К. Здравый смысл как культурная система [Электронный ресурс] / К. Г. Гирц // Неприкосновенный запас. – 2007. – № 4 (54). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2007/54/gi3.html> (дата обращения 16.04.2019).
9. Делез Ж. Логика смысла : пер. с фр. ; пер. с фр. / Ж. Делез. – Москва : Раритет ; Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 480 с.
10. Дічек Н. Рецепція як новітній інструмент розширення методологічних засад порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних студій / Н. Дічек // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 3 (25). – С. 14–24.
11. Журавский А. В. Представления о человеке в Коране и в Новом Завете [Электронный ресурс] / А. В. Журавский. URL: <https://azbyka.ru/predstavleniya-o-cheloveke-v-korane-i-v-novom-zavete> (дата обращения 16.04.2019).
12. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : (фрагм. из работ разных лет) / И. Иллич ; под ред. Т. Шанина ; [пер. с нем. М. Чередниченко ; пер. с англ. Ю Турчаниновой, Э. Гусинского. – Москва : Просвещение, 2006. – 160 с.
13. Килькеев В. Н. Клиффорд Гирц: концепция культуры и семиотический подход к её изучению / В. Н. Килькеев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 11 (149). – С. 138–142.
14. Клепко С. Ф. Идеал образованности человека в XXI веке: метаобразование / С. Ф. Клепко // Народное образование. – 2014. – № 9. – С. 22–30.
15. Кузнецова И. С. Многообразие фиксации концепта «забота о себе» в образовании / И. С. Кузнецова // «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета : сб. ст. и материалов междунар. науч. конф. (24–25 нояб. 2017 г.) / отв. ред. Г. И. Петрова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2018. – 306 с.
16. Курабцев В. Л. Платон: агаатофилология : монография / В. Л. Курабцев. – Москва : Проспект, 2016. – 160 с. URL: <http://psylib.org.ua/books/losew06/txt05.htm#10> (дата обращения 16.04.2019).
17. Лехциер В. Л. Забота о себе и проблема философского образования / В. Л. Лехциер // Идея университета и топос мысли : материалы конф. (3–5 окт. 2005 г.). – Самара, 2005. – С. 51–65.
18. Лосев А. Ф. Хармид / А. Ф. Лосев [Электронный ресурс] // Комментарии к диалогам Платона. URL: <http://psylib.org.ua/books/losew06/txt05.htm#10> (дата обращения 16.04.2019).
19. Ляшок А. С. Трансформация детской повседневности в социокультурном пространстве школы (на материале 1980-х – 1990-х гг.) : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / А. С. Ляшок. – Краснодар, 2013. – 206 с.
20. Мамфорд Л. Миф машины. Техника и развитие человечества / Л. Мамфорд ; пер. Т. Азаркович, Б. Скурагов. – Москва : Логос, 2001. – 416 с.
21. Мигуренко Р. А. Здравый смысл как предмет философской рефлексии / Р. А. Мигуренко // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 370. – С. 38–45.
22. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Алексеева ; ред., сост. и авт. послесл. И. С. Кон. – Москва : Наука, 1988. – 429 с.
23. Невзоров М. Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / М. Н. Невзоров. – Хабаровск, 1999. – 347 с.
24. Нефёдова Л. К. Онтологическая семантика образов детства : монография / Л. К. Нефёдова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005. – 194 с.
25. Нефёдова Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации: (философия, миф, фольклор, литература) : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Л. К. Нефёдова. – Омск, 2005. 337 с.
26. Никишина Т. Г. Проблема человека в парадигме западного антропоцентризма : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Т. Г. Никишина. – Ростов-на-Дону, 2008. – 142 с.
27. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – Санкт-Петербург : ЗХГИ, 2004. – 520 с.
28. Платон. Диалоги / Платон ; пер. с древнегреч. ; сост., ред. и авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев ; авт. примеч. А. А. Тахо-Годи – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
29. Платон. Сочинения : в 4 т. / Платон ; пер. с древнегреч. ; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – Санкт-Петербург : Изд-во Олега Абышко, 2007. – Т. 3. – Ч. 1. – 752 с.
30. Попкова Т. Д. Мир детства как философская проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Т. Д. Попкова. – Пермь, 2005. – 172 с.
31. Прокл. Первоосновы теологии. Гимны / Прокл ; пер. с древнегреч. А. Ф. Лосева ; сост. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Прогресс, 1993. – 319 с.
32. Равен Дж. Компетентология: от праксеологии до социоконвергентности / Дж. Равен, О. Н. Ярыгин, А. А. Коростелев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 167–175.
33. Райхерт К. В. Антропологическая философия Людвиг фон Бергаланфи / К. В. Райхерт // Вісник Дніпропетровського університету. – 2013. Т. 20. – Вип. 23 (2). – С. 224–229.
34. Рид Т. Исследование человеческого ума на принципах здравого смысла / Т. Рид. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 350 с.
35. Савицкая В. В. Феномен культуры детства в XX веке : дис. ... канд. культуролог. наук : 24.00.01 / В. В. Савицкая. – Нижневартовск, 2003. – 154 с.
36. Скрипник Н. Я. Античность как культурный и образовательный идеал : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Н. Я. Скрипник. – Ростов-на-Дону, 2001. – 167 с.
37. Соловьева Г. Г. Негативная диалектика Т. В. Адорно и ее интерпретации в современной западной философии : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.03 / Г. Г. Соловьева. – Москва, 1992. – 50 с.
38. Соловьева Г. Г. Негативная диалектика. Два образа критической теории Т. В. Адорно / Г. Г. Соловьева. – Алма-Ата : Гылым, 1990. – 194 с.
39. Суриков И. Е. Полис, логос, космос. Мир глазами эллина. Категории древнегреческой культуры / И. Е. Суриков. – Москва : Ун-т Дмитрия Пожарского, 2012. – 304 с.
40. Тельнова Н. А. Целостность человека в онтолого-антропологическом измерении : монография / Н. А. Тельнова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2002. – 205 с.

41. Уемлянина Е. С. Пайдейя как образованіе личности : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Е. С. Уемлянина. – Архангельск, 2002. – 161 с.
42. Умеренность // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; гл. ред. В. С. Степин. Изд 2-е., испр. и доп. – Москва : Мысль, 2010. – Т. 4. – С. 133.
43. Федорець В. М. Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / В. М. Федорець ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – Київ, 2017. – Вип. 5 (34). – С. 137–178. – (Серія «Педагогічні науки»).
44. Федорець В. М. Хронотоп здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури як методологічний концепт, спрямований на організацію і гармонізацію професійного буття педагога / В. М. Федорець // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне : РОІППО, 2018. – № 2 (94). – С. 176–190.
45. Фуко М. Технологии себя / М. Фуко // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С. 96–122.
46. Фуко М. История сексуальности-III: забота о себе / М. Фуко ; пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. И. Хомы ; под общ. ред. А. Б. Мокроусова. – Киев : Дух и литера : Грунт ; Москва : Рефл-бук, 1998. – 288 с.
47. Чуднофф И. Когнитивная феноменология: в чем суть вопроса? [Электронный ресурс] / И. Чуднофф // Гефтер : интернет-журн. – 2015. – 20 апр. URL: <http://gefter.ru/archive/14901> (дата обращения 16.04.2019).
48. Шнайдер М. И. Концептуализация социально-гносеологической природы творчества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / М. И. Шнайдер. – Томск, 2002. – 126 с.
49. Юдин Б. Г. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Б. Г. Юдин, В. Г. Борзенков, С. М. Малков. – Москва : Наука, 2011. – 445 с.
50. Юнг К. Г. АИОН. Исследование феноменологии Самости / К. Г. Юнг. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 336 с.
51. Юнг К. Г. Концепция коллективного бессознательного // Человек и его символы / К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Дж. Л. Хендерсон ; под общ. ред. С. Н. Сидоренко. – Москва : Серебряные нити, 1997. С. 337–346.
52. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundations, Development, Applications. – New York : George Braziller, 2009. – 296 p.
53. Bertalanffy L. von. The Worlds of Science and the World of Value // Teachers College Record. – 1964. – № 65. – P. 244–255.
54. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – № 3. – P. 182–185.
55. Dickopp K.-H. Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung. Ratingen : A. Henn Verlag, 1973. – 108 s.
56. Dienelt K. Pädagogische Anthropologie. Munchen : Reinhardt, 1970. – 417 s.
57. Dilthey W. Gesammelte Schriften. Bd. IX. Leipzig ; Berlin : Teubner, 1961. 240 s.
58. Einführung in die pädagogische Anthropologie / hrsg. Von Christoph Wulf. Weinheim ; Basel : Beltz, 1994. – 192 s.
59. Geertz C. Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology. – New York : Basic Books, 1983. – 244 p.
60. Illich I. Deschooling Society. – London : Calder and Boyars, 1971. – 150 p.
61. Illich I. Über den Verbust der Proportion // Materialien zur vorlesung von Ivan Illich. – Bremen : Universität Bremen, Institut für kulturforschung und Bildung, 1997. – S. 5.
62. Illich I. Tools For Conviviality. URL: https://co-munity.net/system/files/ILLICH%201973_tools_for_conviviality_1.pdf (application date: 16.04.2019).
63. Lassahn R. Erziehung und moralische Bewusstsein // Pädagogische Rundschau. – 1989. – Vol. 43. – № 4. – S. 385–391.
64. Markus H. R., Kitayama S. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation // Psychological Review. – 1991. – P. 224–253.
65. Menschenbilder in der modernen Gesellschaft : Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik / hrsg. R. Oerter. Stuttgart : Enke. – 1999. – 201 s.
66. Perkinson H. I. Since Socrates. Studies in the History of Western Educational Thought. – New York ; London : Longman, 1980. – 222 p.
67. Pouvreau D. The Dialectical Tragedy of the Concept of Wholeness. Ludwig von Bertalanffy's Biography Revisited / trans. from French E. Schober. Litchfield Park : ISCE Publishing, 2009. – 243 p.
68. Roht H. Pädagogische Anthropologie. Bd. 1. Hannover, 1966. – 504 s.
69. Zdarzil H. Pädagogische Anthropologie. Heidelberg : Quelle und Meyer, 1972. – 240 s.

Дата надходження до редакції: 08.05.2019 р.