

**Федорець Василь Миколайович,**  
кандидат медичних наук, докторант Інституту вищої  
освіти НАПН України, старший викладач Вінницької  
академії неперервної освіти

*Exemplumque dei quisque est in imagine parva* \*.  
Педагогіка власне й починається тоді  
коли усвідомлюється її антропологічна основа \*\*  
Й. Дерболав

## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Анотація.** У статті репрезентується антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, яка може бути використана для підвищення кваліфікації педагогів в умовах післядипломної освіти. Модель розроблена на основі антропологічного і аутопоезисних підходів, складається з шести рівнів і формується як складний концепт (фрейм). Таке структурування розкриває можливості до розгляду компетентності не тільки як особистісно-професійного новоутворення, а також представляє її як соціокультурний, інтерсуб'єктивний і смислоформувальний феномен. Здоров'язбережувальна компетентність складається з п'яти компонентів, які формують її структурно-функціональний рівень. Це такі компоненти — інтелектуально-ціннісний (когнітивний), діяльнісно-дискурсивний (діяльнісний), особистісно-екзистенційний (особистісний), а також антропокультурний (антропологічний) та інклюзивно-гуманістичний (інклюзивний). У статті формуються концепти здоров'язбережувальної антиципації (прогнозування, передбачення), а також етосу, телосу, ціннісної основи, хронотопу, функцій компетентності та ін.

**Ключові слова:** антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, педагогіка здоров'я, компетентність, «Нова українська школа», європоцентризм, фрейм, здоров'я, аутопоезис, післядипломна педагогічна освіта, здоров'язбережувальна антиципація, освіта.

**Василий Николаевич Федорец**

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** В статье описывается антропологическая модель здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры,

\* Кожна людина є образ божества в малому виді (лат.).

\*\* Дерболав Й. (I. Derdolav). Цитується по А. П. Огурцову.

которая может быть использована для повышения квалификации педагогов в условиях последипломного образования. Модель разработана на основе антропологического и аутопоэтического подходов, состоит из шести уровней и формируется как сложный концепт (фрейм). Указанное структурирование компетентности раскрывает возможности рассмотрения компетентности не только как личностно-профессионального новообразования, но и как социокультурного, интерсубъективного и смыслообразующего феноменов. Здоровьесохраняющая компетентность состоит из пяти компонентов, которые формируют ее структурно-функциональный уровень. Это такие компоненты — интеллектуально-ценностный (когнитивный), деятельно-дискурсивный (деятельный), личностно-экзистенциальный (личностный), а также антропокультурный (антропологический) и инклюзивно-гуманистический (инклюзивный). В статье формируются концепты здоровьесохраняющей антиципации (прогнозирование, предвидение), а также этоса, телоса, ценностного основания, хронотопа, функций компетентности.

**Ключевые слова:** антропологическая модель здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры, педагогика здоровья, компетентность, «Новая украинская школа», европоцентризм, фрейм, здоровье, аутопоэзис, последипломное педагогическое образование, здоровьесохраняющая антиципация, образование.

**Vasyl' Fedorets**

## **CONCEPTUALIZATION OF THE ANTHROPOLOGICAL MODEL OF THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER**

**Abstract.** *The article represents the anthropological model of the health preserving competence of a Physical Education teacher, which can be used for increasing the proficiency level of educators in conditions of post-graduate education. The model is developed on the basis of anthropological and autopoietic approaches, consists of six levels and is formed as a complex concept (frame). Such structure opens the possibilities for studying a competence not only as a personal-professional development, but also as sociocultural, inter-subjective and concept-forming phenomena. The health preserving competence consists of five components, which form its structural-functional level. These components are intellectual-value (cognitive), activity-discursive (activity), personal-existential (personal) as well as anthropocultural (anthropological) and inclusive-humanistic (inclusive). The article forms the concepts of health preserving anticipation (prognosis, prediction), as well as of ethoc, telos, value basis, chronotop, competence functions etc.*

**Key words:** *anthropological model of the health preserving competence of a Physical Education teacher, pedagogics of health, competence, “New Ukrainian School”, Europe-centralism, frame, health, autopoiesis, post-graduate pedagogical education, health preserving anticipation, education.*

## Постановка проблеми

**Актуальність проблеми дослідження.** Необхідність розробки антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти обумовлена системою актуальних соціокультурних і освітніх чинників та стратегій. Серед визначальних освітніх стратегій, передусім, ми можемо вказати на методологічно і професійно-світоглядно значущі концепції «Нової української школи»<sup>12; 24</sup> та «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України»<sup>13</sup>. Центральними концептуальними засадами цих освітніх стратегій є ідеї компетентнісного<sup>12; 24</sup> та гуманістичного підходів, а також ідеологія свободи, рівності, демократії, прав людини, толерантності, здорового способу життя, добробуту, дитиноцентризму<sup>14</sup>, партнерства, транспарентності, креативності, інноваційності<sup>12; 24</sup>, ініціативності, підприємливості, життєтворчості і життєвого оптимізму, міжкультурної взаємодії.

Вищезазначені системоорганізовані концептуальні аспекти «Нової української школи» та «Концепції середньої загальноосвітньої школи» України є тими «силовими» і суспільно-креативними ідеологічними лініями й освітньо-політичними й аксіологічними детермінантами освітнього процесу, що визначають шляхи реформування освіти в напрямі її гуманізації, в контексті якої проблематика збереження здоров'я Homo Educandus (Людина, що навчається) є однією з центральних. Концептуальні аспекти визначальних освітніх стратегій нами інтерпретуються як антропокультурні вектори розвитку й осмислюються у форматах стратегічних антропоцентрично орієнтованих професійних цінностей, візій, ідей, місій, а також визначаються як освітньо-політичні і культурно-освітні чинники проблематизації розглядаємого питання.

Культурно-освітні й футуристичні інтенції концепції «Нової української школи» осмислюється нами в ракурсах сучасних антропологічних трендів, ідеологій, практик і досвідів Західної цивілізації, які співвідносні до нашої традиції і, відповідно, є конгруентними та близькими до українського менталітету і світогляду (включаючи насамперед професійний). Таким чином антропокультурний потенціал концептуально-світоглядного ядра «Нової української школи» є методологічною передумовою, яка на освітньо-світоглядному і професійному рівнях актуалізує і репрезентує людиномірні цінності і смисли, що визначають антропні й інноваційні інтенції проблематизації цього питання. Відповідно вказані антропоаксіологічні та інноваційні принципи та візії «Нової української школи»

---

<sup>12</sup> Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. — 40 с. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. — Дата звернення: 18.03.2018. — Назва з екрана.

<sup>24</sup> Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь / О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, О. М. Топузов [та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : НАПН України, 2015. — 118 с. — Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzNWoyN2cxZ0Q5UThpbVhraGoyS0ZyTVFnSHQw/view>. — Дата звернення 18.03.18. — Назва з екрана.

<sup>13</sup> Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

<sup>14</sup> Кремень В. Г. Навипередки із запитамі життя / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. — 2013. — № 163, 10 вересня.

можуть бути також закладені в основу нашої антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Культурно-історичним аспектом актуалізації нашої проблематики є врахування і використання інтенціонально-сміслового та культурно-освітнього потенціалу «антропологічного повороту» (англ. *anthropological turn*) в гуманітарні сфері, який відбувся в ХХ ст. «Антропологічний поворот», який визначив центрацію проблематики людини в гуманітарних дослідженнях Н. Бердяєва, К. Бісвангера, М. Бубера, А. Гелена, Е. Гуссерля<sup>6</sup>, Е. Кассирера, Е. Левінаса, К. Леві-Стросса, Дж. Мида, В. Несмелова, Х. Плесснера, А. Портмана, К. Роджерса, Ж.-П. Сартра, В. Солов'єва, В. Франкла, М. Фуко, М. Хайдегера, М. Шелера, К. Юнга, К. Ясперса, М. Мерло-Понті, мав співвідносні тенденції в педагогіці. Проявився «антропологічний поворот» у формуванні таких дисциплінарних напрямів, як філософська і педагогічна антропологія, педологія, філософія освіти, а також в екзистенційній філософії, психології. Особливо значущою була розробка екзистенційної педагогіки О. Больновим<sup>31</sup>, що є однією з центральних. Ми вважаємо, що концепція «Нової української школи» є новітнім українським проявом «антропологічного повороту» в освіті.

Таким чином в науці і освіті наприкінці ХХ і на початку ХХІ ст. сформувався потужний антропологічний контекст<sup>10; 13; 15; 16; 29; 30; 32; 37</sup>. Постнекласична наука за своєю сутністю і духом є антропо орієнтованою<sup>13; 15; 16; 29</sup>. Сучасний людиноцентричний науковий тренд в комбінації з протидією антропологічній і екологічній кризі, а також латентне проходження соціокультурних процесів духовного звільнення й очищення від тоталітарного радянського минулого сприяли формуванню в культурно-освітньому просторі України дискурсу здоров'я. Збереження здоров'я Homo educandus тепер розуміється як системна антропологічна й освітня проблеми. В цьому контексті знаковим і важливим є актуалізація питання активної участі в процесі збереження здоров'я освітян, а не тільки медичних працівників. В Україні цей напрям активно розробляється

---

<sup>6</sup> Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях» / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. — Рига, 1988. — С. 282–297.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>10</sup> Касаткин П. И. Антропологический аспект глобальных моделей образования: поиски и решения / П. И. Касаткин, М. В. Силантьева // Политические исследования. — 2017. — № 6. — С. 137–149.

<sup>13</sup> Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>16</sup> Левинас Э. Время и другой / Э. Левинас. — СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. — 132 с.

<sup>29</sup> Хоружий С. С. К антропологической модели третьего тысячелетия / С. С. Хоружий // Философия науки. — М., 2002. — Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. — С. 108–137.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. Pädagogik in anthropologischer Sicht / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>32</sup> Derdolav I. Pädagogische Anthropologie als Theorie individuellen Selbstverwirklichung / I. Derdolav // Diskussion Pädagogische Anthropologie. — München, 1980. — S. 63.

<sup>37</sup> Wulf Ch. Zur Einleitung. Grundzüge einer Anthropologie / Ch. Wulf // Einführung in die pädagogische Anthropologie. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

О. Аксьоновою, Т. Бойченко, Ю. Бойчуком, С. Гаркушою, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Жарою, А. Жиденко, В. Пономарьовим, С. Страшко, А. Тимченко та ін.

Аксіологічний потенціал феномену освітньої актуалізації проблематики збереження здоров'я *Homo educandus*, що нами розглядається в смислових рамках «антропологічного повороту» та відповідно до українських і європейських гуманістичних традицій разом із формуванням нової освітньої здоров'язбережувальної парадигми є важливими методологічно-світоглядними і культурно-освітніми складовими проблематизації нашого питання — розроблення антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

При конкретизації визначальних складових нашої проблеми постає філософсько-методологічно орієнтоване питання необхідності розгортання первинних, універсальних і системних світоглядно-концептуальних компонентів педагогічної системи. Відповідь на це питання є антропологічно орієнтованою. Онтологічною і науковою основою, а також аксіологічно-смісловою передумовою, які визначають характер і специфіку цілісності, особливості структурування, систематизації, концептуалізації, системоформування, смислоформування, аксіологізації, онтологізації, емерджентності, інтеграції, фундаменталізації, практичної спрямованості для нашої педагогічної системи є антропологія.

Проблемна основа методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності, насамперед, представлена антропологічно орієнтованими ідеями, концептами, доктринами, осмисленими досвідами класиків філософії та педагогічної антропології. В цьому контексті для нас актуальними є ідеї: П. Блонського, Н. Бернштейна, О. Больнова<sup>19; 20; 30; 31</sup>, Д. Брунера, Л. Вігоцького, П. Гальперина, Х. Вулфа<sup>19; 37</sup>, Й. Дерболава<sup>32</sup>, В. Дільтея, К. Дінелта, М. Євтуха, Г. Здарзили, І. Зязюна, В. Кременя<sup>15</sup>, М. Лангевельда<sup>33</sup>, М. Лідке, Т. Літта, В. Лоха<sup>34</sup>, О. Лурії, А. Макаренка, В. Несмелова, Ф. Плесснера, К. Роджерса, Г. Рота<sup>36</sup>, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Е. Фінка, В. Франкла, М. Шелера, Е. Шпрангера, Р. Штайнера, К. Ясперса. Тезисно представимо антропологічні аспекти, виділені класиками педагогічної антропології. Вказані аспекти ми розуміємо, як значущі методологічні й методичні концепти і напрями методології

---

<sup>19</sup> Многомерный образ человека : на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>20</sup> Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век : монография / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Российская академия наук, Ин-т философии. — СПб. : РХГИ, 2004. — 519 с.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. *Padagogik in anthropologischer Sicht* / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>37</sup> Wulf Ch. *Zur Einleitung. Grundzuge einer Anthropologie* / Ch. Wulf // *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

<sup>32</sup> Derdolav I. *Pädagogische Anthropologie als Theorie individueller Selbstverwirklichung* / I. Derdolav // *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. — München, 1980. — S. 63.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // *Педагогіка і психологія*. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>33</sup> Langeveld M. J. *Studien zur Anthropologie des Kindes* / J. M. Langeveld. — Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1968. — 205 s.

<sup>34</sup> Loch W. *Die Anthropologische Dimension der Pädagogik* / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.

<sup>36</sup> Roth H. *Pädagogische Anthropologie* / H. Roth. — Hannover : Schroedel, 1966. — 504 s.

розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, а також визначаємо їх як актуальні складові проблематизації нашої теми. Зазначені антропологічні аспекти представлені: факторами й умовами розвитку холистичних людиноорієнтованих візій; кордоцентричним підходом і відповідними візіями; формуванням — смислів, цінностей, рефлексій, інтерпретацій, а також самопізнанням, саморозумінням, самореалізацією; феноменами совісті, гуманізму і вітальності; осмисленням буття; проблематикою — темпоральності, духовності, цінностей, соціального виміру буття людини, творчості, феноменологічного розуміння, екзистенції, усвідомлення границь і межових станів та етапності розвитку дитини й її вікових особливостей; унікальності дитинства; тілесно-душевно-духовної організації людини; актуалізації тілесності; значущістю культурологічного виміру буття людини; розгляду людини в модусах можливого; системного розуміння біологічної сутності людини; бачень людини як багатомірної невичерпної істоти, яка не об'єктивізується; протидії духовній та антропологічній кризі і системним викликам сучасності та ін.

Визначальною, первинною вітально-ціннісною складовою актуальності нашої проблематики є суто практичне і життєве питання профілактики гострої кардіологічної патології<sup>27</sup> на заняттях фізичної культури та попередження інших (інфекційних, неінфекційних) хвороб<sup>25</sup> в умовах освітнього процесу. Це питання включає необхідність формування співвідносного до цієї проблеми трансферу медико-гігієнічних знань, практик і досвідів, що оптимально може бути реалізовано в смислових рамках антропологічного підходу.

Актуальність розробки саме антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури обумовлюється спектром системоорганізованих ідей та стратегій, що репрезентують цю проблематику в людиномірних і гуманітарних аспектах. Завершуючи проблематизацію та узагальнюючи її, ми можемо виділити актуальні розбіжності між необхідністю використання антропологічної парадигми та відповідних концептів як методологічної основи формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в гуманістичних, європоцентричних форматах і недостатнім впровадженням і розумінням освітнього значення людиномірних практик і візій. В педагогічній науковій літературі проблематика розроблення моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти на основі антропологічної парадигми висвітлена недостатньо, що разом із вищевказаними аспектами проблематизації визначає наше дослідження як актуальне.

Метою нашого дослідження була розробка антропологічно орієнтованої моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах

---

<sup>27</sup> Федорець В. М. Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу / В. М. Федорець // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. — Вінниця, 2011. — Т. 3, вип. 12. — С. 137–145.

<sup>25</sup> Сергета І. В. Психогігієнічна оцінка особливостей школярів в сучасних умовах / І. В. Сергета // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. — Вінниця, 2011 — С. 246–250.

післядипломної освіти на основі актуалізації і використання класичних і новітніх антропологічних ідей і стратегій.

Методи дослідження представлені спектром підходів, серед яких за основні ми використали аналіз наукової літератури, антропологічний, культурологічний, проблемний, моделювання, екзистенційно-феноменологічний, феноменологічний<sup>6</sup>, інклюзивний, системний, міждисциплінарний, трансдисциплінарний, аксіологічний, онтологічний, модальний<sup>18</sup>, філософський, структурно-функціональний, інноваційний, культурологічний, психологічний, кібернетичний, синергетичний, компетентнісний, наративний і фреймовий аналіз. Актуальною складовою нашої методології є концепція аутопоезису<sup>17</sup> У. Матурани і Ф. Варели, а також профілактичний і медико-гігієнічні підходи<sup>25; 27</sup>.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій

В нашій проблематиці провідним аспектом є методологічно орієнтована актуалізація значущих антропологічних концептів, бачень і стратегій. Тематика збереження здоров'я є визначальною у формуванні змісту здоров'язбережувальної компетентності. В цьому контексті важливо врахувати, що оптимальне вирішення проблеми збереження здоров'я в умовах освітнього процесу включає необхідність взаємодії і інтеграції антропологічних знань, що є гуманітарними за своєю сутністю та специфічних медико-гігієнічних уявлень, досвідів і практик. Відповідно ми розглядаємо антропологічні концепти і стратегії як фактори трансферу, трансформації й інтеграції медико-гігієнічних і гуманітарних знань. Антропологічно орієнтовані концепти стратегії, підходи, візії та ідеї передусім артикульовано класиками педагогіки, філософії й антропології.

Представимо основні антропологічно орієнтовані ідеї, стратегії і візії, які позиціонуються нами як визначальні складові актуалізації розглядаємої проблематики. Антропологічні концепти, тенденції і бачення інтегративно визначають антропокультурний формат методологічної основи нашої педагогічної системи і відповідно антропну специфіку самої здоров'язбережувальної компетентності. Вони є також філософсько-педагогічними, концептуально-смісловими і світоглядно-ціннісними факторами, що впливають на формування ціннісно-сміслових рамок та особливостей методики і специфіки структурування та змісту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

---

<sup>6</sup> Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях» / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. — Рига, 1988. — С. 282–297.

<sup>18</sup> Медова А. А. Онтология модальности: дис. ... д-ра филос. наук: спец. 09.00.01 / А. А. Медова. — Красноярск, 2016. — 303 с.

<sup>17</sup> Матурана У. Дерево познания: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.

<sup>25</sup> Сергета І. В. Психогігієнічна оцінка особливостей школярів в сучасних умовах / І. В. Сергета // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. — Вінниця, 2011 — С. 246–250.

<sup>27</sup> Федорець В. М. Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу / В. М. Федорець // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. пр. — Вінниця, 2011. — Т. 3, вип. 12. — С. 137–145.

Важливість педагогічної антропології як інструменту смислоформування і концептуалізації, а також як основи педагогічної теорії і практики розкриваються класиками В. Кременем<sup>16</sup>, О. Больновим<sup>19; 20; 30; 31</sup>, Г. Здарзилою, Й. Дерболавом<sup>32</sup>, М. Лангевельдом<sup>33</sup>.

О. Больнов наголошує про те, що для розвитку педагогічної теорії і практики «Результати різних наук мають бути зрозумілі з єдиної позиції — з позиції педагогічної антропології»<sup>19</sup>. Цей автор розуміє антропологію, насамперед, як методологію педагогіки. О. Больнов акцентує увагу на антропології як на науці, що визначає системність і формування образів. Особливо значущим є репрезентація і формування образу людини. Він висловлює думку про те, що «...будь-яка система образів базується імпліцитно і експліцитно на основі філософської антропології»<sup>19</sup>. Г. Здарзила<sup>19</sup> представляє антропологію як сферу, що спрямована на формування нормативних основ педагогіки. А витоком цих основ має бути новий образ людини, розроблений завдяки антропологічним візіям. На методологічно-світоглядний потенціал антропології вказує Й. Дерболав,<sup>32</sup> зазначаючи, що «педагогіка власне й починається тоді, коли усвідомлюється її антропологічна основа»<sup>19</sup>. З антропологічних позицій М. Лангевельдом<sup>33</sup> актуалізується проблема формування смислів. Він розробляє освітньо орієнтований концепт «здійснення смислу», а також визначає людину цілісно, представляючи її образно, як освітню істоту — *Animal educandum*.

Цінним і значущим є плюралістичний і дивесифікаційний потенціали педагогічної антропології, про що зазначає Х. Вулф<sup>19; 37</sup>. Інноваційний і творчий потенціал антропології відображено в працях В. Кременя<sup>15</sup>. Він також актуалізує антропологічно орієнтовану освітню проблематику сучасного розуміння ціннісних основ буття, духовності та творчості. Феноменологічно орієнтоване бачення педагогічної антропології нам представляє В. Лох<sup>34</sup>. Він розуміє педагогічну антропологію передусім як феноменологію. К. Дінелт говорить про те, що «розкриття феноменів людського буття ... є ключем для педагогічної теорії»<sup>19; 37</sup>.

---

<sup>16</sup> Левинас Э. Время и другой / Э. Левинас. — СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. — 132 с.

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>20</sup> Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век : монография / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Российская академия наук, Ин-т философии. — СПб. : РХГИ, 2004. — 519 с.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. Padagogik in anthropologischer Sicht / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>32</sup> Derdolav I. Padagogische Antropologieals Theorie individuellen Selbstverwirklichung / I. Derdolav // Diskussion Padagogische Antropologie. — Munchen, 1980. — S. 63.

<sup>33</sup> Langeveld M. J. Studien zur Antropologie des Kindes / J. M. Langeveld. — Tubingen : Max Niemeyer Verlag, 1968. — 205 s.

<sup>37</sup> Wulf Ch. Zur Einleitung. Grundzuge einer Antropologie / Ch. Wulf // Einführung in die padagogische Antropologie. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>34</sup> Loch W. Die Antropologische Dimension der Padagogik / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.



Актуальними для нашої проблематизації є антропологічні ідеї О. Больнова,<sup>30; 31</sup> як сформовані у вигляді принципів антропологічної редукції й антропологічної інтерпретації окремих феноменів. Важливим є екзистенційний аспект нашої антропологічно орієнтованої проблеми. Про особливу антропну феноменологію, цінність і невичерпність людини і її буття, яке не піддається об'єктивізації та формальному зведенню до певної основи говорять О. Больнов<sup>30; 31</sup>, М. Хайдегер, К. Ясперс, Й. Дерболав, В. Лох. Зазначені автори акцентують увагу на екзистенційно-феноменологічному аспекті антропологічних візій і інтерпретацій. Е. Фінк<sup>19</sup>, репрезентуючи педагогічну антропологію як екзистенційну аналітику, відмічає значущість самоінтерпретації, саморозуміння людиною себе і свого життя, а також важливість формування і здійснення смислів.

Актуальним для нашої проблематизації є інтерпретативний потенціал антропологічного підходу, що підкреслюють Г. Рот, Е. Фінк. Й. Дерболав розглядає «принцип інтерпретації як індивідуальний спосіб реалізації свого буття і генези особистості»<sup>32</sup>. Інтерпретація, за Й. Дерболавом, є також інтегративним чинником наук про людину.

На культурному вимірі людини і на її укоріненості в культурі акцентує увагу Г. Рот<sup>36</sup> і В. Кремень<sup>15</sup>. Г. Рот актуалізує важливу технологічну й етично орієнтовану проблему використання педагогічної антропології для протидії маніпуляціям над людиною. Він визначає також необхідність застосування педагогічної антропології як сцієнтичного і культурно-освітнього фактору протидії формуванню редукційних уявлень про людину та спроб звести її до суто раціональної істоти. В культурно-освітньому та соціокультурному аспектах В. Кременем<sup>15</sup> висвітлена проблематика сучасної духовної й антропологічної кризи.

Проблема цілісності людини і розуміння її як тілесно-душевно-духовної сутності актуалізується М. Шелером, Г. Ротом, О. Больновим<sup>19; 37</sup>, В. Кременем<sup>15</sup>, Р. Штайнером.

Питання духовності як виміру, який первинно організує буття людини й умови, що може формувати культурно-освітній простір з антропологічних позицій, розглядаються О. Больновим, В. Кременем<sup>15</sup>, Г. Ротом, М. Шелером. К. Дікопп<sup>19; 37</sup> говорить про педагогічну антропологію як варіант трансценденталізму, актуалізуючи увагу на феноменологічному підході. Й. Дерболав<sup>32</sup> також трактує

---

<sup>30</sup> Bollnow O. F. *Padagogik in anthropologischer Sicht* / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>32</sup> Derdolav I. *Padagogische Antropologie als Theorie individuellen Selbstverwirklichung* / I. Derdolav // *Dikussion Padagogische Antropologie*. — Munchen, 1980. — S. 63.

<sup>36</sup> Roth H. *Padagogische Antropologie* / H. Roth. — Hannover : Schroedel, 1966. — 504 s.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // *Педагогіка і психологія*. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>37</sup> Wulf Ch. *Zur Einleitung. Grundzuge einer Antropologie* / Ch. Wulf // *Eiführung in die padagogische Antropologie*. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

феномен людини з позицій трансцендентальної феноменології, особливу увагу звертаючи на проблематику морального становлення та формування совісті і гуманності. Проблематика совісті з антропологічних і вікових позицій висвітлена також в роботах П. Лесгафта.

Такий підхід є особливо цікавим тому, що ми керуємося ідеєю про те, що вищі смисли і цінності неможливо сформувані тільки на основі наявної реальності. Необхідний вихід за видиму реальність — трансценденція. Це підтверджує досвід радянських педагогів, які змушені були під час формування своїх ціннісних систем звертатися до фантому комунізму, світлого майбутнього та сакралізації вождів, що також можна вважати як специфічний «комуністичний» трансцендентний феномен.

К. Дікопп<sup>19; 37</sup> піднімає питання про використання педагогічної антропології для осмислення положення людини в соціумі.

У формуванні здоров'язберезувальної компетентності актуальним є усвідомлення педагогом границь і обмежень, в яких виразно відображається феноменологія людини та її буття. Актуалізують ці базисні антропологічні питання Ф. Плеснер, В. Лох<sup>34</sup>, К. Ясперс. Значущість цього аспекту нам розкриває В. Лох, акцентуючи увагу на тому, що «...потрібно задіяти питання про границі навчання, обумовлені людською природою»<sup>19; 37</sup>. Він також зазначає, що «...педагогіка повинна проаналізувати людину в модусах можливого». Ця думка є особливо цінною і важливою для осмислення деяких «дивакуватих» методів (наприклад, загартовування низькими температурами) оздоровлення дітей в освітньому процесі, які натеper активно рекламуються і розповсюджуються. К. Ясперс формує уявлення про межові стани й екзистенцію, яка розкривається в цих станах.

Особливо важливим для збереження здоров'я є темпоральний, онтогенетичний і віковий аспекти існування людини. Здоров'яорієнтоване розуміння та дитиноцентрична інтерпретація цих аспектів представляються як визначальні і центральні у формуванні здоров'язберезувальної компетентності. Віковий і темпоральний аспекти є методологічно значущими саме у процесі розгляду їх в контексті феноменів границь і в смислових рамках вікової педагогіки, психології і психофізіології, на що з позицій антропологічних візій вказують П. Блонский<sup>30; 31</sup>, Р. Штайнер, М. Лангевельд<sup>33</sup>, актуалізуючи необхідність врахування в освітньому процесі феномену етапності формування дитини.

Цікавим є онтологічно орієнтований підходи П. Блонського, Р. Штайнера, М. Лангевельда<sup>33</sup>, які визначають дитинство як особливу специфічну форму буття.

---

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>37</sup> Wulf Ch. Zur Einleitung. Grundzuge einer Anthropologie / Ch. Wulf // Einführung in die pädagogische Anthropologie. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

<sup>34</sup> Loch W. Die Anthropologische Dimension der Pädagogik / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. Pädagogik in anthropologischer Sicht / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>33</sup> Langeveld M. J. Studien zur Anthropologie des Kindes / J. M. Langeveld. — Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1968. — 205 s.

В. Лох<sup>19; 37</sup> звертає увагу на історію життя (біографію), формуючи теорію біографічних компетенцій. К. Ушинський, П. Блонський і М. Лідке акцентують увагу на біологічних (включаючи передусім генетичні) детермінантах людського буття, організму й освітнього процесу.

Значущими для нашої антропологічної моделі компетентності є антропологічно-педагогічні дослідження І. Аносова, Р. Асадулліна, Б. Бім-Бада, Л. Батлина, І. Бірич, Н. Бордовської, А. Возняка, З. Гладких, Л. Задорожної-Княгницької, Є. Ільяшенко, Г. Коджаспірової, І. Колосюк, М. Макарова, В. Максакової, Н. Воробйової, І. Неволіної, А. Огурцова<sup>20; 21</sup>, В. Приходько, Л. Рахлевської, А. Реан, А. Рожкової (Фирсової), Ю. Салова, В. Слободченко, Ю. Тюнникова та ін.

Ми проблематизуємо і розробляємо нашу тему, базуючись на компетентнісно орієнтованій актуалізації й осмисленні висвітлених вище антропологічних ідей і стратегій класиків. Вказані ідеї розглядаються нами в контексті системоорганізованих впливів феноменів життя, вітальності, здоров'я, а також сумісно з використанням концепцій, досвідів і практик медицини, гігієни, психології. Зазначені антропологічні аспекти є цільовим об'єднанням різних складових, питань, ідей, феноменів, напрямів, стратегій, бачень і з методологічних позицій представляються як визначальні і системоорганізуючі. Сукупно вищеактуалізовані антропологічно орієнтовані ідеї, підходи, бачення, феномени, цінності і смисли входять в склад проблемної основи здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Системна організація, здоров'язбережувальне й антропологічне спрямування та специфікація виділених нами людиномірних аспектів разом з іншими чинникам формують антропологічну основу здоров'язбережувальної компетентності.

Уточнюючи, конкретизуючи і розширюючи нашу проблематику, ми представляємо технологічно необхідний спектр її напрямів і складових, які потрібно розгорнути для розробки адекватної викликам сучасності методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності і відповідних практик збереження здоров'я. Тому проблемна й антропологічна основи компетентності потрібні для формування антропологічних візій, цінностей і смислів, які визначають людиномірний формат методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

### **Виклад основного матеріалу**

У системі сучасних педагогічних уявлень компетентність розуміється насамперед як активна особистісно-діяльна складова професійного буття людини,

---

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>37</sup> Wulf Ch. Zur Einleitung. Grundzuge einer Anthropologie / Ch. Wulf // Einführung in die pädagogische Anthropologie. — Weinheim, 1994. — S. 7–21.

<sup>20</sup> Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век : монография / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Российская академия наук, Ин-т философии. — СПб. : РХГИ, 2004. — 519 с.

<sup>21</sup> Огурцов А. П. Интросубъективность как проблема философии науки / А. П. Огурцов // Философия науки. — 2009. — Вып. 14. — С. 235–246.

яка стає частиною ества педагога. Освітній феномен компетентності формується в смислових рамках як офіційно регламентованого, так і контекстуально активного діяльнісного підходу та технократично-технологічно-інноваційних бачень буття, що загалом відображає перетворювальне і конструктивне спрямування європейської цивілізації. Антропологічним символом вказаної технологічної і діяльнісної спрямованості може бути рука, а цілісним образом представлятися Людина вміла (*Homo Faber*) і Людина розумна (*Homo Sapiens*).

Разом з тим здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури системно впливає на феномени життя і здоров'я, включаючи духовне і психологічне, відносно яких діяльнісний підхід і технологічні бачення мають певні обмеження. З антропологічних позицій і екзистенційних візій людина не об'єктивізується<sup>19; 30; 31</sup> і є не зводимою до певної основи<sup>30; 31</sup>. Тому виникає професійний запит на антропологічно орієнтоване, людиномірне<sup>13; 14; 15</sup> розуміння феномену людини та її здоров'я. І саме головне питання — це необхідність людяного, гуманного, не «технологічного» ставлення до людини, яке має бути первинною складовою збереження здоров'я. Повторюючи сентенцію древніх — *Magnum miraculum est homo* (Велике диво є людина), ми актуалізуємо питання розвитку у фахівця глибокої сердечної поваги до людини, розуміння її меж<sup>34</sup>, делікатності і витонченості. Відповідно формується потреба в професійно орієнтованому баченні, розумінні й інтерпретації людини як екзистенції, як багатовимірної онтології<sup>18</sup>, як етичної, поетичної і естетичної істоти, як душі та прояву Духу. Тому потрібне певне доповнення до наявного на тепер «діялісно-технологічного тренду» в здоров'язбережувальних технологіях, підходах і практиках. Необхідний інший «сердечно співрозмірний інструментарій»<sup>23</sup>, до якого ми відносимо, передусім, споглядальне, філософське, ціннісне, рефлексивне, емпатійне, сердечне «опанування» реальністю, а точніше взаємодія з нею. А також вихід за її межі — трансценденція. Вказаний трансцендентно, споглядально і феноменологічно орієнтований «інструментарій» притаманний всім духовним практикам. Внутрішнє буття, поезія, Душа і Бог пізнається (точніше розкривається) не через активну сплановану діяльність, а через серце, спонтанність і внутрішній діалог. Тому антропологічним символізмом і «інструментарієм» вказаних підходів

---

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. *Padagogik in anthropologischer Sicht* / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

<sup>13</sup> Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

<sup>14</sup> Кремень В. Г. Навипередки із запитамі життя / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. — 2013. — № 163, 10 вересня.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>34</sup> Loch W. *Die Anthropologische Dimension der Padagogik* / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.

<sup>18</sup> Медова А. А. Онтология модальности : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.01 / А. А. Медова. — Красноярск, 2016. — 303 с.

<sup>23</sup> Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.

є серце, душа, поезія, мистецтво, а як цілісними образами представляється Людина сердечна (Homo Cardiacum), Людина естетична (Homo ashteticus), Людина етична (Homo ethicus), Людина споглядальна.

Керуючись вказаними антропологічно-екзистенційними і духовними візіями, а також використовуючи проблемно-цільовий, системний, атопоезисний<sup>17</sup>, герменевтичний, онтологічний підходи, фреймовий аналіз<sup>5</sup> і модальний аналіз<sup>18</sup>, ми розширюємо загальноприйнятне структурно-функціональне за суттю розуміння здоров'язбережувальної компетентності. Ми формуємо її зміст і проводимо структурування на основі врахування антропологічних, темпоральних, екзистенційних і буттєвих аспектів. При цьому вказані аспекти репрезентуються нами у форматі вимірів. У цьому контексті для нас є особливо важливим також актуалізація питання формування компетентності на основі феноменологічних бачень та кордоцентричних ідей<sup>22; 23; 28</sup>, а також милосердя, які ми вважаємо «витоком» такокомпетентності.

На основі антропологічно орієнтованих візій та застосування автопоезисного<sup>17</sup>, системного й інших вищепредставлених підходів ми визначаємо рівневий формат структури здоров'язбережувальної компетентності. При цьому ми виділяємо шість рівнів (або блоків) такої компетентності: I рівень — вітально-ціннісний, II рівень — горизонт вимірів компетентності, III рівень ідеальних (первинних) структур компетентності, IV рівень — структурно-функціональний, V рівень — технологічно-функціональний і VI — вітально-діяльнісний. Компетентність сформована як складний концепт (фрейм)<sup>5</sup>.

Кожен рівень відображає певну якісну специфіку і складається із структурних елементів. Перших три рівні (блоки) (I, II, III) сформовані як теоретичні конструкти, які репрезентують відповідну символічну реальність, IV за своєю суттю є тим рівнем, який традиційно прийнято вважати за компетентність, а V і VI є теоретичним осмисленням практичної діяльності. Тому визначення й аналіз кількісних показників стосується тільки IV рівня (структурно-функціонального). Представимо структуру компетентності, послідовно характеризуючи вказані п'ять її рівнів.

---

<sup>17</sup> Матурана У. Древо познання: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М. : Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.

<sup>5</sup> Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман [под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой ; вступ. ст. Г. С. Батыгина] ; пер. с англ. — М. : Ин-т социологии РАН, 2003. — 752 с.

<sup>18</sup> Медова А. А. Онтология модальности : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.01 / А. А. Медова. — Красноярск, 2016. — 303 с.

<sup>22</sup> Палама Григорий. Триады в защиту священно-безмолствующих / Григорий Палама ; пер., послесл. и ком. В. Вениаминова. — М. : Канон, 2003. — 383 с. — Режим доступа : [https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV\\_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung++/+/+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgKAA](https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung++/+/+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgKAA). — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>23</sup> Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.

<sup>28</sup> Хвастунова Ю. В. Символика сердца в религиях мира / Ю. В. Хвастунова // Философия, методология, история знаний : труды Сибирского ин-та знанияеведения. — Барнаул ; Москва, 2005. — Вып. 3. — С. 318–320.

Вітально-ціннісний рівень здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури (I рівень). Вітально-ціннісний рівень є теоретичним конструктом, який формується на основі кордоцентричної, феноменологічної й екзистенційної рецепції і рефлексії життя та життєвого світу. Цей рівень за своєю сутністю є сенситивним, онтологічно-ціннісним, «інтелектуально-сенсетивним», споглядальним, внутрішньо діалогічним і рефлексивним. Він відображає первинні інтенції милосердя, яке в цьому контексті розуміється як кордоцентрично орієнтована трансформація і осмислення внутрішнього буття.

Наше бачення вітально-ціннісного рівня базується на актуалізації і рецепції традицій українського кордоцентризму, ідеї логіки серця Блеза Паскаля<sup>23</sup>, концепту порядку серця Макса Шелера, а також кордоцентрично орієнтованих<sup>28</sup> ідей християнства<sup>22</sup>, іудаїзму, кабали, суфізму, даосизму, буддизму, індуїзму. Суттю вітально-ціннісного рівня, з якого починається розробка здоров'язбережувальної компетентності, є його наближеність до життя, людини і реальності. Цей рівень (блок) «виростає» з життя, що відображено в слові «вітальний». Вітальність в цьому рівні репрезентується як первинна цінність, що відповідно до уявлень засновника аксіології Р. Лотке<sup>3;4</sup> розуміється як переживання. Тобто цінністю є те, що переживається, проживається, «проходить через людину», те, що трансформує людину і стає частиною її. Тому перший рівень компетентності (вітально-ціннісний) відповідно до антропологічно<sup>3; 13; 15; 19; 28</sup> і вітально орієнтованих бачень філософів життя та екзистенційної парадигми нами визначається як той, що йде від життя, від серця, милосердя і Душі та Духу.

Таке бачення є суто теоретичним, але результативність будь-якої діяльності в кінцевому результаті базується на осмисленні глибинних життєвих феноменів і ціннісній рефлексії самого життя. Цей рівень наскрізно проходить через всю компетентність, проявляючись, передусім, у життєво і професійно значущому феномені милосердя. Це в ідеалі. Але можливий і мінімальний запит до

---

<sup>23</sup> Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.

<sup>28</sup> Хвастунова Ю. В. Символика сердца в религиях мира / Ю. В. Хвастунова // *Философия, методология, история знаний : труды Сибирского ин-та знанияведения*. — Барнаул ; Москва, 2005. — Вып. 3. — С. 318–320.

<sup>22</sup> Палама Григорий. Триады в защиту священо-безмолствующих / Григорий Палама ; пер., послесл. и ком. В. Вениаминова. — М. : Канон, 2003. — 383 с. — Режим доступа :

[https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV\\_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munche,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAHLWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA](https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munche,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAHLWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA). — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>3</sup> Герасимов Д. Н. Возвращение ценности : собрание филос. сочинений (2005–2011) [Электронный ресурс] / Д. Н. Герасимов. — Режим доступа : <https://knigalit.ru/avtori/dmitriy-nikolaevich-gerasimov/book668103/chitat/>. — Дата обращения: 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>4</sup> Герасимов Д. Н. Соотношение ценности и смысла : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01 / Д. Н. Герасимов. — Уфа, 2011. — 199 с.

<sup>13</sup> Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // *Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія*. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // *Педагогіка і психологія*. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

компетентності за умови нерозкритості милосердя. У цьому випадку ми ставимо питання про формування хоча б відсутності ненависті і непринесення свідомої шкоди. Тому толерантність, делікатне врівноважене ставлення та відсутність ненависті можуть бути «скромними» «замінниками» і симулякрами милосердя та доброти в секуляризованому світі, де активно проходять процеси акультурації, дезантропологізації та дегуманізації.

Таким чином милосердя, яке розуміється як прояв саме людського буття, людської вітальності, як життєвої атрибутивної цінності і як способу існування в нашій педагогічній системі, є актуалізованим у форматі вітально-ціннісного рівня компетентності. У першому вітально-ціннісному рівні відображено разом з милосердям також філософсько-споглядальне, сенситивне, цілісне і трансцендентне бачення людини її буття, здоров'я, серця і Світу.

Горизонт вимірів компетентності (II рівень). Будь-яка компетентність традиційно конструюється на основі інтеграції певного оптимального чи мінімального набору практичних навичок, досвідів і практик, знань та інтелектуальної складової і особистісно-психологічного чинника, до складу якого входять такі традиційні компоненти, як мотивація, цінності, смисли, установки, рефлексія та ін. У такому форматі компетентність, передусім, позиціонується як надскладний інструмент, який «зрісся» з особистістю і має певне специфічне діяльнісне (професійне чи загальне) спрямування. Ми свої методологічні розробки компетентності фундуємо на основі вищепредставленої схеми. У цій схемі, узагальнюючи, можна виділити три провідні компоненти — когнітивний, діяльнісний та особистісний. Тобто компетентність<sup>9</sup> — це складний імпліцитний (внутрішній) інструмент діяльності, який реалізується на основі знань, досвіду, діяльнісних компонентів і особистісних чинників.

Разом з тим ми вважаємо за доцільне доповнити цю схему ідеєю про інтерсуб'єктивний<sup>21</sup>, культуральний, темпоральний і екзистенційний аспекти компетентності. При цьому ми розширюємо уявлення про компетентність «назовні» у інтерсуб'єктивність і в напрямі «до середини» в її екзистенційному, суб'єктному і темпоральному аспектах. Таким чином ми актуалізуємо розуміння компетентності, використовуючи антропологічно орієнтовані уявлення про межі<sup>34</sup> та феномен багатомірності<sup>19</sup> людини. Ідея активного використання феномену меж відображена в побудовах і досвіді гештальтпсихології. Осмислюючи феномен меж і багатомірності людини, а також керуючись методологічною необхідністю в первинному об'єднанні і структуруванні ідей, напрямів і стратегій, на основі яких розробляється компетентність, ми приходимо до ідеї формування концепту виміру компетентності. Цей концепт (вимір компетентності) є методологічним теоретичним конструктом,

---

<sup>9</sup> Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. — Київ : Дорадо-Друк, 2013. — 456 с.

<sup>21</sup> Огурцов А. П. Интерсубъективность как проблема философии науки / А. П. Огурцов // Философия науки. — 2009. — Вып. 14. — С. 235–246.

<sup>34</sup> Loch W. Die Antropologische Dimension der Padagogik / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

який ми визначаємо як регламентовану (задану) сферу прямого інструментального застосування і функціонування компетентності, а також і як простір чи аспект дії, в якому проявляється можливе розгортання (функціонування) компетентності через опосередкований, незначний, непрямий, атиповий і невиразний вплив.

Наприклад, здоров'язбережувальна компетентність має своєю прямою сферою функціонального застосування здоров'я людини. На цьому можна було б і «зупинитися». Але здоров'я як тілесне, так і психологічне, завдяки багатомірності людини, поширюється як в сферу соціуму, культури, так і в саме єство людини її внутрішнє буття — екзистенцію. Тому виділяємо екзистенційний вимір компетентності. Для максимального охоплення сфер впливу нам необхідно на них вказати. Вимір компетентності може бути як наявних реально, так і представлятися як ідеальна структура. Це поняття є також необхідним для формування самої структури компетентності. Ми таким чином задаємо межі впливів і «перебування» компетентності, свідомо актуалізуючи, розширюючи чи звужуючи певні сфери.

Виміри компетентності і компоненти можуть формально збігатися за назвою. Але відмінними між ними є таке: компоненти є функціональними, інструментальними, активними, інтенціональними елементами і тими, що піддаються трансформації і модифікації, вони вибудовуються передусім за потрібнішим технологічно орієнтованим принципом. Вони (компоненти компетентності) відповідають на запитання: «Як діяти? На основі чого? Чим діяти? Для чого?»

Виміри компетентності є перш за все «місцем чи сферою» перебування і дій компетентності в яких вона розгортається, існує, проектується чи з якими взаємодіє і контактує. Виміри відповідають на питання: «Де, в яких сферах, напрямках локалізується компетентність? Де діяти? До якої межі? Де перебувати? Бути?! З чим взаємодіє і контактує?» Разом з тим саме виміри є тим чинником, який певним чином задає формат міри, послідовності впливів компетентності через її локалізацію, чим визначається її буття як такої. Виміри в конструктивному сенсі є методологічними метаутворенням, які визначають сферу впливу і локалізацію. Місце чи сфера визначається як аспект галузі діяльності (наприклад практики)  $f, j$  у форматі антропологічного чи / і тілесного розуміння.

Виміри компетентності позиціонуються нами також як інтенціонально-сміслова і смислоформувальна теоретична конструкція «рамочні смисли», які визначаються сферою локалізації. Тобто ми в концепті «вимір компетентності» актуалізуємо інтелектуально-смісловий «детермінізм місця», який первинно задає смисли і інтенції на основі усталеної методологічно-когнітивної структури. Наприклад, коли ми актуалізуємо такий антропологічний аспект, як серцевий чи кордоцентричний вимір<sup>22; 16</sup> компетентності, то зрозуміло, що висвітлюється широка

---

<sup>22</sup> Палама Григорий. Триады в защиту священно-безмолствующих / Григорий Палама ; пер., послесл. и ком. В. Вениаминова. — М. : Канон, 2003. — 383 с. — Режим доступа : [https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV\\_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munche,n,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA](https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munche,n,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA). — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>16</sup> Левинас Э. Время и другой / Э. Левинас. — СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. — 132 с.



проблематика совісті, милосердя, любові, турботи, а також співвідносно піднімаються суто практичні питання профілактики гострої кардіологічної патології<sup>23, 27</sup> під час фізичного навантаження.

З методологічних позицій виміри компетентності є первинним способом групування ідей і смислів, які представляються як певні проблемні напрями чи / і концепти, репрезентовані у форматі структури чи місця. Виміри допомагають конструювати компетентність, закладаючи в неї не тільки формат актуалізації й інтеграції цінностей, мотивації, знань і дії, а й розкриваючи проблематику місця (топосу), часу, онтологій, метасмислів, меж впливів, меж осмислення «компетентнісно орієнтованого» буття. Ідея вимірів полягає також в тому, що цінності і смисли зв'язані з місцем і часом. Вони є топологічні і темпоральні. У такому випадку вони стають значущими і реальними для фахівця — знаходяться, проживаються і існують.

Крім того, виміри компетентності, задаючи первинні смислові рамки, визначають інтелектуальну свободу, інтенцію та панорамний погляд на проблематику. Вони розкривають пізнавальний горизонт і самі таким чином є первинним інструментом пізнання й осмислення, що дає можливість розробити компетентність на основі «невидимої» ейдетичної основи чи метаструктури. Виміри компетентності метафорично представляють собою первинні смисли і концепти, організовані в кластери. Таким чином, виміри компетентності – більш широке поняття, ніж компоненти (складові) компетентності. Компоненти компетентності відносно вимірів можуть розглядатися в переважній більшості випадків як вторинні і практично орієнтовані утворення та структури особистості. Виміри більше мають інтерсуб'єктивний, трансцендентний, метафізичний і інтелектуальний характер.

Саме антропологічно орієнтоване бачення людини як багатомірної і інтерпретативної<sup>32</sup> істоти дає нам можливість розширити уявлення про компетентність як особистісно-технологічну «суміш», яка складається з діяльності, знань, досвідів, мотивів, смислів та цінностей. При цьому компетентність визначається не тільки як відносно «простий» мотиваційно-ціннісний-функціональний феномен. Вона позиціонується як культурно співвідносний, людиномірний, онтологічно інтерсуб'єктивний, екзистенційно, темпорально і вітально орієнтований феномен. Ми розширюємо компетентність до онтології, «занурюючи» її в культуру, надаємо її інтерсуб'єктивного виміру та репрезентуємо як значущу для буття особистості без втрати суто технологічної ефективності.

В рамках нашої проблематики розвитку здоров'язберезувальної компетентності ми виділяємо 24-й вимір компетентності, до яких відносимо: екзистенційний, онтологічний, любові-милосердя, здоров'я, інтелектуальний, аксіологічно-смисловий, інтерсуб'єктивний, дискурсивно-діалогічний,

---

<sup>23</sup> Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.

<sup>27</sup> Федорець В. М. Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу / В. М. Федорець // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. — Вінниця, 2011. — Т. 3, вип. 12. — С. 137–145.

<sup>32</sup> Derdolav I. Pädagogische Anthropologie als Theorie individuellen Selbstverwirklichung / I. Derdolav // Diskussion Pädagogische Anthropologie. — München, 1980. — S. 63.

культурологічний, естетичний, вітальний, темпоральний, кордоцентричний, інклюзивний, гуманістичний, свободи, відповідальності, тіла і тілесності, образу людини, індивідуальності, технологічний, функціональний. Вказані виміри компетентності можуть трактуватися як аспекти, які методологічно мають можливість трансформуватися в простори, онтологію, методологічні напрями, формати образу людини, в проблематизацію її атрибутивних якостей (здоров'я, творчості), педагогічні напрями, методичні інтенції та ін. Таким чином виміри компетентності, будучи її теоретичною інтенціонально-смісловою передумовою, представляються нами також як методологічні напрями, проявлені у форматах методологічних трансформацій і концептуалізацій. Наприклад, вимір свободи чи дискурсу можемо розуміти як простір, онтологію чи цінність, і на основі цього вибудувати свою методологічну стратегію. При цьому акцентується увага на просторовому, на онтологічному чи аксіологічному аспектах, чим підкреслюється їх значущість і призначення з відповідними розуміннями й інтерпретаціями.

Інший приклад, в рамках якого розглянемо феномен екзистенції репрезентованої в методологічному контексті як вимір компетентності. Відповідно до запитів і спрямувань нашої методології, ми можемо представити екзистенційний вимір компетентності, використовуючи певний спектр форматів: екзистенційної онтології (за М. Хайдегером), простору екзистенції, екзистенціалу темпоральності, екзистенціалу простору, екзистенціалу свободи, екзистенціалу любові, екзистенціалу серця, екзистенціалу тілесності, екзистенційних цінностей, екзистенційних смислів, екзистенційної наповненості та ін.

Із здоров'язберезувальних позицій в методологічному сенсі для нас важливим є таке усталене поняття, як екзистенційне здоров'я, а також методологічний концепт, який ми актуалізуємо як Людину Екзистенційну. Цей конструкт є актуальним у методологічному плані, а саме в аспекті формування цілісних уявлень про людину. Це необхідно для розвитку методологічних інтенцій і смислів, а також як варіант системної репрезентації феномену людини на основі її специфічної атрибутивної ознаки та її філософсько-світоглядного визначення.

У цьому контексті в нашій методологічній системі, використовуючи метафоризацію, ми можемо репрезентувати виміри компетентності, які трансформовані у форматі відповідного визначення людини (Номо), актуалізуючи при цьому певні ознаки і представляючи їх як атрибутивні і визначальні. Завдяки такому прийому, розширюються і уточнюються смисли і формуються відповідні антропологічно орієнтовані інтенції. Вказані вище виміри компетентності «набувають антропної субстанціональності» і будуть мати такий вигляд: людина екзистенційна, людина онтологічна, людина любові і милосердна, людина здоров'я, людина інтелектуальна, людина аксіологічна, людина смислу, людина дискурсивна, людина вітальна, людина темпоральна, людина сердечна, людина інклюзивна, людина гуманістична, людина свободи, людина відповідальна, людина тілесна, людина-чоловік (хлопчик, юнак), людина-жінка (дівчинка, дівчина).

Цей методологічний прийом дає можливість як саму методологію, так і виміри компетентності «визначити вітальними», антропологізувати, психологізувати,

аксіологізувати і онтологізувати<sup>8</sup>, представити феноменологічно і як антропну унікальність, зробити наочними і лаконічними, спрямувати для розширеного і поглибленого методологічного і методичного осмислення її атрибутивних ознак у форматах цілісності, персоніфікації і міфілогізації. При цьому як феномен людини, так і наші методологічні інтенції стають психологічно прийнятними, емоційно насиченими, повними, розкритими і ближчими, а також представляються як цілісний образ. Крім того, це дає можливість «оперування» вказаними образами<sup>26</sup> як цілісними і дискретними одиницями при одночасному усвідомленні феномену невичерпності і поліонтологічності<sup>19</sup> людини. Наприклад, коли ми говоримо «людина свободи», чи «людина екзистенційна», представляються яскраві вітально і антропно виразні і повні образи, а то й і певні особистості як приклади.

Осмислюючи ці яскраві образи<sup>26</sup> людини, які постають у всій їх ноуменальній потужності і життєвій силі, педагог не буде «мудрувати» як ще щось «довиховати» і «перевиховати», оздоровити дивакуватим і неприродним способом чи іншим чином трансформувати їх в «щось», відповідно до якого специфічного зразка заданого «партією» чи іншим політичним замовником, методичкою або модою на «щось незвичайне». Він зупиниться на тому, що людину вчитель не творить і «переробляє», а розкриває, відкриває і для неї самої саме через людський образ, вітальність і її буття.

Такий підхід на методологічному і методичному рівнях формує повагу до людського образу, в якому віддзеркалений дух і сила Вищого Буття. Недарма всі тоталітарні режими як центральні трансформації вбачають зміну образу людини, що проводиться жорстко як в наказовій і репресивній формі, так і в м'якому (soft) форматі. І для цього традиційно первинно задаються відповідні методологічні виміри, що визначають дегуманні стратегії — звуження онтології, через заміну буття обов'язком чи нігілізмом, спрощення етики через антиетику, підміну цінностей, тотальну технологізацію як спосіб існування та ін.

Для прикладу відмітимо, що в нашій педагогічній системі як фактор протидії трансгуманістичним і євгенічним тенденціям, які спрямовані на нівелювання біологічної детермінації статі, виступають первинні людські образи, що визначають людину як істоту, яка має саме дві статі, а не n-статей. Втілення в антропному образі<sup>26</sup> статевої диференціації є відображенням атрибутивних ознак як людини та людського, так і високоорганізованого життя. В сучасних умовах протидія дегуманним постантропологічним тенденціям контекстуально може бути здійснена через актуалізацію нормативних уявлень і образів людини, що існує у формі саме двох статей. У такому випадку позиціонування двох статей може трактувати як шлях до розкриття сакрального і визначатися як світоглядно-антропологічна основа

---

<sup>8</sup> Дацюк С. Онтологизации: Интернет-книга [Электронный ресурс] / С. Дацюк. — Киев, 2009. — Режим доступа : <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>26</sup> Солодилова И. А. Образ как источник оценочного смыслообразования [Электронный ресурс] / И. А. Солодилова. — Режим доступа : <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/123/1/2425-2428.pdf>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

дитиноцентризму, людського, сімейного і соціокультурного укладу життя. Актуалізація двох статей є репрезентацією необхідних умов психічного, психологічного, духовного і тілесного здоров'я. Така методична трансформація компетентнісних вимірів з варіантом концептуалізації, що завершується формуванням антропних образів<sup>26</sup>, в яких переважно відображені сутнісні характеристики людини і її буття, розглядаються нами як образно-антропологічна репрезентація феномена людини. Вказані антропні образи є втіленням різних аспектів людини і здоров'я, які цілісно відображають її поліонтологічність і багатомірність.

Збереження образу людини, на якому є печать Духу, представляється нами як первинна методологічна і практична здоров'язбережувальна інтенція. Ми таким чином акцентуємо увагу не тільки на усталених уявленнях про здоров'я, яке розуміється як психологічне, психічне, фізичне, духовне, а й говоримо про такі його форми, як екзистенційне, темпоральне і про здоров'я як онтологічний феномен, здоров'я як прояв милосердя і любові, здоров'я у здатності знаходити людиномірні смисли і цілі, здоров'я у здатності жити в системі людиномірних цінностей, здоров'я як прояв вітальності, здоров'я як розкриття серця і сердечність, здоров'я у здатності бути вільним і відповідальним. Здоров'я в нашій методології розуміється і визначається через актуалізацію антропного образу<sup>26</sup> людини. Феномен здоров'я є характерним саме для людини, тому що вона може рефлексувати свій стан. Континуум визначень і уявлень про здоров'я розпочинається від тілесної основи і спрямовує у сферу символів, смислів і Духу. Таке розуміння здоров'я розкриває його як трансцендентний феномен, а його збереження може розумітися як спосіб трансценденції, як вихід людини за свої межі, а не тільки як «традиційно прийнятий» набір обов'язкових «руханок» і «страшилок» про те, що «дуже потрібно робити» і про те, чого не можна робити.

Розгляньмо виміри компетентності у їх сукупності (чи множині). Таку множину ми називаємо горизонтом вимірів компетентності. Застосувавши системний підхід до аналізу формального об'єднання вимірів (горизонту вимірів), ми отримуємо бачення сукупності вимірів як системи. У рамках цієї системи з епістеміологічних позицій вказані виміри репрезентуються як такі, що можуть взаємодіяти між собою, сприяючи консолідації чи руйнуванню цілісності зазначеної сукупності або трансформації її в іншу якість.

Ми в такому випадку апріорі можемо як розглянути, так і задати найімовірніші варіанти (сценарії) взаємодії відповідних ідей, які відображені у форматі вимірів компетентності. Керуючись системним баченням під час формування цього теоретичного конструкту (горизонту вимірів) з відносно різних підсистем (вимірів), ми говоримо про можливість формування типових і імовірних взаємодій між вимірами. До таких взаємодій ми відносимо синергію (підсилення), дублювання, антагонізм, конкуренцію і витіснення, доповнення, нейтральний вплив. При цьому

---

<sup>26</sup> Солодилова И. А. Образ как источник оценочного смыслообразования [Электронный ресурс] / И. А. Солодилова. — Режим доступа : <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/123/1/2425-2428.pdf>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

може відбуватися спрощення і гомогенізація горизонту вимірів як системи або, навпаки, можливий перехід на інший рівень, або підтримуватиметься певний рівень гетерогенності (різноманіття).

Безумовно, оптимально така система вибудовується на основі ідей консолідації, дублювання та сприянні формуванню синергетичних ефектів. Наприклад, виміри, які ми визначаємо як онтологію, кордоцентризм, екзистенцію, взаємодоповнюють і певною мірою підсилюють один одного. Горизонт вимірів компетентності сконструйований на основі ідей поліонтологічності, баговимірності<sup>19</sup> людини і поліпарадигмальності. Тому він за своєю сутністю є плюралістичним конструктом, що обумовлює більшість базисних ідей, напрямів, підходів і бачень, які трансформуються у виміри компетентності. Але всі концепти і стратегії сумарно репрезентуються по-своєму в смислових рамках антропології, що визначає антропологізацію і онтологізацію<sup>8</sup> як важливу функцію вимірів компетентності. Це реалізація в методології формування компетентності античного принципу, висунутого Протагором, про те, що «Людина-міра всіх речей». Щоб усвідомити динаміку горизонту вимірів компетентності як системи, проведемо ментальний експеримент. Наприклад, якщо в горизонт вимірів компетентності «попаде» ідея класової боротьби чи расової гігієни, або відносно «добрий» концепт чистоти і порядку чи «крайнього» екологізму, то від людської онтології, кордоцентризму, екзистенції і вітальних цінностей залишиться «ніщо» тому, що загалом це несумісні конструкти і напрями. В тоталітарних суспільствах, навіть коли створювалися досконалі й унікальні педагогічні системи, вони реально базувалися на антропологічно орієнтованих концептах, які існували контекстуально чи інтуїтивно при формальному збереженні відображення в системі панівної парадигми, образів, цінностей і відповідних «вказівок».

Горизонт вимірів компетентності може бути первинним методологічним і методичним інструментом, а саме — як теоретична і інтенціонально-смилова передумова конструювання педагогічної системи, в цьому випадку — компетентності. Цей теоретичний інструмент також спрямований на формування інтенцій, перспектив розвитку, тенденцій, трансформацій, варіативності, інтерпретацій і розумінь самої компетентності. В ньому закладена ідея процесуальності і темпоральності. Він (горизонт вимірів) також може репрезентуватися як динамічна ціннісно-когнітивно-знаннєва система, яка здатна породжувати смисли й їх інтерпретації та конотації на основі структурної організації. Це можливо за умови, якщо для формування, інтерпретації й осмисленні горизонту вимірів компетентності використовуються ідей системного підходу, синергетики з включенням планування ефектів синергії, дублювання, підсилення. По суті вказаний горизонт є кластером певних ідей, трансформованих у форматі вимірів, а також в цьому випадку відібраних і антропологічно орієнтованих і таких, що специфіковані і спрямовані на

---

<sup>19</sup> Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с. — С. 116–168.

<sup>8</sup> Дацюк С. Онтологизации: Интернет-книга [Электронный ресурс] / С. Дацюк. — Киев, 2009. — Режим доступа : <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

оптимальну реалізацію певних практик на основі формування компетентності. Горизонт також може розглядатися як теоретичний інструмент операціоналізації певних ідей. У цей конструкт закладена також ідея структурного інтелекту. Для нас важливою є ідея збереження, актуалізації та формування смислів і цінностей як важливих первинних, консолідованих і інтенціональних компонентів педагогічної системи, в цьому випадку — компетентності. Ми вважаємо, що таке збереження цінностей і смислів може бути здійснене через їх інтерпретацію, формування та трансформацію і утворення в них нових конотацій. Такі зміни і підтримання смислів ми розуміємо як їх процесуальність.

Чому саме це важливо? При операціоналізації певної ідей і при її технологізації, що характерно і для формування компетентностей первинно задані базові смисли, інтенції і цінності можуть втрачати свою новизну, силу, насиченість і ставати менш значущими. Образно кажучи, вони «зношуються» і «старіються». Це в кінцевому варіанті відображається і на фахівці — нерідко навіть професіонал може виконувати тонкі і складні речі, хоч і досконало, але механістично, «без душі» і високих смислів. Нерідко при цьому втрачається емоційна насиченість смислів. У цьому контексті слід зазначити, що, виходячи із ставших класичними ідей представлених В. Франклом в книзі «В пошуках смислу», сфера смислів розглядається як особлива і дещо відмінна від всієї психіки антропна реальність. Тому існує необхідність у процесі розроблення методології розвитку компетентності враховувати особливий, динамічний, процесуальний характер смислів. Недарма Л. Виготський формує поняття «динамічна смислова система». Саме у знаходженні, формуванні й утриманні базисних антропологічно орієнтованих смислів як у форматі методології, так і в методичному і технологічному напрямках полягає основна ідея розробки поняття вимірів компетентності і їх горизонту. Для утримання чи розгортання смислів, на нашу думку, потрібне періодичне їх переформатування, інтерпретація, онтологізація, антропологізація і оновлення, що може трактуватися в широкому плані як повернення чи циркуляції. Ця ідея дещо близька чи співвідносна до концепції «вічного повернення», що була актуалізована Ф. Ніцше відносно іншої тематики і яку ми можемо виявити у феноменах культури, що проявляється передусім в міфології і релігії. Ми вважаємо, що горизонт вимірів компетентності і самі виміри є тим первинним теоретичним інструментом, який сприятиме формуванню, розкриттю, утриманню, циркуляції і поверненню первинних антропних і здоров'язбережувальних смислів, цінностей і інтенцій. Цей рівень є також ідейним (ейдетичним) інструментом проб лематизації, і він представляє структуровану і специфіковану теоретичну основу. Ми вважаємо, що під час розроблення змісту і структури компетентностей є доцільною репрезентація вимірів компетентності й актуалізація основних вихідних ідей, концептів і стратегій. Це є важливою умовою для розуміння, які тенденції, ідеї, цінності, смисли, перспективи і потенціали закладаються автором в компетентність. Переважно це здійснюється інтуїтивно і контекстуально.

Описаний вище горизонт вимірів здоров'язбережувальної компетентності і самі виміри по суті є рівнем первинної специфікації ідей і стратегій. Цей рівень

формується завдяки осмисленню, інтерпретації певних ідей, концепцій, цінностей, інтенцій, напрямів. За своєю філософською сутністю цей рівень є узагальнювальним, філософсько-світоглядним, а також таким, завдяки якому реалізується первинний відбір концепцій і цінностей та формуються антропологічні, загальні і панорамні бачення проблеми. З епістеміологічних операціонально орієнтованих позицій цей рівень представляється як орієнтувальний, завдяки чому ми можемо зорієнтуватися в «безмежному морі» концепцій, напрямів і підходів. Горизонт вимірів компетентності також визначає процес виявлення відповідних ідей та сприяє інтегративній актуалізації як раціонального, так і ірраціонального начал свідомості та емоційних і інтуїтивних сфер особистості, в чому проявляється його холістична і антропологічна спрямованість. Репрезентація ідей, напрямів, смислів у форматі вимірів компетентності є одним з методологічних прийомів їх актуалізації узагальнення, специфікації, інтерпретації, антропологізації, розуміння і осмислення. Отже цей рівень актуалізує та розкриває шляхи і візії, що необхідні для визначення базисних цінностей, образів, інтенцій, проблем, смислів, стратегій, структури і змісту.

Рівень ідеальних (первинних) структур здоров'язбережувальної компетентності (III рівень). Перейдемо до розгляду третього рівня компетентності, який ми називаємо рівнем ідеальних чи (первинних) структур компетентності. Як і попередній, він, за своєю суттю, є теоретичним філософсько-методологічним, тому не передбачає вимірювань. З операціональних позицій цей рівень є системоформувальним, структуроформувальним, рефлексивним, ієрархічним, смислоформувальним, аутопоезисним і трансформуючим знання та смисли. Цей рівень у самих загальних рисах і варіативно визначає сутність і специфіку компетентності. З методологічних позицій цей рівень, як і попередній, розглядається ними як теоретична філософсько-методологічна частина компетентності, а також як методологічний етап її формування.

Формуючи цей рівень, ми визначаємо в його складі такі структури компетентності: 1) сутність, 2) телос, 3) інтенціональність, 4) діалогічність, 5) наративність, 6) етос, 7) міфос, 8) логос, 9) мету, 10) ціннісну основу, 11) хронотоп, 12) смислоформувальні образи, 13) антропоморфні образи-концепти, 14) основні складові реалізації, 15) проторівень, 16) визначальні проблеми, 17) соціокультурну відповідність і адекватність, 17) контекстуальність.

Формування структур указанного рівня здійснюється на основі принципів системності, взаємодетермінації, взаємозалежності, доповнюваності, ідеї трансформації смислів, культуроцентризму та традицій гуманізації, антропологізації<sup>10; 13; 15; 30; 31</sup>, гуманітаризації і філософізації<sup>15</sup> освіти. Цей рівень

<sup>10</sup> Касаткин П. И. Антропологический аспект глобальных моделей образования: поиски и решения / П. И. Касаткин, М. В. Силантьева // Политические исследования. — 2017. — № 6. — С. 137–149.

<sup>13</sup> Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

<sup>15</sup> Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17–30.

<sup>30</sup> Bollnow O. F. *Padagogik in anthropologischer Sicht* / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

<sup>31</sup> Bollnow O. F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

репрезентує компетентність насамперед як інтерсуб'єктивний, ціннісно орієнтований, гуманітарний, системний, багатовимірний, соціокультурний і антропологічний феномен, а не тільки як особистісно-професійне явище. Він сформований співвідносно до вищепредставлених ідей та інтенцій класиків філософської та педагогічної антропології і представляє компетентність в широкому і, передусім в її гуманітарному ціннісносмысловому і креативному форматах.

Рівень первинних структур компетентності репрезентує її також в розгорнутому, а не тільки в функціонально-інструментальному форматах. Це визначає варіативні, рефлексивні, репрезентативні і методологічно осмислені шляхи її формування. Цей рівень обумовлює можливість формування і буття компетентності на основі певної філософсько-світоглядної, загальнонаукової, культурно орієнтованої доказової бази, дещо обмежуючи варіанти суто аксіоматичних і суб'єктивістських бачень. Розглянемо послідовно вказані структури цього рівня, на основі яких формуються компоненти компетентності четвертого (структурно-функціонального) рівня. Сутність компетентності ми формуємо як поняття, яке лаконічно і цілісно відображає основну ідею, сутнісні характеристики, мету, специфіку та значущі технологічні чи інші особливості компетентності.

Сутністю здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури є антропологічно орієнтоване системне об'єднання і трансформація особистісних якостей, інтенцій, цінностей, смислів, когнітивної сфери, пам'яті, навичок, діалогічності педагога, що здійснюється на основі актуалізації інтелекту, феноменів милосердя, відповідальності, антиципації (прогнозування, передбачення) внаслідок інтегративного впливу медико-гігієнічних та гуманітарних знань, навичок, доктрин, цінностей, і сумарно визначає формування у вчителя нової специфічної системної здатності ефективно зберігати життя і здоров'я учнів, членів своєї родини і своє власне, використовуючи для цього систему відповідних концепцій, знань, вмінь, навичок, практик, досвідів та потенціали своєї особистості, культури й освіти. Представляючи сутність цієї компетентності, ми можемо відмітити визначальний характер темпорально-антропологічно спрямованого кластеру особистісних якостей — милосердя, відповідальності, турботи і антиципації. В особистісно-психологічному, морально-ціннісному, технологічному і мотиваційному аспектах збереження здоров'я і формування цієї компетентності зазначені якості є системорганізованими та інтенціонально спрямовувальними.

Телос компетентності ми формуємо як поняття, що лаконічно висвітлює значущу, системну, атрибутивну й іманентну (внутрішню) якість людини, яка інтегративно характеризує її буття як цільове, динамічне та результативне і як таке, що проявляється через компетентність, відображаючись в її динаміці, в розумінні цільової причини і смислів, а також в осмисленні меж діяльності та системних і ціннісних уявлень про результат. Телос здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми визначаємо як якісну особливість професійного буття педагога, яка іманентно і первинно спрямована на збереження життя і здоров'я людини (дитини), що реалізується в процесі ціннісно орієнтованої професійної



діяльності на основі феноменів милосердя, відповідальності, антиципації, спеціальних знань, навичок та актуалізації інтелектуального потенціалу.

Іntenціональність компетентності представляється як актуальна характеристика фахівця, яка проявляється у специфічній професійно-особистісній спрямованості його свідомості на певні реальні чи ідеальні (об'єкти, смисли, цінності, ідеї) феномени. Іntenціональність здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми визначаємо як її фундаментальну інтегративну якість, сутність якої полягає у професійно-особистісній і антропологічно-ціннісній орієнтації спрямованості його свідомості (переживань, уваги, пам'яті, мислення, намірів, планів, очікувань, установок, особистісних рис тощо) на феномени — життя, здоров'я, людини, серця, людського організму, тіла і тілесності, локомоції і рухової активності, комунікації, психіки, іманентного суб'єктного часу, а також на певних межових і патологічних феноменах та на здоров'я орієнтованій і вітально спрямованій взаємодії людини зі світом і самою собою. У визначенні висвітлено основні іntenції та їх послідовність чи ієрархія.

Іntenціональність компетентності на методологічному рівні визначає питання актуалізації і проблематизації основних теоретичних і технологічних напрямів її розроблення. На особистісно-психологічному рівні іntenціональність певною мірою відображає також специфіку як самої компетентності, так і особливостей її функціонування. Іntenціональність відповідним чином впливає на актуалізацію та формування ідеалів, цінностей і смислів та технологічну ефективність. Наприклад, наявність іntenціональної спрямованості на феномен серця є актуальною з позицій профілактики порушень серця в освітньому процесі. Кордоцентрична іntenціональність є важливою умовою формування (точніше прояву) милосердя і толерантного ставлення до дітей, а також значущим особистісним чинником проведення тренувального процесу, що включає в себе врахування морфофізіології, біохімії, вікових особливостей і патології серця. Завдяки певному і відносно обмеженому набору іntenцій, фахівець має можливість постійно, мимовільно і довільно утримувати значущі для нього феномени в своїй свідомості. Для вчителя фізичної культури — це феномени серця, збереження життя, рухової активності тощо. Розроблення і формування іntenціональності компетентності, окрім антропологічно-ціннісного спрямування, має суто технологічну мету — визначити коло основних іntenцій, які первинно конкретизують (специфікують) його діяльність і таким чином «фільтрують» чи витісняють неактуальні питання. Іntenціональність «вказує» (а точніше формує) у фахівця зони його потенційного впливу, діагностики і інтелектуальної діяльності.

Діалогічність компетентності нами визначається як її специфічна якість, що репрезентує тією чи іншою мірою реалізацію компетентності, її зміст і структуру у форматі діалогу, відображаючи і розкриваючи потенційні й актуальні можливості використання діалогічних практик у процесі професійної діяльності педагога в самій технології з метою пізнання, діагностики, корекції, профілактики, виховання, навчання, рефлексії і творчості. Практику збереження здоров'я можна вибудувати на «великих» і монологічних рекомендаціях, які надаються і в онлайн режимі, і у

форматі «надцінних методичок», але можна реалізувати природовідповідно в режимі реального часу через діалог і полілог з відповідною актуалізацією особистісних і екзистенційних складових та задіюючи фасилітативний потенціал педагога.

Для практик збереження здоров'я діалог є обов'язковою складовою, бо тільки він дає можливість підійти індивідуально до кожної людини та її проблем і відповідно їх профілактику, діагностику і корекцію. Діалог, будучи гуманістично і етично орієнтованою практикою, представляє одну з основних і обов'язкових складових медичних і психотерапевтичних технологій і практик. Реалізувати практики збереження здоров'я без діалогу апіорі і апостеріорі неможливо. В інших випадках це нагадує телевізійні сеанси народних цілителів.

Актуалізація діалогічності в нашій освітній системі є також освітнім фактором декомунізації. Реалізується це шляхом протидії антропологічно орієнтованих діалогічних практик і форм професійного буття тоталітарним стереотипам, в яких домінує монолог, рецептурні рекомендації, «прихована» самотність, відчуження людини від людини, об'єктивізація людини тощо.

Діалогічність здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами розуміється як специфічна властивість, яка первинно закладена в її структуру та зміст і як така, що може бути реалізована в процесі професійної діяльності педагога, проявляючись у форматі діалогічно-комунікативних практик і установок, в діалогічному мисленні, в профілактиці патологій з використанням діалогу, в актуалізації діалогічної онтології та у діагностиці стану здоров'я і в його конструюванні завдяки діалогу. Актуалізація вказаних діалогічних візій, а також розробка нами поняття діалогічності здоров'язбережувальної компетентності базується на застосуванні концептів філософії діалогу<sup>7; 16; 35</sup>, і антропологічно орієнтованих ідей Е. Левінаса<sup>16</sup>, який сформував етичний варіант феноменології. В концепції Іншого Е. Левінас репрезентує проблематику, яка цілісно й екзистенційно орієнтовано розкриває взаємодію двох людей через діалог. Філософ розуміє людське діалогічне спілкування як особливе і первинне буття, що формується на основі відповідальності, яку представляє як атрибутивну ознаку людського, як «витікання буття». Наративність здоров'язбережувальної компетентності ми визначаємо як особливу її властивість, яка може представлятися у формі наративних практик, через формування специфічної професійної наративної онтології, в наративних установках, в системі актуальних здоров'язбережувальних наративів та у процесах діагностики і конструювання здоров'я з допомогою наративів. Наративність — це специфічна якість компетентності, яка первинно задається під час її формування. Як спрощений варіант ми можемо розглядати здоров'язбережувальну компетентність у формі специфічного наративу. Наратив, як і діалог, розглядається нами як один з основних шляхів формування компетентності, а також як важлива складова її функціонування.

---

<sup>7</sup> Даренский В. Ю. Диалогическая природа человеческого бытия как откровение о человеке / В. Ю. Даренский // Вестник Самарской гуманитарной академии. — 2015. — № 1(17). — С. 33–42. — (Серия «Философия. Филология»).

<sup>16</sup> Левинас Э. Время и другой / Э. Левинас. — СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. — 132 с.

<sup>35</sup> Perkinson H. J. The Socratic Approach to Education Today / H. J. Perkinson // Education Today. — 1985. — P. 20–28.

Таким чином нарративний підхід<sup>2</sup> нами використовується для формування компетентності, але й сам нарратив визначається як її атрибутивна ознака і її «нарративне» буття.

Етос здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми розуміємо як особливу, цілісну, репрезентативну (в розумінні зовнішньо і внутрішньо орієнтовану) ціннісно-етично-онтологічну якість, яка формується на основі інтеграції визначальних і атрибутивних структурних елементів цієї компетентності, а саме цінностей, смислів, образів, інтенції, особистісних аспектів, практик і опосередковано відображає естетичний, етичний, екзистенційний (розумінні внутрішній) та духовний виміри професійного буття, проявленого в певній компетентності. Етос можна розуміти як яскраву, емоційно насичену, етично і ціннісно орієнтовану лаконічну репрезентацію іманентної (внутрішньої реальності) компетентності. З грецької мови етос (ἦθος) перекладається як характер, особливий душевний склад. В основі нашого бачення етосу є його розуміння як відображення специфічної онтології (буття), яку ми «бачимо» і відчуваємо як якість, як інтегративну специфіку діяльності, як її неповторність.

Міфос здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми розуміємо як суму особливих антропологічно-цінносних, образних уявлень і концептів про життя та збереження здоров'я дитини, які не обов'язково підтверджуються експериментально (не об'єктивізуються) і є спрямованими на цілісну, життєтворчу, образну, емоційно насичену, екзистенційну репрезентацію, інтерпретацію й осмислення актуальних здоров'язбережувальних проблем. Міфос — це спрощенні, емоційно насичені і ціннісно орієнтовані знання, образи, ідеї, концепти інтегративного гуманітарного і медико-гігієнічного характеру, які через специфічну (в розумінні міфологічну) репрезентацію відображають значущі для збереження здоров'я феномени, інтенції, онтології, шляхи, методи, алгоритми.

В умовах освітнього процесу міфос здоров'язбережувальної компетентності формується на основі інтеграції морально-етичних, людиномірних інтенцій і смислів та основних знань, а також образів і уявлень, сценаріїв, які є актуальними в культурі, освіті та традиціях збереження здоров'я. Репрезентується міфос у форматах міфологем (коротких фраз), міфів, метафор, нарративів (розповідей), візуальних образів. Ми виділяємо у міфосі здоров'язбережувальної компетентності такі функції, як формування: інтенцій, смислів, мотивацій, установок, а також психотерапевтичну, корекційну, розвивальну, творчу, гармонійному, комунікативно-дискурсивну, діалогічну, рекламну, репрезентативну, консолідовану, нарративну. Уявлення про міфос відкриває можливість свідомого створення чи, навпаки, дезактуалізації професійних міфів.

Цінним є те, що міф формує цілісні емоційно насичені і стійкі уявлення, образи та переживання, які є основою розуміння та пізнання цінностей і смислів.

---

<sup>2</sup> Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. — 2000. — № 3 — С. 29–42.

Відповідно до ідей Р. Лотке<sup>3</sup> цінності переживаються, а за В. Франклом, смисли знаходяться через певне напруження, а не «видаються» «оптом» чи в «роздріб» зовні. Міф є феноменом гуманітарного простору, тому він не обов'язково має мати підтвердження через об'єктивізацію у форматі медико-біологічних наук.

Міфос компетентності — це спроба досягнути і сконструювати професійне буття педагога і компетентність на основі використання ірраціонального, образного, емоційного, інтуїтивного, екзистенційного, архетипічного.

Логос здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми розуміємо як систему антропологічно-цінносно орієнтованих інтелектуальних ідей, смислів, когнітивних стилів, схем і алгоритмів, наративів, а також осмислених інтелектуальних навичок, практик, досвідів, образів, уявлень, метафор, які розглядаються як необхідна умова інтелектуальної діяльності і культури педагога, спрямованої на збереження життя і здоров'я. Логос є консолідованим і системо організованим чинником когнітивного (інтелектуально-ціннісного) компонента здоров'язбережувальної компетентності. Він також розглядається нами як соціокультурний та інтерсуб'єктивний феномен<sup>21</sup>. Логос компетентності є фактором репрезентації інтелектуальної культури особистості та її інтелектуального досвіду. Логос, як і міфос компетентності, «тяжіє» до суб'єктності, а не до технології.

Мету здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми визначаємо як систему цілеспрямованих дій та дискурсів, способів організації буття і середовища, формування онтологічних та цільових контекстів, які інтегративно спрямовані на збереження життя, здоров'я, антропного образу людини й онтології (поліонтологічності і багатомірності), її духовно-душевно-психологічної і тілесної сутності й індивідуальної унікальності, суб'єктного іманентного часу (темпоральності) співвідносно з людиномірною руховою активністю та розвитком рухової сфери, тіла, тілесності, з активним використанням ідеології здорового способу життя, що реалізується на основі системно-, компетентнісно- й антропологічно-ціннісно організованих особистісно-психологічних якостей педагога та його інтелекту, досвідів, практик, інтенцій, установок.

Ціннісна основа здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами визначається як аксіоматично (зовнішньо) задана сукупність (сума) первинних цінностей, які виступають базисом для формування здоров'язбережувальних ціннісно-сміслових орієнтирів, специфічної смислової динамічної системи та відповідної трансформації ціннісно-сміислової і мотиваційної сфер педагога, завдяки чому забезпечується реалізація здоров'язбережувальних практик і технологій та професійного буття, а також визначаються ціннісні контексти антропологічно-аксіологічно орієнтованої рефлексії й осмислення педагогічних досвідів, ситуацій і сценаріїв. Тобто ціннісна основа — це конструкт, що формується (задається) первинно як суто теоретичний на основі аналізу певних концептів і

---

<sup>3</sup> Герасимов Д. Н. Возвращение ценности : собрание филос. сочинений (2005–2011) [Электронный ресурс] / Д. Н. Герасимов. — Режим доступа : <https://knigalit.ru/avtori/dmitriy-nikolaevich-gerasimov/book668103/chitat/>. — Дата обращения: 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>21</sup> Огурцов А. П. Интерсубъективность как проблема философии науки / А. П. Огурцов // Философия науки. — 2009. — Вып. 14. — С. 235–246.

бачень, а також завдяки врахуванню запитів технологій і практик. Ціннісна основа, як задана зовні, згодом, у процесі розвитку компетентності, інтеріоризується, трансформуючись в її структури, передусім, в особистісно-екзистенційний та інклюзивно-гуманістичний компоненти компетентності. Отже, зазначені цінності стають основою для ціннісних орієнтацій, цілепокладання і мотивацій, критичного і феноменологічного мислення.

Під час розробки ціннісної основи компетентності як філософсько-методологічну основу ми визначаємо класичні аксіологічні ідеї Рудольфа Германа Лотке (1817–1881)<sup>3,4</sup>, який, формуючи уявлення про цінності, виокремлює їх в особливу відмінну від буття сферу. Р. Лотке<sup>3</sup>, насамперед висвітлює їх зв'язок із «переживанням», вказуючи на те, що «...цінним є те, що цінне само по собі, безвідносно до чого б то було». Класик вважає, що цінність не є істиною<sup>3</sup>. Він також зазначає, що значущість, яка досить часто трактується як цінність, насправді, є інтелектуальним феноменом і тому також не є цінністю. Хронотоп здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми розуміємо як таку її темпорально-просторову організацію, в якій антропоцентрично й інтегративно проявляються часова і просторова специфіка та вимоги до цієї професійної діяльності, а також репрезентуються чи співвідносяться у форматах часу і простору особистісно-психологічні якості, ціннісно-сміслові, інтелектуальні та технологічні аспекти компетентності. Поняття «хронотоп компетентності» дає нам можливість розглянути її як цілісний особистісний антропологічно-темпорально-просторовий феномен. Ми можемо осмислити й розкрити нові перспективні теоретичні і технологічні аспекти професійної діяльності; представити шляхи екзистенційно-феноменологічних бачень компетентності та розуміння її як особистісно-темпорального й інтерсуб'єктивного феномену.

Смислоформувальні образи здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури — це представлені в образному, наочному, схематичному, метафоричному і цілісному форматах концептуалізовані й осмислені, емоційно насичені інтелектуальні, ціннісні чи життєві феномени, які відіграють важливу смислоформувальну, світоглядно-ціннісну і системоорганізувальну роль як у методології формування самої компетентності, так і в процесі її функціонування, що обумовлено їх іманентною здатністю до актуалізації, «концентрації», трансформації, інтеграції і трансляції смислів, а також потужним мотиваційним та емоційним потенціалами. Це поняття нами вводиться для осмисленого, свідомого і технологічно орієнтованого використання образів, образів-концептів, ідеалів, цінностей як у методології, так у методиці та безпосередньо у складі самої компетентності. Ідею концепту смислоформувальних образів спрямовано також на інтеграцію компонентів компетентності.

---

<sup>3</sup> Герасимов Д. Н. Возвращение ценности : собрание филос. сочинений (2005–2011) [Электронный ресурс] / Д. Н. Герасимов. — Режим доступа : <https://knigalit.ru/avtori/dmitriy-nikolaevich-gerasimov/book668103/chitat/>. — Дата обращения: 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>4</sup> Герасимов Д. Н. Соотношение ценности и смысла : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01 / Д. Н. Герасимов. — Уфа, 2011. — 199 с.

У нашій методології і методиці ми визначаємо як актуальні антропоморфні образи-концепти, що є варіантом смислоформувань образів. До них ми відносимо Homo Heterochronicum (Людина, що розвивається нерівномірно), Homo Temporalis (Людина Часова), Homo cardiacum (Людина серцева), Homo Locomotorium (Людина Локомоторна) тощо.

Основні складові реалізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми розуміємо як такі специфічні форми діяльності, завдяки яким ця компетентність проявляється, які забезпечують її основні функції, інтенції, способи реалізації і мету. Тобто складові реалізації — це ті процеси і способи буття, завдяки яким компетентність розгортається і реалізується. Вказані процеси не належать до технологій і функцій, хоча можуть майже збігатися з ними. Вони відображають метарівень стосовно технології здоров'язбереження.

Провідною серед основних складових реалізації цієї компетентності є інтелектуальна діяльність. Крім вищезазначеної, ми виділяємо такі складові реалізації компетентності, як: життєзбережувальну, життєтворчу, дискурсивно-комунікативну, діалогічну, фасилітативну, тілесно-рухову, тілесно-локомоторну, діяльнісно-технологічну, коригувальну, психологічну, антиципаційну, ціннісноформувальну, смислоформувань, репрезентаційну, культурологічну, інклюзивну, екологічну, готовності і здатності надати допомогу. Виділення основних складових реалізації компетентності допомагає зрозуміти її сутність, специфіку, особливості, осмислити і визначити функції.

Проторівень (чи освітньо-особистісна передумова) здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами розуміється як певний мінімальний рівень знань, навичок, а також бажана наявність відповідних ставлень, особистісних якостей і досвідів, які є освітньою умовою, що визначає можливість розвитку цієї компетентності. До проторівня ми відносимо знання (на рівні вищої педагогічної освіти) таких дисциплін: педагогіки, анатомії людини, гістології, фізіології, патології, основ медичних знань (чи медицини), психології, екології, етики, філософії, а також певний рівень сформованості професійної, комунікативної і соціальної компетентностей та наявність відповідальності. Бажаною умовою є також наявність здоров'язбережувальних та антропоцентричних установок, милосердя, толерантності, критики і критичного мислення, дитиноцентричного бачення освітнього процесу.

Визначальні проблеми здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури — це такі актуалізовані проблеми, які безпосередньо впливають на методологію і методику формування, значною мірою обумовлюючи специфіку компетентності, визначаючи її зміст, цінності, особливості, функції та способи реалізації. У разі розташування визначальних проблем відповідно до їх значущості формуються відповідні системи смислів, які мають як теоретичне, так і суто технологічне спрямування. Системно організована сукупність визначальних проблем здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури формує її проблемну основу.

Соціокультурна відповідність та адекватність здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури — це поняття, що відображає відповідність компетентності цінностям, що домінують у певній культурі, значущостям, нормам, звичаям, уявленням, стереотипам, ментальності, етосу культури й її духу. Ідея постановки питання про відповідність компетентності культурі відображає антропоцентричні і культурологічні бачення професійних феноменів як таких, що сприяють збереженню наявних традиційних культур, а також визначають можливість використання потенціалу культур для удосконалення компетентності, яка розглядається як антропосоціокультурний феномен.

Структурно-функціональний рівень здоров'язбережувальної компетентності (IV рівень). Перейдімо до короткої характеристики наступного (четвертого) рівня здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, який ми визначаємо як структурно-функціональний. З функціональних позицій сутнісними ознаками цього рівня є його діяльнісно орієнтована сутність, яку, уточнюючи, можна охарактеризувати як діяльнісну, інструментальну, функціональну, технологічну, операціональну, змістовно-операціональну, функціонально-ціннісну, рефлексивно-функціональну, активну, перетворювальну, що активно взаємодіє, системну, експресивну, зовнішньо спрямовану. Відповідно до структурних бачень цей рівень представлено цільовим об'єднанням знань, умінь, навичок, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, досвідів та практик. Саме цей рівень, який ми репрезентуємо як структурно-функціональний, традиційно розуміють як компетентність, що є структурованою на компоненти. Відповідно він (рівень) може бути сформований у слухачів у процесі підвищення кваліфікації і вимірний та охарактеризований кількісно. Структурно-функціональний рівень (у традиційному розумінні структура компетентності) нами формується аксіоматично та на основі методологічного використання трьох вищеописаних (рівнів) блоків: першого — вітально-ціннісного, другого — горизонту вимірів компетентності, третього — рівня ідеальних (первинних) структур компетентності. Методологічно орієнтована рефлексія п'ятого і шостого рівнів компетентності, яка інтегративно відображає запити практики, технології, а також розкриває відповідні реальні ситуації і сценарії сукупно з урахуванням наявних тенденцій в освіті і соціокультурній сфері та з актуалізацією ідеології кордоцентризму<sup>22; 23; 28</sup> і гуманізму, є значущими і невід'ємними складовими стратегій формування компонентів компетентності (тобто четвертого структурно-функціонального рівня). Отже, сама методологія частково описується як така, що входить до складу компетентності, яку вона формує. Цей

---

<sup>22</sup> Палама Григорий. Триады в защиту священно-безмолствующих / Григорий Палама ; пер., послесл. и ком. В. Вениаминова. — М. : Канон, 2003. — 383 с. — Режим доступа : [https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV\\_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgKAA](https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgKAA). — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

<sup>23</sup> Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.

<sup>28</sup> Хвастунова Ю. В. Символика сердца в религиях мира / Ю. В. Хвастунова // Философия, методология, история знаний : труды Сибирского ин-та знанияеведения. — Барнаул ; Москва, 2005. — Вып. 3. — С. 318–320.

підхід побудовано на основі рецепції і використання ідей аутопоезису<sup>17</sup>, сформованих У. Матраною і Ф. Варелою, а також концептів структурної енергії, структурної інформації. Суттю аутопоезису є здатність живого формувати самого себе.

Отже, відповідно до усталених традицій здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури (у нашій системі це структурно-функціональний рівень цієї компетентності) структурується на певні частини, які синонімічно називаються компонентами, складовими, компетенціями чи модулями. У цій компетентності ми визначаємо п'ять таких компонентів: 1) інтелектуально-ціннісний (когнітивний), 2) діяльнісно-дискурсивний (діяльнісний), 3) особистісно-екзистенційний (особистісний), 4) антропокультурний (антропологічний), 5) інклюзивно-гуманістичний (інклюзивний). У цій схемі ми виділяємо ядро, яке є обов'язковою сукупністю певних складових, і периферію. До складу ядра входять перших три складових, а до периферії — четвертий (антропокультурний) і п'ятий (інклюзивно-гуманістичний) компоненти. Ядро за першими трьома складовими (когнітивною, діяльнісною, особистісною) є порівняно незмінним, водночас периферія нами представляється як динамічне утворення. Якщо інклюзію буде рецептовано нашою культурою і професійним середовищем, то згодом відпаде потреба у формуванні інклюзивно-гуманістичного компонента. Він увійде до складу антропокультурного чи «розчиниться» в інших складових.

В основу структурування компетентності покладено класичну схему, узагальнену І. Драч<sup>9</sup>. У смислових межах цієї схеми компетентність з достатньою повнотою може бути репрезентована в межах трьох начал: когнітивного, діяльнісного й особистісного. Лаконічно і метафорично перших три компоненти можна визначити так: 1) знати і мислити (когнітивний компонент), 2) діяти і вміти (діяльнісний), 3) ставитись, мати відповідне єство, бажати і бути спрямованим, щоб саме так діяти і розуміти (особистісний). Крилатий вислів, що прийшов до нас з античних часів, лаконічно характеризує когнітивний і діяльнісний компоненти, трактуючи їх як інтегративну цілісність і призначення людини — *Ad cogitandum et agendum homo natus est* (Для думки і діянь народжена людина).

У разі розширення семантики значень кожного компонента і репрезентації їх у концептуальних межах вищепредставлених смислоформувальних антропоморфних образів-концептів, які належать до третього рівня (ідеальних структур компетентності), ми отримуємо цілісні образи: Людини розумної (відображення когнітивного компонента), Людини вмілої і діяльної (репрезентація діяльнісного компонента), Людини, яка хоче і може це зробити (проекція особистісного компонента). Указані інструментально і функціонально орієнтовані бачення ми розширюємо, аксіологізуємо й антропологізуємо, додаючи, ще два компоненти компетентності, які в системі смислоформувальних образів мають вигляд Людини

---

<sup>17</sup> Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М. : Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.

<sup>9</sup> Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. — Київ : Дорадо-Друк, 2013. — 456 с.



культури і людяної (антропокультурний компонент) та Людини інклюзивної і гуманної (інклюзивно-гуманістична складова). Отже, розширюючи семантику компонентів компетентності, через використання антропоморфних образів-концептів ми репрезентуємо компетентність в антропологічному, діалогічному і цілісному форматах як феномен культури. Це також висвітлює в образній формі питання взаємодії й інтеграції професійної суб'єктності (суб'єктність символічно репрезентується в образі Людини) як такою, що «домінує» над компетентністю. Нами тезисно представлено ідею трансформації моделей репрезентації, спрямовану на антропологізацію і отологізацію<sup>8</sup> компетентності. Тобто обмежується редуковане розуміння компетентності як інструментально орієнтованої «безликоності» і «антропної дефіцитарності». Відповідно це сприятиме формуванню Людини гармонійної, а не вузькоспрямованого фахівця, в якого компетентності і професіоналізм, крім «ідеального» виконання посадових обов'язків, можуть бути базисом для формування професійних деформацій і так званого професійного кретинізму. Проблема образу людини й її збереження є значущою протягом історії людства. Тому не тільки формується реально компетентність, а й змінюється особистість педагога. Отже, ми вказуємо на необхідність розкриття способів актуалізації і самоактуалізації людини в її професійному бутті, у процесі розвитку компетентності.

Два компоненти (антропокультурний та інклюзивно-гуманістичний)) розширюють компетентність до інтерсуб'єктивного<sup>21</sup> і культурного вимірів. Людина є істота не тільки вмільна, діяльна і розумна, а й, передусім, така, що належить до культури і сама є Культурою. Інклюзивно-гуманістична складова актуалізує, насамперед, питання людяності і милосердя як визначальних якостей фахівця, а також антропологічно орієнтоване розуміння самої людини і культури, надаючи їм саме антропної і кордоцентричної інтенціональності, що є конкурентним до техноцентричних, соціоцентричних (наприклад, класових або расових) чи інших латентно (прихованих) дегуманізуючих бачень, ідей і тенденцій.

Дві складові здоров'язберезувальної компетентності (антропокультурна й інклюзивно-гуманістична) розширюють та експлікують антропологічні смисли, цінності, інтенції й образи саме в їх українському й європейському форматах через актуалізацію гуманізму, доброти, милосердя, культуровідповідності та розвиток інклюзивних бачень та установок. Структура компетентності свідомо «переобтяжена» антропними інтенціями і смислами, які як специфікуються, так і репрезентуються в інтерсуб'єктивному, інклюзивному, культурному, інклюзивному, кордоцентричному форматах.

Зрозуміло, що компоненти компетентності, як системи (точніше підсистеми) компетентності відповідно складаються з певних особистісно-психологічних якостей, знань, стереотипів, алгоритмів, мотивацій і цінностей. У

---

<sup>8</sup> Дацюк С. Онтологізації: Інтернет-книга [Електронний ресурс] / С. Дацюк. — Київ, 2009. — Режим доступу : <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm>. — Дата звернення 18.03.18. — Заголовок з екрана.

<sup>21</sup> Огурцов А. П. Інтерсуб'єктивність як проблема філософії науки / А. П. Огурцов // Філософія науки. — 2009. — Вип. 14. — С. 235–246.

психофізіологічному розмінні компоненти компетентності є порівняно автономними функціональними системами<sup>1</sup>. Відповідно до психофізіологічних уявлень та співвідносно до специфіки організації смислової сфери кожен компонент компетентності нами розглядається і формується як динамічна смислова система, а не тільки як сума певних якостей (сми́слів). Отже, компоненти в смисловому і мотиваційному сенсах мають певну міру автономності, а також є функціонально-специфічними й інструментальними. Динамічних смислових систем, як і функціональних систем, може бути порівнчно небагато, оскільки смисли, які вони формують, будуть конкурентними. Тому і компонентів компетентності в нас є обмежена кількість, структуруються вони на домінуючі і незмінні — ядро (когнітивний, діяльнісний, особистісний) і на периферію (антропологічний та інклюзивний). Компоненти периферії не тільки безпосередньо визначають смисли як актуальні, а передусім, формують смислові контексти. Вони є смислотрансформувальними, інтегрувальними і узгоджувальними смислами. Антропологічний та інклюзивний компоненти є контекстуально смисловими, конотативними, доповнювальними, інтегративними та ітерсуб'єктивно спрямованими.

Відповідно до професійних візій та антропологічно-світоглядних установок ми в кожному компоненті виділяємо також певні якості, що домінують. Компоненти компетентності, отже, є структурованими. В компонентах існує певна динамічна ієрархія значущостей і смислів та провідні інтенції. Наприклад, в інтелектуально-ціннісному компоненті провідними є ціннісний аспект мислення, специфічне здоров'язбережувальне мислення та репрезентативно і діялісно орієнтовані знання певних біологічних та патологічних феноменів. В особистісно-екзистенційному компоненті головним є милосердя, відповідальність, турбота й екзистенційна наповненість, екзистенційна відкритість, сердечність, «розум серця».

Технологічно-функціональний рівень здоров'язбережувальної компетентності (V рівень). Четвертий рівень компетентності ми визначаємо як технологічно-функціональний. Цей рівень відображає формалізовану специфіку взаємодії компетентності і здоров'язбережувальних технологій та практик. Тобто це рівень, який опосередковано репрезентує специфіку реалізації компетентності в типових стандартизованих чи, точніше, ідеалізованих умовах. Це рівень навчання, яке ґрунтується на розгляді типових задач, завдань, діалогів, ситуацій, сценаріїв, феноменів, тенденцій.

Такою ідеалізованою реальністю є технології як стандартизовані специфічні системи, типові ситуації, сценарії, кейси задач, системи питання, діалоги тощо. До способів розгортання, реалізації й адаптації компетентності ми відносимо структурні елементи, що сукупно визначають технологічно-функціональний рівень компетентності. Представимо елементи (структурні складові) вказаного рівня з уточненням у форматі питань: 1) практично орієнтована інтенціональність здоров'язбережувальної компетентності (На що конкретно спрямовано

---

<sup>1</sup> Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем / П. К. Анохин ; под. общ. ред. К. В. Судакова. — М. : Медицина. — 1998. — 297 с.

компетентність?); 2) функції компетентності (Що виконує чи реалізує компетентність?), 3) практична адаптивність та адекватність компетентності (Наскільки компетентність є адекватною поставленим завданням, чи має потенціал до вдосконалення?), 4) здатність до саморозвитку й актуалізації (Чи це формування і структура компетентності мають потенціал до вдосконалення?), 5) актуалізація професійної суб'єктності й екзистенції (Чи бачить себе вчитель у цій діяльності, чи розкриває вона його буття, чи сприяє збереженню його як гармонійної особистості, чи забезпечує його психологічне здоров'я?); 6) дискурс компетентності (Як «промовляє» компетентність?); 7) репрезентативність компетентності (Який компетентність і відповідно вчитель мають вигляд (габітус) у соціумі і як вона себе репрезентує?).

Вітально-діяльнісний рівень здоров'язбережувальної компетентності (VI рівень). Шостий рівень здоров'язбережувальної компетентності репрезентує її реалізацію в професійній діяльності, у реальності, у житті і в бутті самого педагога. Цей рівень відповідає діяльному, активному розгортанню і стосується, передусім, взаємодії з реальністю. Ми його визначаємо як вітально-діяльнісний, тому що цей рівень безпосередньо розкривається саме в житті і є спрямованим відповідно на збереження життя і здоров'я через активність і професійну діяльність.

Цей рівень має такі структурні складові: 1) здоров'язбережувальні практики і досвіди та їх професійну рефлексію; 2) типові педагогічні ситуації; 3) типові педагогічні сценарії; 4) ексклюзивні (нетипові) педагогічні ситуації; 5) ексклюзивні (нетипові) педагогічні сценарії; 6) реальні ризики для життя; 7) ризиковані життєві і професійні тенденції, ситуації і сценарії; 8) життєві контексти; 9) життєві і професійні феномени; 10) переживання, проживання і рефлексію здоров'язбережувальноорієнтованих педагогічних дій самим педагогом; 11) професійне буття і його рефлексію; 12) набуття і реалізацію досвіду; 13) осмислення і рефлексію досвіду, 14) здоров'язбережувальну антиципацію. Особливістю цього рівня є актуалізація питання наявності незапланованих, нетипових ситуацій і сценаріїв, ризиків і викликів, що стосується, насамперед, проблематики збереження життя і здоров'я.

Основна характеристика вітально-діялісного рівня — це реальність, це професійне буття, яке є, яке рефлексується вчителем як життя і розгортається саме в теперішньому часі та вимагає ухвалення важливих рішень у темпоральному режимі «зараз і тепер». Саме цей рівень є кінцевим, у якому розгортається і реалізується здоров'язбережувальна компетентність. У вітально-діялісному рівні сконденсовано ідею древніх, що репрезентується у латинській сентенції — *Non Scholae sed vitae discimus* (Ми вчимося не для школи, а для життя). Цей рівень, як і попередній технологічно-функціональний не вимірюється, а осмислюється, рефлексується й аналізується в процесі реалізації діяльності і після неї. Цей рівень є «зануренням» компетентності в реальність і життя.

## Висновки

1. Людиномірна концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури

здійснюється на основі рецепції й антропологічно-ціннісної рефлексії європоцентризму української освіти, концепції «Нової української школи», а також концептів класиків педагогіки, філософії і педагогічної антропології. Сукупно антропологічно і здоров'яорієнтовані аспекти (ідеї, питання, підходи, бачення, феномени, цінності, смисли) формують проблемну основу здоров'язбережувальної компетентності.

2. Ми формуємо концепт «антропологічна основа здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури», є системно-цільовим об'єднанням визначених нами антропологічних аспектів (концептів, візій, стратегій), у яких інтегративно актуалізовано антропологічне і здоров'язбережувальне спрямування.

3. Антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури розробляється відповідно до рамочних смислів антропологічної парадигми і концепції «Нової української школи», на основі системних, аутопоезисних і психофізіологічних підходів, а також через компетентнісно орієнтовану рефлексію екзистенційно-феноменологічних та кордоцентричних традицій. Ця модель є рівневою. У ній ми виділяємо шість рівнів (або блоків): I рівень — вітально-ціннісний, II рівень — горизонт вимірів компетентності, III рівень — рівень ідеальних (первинних) структур компетентності, IV рівень — структурно-функціональний, V рівень — технологічно-функціональний і VI — вітально-діяльнісний.

4. Кожен рівень антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності відображає певну якісну специфіку і складається зі структурних елементів. Деякі структурні елементи можуть належати до кількох рівнів. Отже, наша модель організована як лінійно й ієрархічно, так і як сітчаста структура. Вона сформована як складний концепт (фрейм), що дає можливість розглядати компетентність не тільки як особистісно-професійне новоутворення, а й як соціокультурний, інтерсуб'єктивний та смислоформувальний феномени.

5. Формування саме складної і рівневої структури моделі компетентності здійснюється на основі інтегративного використання феноменології, теорії аутопоезису, кібернетичних і «м'яких» системних підходів. У межах цієї теорії аутопоезису феномени життя (зокрема особистісні й освітні) розглядаються як системні і такі, що здатні до формування самих себе, а також як ті, що мають певну міру автономії. Складність і фреймовий характер компетентності визначається необхідністю сформувати компетентність як систему, що стосовно проблематики збереження здоров'я і феномену людини має значний (не менший, а то й більший) ступінь різноманітності і складності. Відповідно до кібернетичного закону необхідної різноманітності (англ. *The Law of Requisite Variety*) сформованого У. Ешбі, ефективно управляти складною системою (у нашому випадку людиною й її здоров'ям) можна, якщо система управління має вищий ступінь різноманітності, ніж та, якою вона управляє. Такою системою є здоров'язбережувальна компетентність.

6. Перший (вітально-ціннісний) рівень є теоретичним конструктом, який формується на основі кордоцентричної, феноменологічної й екзистенційної рецепції і рефлексії життя та життєвого світу. Цей рівень, за своєю сутністю, є філософсько-

аксіологічним, «ціннісно-сенситивним», «інтелектуально-сенситивним», світоглядно-ціннісним, онтологічно-ціннісним, емпатійним, емоційно-ціннісним, споглядальним, самопізнавальним, внутрішньодіалогічним і рефлексивним, а також етично й естетично орієнтованим. Він відображає й актуалізує первинні інтенції і смисли образу людини, милосердя, турботи і відповідальності як атрибутів антропологічних ознак. Ці особистісні феномени в даному контексті нами інтерпретуються в форматах трансценденції як вихід особистості за свої межі і як кордоцентрично орієнтовані трансформації й осмислення внутрішнього буття вчителя, як складові онтологічно-ціннісної основи здоров'язбережувальної компетентності.

7. Другий рівень, горизонт вимірів компетентності, також є суто теоретичним. Він репрезентує актуалізацію, первинний відбір та адаптацію необхідних ідей, бачень, цінностей і стратегій. За своєю філософською сутністю, цей рівень є узагальнювальним, філософсько-світоглядним, а також таким, завдяки якому формуються антропологічно орієнтовані, образні, цілісні, первинні, загальні і панорамні бачення проблеми. З епістеміологічних позицій цей рівень представляється як орієнтувальний, завдяки чому ми можемо зорієнтуватися в «безмежному морі» концепцій, напрямів і підходів. Це рівень візій та орієнтацій. Він є рівнем первинної специфікації і трансформації концептів.

8. Третій рівень нами визначається як блок ідеальних чи (первинних) структур компетентності. Він, за своєю суттю, є теоретичним — філософсько-методологічним. З операціональних позицій цей рівень є системоформувальним, структуроформувальним, рефлексивним, ієрархізуючим, смислоформувальним, аутопоезисним і трансформувальним знання та смисли. Цей рівень у загальних рисах і варіативно визначає сутність, варіанти структури та специфіку компетентності. З методологічних позицій він є теоретичною філософсько-методологічною частиною компетентності, водночас представляючись як методологічний етап її формування. У складі цього рівня ми визначаємо такі структури: сутність, телос, інтенціональність, діалогічність, наративність, етос, міфос, логос, мету, ціннісну основу, хронотоп, смислоформувальні образи, антропоморфні образи-концепти, основні складові реалізації, проторівень, визначальні проблеми, соціокультурну відповідність та адекватність.

9. Структурно-функціональний рівень здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури (IV рівень чи блок) є саме тим освітньо-особистісним феноменом, який традиційно прийнято вважати за компетентність. Цей рівень структурується на компоненти (складові, компетенції), яких у цій компетентності формується п'ять: 1) інтелектуально-ціннісний (когнітивний), 2) діяльнісно-дискурсивний (діяльнісний), 3) особистісно-екзистенційний (особистісний), 4) антропокультурний (антропологічний), 5) інклюзивно-гуманістичний (інклюзивний).

10. У цій схемі ми виділяємо ядро, яке складається з перших трьох компонентів (когнітивного, діяльнісного, особистісного), та периферію, що містить антропокультурну й інклюзивну складові. Функціональною особливістю периферії є

її функціональна орієнтація, яка визначається у форматах інтерпретативності, розуміння, контекстуальності, пластичності, конотативності, трансферності. Це означає, що знання, навички, особистісні якості, стереотипи дій, які є наявними в ядрі під час «проходження» через периферію, мають набувати певної людиномірної й інклюзивно орієнтованої трансформації та інтерпретації, що визначає формування нових смислів і знань. Така двоконтурна (ядро і периферія) ієрархічно-діалогічна структура компетентності забезпечує іманентний (внутрішній) трансфер (і циркуляцію) знань і смислів, що визначає їх оновлення, приріст та специфічну інтенціональність. Отже, наша модель розглядається як процесуальна, трансферна, аутопоезисна.

11. Контекстуальність формується за рахунок «надлишкової» актуалізації в периферії близьких за смислами і метою напрямів структурованих у компоненти: антропокультурний та інклюзивно-гуманістичний. Контекстуальність чи фоновість периферії є структурно-функціональною передумовою формування знанневих, діяльнісних та особистісно-поведінкових потенціалів компетентності. Наявність сформованої контекстуальності є умовою сталості системи (компетентності), визначаючи нові людиномірні смисли. Відповідно до гештальт-терапевтичних візій та антропологічних уявлень значний контекст є умовою формування й актуалізації потужних смислів та інтенцій, значущих цінностей. Контекст — це також енергія дій (у нашому випадку — педагогічних). Виділення в структурі компетентності периферії й ядра — це спроба сформувати компетентність з активним уведенням її в соціокультурний контекст, використати потенціал культури, а також розширити її до інтерсуб'єктивного простору.

12. П'ятий рівень компетентності ми визначаємо як технологічно-функціональний. Цей рівень відображає формалізовану специфіку взаємодії компетентності і здоров'язбережувальних технологій та практик, опосередковано репрезентуючи специфіку реалізації компетентності в типових стандартизованих чи, точніше, ідеалізованих умовах.

13. Шостий (вітально-діяльнісний) рівень здоров'язбережувальної компетентності репрезентує її реалізацію в професійній діяльності, у реальності, у житті і в бутті самого педагога. Особливістю цього вітально-діялісного рівня є актуалізація питання наявності в роботі вчителя незапланованих нетипових ситуацій і сценаріїв, ризиків і викликів. Відповідно нами формується концепт здоров'язбережувальної антиципації (передбачення, прогнозування, наявності спеціальних знань і бачень), що передбачає також готовність до управління ризиками.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Ми плануємо деталізувати і конкретизувати недостатньо розкриті аспекти концепції антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, яка висвітлена в загальних рисах. Вважаємо за необхідність надалі представити способи операціоналізації деяких описаних вище концептів. Важливими складовими наших досліджень є подальша актуалізація, розроблення антропологічно-ціннісних, темпоральних та екзистенційних аспектів цієї концепції, а

також питання використання результатів цього дослідження в процесі підготовки і підвищення кваліфікації педагогів.

### Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем / П. К. Анохин ; под. общ. ред. К. В. Судакова. — М. : Медицина. — 1998. — 297 с.
2. Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. — 2000. — № 3 — С. 29–42.
3. Герасимов Д. Н. Возвращение ценности : собрание филос. сочинений (2005–2011) [Электронный ресурс] / Д. Н. Герасимов. — Режим доступа : <https://knigalit.ru/avtor/dmitriy-nikolaevich-gerasimov/book668103/chitat/>. — Дата обращения: 18.03.18. — Заглавие с экрана.
4. Герасимов Д. Н. Соотношение ценности и смысла : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01 / Д. Н. Герасимов. — Уфа, 2011. — 199 с.
5. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман [под ред. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой ; вступ. ст. Г. С. Батыгина] ; пер. с англ. — М. : Ин-т социологии РАН, 2003. — 752 с.
6. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях» / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии в современной буржуазной философии. — Рига, 1988. — С. 282–297.
7. Даренский В. Ю. Диалогическая природа человеческого бытия как откровение о человеке / В. Ю. Даренский // Вестник Самарской гуманитарной академии. — 2015. — № 1(17). — С. 33–42. — (Серия «Философия. Филология»).
8. Дацюк С. Онтологизации: Интернет-книга [Электронный ресурс] / С. Дацюк. — Киев, 2009. — Режим доступа : <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.
9. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. — Київ : Дорадо-Друк, 2013. — 456 с.
10. Касаткин П. И. Антропологический аспект глобальных моделей образования: поиски и решения / П. И. Касаткин, М. В. Силантьева // Политические исследования. — 2017. — № 6. — С. 137–149.
11. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс]. — 26 с. — Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/activities/nsko/>. — Дата звернення: 18.03.2018. — Назва з екрана.
12. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. — 40 с. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. — Дата звернення: 18.03.2018. — Назва з екрана.
13. Корабльова В. М. Антропологізація як метадисциплінарний тренд: межі застосування / В. М. Корабльова // Науковий вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. Філософія. — Чернівці, 2013. — Вип. 663/664. — С. 218–223.

14. Кремень В. Г. Навипередки із запитами життя / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. — 2013. — № 163, 10 вересня.
15. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17–30.
16. Левинас Э. Время и другой / Э. Левинас. — СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. — 132 с.
17. Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М. : Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.
18. Медова А. А. Онтология модальности : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.01 / А. А. Медова. — Красноярск, 2016. — 303 с.
19. Многомерный образ человека : на пути к созданию единой науки о человеке / науч. ред. и сост. В. Г. Борзенков, С. М. Малков. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 364 с.
20. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век : монография / А. П. Огурцов, В. В. Платонов ; Российская академия наук, Ин-т философии. — СПб. : РХГИ, 2004. — 519 с.
21. Огурцов А. П. Интерсубъективность как проблема философии науки / А. П. Огурцов // Философия науки. — 2009. — Вып. 14. — С. 235–246.
22. Палама Григорий. Триады в защиту священо-безмолствующих / Григорий Палама ; пер., послесл. и ком. В. Вениаминова. — М. : Канон, 2003. — 383 с. — Режим доступа : [https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV\\_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA](https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GGRV_enUA751UA751&q=Derdolav+I.+Pdagogische+Antropologieals+Teorie+individuellen+Selbstverwirklichung+//+Diskussion+P%C3%A4dagogische+Anthropologie.+Munchen,+1980.+S.+63&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjF8MiihZDZAhWLYIAKHfXSCZMQBQgjKAA). — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.
23. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль ; пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. — М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1995. — 480 с.
24. Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь / О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, О. М. Топузов [та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : НАПН України, 2015. — 118 с. — Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzNWoyN2cxZ0Q5UThpbVhraGoyS0ZyTVFnSHQw/view>. — Дата звернення 18.03.18. — Назва з екрана.
25. Сергета І. В. Психогігієнічна оцінка особливостей школярів в сучасних умовах / І. В. Сергета // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. — Вінниця, 2011 — С. 246–250.
26. Солодилова І. А. Образ как источник оценочного смыслообразования [Электронный ресурс] / И. А. Солодилова. — Режим доступа :



<http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/123/1/2425-2428.pdf>. — Дата обращения 18.03.18. — Заглавие с экрана.

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

28. Хвастунова Ю. В. Символика серця в релігіях мира / Ю. В. Хвастунова // Філософія, методологія, історія знань : труды Сибирского ин-та знаниеведения. — Барнаул ; Москва, 2005. — Вып. 3. — С. 318–320.

29. Хоружий С. С. К антропологической модели третьего тысячелетия / С. С. Хоружий // Філософія науки. — М., 2002. — Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. — С. 108–137.

30. Bollnow O. F. Padagogik in anthropologischer Sicht / O. F. Bollnow. — Tokyo Tamagawa University Press, 1971. — 80 s.

31. Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1955. — 247 s.

32. Derdolav I. Pdagogische Antropologieals Theorie individuellen Selbstverwirklichung / I. Derdolav // Diskussion Padagogische Antropologie. — Munchen, 1980. — S. 63.

33. Langeveld M. J. Studien zur Antropologien des Kindes / J. M. Langeveld. — Tubingen : Max Niemeyer Verlag, 1968. — 205 s.

34. Loch W. Die Antropologische Dimension der Padagogik / W. Loch. — Essen : Neue Dt. Schule, 1963. — 117 s.

35. Perkinson H. J. The Socratic Approach to Education Today / H. J. Perkinson // Education Today. — 1985. — P. 20–28.

36. Roth H. Padagogische Antropologie / H. Roth. — Hannover : Schroedel, 1966. — 504 s.

37. Wulf Ch. Zur Einleitung. Grundzugeeiner Antropologie / Ch. Wulf // Eiführungindie padagogische Antropologie. — Wenheim, 1994. — S. 7–21.

**Vasyl' Fedorets**

**CONCEPTUALIZATION OF THE ANTHROPOLOGICAL MODEL  
OF THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE  
OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER**

The article represents the anthropological model of the health preserving competence of a Physical Education teacher, which can be used for increasing the proficiency level of educators in conditions of post-graduate education. The model is developed on the basis of anthropological and autopoietic approaches, consists of six levels and is formed as a complex concept (frame). Such structure opens the possibilities for studying a competence not only as a personal-professional development, but also as sociocultural, inter-subjective and concept-forming phenomena. We single out six levels (or blocks) in this model: 1<sup>st</sup> is welcoming-value level, the 2<sup>nd</sup> is the competence measuring horizon, the 3<sup>rd</sup> level is the level of ideal (primary) competence structures, the 4<sup>th</sup> is the structural-functional level, the 5<sup>th</sup> level is the technological-functional level and the 6<sup>th</sup> level is the welcoming-activity level. The health preserving competence has a 5-component structure, which together form its structural-functional level. These very components represent the traditional understanding of competence and its structure. These components are intellectual-value (cognitive), activity-discursive (activity), personal-existential (personal) as well as anthropocultural (anthropological) and inclusive-humanistic (inclusive). This scheme has the core, represented by the first three components, and the periphery, which has the anthropocultural and inclusive components. A significant peculiarity of the periphery is its functional orientation, which is determined in the forms of interpretation, understanding, contextual character, flexibility, connotation, transference. This double-circuit (the core and the periphery) hierarchic competence structure ensures immanent (internal) transfer (and circulation) of knowledge and narratives, which determined their renewal, growth and specific health preserving intention. Thus, this model is anthropologically oriented, level-structured, systemic, non-linear, processual, transferable and autopoietic. The concept of health preserving anticipation (prognosis, prediction), of the problematic and anthropological basis of the health preserving competence are being formed in the article. The concepts of telos, intentionality, dialogueness, narrativity, ethos, mythos, logos, value basis, chronotop, anthropomorphic images-concepts of the health preserving competence, which all are part of its third level (of ideal or primary structures) are also represented. The issues of competence functions are being actualized.