

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-8\(37\)-153-210](https://doi.org/10.32405/2218-7650-8(37)-153-210)  
УДК: 378.147:796.011.3

**Федорець Василь Миколайович**,  
кандидат медичних наук  
Інституту вищої освіти НАПН України,  
Вінницька академія неперервної освіти, докторант.  
Київ, Вінниця, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>  
[bruney333@yahoo.com](mailto:bruney333@yahoo.com)

## **АНТРОПОЛОГІЧНО-ЦІННІСНА РЕФЛЕКСІЯ ПАЙДЕЇ ЯК КУЛЬТУРНО СПІВВІДНОСНИЙ ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Анотація.** У статті на основі методологічного осмислення проблематики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, використовуючи системний, педагогічні, антропокультурні та історичні підходи, інтегративно і співвідносно аналізуються феномени компетентності та пайдеї (дав. грец. *παιδεία*). На основі антропологічно-ціннісної рефлексії та рецепції традиції пайдеї визначаються значимі аспекти, які використовуються для розроблення педагогічної системи удосконалення вказаної компетентності. До таких системоорганізуючих аспектів відноситься наступні: пайдея є ефективним шляхом розкриття антропної і кордоцентричної сутності і образу людини; традиція пайдеї є культурно-освітньою умовою формування арете (добročинності), агате (блага), турботи, відповідальності, любові, доброти, софрасіне, розсудливості, поміркованості, мудрості, людяності, сердечності, фронеzisу, милосердя, – якостей, які є необхідними для удосконалення і ефективного функціонування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Актуалізується значимість рецепції традиції пайдеї її смислів, інтенцій та високого Духу еллінізму в контексті системного, цілісного і взаємодоповнювального використання значимих для педагогічної системи концептів, традицій та ідей, розроблених ще в елліністичну епоху, як: турботи про себе (*epimelēsthai sautou*), пізнання себе (*gnothi sautou*), рефлексії, епістрофе (*epistrophe*), маєвтики (дав. грец. *μαευτική*), ораторського мистецтва, анамнезу (дав. грец. *ἀνάμνησις*), фронеzisу (дав.грец. *φρόνησις*), софросіне (дав. грец. *σωφροσύνη*), гармонії (дав. грец. *κрасις*), калокагатії (дав. грец. *καλοκαγαθία*), природи людини (дав. грец. *φύσις του ἀνθρώπου*), здорового способу життя, демократії. Осмислюючи пайдею та компетентність як специфічні антропологічні і

культурні феномени, які притаманні природі людини, нами формується концепт взаємодоповнювальної взаємодії компетентнісного і пайдейного полюсів культури. Залежно від спрямованості і особливостей культури чи освітньої системи, компетентність і пайдея як антропологічні, культурно-освітні та культурні феномени можуть існувати в актуалізованій чи в контекстуальній формі. Нами формується методологічний концепт компетентнісно-пайдейної конвергенції, на основі якого вчитель фізичної культури може ефективно розкрити та інтегрувати пайдейний і компетентнісний полюси культури. Це реалізується шляхом актуалізації екзистенційних питань і форм діяльності, а саме: тіла і тілесності, рухової активності, збереження життя і здоров'я, темпоральності та ін. Така конвергенція пайдеї і компетентності сприяє природовідповідному і культурно співвідносному формуванню гармонійної, розсудливої, здорової, адаптованої, самодостатньої, актуалізованої, екзистенційно розкритої, сильної і одночасно компетентної особистості. Розглядаючи пайдею і компетентність як системні антропокультурні, психологічні і антропобіологічні феномени, ми формуємо концепт *архетипу компетентності*, сутністю якого є ідея актуалізація колективного несвідомого як значимого і системоорганізуючого культурно-освітнього, навчального і професійного чинника. Пайдея, яка розкриває людську природу у вимірах доброти, духовності, людського образу, милосердя, надії, цілісності, може бути значимою методологічною і педагогічною інтенцією та умовою, доповнюючи і розширюючи компетентнісний підхід та компенсуючи його обмеження, пов'язані зі специфікацією та технологізацією. Інтегративне дослідження компетентності та пайдеї як значимих вершин культурних і освітніх надбань європейської культури проводиться нами в контексті європоцентричних трансформацій української освіти та її гуманізації, гуманітаризації, декомунізації, антропологізації, професіоналізації, що є співвідносною духу та цінностям і смислам «Нової української школи».

**Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури; післядипломна освіта; методологія; пайдея; антропологізація; гуманізація; «Нова українська школа»; архетип компетентності; професіоналізація; аксіологізація.

*Veritas proprie invenitur in intellectu humano vel divino<sup>1</sup>.  
...слід визнати, що наш космос є жива істота,  
наділена душею і розумом, і народився він воістину  
за допомогою божественного провидіння.  
Платон (Діалог Платона «Тімей») [1, с. 512, 30 b, 30 c]  
...грецький ідеал освіти був також і ідеалом здоров'я.  
В. Йегер [2, с. 47]*

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Визначальним аспектом при методологічному осмисленні та відповідній розробці педагогічної системи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [3] в умовах післядипломної освіти є різноплановість і складність суто практичних питань, на вирішення яких вона спрямована. До таких питань, перш за все, відноситься проблематика збереження життя та тілесного, психологічного, соціального і духовного здоров'я під час і після рухової активності. Як приклад згадаємо такі актуальні і різнопланові практичні питання здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури, як профілактика гострої кардіологічної патології, травматизму, а також менш «драматичні» – попередження наркоманії і формування здорового способу життя та актуалізацію проблематики тілесності і рухової активності співвідносно із спрямуваннями збереження здоров'я. Значний об'єм і складність нормативних і патологічних антропологічних феноменів, які лежать в основі формування системних, складних і різнопланових вимог до практичної діяльності педагога потребує співвідносної, багатогранної, трансдисциплінарної, проблемно орієнтованої фундаментальної і практично спрямованої підготовки вчителя.

Отже, багатопланова та складна структура здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури розглядається нами як методологічна умова і визначальний чинник постановки проблеми, які спрямовують нас на пошук освітніх систем в різних епохах та культурах з метою аналізу способів осмислення, проблематизації і вирішення актуальних питань збереження життя і здоров'я Homo Educandus, як взагалі так і під час рухової активності, яка є основним ризиком виникнення в умовах освітнього процесу проблемних і небезпечних педагогічних ситуацій, сценаріїв і дій. Розглядаючи наявні педагогічні системи, культури та культурні феномени різних епох, ми можемо виділити одну із визначальних, первинних і надскладних за своєю організацією, а також близьких нашому менталітету і духу – елліністичну, в лоні якої сформувалася унікальна антропологічно-ціннісно орієнтована культурно-освітня (в сучасному розумінні цього явища) і духовна система –

---

<sup>1</sup> Істина у власному розумінні знаходиться в людському або божественному розумі (лат.).

пайдея (дав. грец. *παιδεία*) [4, с. 11–86], [2], [5], [6], [7], [8, с. 29–36], [9], [10, с. 8–48; 62–74; 137–147; 165–187; 272–287; 304–317], [11] – [23].

Наступним методологічно-світоглядним аспектом значимим при розробці нашої педагогічної системи є наскрізне, первинне та базисне питання – антропологічно-ціннісне осмислення феномену людини [4], [2], [5], [6], [8], [11], [13], [24] – [28], [29, с. 332–293], [30], [31], її буття, образу, здоров'я, рухової активності. З антропокультурних позицій можна вказати, що кожна культура і педагогічна система розкривала значимі саме для неї аспекти феномену людини. Це перш за все визначається домінуючими в культурі тенденціями, ідеалами [28], [32] – [39] і стереотипами, а також здоровим глуздом (концепція культурних проекцій К. Гіртца), релігією та ідеологією.

В даному контексті визначальним і системоорганізуючим є первинне питання: «Хто така людина і її життя?!» і який її образ [4] та ідеал формує педагогічна система. Відповідь на це питання є визначальною і в розумінні проблематики здоров'я. Актуальним чинником постановки проблеми є також розуміння освіти як антропологічного [40] і культурологічного феномену. Щоб системно розкрити вказані питання, що переважно в педагогічних системах є контекстуальним чи опускається взагалі, необхідно також звернутися до античної пайдеї, яка по суті сформована на основі глибокої духовно орієнтованої проблематизації антропологічного.

Для нашої постановки проблеми значимим є те, що в культурах і співвідносно в педагогічних системах ідеалізувався і формувався свій (модальний в розумінні домінуючий) тип людини з відповідними ідеалами і стереотипами здоров'я, тіла, тілесності, рухової активності. Тому значимість для освітніх практик збереження здоров'я, питань тілесності і тіла, також лежить в основі актуалізації проблематики пайдеї. Саме в рамках пайдеї була розкрита феноменологія людини як істоти тілесної [6], [10, с. 165–187] і відповідно були визначені шляхи її формування та інтенції, смисли і специфіка антропологічно та духовно орієнтованих впливів на неї.

Пайдея включала як мусичну (в розумінні не тільки як специфічні практики, а також взаємодію з особливими духовними сутностями музами) підготовку, яка стосувалася вдосконалення розуму і душі так, і гімнастичну, що формувала тіло і рухову активність перш за все як культуру особистості. Для прикладу відмітимо, що актуальним чинником, який репрезентує феномен людини в форматі тілесності, є мистецтво. Відповідно згадаємо значимість для культури питань тілесності (як складову феномену людини). Наскільки різними в даному аспекті є таємничі людино-звірі з давньоєгипетських храмів, вишукані та ідеальні люди-напівбоги античності, наближені до реальності персонажі Відродження або одержимі та спрощені (пролетарські) типи епохи комунізму, «одягнуті» в «соцреалістичні» (по суті

античні) тіла (знаменита скульптура дівчини з веслом тощо), чи в деяких випадках «дегенеративне мистецтво» (наприклад скульптури «витворені» з людських трупів) постмодерну, де нерідко руйнується, фрагментується чи деформується цілісний людський образ. Характеризуючи процеси деградації (точніше руху до розквіту чуттєвої культури за П. Сорокіним) сучасної культури, які проявляються і розкриваються в мистецтві класик соціології П. Сорокін говорить: «...сучасне мистецтво – переважно музей соціальної і культурної патології. Воно сконцентроване в поліцейських моргах, в притулках злочинців, на статевих органах, воно діє головним чином на рівні соціального дна» [29, с. 355].

Значимим для актуалізації нашої проблеми є питання використання взаємозв'язку культурно детермінованої специфіки рухової активності та співвідносних уявлень про тіло і питань здоров'я. Концепція технік тіла (фр. *techniques du corps*) Марселя Мосса (робота «Техники тіла», 1935), розкриває нами специфіку рухів, тіла, тілесності саме як визначених культурою та характерних для неї особливих антропопрактик (чи точніше тілесних практик), які в своїй сутності є інструментальними навичками, способами репрезентації себе і формами рухової онтології (буття). Тобто в кожній культурі рухаються, ходять, вживають їжу і загалом репрезентують та використовують тіло як інструмент по-іншому. Тому існує необхідність врахування даного феномену *techniques du corps* з осмисленням і рецепцією високих античних ідеалів тіла і тілесності.

Уявлення про тілесність та світогляди, а також відповідні ідеологія і філософія є взаємодетермінованими. В данному контексті унікальним і значимим для осмислення тіла і тілесності філософським концептом є знамените «Тіло без органів» (фр. *corpssans organes*) Жіля Дельоза і Фелікса Гваттарі [41]. Даний концепт, який розкриває глибинні аспекти феноменології людини, її тілесності, співвідносно до виробничо і економосентрично орієнтованої культури капіталізму в функціональних, конструктивістських, психологічних, енергетичних, «потоківих» (розгляд тіла як потоків енергії, бажань, субстанцій) форматах, разом з тим репрезентує досить специфічне чи ризоматичне (а то й шизофренічне) розуміння людської сутності і образу, що, на нашу думку, відповідає духу епохи. Вказані бачення Жіля Дельоза і Фелікса Гваттарі можуть бути використанні для розробки певних рухових систем і, перш за все, рухових метафор. Це по суті робилося завжди в різноманітних системах, які актуалізували рухову активність, включаючи і нашу. Разом з такими технологізованими баченнями тіла і тілесності актуальним залишається онтологічне, ціннісне і образне їх розуміння розкриті в рамках пайдеї.



Більша частина оздоровчих, гімнастичних і бойових шкіл має набір своїх специфічних, переважно культурно детермінованих, способів концептуалізації, осмислення і візуалізації тіла та співвідносний спектр рухових метафор. Разом з тим, у вказаних унікальних філософських і по суті наукових (за своєю глибинною психофізіологічною і нейробиологічною сутністю) розробках Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі але і одночасно антиестетичних візіях (тіло без органів, ризома), в яких, на нашу думку, відображений дух епохи розвинутого капіталізму, не актуалізованим є розуміння людини як особливого антропного образу, як цілісної, завершеної і автономної істоти, в якій духовний вимір є розкритим, як досконала форма та естетична інтенція. Саме вказана цілісність розкривалася в рамках античної пайдеї, що визначає необхідність її дослідження.

Як приклад тісного взаємозв'язку проблематики тіла, тілесності і здоров'я згадаємо кілька типових освітньо значимих феноменів: штучно набута кахексія у підлітків внаслідок цілеспрямованого голодування – потік (співвідносно до геніальних уявлень Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі), голоду який «трансформується в красу і успіх»; «розростання» тіла шляхом використання культуризму – потік «сили і краси»; ігнорування тіла і руху, шляхом «життя» в віртуальній чи наркотичній реальності – потік наркотиків, задоволення, комп'ютерної гри і «висихання» та «випаровування» «ріки» тіла. Сформовані сучасною контекстуально існуючою ідеологією дегуманізації та рекламою «варварські» (в розумінні як спрощені, з відсутністю арете, не пайдейні), гібрисні (як гординя і виклик) [42] і дисгармонійні реальні потоки і метаморфози «живої людської протоплазми» (за Ж. Дельозом і Ф. Гваттарі) [41] насправді за своєю сутністю є патологічним (соціопатичними) та одночасно актуальні і значимі в професійній діяльності вчителя фізичної культури.

Актуальною складовою нашої постановки проблеми є те, що з питаннями тілесності, як і духовності, зв'язана системоорганізуюча проблематика образу людини [4], яка була людиномірно, естетично і вишукано розкритою в рамках пайдеї. Тому ми артикулюємо світоглядно-методологічну ідею «заміни» потоків «качання», «кайфу», «схуднення» на актуалізацію в освітньому процесі богоподібних людських образів та арете (добродетелей, чеснот, переваг), які були сформовані в античній пайдеї. Тобто пайдея для нас є необхідною для актуалізації соматичної (тілесної) ідентичності і розкриття та формування дитиною себе та свого тіла в психічно адекватному, не гібрисному, людиномірному, гармонійному та співрозмірному віку і статі форматах. В людини тіло має бути людським...

Окрім визначених вище аспектів актуальності нашої проблеми, ми також можемо вказати на питання, які були розкриті в рамках пайдеї. До них ми відносимо наступні аспекти: соціально-політичний вимір фізичної

активності, представлені як культури; значимість збереження соціального здоров'я; турботи про себе [13], [30, с. 47–77], [31] пізнання себе; патріотизму; здорового способу життя та ін.

Для наших методологічних пошуків визначальною є антропокультурно спрямовані ідеї видатного американського вченого (психолога і педагога) Джейрома Брунера (Jerome S. Bruner), який вважав освіту способом «участі в культурі» [43]. Відповідно він вказував на те, що «Неможливо досліджувати розумову діяльність людини, поза культурного простору, який визначає форму і межі розуму» [43, с. 2]. Тому що розкрити сутність феномену здоров'язбережувальної компетентності її необхідно розглянути і проблематизувати в системі різних культурних і культурно-історичних контекстів. В даному аспекті значимим є те, що античність з її «безмежним» духовним, інтелектуальним, естетичним, етичним, філософським потенціалом та людським обличчям лежить в основі європейської культури [1], [2]. Це відповідно до європоцентричних спрямувань української освіти, є освітньо-політичним і культурно-освітнім чинниками, які визначають необхідність безпосереднього вивчення і актуалізації елліністичної традиції пайдеї. Важливим є також аспект рецепції античної культури як чинника декомунізації української освіти.

Проблематика дослідження та рецепції традиції пайдеї в контексті удосконалення розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти та співвідносного культурно орієнтованого осмислення сучасного феномену компетентності в науковій педагогічній літературі представлена недостатньо. Це, разом із значимістю розкриття даної проблематики, для збереження здоров'я учасників освітнього процесу та формування цілісної, сильної, соціально-адаптованої, гуманної, милосердної, гармонійної особистості та необхідністю розвитку в неї добродійностей (чеснотами) як значимих складових духовного, соціального і психологічного здоров'я, визначає актуальність нашого дослідження.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** нашого дослідження була антропологічно-ціннісна рефлексія та рецепція елліністичної традиції пайдеї, що розглядається як культурно співвідносний шлях удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також як людиномірний і аксіологічний аспекти збереження здоров'я Номо Educandus та педагогічна умова розвитку цілісної, гармонійної, сильної, соціально-адаптованої, гуманної, людської, толерантної, доброї і милосердної особистості. Системоорганізуючим аспектом дослідження було антропологічно-ціннісне і онтологічно орієнтоване осмислення феномену

здоров'язбережувальної компетентності, проведене на основі сумісного аналізу та порівняння (компаративний, порівняльно-історичний підходи) компетентнісної культурно-освітньої моделі і античної традиції пайдеї.

**Завдання дослідження:**

1. З метою розкриття прагматичних основ та базисних інтенцій і антропологічно-ціннісних смислів компетентнісної традиції провести проблематизацію і методологічно орієнтоване осмислення феномену здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури на основі інтегративного використання антропокультурних візій та цивілізаційного підходу.

2. Компетентнісно орієнтовано проаналізувати античну традицію пайдеї на основі використання концепцій дифузії інновацій та ідей методологічного інструментарію та візій культурного диффузіонізму, цивілізаційного підходу та ідеї ланцюгів культур А. Тойнбі.

3. Методологічно орієнтовано розкрити антропокультурні і онтологічні витоки пайдеї, а також сформулювати уявлення про пайдейофільні, пайдейонейтральні, пайдейофобні і змішані культури та педагогічні системи.

4. Системно та технологічно-ціннісно орієнтовано розкрити антропологічні, культурологічні, онтологічні, соціальні і технологічні витоки компетентності в контексті порівняння її з феноменом пайдеї.

5. Розглянути компетентність як прояв *φύσις του άνθρωπου* (природи людини) співвідносно з репрезентацією пайдеї як шляху оприсутнення антропологічного та духовного в культурі.

6. Сформулювати концепт компетентнісно-пайдейної конвергенції та розкрити його співвідносність феномену Homo Competentnikus, який розроблений класиком компетентнісного підходу Дж. Равеном.

7. Репрезентувати концепт архетипу компетентності співвідносно з актуалізацією трансцендентного і духовного вимірів традиції пайдеї.

8. Представити стратегії використання ідеї компетентнісно-пайдейної конвергенції для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Методологічно-ціннісним орієнтирами наших науково-практичних пошуків є ідеї та інтенції європоцентричних і гуманістичних трансформацій нашої освіти які репрезентативно розкриваються в антропоцентричній (дитиноцентричній) ідеології «Нової української школи». Європейський вимір реформування освіти який є співвідносним свободолубивому Духу і автентичному демократизму української нації



розглядається нами як методологічна умова вивчення гуманістичних, технологічних та інтелектуальних витоків Європи – античності, а саме елліністичної традиції пайдеї.

В нашому дослідженні на основі використання історично-педагогічних, антропологічних та культурологічних візій і підходів співвідносно вивчається природа і сутність трьох феноменів – компетентності, здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та елліністична традиція пайдеї. Це визначає необхідність огляду наукових досліджень відповідно до вказаних та дотичних напрямів.

*Аналіз феномену компетентності.* На основі аналізу феномену компетентності і наукової літератури [3], [27], [44] – [52], [54] – [62] ми актуалізуємо питання про те, що ідеологічною та філософсько-методологічною передумовами формування сучасної компетентнісної традиції є перш за все філософія прагматизму Джона Дьюї (J. Dewey) [53]. Переважно американський прагматизм розуміють відносно спрощено як систему сформовану на основі бізнес, утилітарно, практично та меркантильно орієнтованих смислів. Насправді особливістю педагогічно орієнтованих бачень Дж. Дьюї було глибоке осмислення і трансформація в реалії сучасності людиномірних ідей розроблених в рамках античної традиції пайдеї. Вказані бачення класика є тим методологічним чинником, який спрямовує наше дослідження на використання культурно-освітнього і гуманістичного потенціалу пайдеї. Саме Дж. Дьюї відповідно до традицій американської «філософії дії» звернув увагу на значимість для життя і ефективного соціального функціонування особи досвідів. Він звернув увагу на розширену «інклюзивну» трактовку досвідів, а також підкреслив значимість практик та відмінностей між теоретично та практично спрямованими знаннями. Цей автор актуалізував важливість для освітнього процесу феномену *humanitas* (людяності), а також чинника середовища, спілкування, корисності, культури, соціальної ефективності та практичної орієнтації. Дж. Дьюї розглянув феномен пластичності людини [53, с. 177–178] в контексті розуміння її як соціокультурного і онтологічного феномену та ефективного чинника реалізації виробництва і бізнесу. Таким чином в нашому дослідженні компетентності і пайдеї ми опираємося на праксеологічно, людиномірно і демократично орієнтовані ідеї Дж. Дьюї. Разом з тим окрім напрацювань Дж. Дьюї, для нас актуальними є феномен прагматичної віри (*belief*) та філософські бачення одного з «батьків прагматизму» Чарльза Пірса (Charles Peirce), а також ідеї Уільяма Джеймса (William James) про реальність як систему досвідів («потік життя»). Виходячи з осмислення ідей класиків прагматизму ми можемо зазначити, що особлива світоглядна і методологічна цінність компетентнісного підходу, полягає в тому, що він пізнає і оперує саме з «потокотом життя» і «потокотом свідомості» формуючи

відповідну реальність, а не (тільки і не стільки) «підганяє» її під зразок чи під «правильний» «залізобетонний» ідеал людини створений на основі випадкових чи модних бюрократичних критеріїв тоталітарних суспільств.

Для нас особливо значимими є роботи одного з засновників компетентнісного підходу Дж. Равена (J. Raven) [27]. Цей автор разом із співавторами (О. Яригин, А. Коростелев) [27] вказує на те, що культурно-освітніми, антропологічними, науковими і техноекономічними передумовами формування компетентнісної моделі як фахівця так і суспільного та особистісного буття є «інстинкт майстерності» [27, с. 169–170], праксеологія [27, с. 168–170] та розвиток менеджменту. Актуальними для нашого дослідження є осмислення феноменології компетентності яка розкривається багатьма авторами, а саме: Р. Уайтом (R. White) [60], який формує концепцію «прагнення до компетентності»; Е. Дісі (E. Deci) [54], і Р. Райаном (R. Ryan) [54], що розробили теорію самодетермінації та внутрішньої мотивації; Н. Хомського (N. Chomsky), який актуалізує компетентність як антропологічний, культурно-світний і лінгвістичний феномен; Дж. Равена (J. Raven), що формує концепт Homo Competentius [27], а також в своєму класичному творі «Компетентність в сучасному суспільстві» (Лондон, 1984 р.) досліджуючи значимість цінностей, смислів і мотивацій та виділяючи 37 компонентів компетентності в рамках соціально і ціннісно орієнтованої «функціональної концепції» удосконалює компетентнісний підхід [27]. Вказана проблематика розкривається також групою авторів: Л. Спенсер (L. Spencer) [47] і С. Спенсер (S. Spencer) [47] – на основі моделі та ідей R. Boyatzis розробляють і удосконалюють компетентність як освітню, професійну і бізнес технології та формують «словник компетентностей»; Х. Дрейфус (H. Dreyfus, 1986) [55] і С. Дрейфус (S. Dreyfus, 1986) [55] – репрезентативно представляють відмінності між знаннями, навичками і компетентністю, а також актуалізують значимість екзистенційної феноменології М. Хайдегера та прагматизму Дж. Дьюї для розвитку методології компетентнісного підходу; Ф. Фуллер (F. Fuller, 1969) – формує модель, яка включає три групи критеріїв: турботу про себе, турботу про себе як про вчителя, турботу про учнів [56]; F. Prins, R. Nadolski, A. Berlanga, H. Drachsler, K. Hummel, R. Koper – представляють важливість вирішення складних ситуацій для ефективного формування компетентностей [51]; G. Cheetham і G. Chivers – на основі ідей «рефлексивної практики», «функціональних результатів», «особистісної компетентності» формують модель професійної компетентності в якій значимими є мета та пізнавальні, особистісні, етичні, функціональні аспекти [50]; В. Вестера (W. Westera) – критично орієнтовано розкриває потенціал компетентнісного підходу з позицій як біологічної так і ціннісної природи людини [61]; знаменитий американський психолог Д. Мак-Клелланд (D. McClelland) в 1973 році в своїй класичній роботі «Тестувати компетентність,

а не інтелект» (D. McClelland (1973) *Testsing for Competence Rather Than for «Intelligence»* // *American Psychologist* Vol. 28, 1–14 p.) на основі об'єктивізації (шляхом використання тестів) представляє відмінність між природою інтелекту і компетентностями; С. Pralahad і G. Hamel (1990) – розробляють концепцію і термін «основних компетенцій» для аналізу умов і специфіки особистісних феноменів актуальних при конкурентній взаємодії; Р. Kirschner, Р. Vilsteren, Н. Hummel, М. Wigman – презентують ефективну компетентнісну модель, яка сформована на основі синтезу ідей когнітивної, конструктивістської і практичної психології і містить в своєму складі середовище знань і середовище задач [59]; J. Winterton, Le D. F. Delamare, E. Stringfellow – розробляється ефективна компетентнісно орієнтована модель, що включає виділення контрольних рівнів та репрезентацію освітніх здобутків в форматі компетентностей [62]; Е. Boyatzis – презентує важливість використання компетентнісного підходу в управлінні і бізнесі; Е. Bos, – розширює і поглиблює можливість використання компетентнісного підходу в менеджменті включаючи адміністрування [49]; W. Hutmacher [58], а також G. Halász і А. Michel – репрезентують проблематику ключових компетентностей для Європи [57].

При формування нашої педагогічної системи ми опираємося на методологічно значимі аспекти компетентності розглянутої як професійний і культурно-освітній феномен. Вказані питання висвітлені в роботах І. Зязюна, М. Євтуха, І. Драч, В. Лугового, С. Сисоевої [46], О. Ярошенко, М. Носко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, І. Зімньої, М. Гриньової, А. Хуторського, О. Пометун [45], А. Андрєєва, Т. Байбара, П. Бачинського, В. Байденка, В. Болотова, І. Беха, Н. Бібік, А. Бойка, В. Бондара, С. Бондара, О. Варецької [44], М. Вашуленка, Л. Ващенко, І. Гнатишина, А. Гончаренка, І. Гудзика, Р. Гуревича, М. Жалдака, Е. Зеєра, І. Єрмакова, В. Ільченко, С. Калашнікової, В. Камишина, В. Краєвського, В. Кравця, Я. Кодлюка, А. Колупаєвої, А. Коростельова, О. Локшиної, Л. Лук'янової, О. Ляшенко, В. Мадзігона, Ю. Мальованого, С. Максименка, Р. Мільруда, С. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарука, Л. Павлюка, Л. Парашенко, Л. Петровської, С. Радкевича, О. Савченко, П. Сауха, В. Серікова, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, А. Субетто [48], Ж. Таланової, Ю. Татура, С. Трубачева, М. Холодної, Г. Філіпчука, І. Фруміна, Т. Шамової, В. Ягупова, О. Яригіна та ін.

*Антропологічно-ціннісне осмислення феномену здоров'язбережувальної компетентності.* Центральною і визначальною в нашому дослідженні є феноменологія здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури висвітлена в роботах ряду авторів: М. Носко, О. Безкопильного і А. Матусевича, Н. Бишевец, С. Гаркуші, В. Данилко, П. Джуринського, С. Кодимського, М. Козуба, Є. Кучергана, В. Лобачева, О. Литвиненко, М. Мамакиної, Н. Мацоли і Л. Щура, І. Омеляненко, В. Омеляненка,

А. Петрова, О. Радіонової, С. Романової, М. Сентизової, Є. Сливки і О. Шинн, В. Федорця [3], Н. Чайченко.

*Проблематика рецепції пайдеї.* Основною ідеєю нашого дослідження є антропологічно-ціннісне осмислення проблематики пайдеї як унікального культурного і культурно-освітнього феномену античності та конструювання нашої педагогічної системи на основі врахування аксіологічного і етичного потенціалу зазначеної еліністичної традиції. Проблематика пайдеї розкривається в освітньо орієнтованих та в філософських роботах Платона, Арістотеля, І. Канта, Г. Гегеля, Г.-Г. Гадамера, Ф. Ніцше М. Хайдеггера [15], [16], К. Ясперса, М. Бердяєва, В. Йєгера [2], [5], М. Фуко [13], [30], [31], [63], [64], А.-І. Марру [10], О. Лосєва [9], Ф. Кессіді [7], Г. Пондопуло, І. Гербарта, Ф. Дістервега, І. Кучурадї, Л. Рулієне, В. Мейдера, та ін.

Питання рецепції значимих аспектів пайдеї в педагогічній системі сучасності репрезентовані в дослідженнях Т. Бухтіної [4, с. 11–86], А. Хазіної, Л. Софронової, А. Басова, А. Колеснікова, Н. Скрипника, А. Королькова, Т. Матвієнко (аналізує античні витоки педагогічної концепції М. Фуко) [33], М. Ібрагімова [6], В. Розанова, В. Зеньковського, Л. Баткіна, О. Дживелєгова, О. Балтука, С. Сидоренко, І. Сурикова, О. Кукіної [7], Т. Матуліс, О. Дмитрієвої, В. Міронова, І. Каменчука А. Чумакової, А. Олсона [11], [12], І. Туулі [11], [12], Д. Стайнер [12], А. Сорущ, Ч. Гленн, К. Biller [17], Т. Buford [18], Р. Grosch [19], Р. Hogan [20], М. Kato [21], D. Wilson [22], S. Sheppard [23] та ін.

В аспекті педагогічної рецепції пайдеї та загалом античних традицій актуальними для нас є роботи Мішеля Фуко [13], [30], [31], [63], [64]. Цей видатний філософ і методолог сучасності розробляє концепт технологій себе які розглядаються як антропопрактики. При цьому він актуалізує питання використання пайдеї та такого значимого еліністичного феномену як турбота про себе (грец. *epimeleia heautou*) яка є важливою («осьовою») антропопрактикою елінізму. Феномен *epimeleia heautou* розкривається в роботах Сократа, Платона (діалог «Алківіад І»), Плотіна, М. Хайдеггера, Д. Міхєлема, Г. Петрової, Е. Садовнікова, А. Соловйова, С. Хоружого, В. Сєдова, Є. Гредновської, М. Дудіної, М. Гусаковського, С. Голенкова, В. Кленовської А. Колеснікова, І. Круглової, І. Кузнєцово, А. Куликової, В. Лехцієра, О. Михайлової, С. Смирнової, В. Пічугіної [13], І. Федорової, Л. Фоміної, Я. Чаплінської та ін.

В рамках освітньої актуалізації пайдеї значимим є питання маєвтики як пізнавальної і педагогічної традиції започаткованої Сократом. Серед досвідів використання і досліджень маєвтики як педагогічного методу і як системи (сократівська педагогіка) актуальними є роботи А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Андріївського, І. Бежа, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, М. Полякова, М. Телегіна, А. Хуторського, В. Федорця, Л. Баутиста (L. Bautista),



П. Богосяна (P. Boghossian), Т. Гулдинга і Д. Суреша (T. Goulding, D. Suresh), Д. Калхоуна (D. Calhoun), В. Лама (F. Lam) та ін.

Методологічною специфікою даного дослідження є інтегративне вивчення феномену здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти та елліністичної традиції пайдеї, що здійснюється на основі педагогічного, антропологічного, культурологічного, історично-педагогічного і компаративного підходів. Системоорганізуючим підходами є цивілізаційний, мультикультуральний, та ідеї міжкультурної комунікації (МКК). Цивілізаційний підхід розкривається в уявленнях про культуру О. Шпенглером [39] – як циклічний феномен, А. Тойнбі [32], [35], [37], як духовний феномен в форматі ланцюгів культур, П. Сорокіним [29], [34] на основі критерію розуміння реальності (трансцендентної, чи «чуттєво-матеріальної») та відповідних цінностей формується уявлення про одночасно чи / і послідовно існуючі стадії в яких домінує духовна чи чуттєва онтологія.

Використання цивілізаційного підходу та концепцій дифузійнізму культур (Ф. Ратцель, Л. Фробеніус, Ф. Гребнер, В. Шмідта, У. Ріверс, Г. Сміт) для аналізу компетентності дає нам можливість зрозуміти цей феномен не тільки вузько професійно, а також як культурне явище і прояв життя, Духу та особливу історичну реальність. Таке розширене бачення компетентності як культурного явища співвідносно з аналізом пайдеї дає змогу осмислити її антропологічну та культурну специфіку і таким чином оптимально феноменологічно орієнтовано вибудувати нашу методологію.

Актуальними в даному контексті є культурологічні ідеї культурного дифузійнізму і дифузії інновацій, а також концепції трансдисциплінарності, knowledge transfer (трансферу знань) (Н. Нонака, Х. Такеучи) і трансферу технологій, personal knowledge (персональних знань) (М. Полані). Нами використовуються також методологія архетипічної психології розроблена К. Юнгом та ідеї філософської антропології (М. Шеллер); а також методологічні напрацювання сформовані в системі педагогічної антропології (К. Ушинський, О. Більнов, В. Кремень, Б. Бім-Бад), феноменологічної філософії (М. Гуссерль, О. Більнов, М. Бубер, В. Дільтей, М. Мерло-Понті, Дж. Серль, А-Т. Тімінескі, М. Хайдеггер, К. Ясперс), феноменологічної та екзистенційної педагогіки (М. Бубер, Ф. Бонтендайк, О. Більнов, Д. Ванденберг, Е. Вермер, Ю. Кокельмантсон, М. Лангевельд, В. Ліппітц, В. Лох, М. Манен, П. Хірст, М. Шелер В. Долгов, Р. Куренкова, Н. Ніязова).

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У роботі ми використали аналіз наукової літератури, а також систему підходів. Вказана система підходів представлена компетентнісний,



історично-педагогічним [65], [66], компаративним, історично-інтерпретативним, феноменологічним, аксіологічним, онтологічним, рефлексивним, праксеологічним, екзистенційним, системним, цільовим, філософським [66], антропологічним [40], культурологічним, соціологічним, холістичним, пролемним, цивілізаційним, трансдисциплінарним і міждисциплінарним. Нами застосовувалася методологія та актуальні ідеї наукових напрямів: філософії прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірса та У. Джеймса) [53]; екзистенційної філософії (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, М. Мерло-Понті, Г. Марсель) [24]; педагогічної антропології (О. Больнов, В. Кремень); філософської антропології (М. Шелер); феноменологічної педагогіки (М. Бубер) [24]; аналізу міфів (К. Юнг, М. Елліаде) [67]; екзистенційної педагогіки (О. Больнов); архетипічної психології (К. Юнг) [67].

Як методологічний інструментарій нами були використані ідеї: євроінтеграції; «Нової української школи»; декомунізації; педагогічної інтеграції (Н. Чапаєв); трансферу знань (англ. *knowledge transfer*) (Н. Нонака, Х. Такеучи); трансферу технологій, персональних знань (англ. *personal knowledge*) (М. Полані) та освітньо орієнтовані культурологічні розробки Джейрома Брунера (Jerome S. Bruner) [43]. Ми застосовували також концепти: Номо Competentnikus (Дж. Равен з співав.) [27]; протестантських витоків сучасного капіталізму (М. Вебер); релігійної сутності капіталізму (В. Беньяміна); прагнення до компетентності Р. Уайта (R. White) [60]; самодетермінації і внутрішньої мотивації (Е. Дісі і Р. Райан) [54]; вчення про цивілізації і ланцюги культур А. Тойнбі [32], [35], [37]; цивілізаційний підхід О. Шпенглера [39]; суперсистем культури П. Сорокіна [29], [34], культурного диффузіонізму (англ. *cultural diffusion*); дифузії інновацій (англ. *diffusion of innovations*); технік тіла (фр. *techniques du corps*) (М. Мосс); тіла без органів (фр. *corpssans organes*) (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) [41], парадигмальних основ науки (О. Дугін) [8], «інстинкту майстерності» (Т. Веблен) [27, с. 169], багатомірності і поліонтологічності людини; атачмент (в розумінні як феномен і як концепт); метанаративу (Ж.-Ф. Ліотар) [25]; суб'єктивації (М. Фуко) [33]; «педагогіки-пайдеї» М. Фуко [63], [64]; проблематизації за М. Фуко; технологій себе за М. Фуко; одномірної людини (Г. Маркузе) [36]; дивацтва (нім. *verschroben*); постлюдини і постантропології; конвергентних технологій; збалансованого розвитку; функціональних систем (П. Анохін); феноменологічно орієнтованих методологічних принципів сформованих засновником екзистенційної педагогіки О. Больновим (нім. Otto Bollnow): «Антропологічної редукації» та «Антропологічної інтерпретації окремих феноменів».

Ми актуалізували також світоглядний, ціннісний, методологічний і практичний потенціал давньогрецьких філософських концептів (та традицій): пайдеї (дав. грец. *παιδεία*); природи людини (*φύσις του ανθρώπου*); турботи про

себе (*epimelēsthai sautou*) [13], [30, с. 47–77], пізнання себе (*gnothi sautou*), рефлексії, епістрофе (*epistrophe*), софросіне (дав. грец. *σωφροσύνη*), гармонії (дав. грец. *κράσις*), калокагатії (дав. грец. *καλοκαγαθία*) [10, с. 62–74], здорового способу життя, демократії, свободи, техне (дав. грец. *τέχνη*), telos (телосу), арете (дав. грец. *ἀρετή* – чесноти, переваги, аристократизм), агате агате (дав. грец. *ἀγαθόν* – благо, доброта), мистецтво існування (*technē tou biou*) [30, с. 50–53]; дотримання міри (дав. грец. *σύμμετρον μέτρον*) [2, с. 44–45].

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Наше теоретичне дослідження сформоване на основі методологічно орієнтованої ідеї співвідносного і взаємодоповнювального розгляду традицій компетентності та пайдеї як особливих надбань європейської культури.

**Методологічна рефлексія феномену здоров'язбережувальної компетентності на основі інтегративного використання антропокультурних візій та цивілізаційного підходу.** З культурологічних і антропологічних позицій людина як прояв Духу та як унікальне і автентичне буття існує, розвивається і розкривається саме в лоні культури [4], [29], [32] – [38], [40], [64] та в системі соціальних взаємодій. Антропологічно і гуманістично орієнтована [2], [5], [6], [8, с. 29–36], [9], [10, с. 304–317], [11], [12], [14], [15], або навпаки, дегуманізуюча [68] специфіка певної культури чи педагогічної системи, в якій атрибутивно і системно відображена її феноменологія у свою чергу впливає на особливості душевного складу людини та способи її існування. Вказаний вплив поширюється також на інтенції, цінності, менталітет, ставлення до здоров'я, специфіку і структурну організацію знань, особливості компетентностей та їх взаємодій між собою тощо. Тобто в системі «людина – культура» існує взаємний детермінізм де культура переважно є фоною, переважаючою і визначальною. Не існує людини поза культурою і соціумом.

Тому ми, розглядаючи здоров'язбережувальну компетентність вчителя фізичної культури як культурний, освітній, онтологічний і професійний феномен, який цілісно може бути осмислений саме в рамках вище зазначених «мегасистем» (культури і соціальної сфери), конструємо нашу педагогічну систему pro prīmo (перш за все) на основі антропологічно-ціннісної рефлексії і рецепції античної (в даному випадку елліністичної) культурно-освітньої, духовної і філософської традицій [2], [7], [9], [11], [12], [13]. Такий ракурс розгляду даної проблематики обумовлений також наявними натеper культурологічно і антропологічно орієнтованими трендами постмодерну, які приходять на зміну тотально соціально і технічно орієнтованим стратегіям модерну.

В даному контексті актуальним є культурно-освітнє, світоглядно-філософське, холистичне і «панорамне» розуміння культури як прояву Духу [35], життя та шляху розкриття життєвих сил, потенцій, енергій, гештальтів (цілісних і «неділимих» образів чи фрагментів реальності), фреймів, сценаріїв та укладів життя і онтологій, які можуть бути осмислені в історичній динаміці та в рамках культурних особливостей при використанні цивілізаційного підходу. В контексті методологічно орієнтованої актуалізації цивілізаційного підходу, відповідно до уявлень засновника вказаного напрямку Освальд Шпенглера (нім. Oswald Spengler) [39], культура є специфічним, автономним, стадійним і відносно незалежним феноменом, який «народжується», має «юність», стає зрілим та згодом старіє «перероджуючись», переходячи в стадію цивілізації, деградує та розпадається, втрачаючи при цьому свої життєві сили, можливості та енергію.

Питирим (Пітирим) Сорокін (англ. Pitirim Sorokin) в своїй «Теорії суперсистем культури» [29, с.332–393], [34] актуалізує значимість домінування цінностей в культурі, які визначають їх специфіку, а також звертає увагу на стадійний характер розвитку культури. Цей класик на основі вказаних аксіологічних інтенцій формує уявлення про три стадії в культурі які можуть бути розглянуті також як одночасно існуючі і конкуруючі тенденції чи форми культурної організації. Відповідно до уявлень про природу реальності він виділяє ідеаціональний тип (ideational) культури в основі якої лежать надчутлива (духовна, божественна) реальність, духовні цінності, аристократизм та чуттєву (sensate), що формується через розкриття аксіології матеріального, чуттєвого, гедоністичного, тілесного, комфортного і розуміння реальності яка «розкривається» через органи відчуттів. Між вказаними крайовими формами він виділяє також і проміжний ідеалістичний тип (idealistic) якому притаманні в гармонійній формі риси двох зазначених вище. Наша педагогічна система розробляється саме на основі інтенцій і смислів ідеалістичного типу культури.

Виходячи з розумінь історії як прояву Життя [32], [35], [37] та як реалізації світового закону взаємодії божественного Логосу і людства [32], [35], а також використовуючи принципи детермінізму і телеологічності [32], [35], [37] Арнольд Тойнбі (англ. Arnold Toynbee) вводить поняття ланцюгів культур. Він говорить про ланцюги культур процесуально, в історичному контексті, а саме про те, що на основі одних культур можуть формуватися інші. Тобто попередня культура не зникає, а є ресурсом для іншої. Для наших методологічних осмислень актуальним є те, що європейська культура формується на основі елліністичної. А. Тойнбі вважає, що в рамках ланцюгів культур існує можливий перехід, рецепція і трансформація ідей та досвідів від одних культур (він говорить про цивілізації, які є мегалюдськими чи надкультурними і

інтегративними утвореннями) до інших, а також про можливість формування єдиного людського світу – глобальної цивілізації майбутнього.

А. Тойнбі перший вказує на актуальність значимої натеper проблематики міжцивілізаційної взаємодії [35], [37]. Представлені ідеї А. Тойнбі є для нас методологічною інтенцією яка актуалізує необхідність розгляду рухової активності, здоров'я та тілесності з позицій цивілізаційних візій, культурологічного підходу і міжкультурної комунікації.

Таким чином ми, керуючись цивілізаційними ідеями О. Шпенглера [39], П. Сорокіна [34], [29], А. Тойнбі [32], [35], [37], та педагогічно-історичними культурологічними візіями М. Фуко [13], [30, с. 47–77], [31], [33], [63], [64] актуалізуємо необхідність аналізу проблематики здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в рамках античних та інших культурних та педагогічних традицій з можливістю адаптації і використання відповідних концепцій та досвідів для розробки нашої педагогічної системи та для широкого транспроблемного і трансдисциплінарного осмислення феномену компетентності (перш за все здоров'язбережувальної). Вказаний нами *argumentum ad antiquitatem* (аргумент до давнини) спрямований на актуалізацію необхідності розуміння і рецепції надбань різних епох та культур. Такий підхід є усталеним для європейської культурної, наукової та педагогічної традицій [10], [29], [30, с. 47–77], [32], [33], [34], [35], [37], [62], а також є співвідносним ідеології мультикультуралізму та толерантності як культурно-освітніх і соціокультурних умов розвитку глобального світу.

**Компетентісно орієнтоване осмислення античної традиції пайдеї на основі використання концепції диффузії інновацій та ідей культурного диффузіонізму.** Природнім є розумінні того, що в формуванні культур значимим є аспект запозичення і взаємопроникнення. На це вказують концепції культурного диффузіонізму (англ. *cultural diffusion*) чи транскультного диффузіонізму (англ. *trans-cultural diffusion*) Ф. Ратцеля, Л. Фробеніуса, Ф. Гребнера, В. Шмідта, У. Ріверса, Г. Сміта. В контексті євроінтеграційних тенденцій української освіти актуальною є концепція «Диффузії інновацій» (англ. *Diffusion of innovations*) американського соціолога Е. Роджерса (робота вперше опублікована в 1962 р.: Rogers E. *Diffusion of Innovations*. Simon and Schuster, 2010, 518 p.). Ефективним прикладом «освітньої дифузії» інновацій і педагогічних трансформації надбань різних культур та життєтворчо орієнтованих практичних транспроблемних інтеграцій є робота Гордона Драйдена (G. Dryden) і Джаннетт Вос (J. Vos) «Революція в навчанні» [69].

Значимим ціннісно-світоглядним аспектом є те, що Європейська культура в процесі свого розвитку постійно звертається до ціннісної, етичної, естетичної, духовної та інтелектуальної рефлексії і рецепції епохи античності.



Дух та ідеї «сяючої», «людяної» і «ейдетичної» античності «живуть» не тільки в сучасних фізкультурних технологіях та практиках, а також в демократичних інституціях, у філософії і культурних стереотипах та традиціях. Античність загалом є ціннісно-сисловою і культурною основою як Західного світу [2], [5], [8], [9], [10], [11], [12], [14], [15], [16] так і людства в цілому. Відповідно до уявлень А. Тойнбі (концепція ланцюгів культур) [35], еллінізм став основою не тільки сучасної європейської але й арабської культур. Тому ідеї культурного дифузійонізму і дифузії інновацій ми застосовуємо не тільки для осмислення існуючих культурних взаємодій, але й для культурно-освітньої рефлексії і рецепції традиції античності.

Вказані бачення є актуальними у зв'язку з європейським вибором України і відповідними трансформаціями її освіти, висвітленими, перш за все, в концепції «Нової української школи». Щоб зрозуміти і сприйняти європейський гуманізм, технології, демократію, свободу, інновації, дискурси, способи мислення та бачення світу і себе, нам необхідно звернутися до витоків Європи – еллінізму [2], [5], [8], [9], [10], [11], [12], [14] та до античності загалом. Таким чином, культурно-історичний вимір нашої проблематики включає антропологічно-ціннісне і методологічне осмислення феномену культурної та інноваційної «дифузії» (в розумінні еволюційних, сталих і фундаментальних змін соціокультурної сфери) Європи в українську культуру, науку і освіту. Шляхи антропологічно-ціннісної рефлексії Європи і розуміння її як освітнього, культурного і життєвого орієнтиру пролягають, перш за все, через осмислення античної класики, через розкриття і рецепцію антропоцентризму елліністичної культури [2], [4, с. 11–86], [6] – [13], [17] – [23] та через евристичне і емоційно-ціннісне «відкриття» античності, яка пронизує наше освітнє та культурне буття.

Отже представлені вище методологічно орієнтовані розуміння культурно-освітньої проблематики як цілісного культурно-історичного гештальту, які проводилися з використанням цивілізаційного підходу [29, с. 332–393], [32], [34], [35], [37] і дифузійної концепції культур з культурно-історичних та антропокультурних позицій, розкривають необхідність вивчення феномену здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури співвідносно з аналізом і рецепцією античної традиції пайдеї (грец. παιδεία). Культурно-освітня значимість пайдеї підкреслюється А. Огурцовим, який називає її «протофілософією освіти» (Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004, с. 19). У величній, «космічній» [38] і вишуканій традиції пайдеї, яка нами розуміється, перш за все, як особлива антропологічно-педагогічна та культурна онтологія і духовна інтенція еллінізму, інтегративно розкривається та презентується духовний вимір, а також етичний, естетичний, аксіологічний, діалогічний [21] і



телеологічний статус антропологічної проблематики та висвітлюються багатовимірність феномену людини і її образу [4].

Усталено пайдею розуміють як виховання [2], навчання [2], як давньогрецький аналог освіти, що є вірно, але досить звужено. М. Хайдеггер вказує на онтологічний аспект феномену пайдеї. Він говорить про трансформацію людини в напрямі де проявляється сутнісне [15], [16]. В феномені давньогрецької пайдеї, як і в сучасній компетентності, сконцентрована тогочасна духовна [2], [7], [8], [10], культурна, гуманістична, здоров'язбережувальна, інтелектуальна і етична традиції та системні уявлення про людину, а також розкриваються її можливості і визначаються особливості, шляхи та межі її вдосконалення. Д. Уїлсон (D. Wilson) акцентує увагу на значимості пайдеї (включаючи християнську, феномен «Пайдеї Господньої») як шляху формування громадянина, який є носієм духовних цінностей [22]. Вказані бачення автора близькі до державницьких [2, с. 245] ідей Платона (твір «Держава») в рамках яких пайдея спрямовується на розвиток чотирьох арете (дав. грец. *ἀρετή* – чеснот) (мужність, справедливість, мудрість, розсудливість чи софросіне), що є визначальними для сталого існування держави. Саме культурно-інтегративний і «культурно-наскрізний» формат пайдеї говорить про її базисний антропологічний та духовний характер.

Значимим для розуміння пайдеї як складного багатовимірного культурно-освітнього і антропологічного феномену є думка Шелбі Шеппарда (Shelby Sheppard) (Західний Вашингтонський університет, США) про те, що роль пайдеї не зводиться до формування когнітивних функцій, а є значно ширшою [23]. Тому когнітивне навчання не може замінити пайдею. В даному контексті пайдея є близькою до ліберальної традиції навчання [23].

Важливим аспектом, актуальним для удосконалення нашої методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури є те, що в рамках елліністичної пайдеї людина розглядається цілісно і багатовимірно, а не тільки як духовна, тілесна [6], філософська чи інтелектуальна істота. Пайдея вивчає, розкриває та розвиває людину і як душу та розум, і як тіло та тілесність, а також як діалог (дослідження М. Kato) [21]. Значимою в даному контексті є думка М. Шибаєвої, яка вказує на те, що в античну епоху вважалося, що пайдея є посередником між людиною і Космосом [38]. І відповідно вчитель гімнастики представляється як значима особа, в якій наявними є арете (дав. грец. *ἀρετή*) (добродійності, чесноти). Тому він повинен був володіти, окрім спеціальних знань, також і універсальними уявленнями про людину як істоту духовну і тілесну, а також вміти зберігати та формувати здоров'я, тіло, тілесність та відповідно делікатно впливати на душу.

**Антропокультурні витоки пайдеї.** В контексті компетентнісно і антропологічно орієнтованого осмислення традицій пайдеї, ми її

інтерпретуємо як атрибутивний феномен людини (дослідження Р. Grosch) [19], в основі якого лежить, перш за все, специфічна антропологічна і духовна природа яка розкривається цілісно, багатомірно і взаємодоповнювально. Пайдея формується тільки на певному високому рівні існування культури та розвитку суспільства, а також за умов їх антропоцентричної, естетичної, етичної і філософської орієнтації. Доречним є також твердження про те, що пайдея супроводжує, формує і утримує відповідний рівень культурного і духовного розвитку. Вона є як ознакою так і основою людиноцентричного і теоцентричного виміру, як культури так і особистості. Пайдея є способом забезпечення сталості існування та шляхом рефлексії себе як людини, яка знаходиться в гармонійних відносинах з собою і світом. Пайдея спрямована на формування, розкриття і репрезентацію людського образу, людини як ідеї [9], як антропності, як її духовності [2], [5], шляхом розгортання виховання і навчання, що проявляється як на соціокультурному так і на духовно-філософському рівнях.

П. Хоган (Padraig Hogan) (Національний університет Ірландії, Дублін) говорячи про значимість пайдеї для сучасності розглядає її як освітню умову формування цілісності людини та ціннісного розкриття істини і свободи [20]. Він вказує також на пайдею як чинник розвитку перформативності (performativity) [20]. Відповідно феномен перформативності, який є значимим в сучасному «суспільстві-театрі» (Г. Дебор «Суспільство спектаклю») може бути ефективно використаний в освітніх практиках збереження здоров'я. Традиція пайдеї є відповідно найбільш оптимальним і людиномірним біосоціокультурно детермінованим шляхом підтримання сталості і розвитку культури, соціуму через педагогічну, культурну, філософську, духовну, і просвітницьку діяльність. Вказані види діяльності в рамках пайдеї існують цілісно і формують гармонійну людину шляхом дотримання у всьому міри (дав. грец. *σύμμετρον, μέτριον*) [2, с. 44–45], а в елліністичному розумінні розвивають софрасіне (дав. грец. *σωφροσύνη*) – гармонійність, розсудливість, поміркованість.

Аналізуючи давньогрецькі традиції, ми можемо зазначити, що як «джерелом» так метою і результатом пайдеї є людина [4, с. 11–86], [2], [6], [7], [21] розкрита як системний багатомірний феномен, а саме як серце, агате (дав. грец. *ἀγαθόν* – благо, доброта) [2], [7], [8], [10], арете (дав. грец. *ἀρετή* – досконалість, чесноти, аристократизм, добродійність), алатея (дав. грец. *ἀλήθεια* – істина), Logos (в розумінні як інтелект, вищий розум і Бог філософів), Дух, тіло [6], тілесність [6], (точніше антична репрезентація, тіла і його культура), рухова активність у форматі гімнастики та збереження здоров'я – тобто людина в її цілісності, гармонії і бутті. Тобто пайдея породжується саме людською багатомірною онтологією [2], [6], що включає в себе наявність і розуміння значимості тілесного [6] та духовного рівня, а

також ставить за мету збереження і сталість людського буття. Сталість існування є актуальною в контексті осмислення грецької медицини як пайдеї [2, с. 9–47] на, що вказує В. Йегер. Такі розміння для нас є методологічно значимими. Вони дають можливість осмислити освітній процес і практики збереження здоров'я також і з медичних позицій, що розкриває людину феноменологічно і як істоту поліонтологічну.

Розглядаючи дану проблематику з культурно-політичних позицій в дусі сучасних європоцентричних тенденцій ми актуалізуємо думку Феохарія Кессіді, пре те що «Грецька Пайдея – продукт грецької демократії» [7, с. 30]. Саме демократія розкриває антропний образ і багатомірну людську онтологією через свободу та як відмічає Ф. Кессіді через Прометеївське (творче) призначення людини [7, с. 30]. Тому для сучасних процесів демократизації та європеїзації які також «непомітно» реалізуються через тілесні антропопрактики фізичної культури і технології збереження здоров'я актуальним є Прометеївський Дух пайдеї як протидія месіанському за спрямуванням і марсіанському (в розумінні войовничому, агресивному, нігілістичному) за сутністю духу епохи комунізму.

У даному контексті актуальною є демократично (актуалізація розуміння демократії як діалогу) і діалогічно орієнтована думка К. Біллера (K. Biller) про те, що людина представляє собою буття відношень (man is a being of relation) [17]. К. Біллер відмічає значення пайдеї як культурно-освітнього чинника інтеграції і протидії насильству [17].

Освітньо і герменевтично орієнтована проблематика пайдеї як шляху формування духовності і чеснот (арете) та розкриття телосу (в розумінні внутрішньо визначеної високої мети і призначення), що включає осмислення містичного виміру людського буття актуалізується Полом Грошом (Paul D. Grosch) (Університетський коледж св. Марка и Джона, Велика Британія) [19]. Для нас системоорганізуючою є думка П. Гроша який слідуючи давньогрецькій культурно-освітній стратегмі пізнай себе вказує на необхідність самопізнання і осмислення людиною себе саме як носія атрибутивної сутності – «людської істоти» та як неповторного, єдиного і особливого представника людства [19]. Тобто через пайдею формується людська ідентичність як істоти богоподібної і гуманної. Формування людської сутності і образу ми розглядаємо як основу протидії тоталітарним ідеологіям [66], війні, насильству, ксенофобії, тероризму.

В даному контексті необхідно врахувати, що тоталітарні суспільства завжди «працювали» над витісненням людської ідентичності і антропного образу формуючи: «істинного» арійця – «надлюдину» (III рейх) [66] чи «морально дефіцитарного» (по народному «малохольного») «вічного революціонера» і «борця за світле майбутнє» (в СРСР) чи ще якогось гуманойда.

І здійснювалося це також шляхом активного використання фізичної культури, спорту (в значно меншій мірі), демонстрацій «трудящихся» (СРСР) чи «істинних арийців» (III Рейх). Тобто існував напрям розробки специфічних «*тоталітарних технік тіла*», «*тоталітарних рухових сценаріїв*» і «*тоталітарних рухових онтологій*», що сприяло інтегративній актуалізації психосемантичного, екзистенційного, емоційно-вольового і архетипічного аспектів рухової активності та активно впливало на тілесну ідентичність. Разом з тим в елліністичній культурі гімнастична підготовка була спрямована на розкриття в людині людського, духовного і її антропного образу [19] через взаємодію з Космосом [38], що нам необхідно врахувати в методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Інтелектуалізована і духовно спрямована фізична культура первино має розкривати в людини божественний Дух і Душу а не «качати» тіло, формувати витривалість, силу та інші функції «готуючи» її до «чогось», що також є значимим але вторинним. Тому тоталітарний, гібрисний (виклик вищим силам, гординя), воєнізований та функціональний і антиінтелектуальний за своєю сутністю дух радянської фізичної культури, яка частково трансформувалася в українську в багатьох учнів викликав нудьгу, відразу та не сприйняття. В деяких випадках цей по суті бойовий (марсіанський) дух і архетип (за К. Юнгом «архетип Діоніса») ставав тілесно-функціональною і «гібрисно-духовною» основою формування «рекетерської культури», булінгу і насильства. Таким чином створювалися духовні передумови для «варваризації» людини і розвитку культу фізичної сили, тіла, війни, революції, сили, насильства, рекету, неробства, цинізму. Згадаємо 90-ті роки XX століття. П. Сорокін характеризуючи специфіку чутливих культур («Теорія суперситем культури») про вказані культурні феномен говорить: «Коли суспільство звільняється від Бога і від Абсолюту і заперечує всі зв'язуючі його моральні імперативи, то єдиною дієвою силою залишається сама фізична сила» [29, с. 392].

Для розроблення нашої методології актуальними є освітньо спрямовані ідеї Томаса Буфорда (Thomas O. Buford) (Фурмановський університет, Бостон, США) який розуміє пайдею як шлях до творчості, повагу та можливості до розвитку особистості, виділяючи як базисні цінності істину, життя, здоров'я [18]. Він звертає увагу на значимість для особистості creative insecurity (творчої невизначеності) [18]. Вказані установки Т. Будфорда є співвідносними до наших освітніх візій і відповідають ідеалам пайдеї та установкам екзистенційної педагогіки.

На основі аналізу ідей Платона, Арістотеля та досліджень В. Йегера [2], [5], ми інтерпретуємо пайдею в системі антропокультурних візій як природно обумовлений і духовно орієнтований шлях взаємодії між поколіннями, а також як спосіб інкультурації (входження в культуру). Враховуючи вказані вище



дослідження, а також на основі подальшого осмислення антропологічних витоків і мети пайдеї ми актуалізуємо ідею про важливість для її формування феномену атачмент (attachment) (емоційно значимий зв'язок, який реалізується перш, за все, через материнство). Феномен атачмент як вважають антропологи, є первинним у розвитку всіх соціальних зв'язків і базисної дитячої довіри. Відповідно до такого розуміння уточнимо, що саме на первинному етапі свого формування й існування пайдея є подальшим та природовідповідним шляхом розвитку і трансформації в культурну і соціально-політичну сферу феномену атачмент. Вказану ідею ми репрезентуємо в форматі концепції *атачмент-пайдейної інтенціональності*. Виходячи з таких позицій, ми розглядаємо пайдею як універсальний і обов'язковий антропологічний та культурний феномен. Таким чином пайдея нами представляється як антропологічний, культурно-освітній і духовний феномен сформований на основі соціально і культурно орієнтованого розгортання природи людини (*φύσις του ἀνθρώπου*), а саме шляхом розкриття інтенцій материнства яке нами розуміється як оприсутнена духовність, а також проявлення блага, людського образу, арете (добродетелей, чеснот), софросіне (розсудливості, поміркованості), базисної довіри та полісного і сімейного укладів життя.

В давньогрецькій культурі вищою метою пайдеї визначаються арете (добродетельність), алатея (істина), здатність до саморозвитку, агате (благо, доброта), турбота про себе та гармонійно розвинута здорова самодостатня духовна, особистість, яка органічно вписана в культуру, соціум і життя. Таким чином пайдея починається «витікаючи» з Духу і Серця і в них закінчуються, розгортаючи життєвий і освітній шлях як відносно замкнутий цикл, що є характерним для традиційних культур. Пайдея має також свої межі як таке явище, що є сформоване на основі значимих і системних впливів атачменту і материнства як антропологічно атрибутивних феноменів. Як «згортається» і трансформується атачмент та материнство в інші життєві феномени та інтенції так і пайдея має свої межі впливу та розвитку.

Ми керуючись ідеями вище представлених дослідників [4, с. 11–86], [2], [5] – [15], [40], [17] – [23] вважаємо, що в феномені пайдеї особливим чином соціально орієнтовано трансформовані доброта (як арете, як інтенція і як онтологія), екзистенція, турбота, відповідальність, милосердя та кордоцентрична інтенціональність, як атрибутивні особливості людини і материнства, а також інтенції направлені на осмислення і розкриття трансцендентного виміру буття, онтологічних першооснов, розвитку за схемою циклу чи кільця, а також можливості повернення до витоків (першооснов) – епістрофе (робота неоплатоніка Прокла «Першооснови теології»).

Вказане у вигляді кільця (циклу, сфери) схематичне представлення парадигмальних основ, та «траєкторій» мислення (приклад рефлексія,



епісторфе), сприйняття світу притаманне традиційним культурам [68, с. 38–52] до яких відноситься елліністична. На принципі циклічного розвитку сформована ідея цивілізаційного підходу [32], [35], [37], [39]. Пайдея розпочинається як рух від внутрішнього через зовнішнє і, «згортаючись», повертається до «внутрішньої», «сердечної» людини, забезпечуючи універсальне вирішення життєвих та духовних проблем на тому рівні, який міг бути забезпечений тогочасною культурою і технологією. Тому пайдея за своєю сутністю не є технологічною, вона феноменологічна, ціннісна, духовна, зв'язана зі здоровим глуздом. Відповідно питання технічного і соціального прогресу (в сучасному розумінні) тогочасного суспільства нею не могли бути реалізовані.

Пайдея таким чином спрямовується на розвиток гармонії і гармонізацію (елліністична традиція дотримання міри – *σύμμετρον, μέτρον*) [2, с. 43–45], а також на пізнання і рефлексію як зовнішнього світу так і осмислення буття людини. Внутрішньо спрямований і теологічний напрями досягають свого акме в християнській пайдеї в епоху середньовіччя та в часи раннього християнства [5]. Таким чином пайдею, окрім, як культурно-освітнє явище, ми розуміємо як первинно визначену біологічну, антропокультурну і соціально-психологічну умову та соціокультурну матрицю, яка забезпечує розгортання, репрезентацію і буття антропологічного [19] шляхом навчання, виховання, рефлексії, епістрофе, турботи про себе [13], [30, с. 332–393], пізнання себе, формування арете (добродійностей), доброти осмисленого проживання і переживання. Тому ми висловлюємо думку про те, що пайдея є атрибутивною ознакою людського і відповідно вважаємо, що вона може бути наявною в будь-якій культурі (не тільки в елліністичній), в певній епосі чи в педагогічній системі, розкриваючись в актуальній чи контекстуальній формі. О. Кукіна, висловлює таку ж ідею, вказуючи на що «пайдея» є притаманною кожній епосі [8]. Відповідно пайдея сприяє розвитку образу людини, який є специфічним для певної епохи і культури [8]. Відповідно до вказаних уявлень, народні педагогіки таким чином в тій чи іншій мірі є проявом і способом розкриття пайдеї. Для нас особливо значимим аспектом пайдеї є те, що вона визначала вдосконалення і формування людини як постійний процес, що відповідає сучасній ідеології «навчання через все життя», формальна частина якого може бути ефективно реалізована в умовах післядипломної освіти.

**Пайдейофільні культури і педагогічні системи.** На основі вказаних культурно-освітніх і антропокультурно орієнтованих осмислень пайдеї ми виділяємо пайдейофільні, пайдейофобні, змішані і нейтральні культури та відповідно такі ж педагогічні системи. Прикладом пайдейофобних педагогічних систем і культур, з яких витіснялося свідомо не тільки людське в високому його розумінні але й перекривалися шляхи до осмислення і опанування ним, є тоталітарні освітні системи і культури, серед яких ми можемо вказати на

радянську та нацистку [66] тощо. Разом з тим, не дивлячись на загальну пайдейофобну спрямованість, у вказаних культурах з'являлися пайдейфільні педагогічні системи, які, перш за все, орієнтувалися на розкриття в дитині людського. До таких систем ми відносимо педагогіку серця В. Сухомлинського, антирецидивну педагогіку А. Макаренка, педагогіку і подвиг Я. Корчака, педагогічну антропологію О. Больнова, педагогіку добра І. Зязюна, педагогічні ідеї і досвід М. Євтуха. Пайдейфільною є українська народна педагогіка. Сучасна наукова українська педагогіка, на нашу думку, має змішаний характер.

Пайдейофільні культури і педагогічні системи тяжіють до надлишкових опіки, контролю і моралізаторства. Вони є феноменологічними, онтологічними, кордоцентричними і екзистенційними за своєю сутністю і, відповідно, розкривають в людині її поліонтологічність, трансцендентність, невичерпність та сердечність. Завдяки пайдеї людське начало у вказаних культурах і педагогічних системах розкривається і представляється як любов, дружба, споглядальність, гуманність, гармонія, відчуття міри, доброта, милосердя, сердечність, діяльність (тобто як арете в пайдеї) в рамках сталості і традиції. Про пайдею і пайдейофільні освітні системи ми можемо сказати словами давнього афоризму: Caritas, gaudium, pax, longanimitas, benignitas, bonitas, fides, mansuetudo, continentia (Любов, радість, мир, благо, милосердя, віра, скромність, стриманість).

**В пайдейонейтральних культурах і педагогічних системах** пайдея як людиномірний шлях формування і розкриття людини є частіше відсутньою в актуальній формі, але частково, дисгармонійно чи підкреслено демонстративно представляється в розуміннях людини як такої. Переважно акцентується увага на якомусь аспекті людського, чим дещо обмежується репрезентація інших. До таких культур ми відносимо китайську, японську, американську, скандинавські, латиноамериканську. Пайдея в таких випадках є контекстуальною і розуміється та інтерпретується в рамках технологічних, прагматичних [53], раціональних, компетентнісних та інноваційних спрямувань. Цінним є те, що завдяки пайдеї людське начало у вказаних культурах розкривається і представляється як свобода, підприємливість, інноваційність, комунікація, активність, ініціатива, лідерство, естетизм, діяльність тощо. Відомо, що Дж. Дьюї при розробці своєї філософської системи використав антропологічно-ціннісний потенціал пайдеї.

**Пайдейофобні культури та педагогічні системи і практики** спрямовані на підміну людського надцінним, ірраціональним, надлюдським, надраціональним, нелюдським, «звіринним» [66], варварським, технологічним, змішаним (mix), варварським, дивакуватим, неприродним. Такі культури є формалізованими, технологізованими, дисциплінарними та схильними до формування людини спрощеної, людини однієї онтології та одномірної [36].

Прикладом є «нова» радянська людина (Homo Sovietikus), «будівник майбутнього», чи нацистські «надлюди» [66]. Пайдейофобні культури свідомо «очищують» себе від пайдеї, яка потенційно може розкрити і «створити» людину в людині культурно-освітніми шляхами.

Місце пайдеї в такому випадку посідають надцінні політичні, економічні, особистісні чи футуристичні ідеї, а людське начало у вказаних культурах і освітніх системах замінюється фанатизмом, егоїзмом, жорстокістю, холодним розрахунком, економцентризмом, ідеєю власного зиску, нездоровим культом тіла, «примітивним» гедонізмом, дивацтвами та нав'язливим, кумедним і «нескінченим» покращенням здоров'я. Тому справді гуманні педагоги в таких умовах мають досить коротке життя і складну долю. Цікавим є те, що саме в таких умовах і частіше з'являються гуманні і пайдейофільні педагогічні системи. За таких умов антропне у формі пайдеї «проростає» через варварське і «звіринне» середовище, розкриваючи силу і специфіку людського в педагогічних системах і досвідах...

**Онтологічні, соціальні і технологічні витоки компетентності в контексті порівняння з феноменом пайдеї.** Системними соціокультурними, освітніми та технологічними передумовами компетентності [44], [45], [27], [29], [47], [48], [3], [49] – [52], [54] – [62], (в сучасному розумінні її як ідеї, як парадигми та традиції), на нашу думку, є подальший інтенсивний та інтегративний розвиток і конвергенція кількох аспектів, які можуть бути представлені як компоненти чи виміри. Відповідно на основі виділення і аналізу вказаних аспектів ми можемо більш глибоко, ширше («панорамно») і багатомірно зрозуміти компетентність як антропологічний феномен: його межі, спрямування, системність, культурно-освітню значимість. До таких вимірів ми відносимо компетентнісно орієнтовану взаємодію і інтеграцію 1) φύσις του ἀνθρώπου (природи людини), 2) τέχνη (техне), 3) Informātiō, 4) socio, 5) менеджменту, 6) економічного аспекту.

Уточнемо вказані аспекти. Компетентнісно орієнтоване розкриття і трансформація φύσις του ἀνθρώπου (природи людини) розуміється в рамках її діяльнісних інтерпретацій, а також шляхом розгляду в контекстах глибинних архетипічних [65] та онтологічних основ існування. Тобто людина розкривається як істота діяльна та активна, в якій діяльнісний вимір, що є її сутністю, «проростає» з архетипічних і онтологічних основ. Як вказують Х. Дрейфус (H. Dreyfus, 1986) [55] і С. Дрейфус (S. Dreyfus, 1986) [55] в даному контексті актуальною є екзистенційна феноменологія М. Хайдеггера, яка підкреслює значимість досвідів і практик, для осмислення свого буття включаючи професійне, що може бути розкрито в рамках формування компетентності. Значимою для розуміння компетенційної трансформації [55]

природи людини є філософія прагматизму розкрита в роботах Дж. Дьюї [53], Ч. Пірса, У. Джеймса.

*Téchne* (техне) трактується одночасно як технологія, технологізація, технізація, формалізація, а також, як розуміли це в античну епоху, як мистецтво. Як приклад зазначимо, що компетентність як педагогічна діяльність може одночасно бути осмислена як технологія і як мистецтво. Це нам розкривається в ідеї педагогічної майстерності, сформованої І. Зязюном (знаменитий підручник «Педагогічна майстерність»). Ідеї прагматизму [53] по суті розкривають і актуалізують техне, та надають йому соціальної спрямованості і смислів, а також представляють як актуалізацію, реалізацію як активність, творчу діяльність, телеологічність і вітальність яка проявляється через включення в системи (соціальні, виробничі тощо)

*Informātiō* як вимір феномену компетентності, окрім інтерпретації, як інформація і знання нами осмислюється як сучасний інформаційний і цифровий тренд та як основа глобальної цивілізації. Інформація в сучасному світі є умовою реалізації техне та горизонтом «інформаційного буття» як соціуму так і людини.

*Socio* в рамках компетентнісної ідеї трактується нами як системоорганізуюча роль в сучасному світі соціального виміру та його домінування над культурним. Соціальний вимір як реальний і системорганізуючий який в глобальному світі є способом як об'єднання так і взаємодії може бути реалізований через компетентність (соціальну, комунікативну, професійну) кожного. В такому випадку сучасний світ собою представляє не тільки і не стільки сітку особистостей чи виробничих зв'язків але й, що більш імовірно (як це цинічно не звучить) систему кластерів компетентностей які «ліплять» соціальність і людину. В попередні епохи значимі фактори конститування соціального і політичного були релігії чи ідеології в форматі великих розповідей («метанаративи» за Ж.-Ф. Ліотаром) [25], а таепер компетентності. В данному контексті для розширеного і «ризоматичного» (концепт ризоми) розуміння соціального виміру та самого феномену компетентності актуальною є метод шизоаналізу Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі та їх концепт «Тіло без органів» (фр. *corps sans organes*) [41] з відповідними кластерами, потоками, флуктуаціями компетентностей.

У феномені компетентності *аспект менеджменту* (англ. *management*) розкривається через його системоорганізуючий і соціотехнічний вплив [27], що включає значимість феноменів системності, планування, рівневості, цілепокладання як на рівні виробництва, соціуму, освіти так і для особистого існування.

*Економікоцентричний* аспект в компетентності, окрім провідної ідеї отримання прибутку, вказує на системоорганізуючу роль економічного

чинника. Цей аспект є одним з тих, що задає ідеологію та вихідні (педагогічно-економічні) умови при конструюванні компетентностей. Відповідно економічний чинник визначає умови і шляхи суб'єктизації («складання», за М. Фуко) [33] людини як «набору» «зручних» і заданих компетентностей. В даному контексті актуальною є філософія прагматизму Дж. Дьюї [53], яка представляє собою ідеологічний базис актуалізації значимості економічного, діяльнісного та творчого вимірів в становленні компетентносної парадигми

Вказані аспекти сумарно трансформують і професійно орієнтують людську природу (*φύσις του ανθρώπου*). Тому феномен компетентності в її сучасному розумінні та з урахуванням її тенденцій розвитку ми трактуємо як особливий системний, багатомірний, культурно-освітній, виробничо-соціальний і соціокібернетичний [27] феномен утворений шляхом «*Антропо-Техно-Інфо-Соціо-Менеджмент-Економічної конвергенції*». При такому розгляді зрозуміло, що компетентність, як системний і наскрізний феномен і як особлива конвергентна технологія та як специфічне професійне буття, могла з'явитися саме в Західному демократичному, економо-, техносоціоцентричному і соціальнокібернетичному [27] світі. Розглядаючи компетентність в дусі ідеології прогресу як конвергентний і високотехнологічний феномен, стає зрозуміло, що всі «потуги» країн «соціалістичного табору» чи інших тоталітарних, а також традиційних суспільств створити щось подібне (окрім локальних випадків) були марні. Вони формували просто активну, сильну але дефіцитарну (в розумінні) обмежену і односторонню спрямовану людину яка не могла бути ефективно організована економічними і соціальними чинниками в спільноту та в значимий економічний і людський потенціал.

Таким чином ми на основі використання ідей Ж.-Ф. Ліотара [25], Ж. Дельоза [41], Ф. Гваттарі [41] і М. Фуко [33], [63], [64], [30] розуміємо компетентність як основний чинник консолідації сучасного суспільства та забезпечення миру, сталого розвитку, міжкультурної взаємодії, глобалізації та процвітання і збереження України. І в даному контексті «кластер» здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури є одних з основних, тому, що в секуляризованому світі «одномірної людини» (за Гербертом Маркузе) [36] і чуттєвої культури (за Пітиримом Сорокіним) [34], [29, с. 332–393], яка майже втратила високі духовні орієнтири та трансцендентну спрямованість основною цінністю стає «видима реальність» і перш за все здоров'я, процес його збереження і формування, рухова активність, розвиток тіла і актуалізація тілесності (відповідно до моди і бажань), комфорт, задоволення та ціла індустрія, яка це все забезпечує.

Отже, основною метою компетентності, є перш за все професіоналізм, професіоналізація, аксіологізація, оптимізація, психологізація, інтелектуалізація, соціалізація, гуманізація формування соціальної і



економічної спрямованості, толерантність, демократизація і комунікація. Сукупно вказані спрямування які разом з компетентнісним підходом що це все визначає та консолідує представляють професійно-педагогічні та соціокультурні умови ефективного виробництва, сталого розвитку і активного, творчого та діяльнісного буття. В даному контексті цінним є те, що компетентність можна представити модульно, технологічно, формалізовано і об'єктивізовано, а також в управлінських форматах і як людський ресурс [47], що піддається обліку [47], аналізу, конструюванню [47] та плануванню. Вказана особливість є ефективним шляхом, що забезпечує розвиток економіки і науки, технології та техніки і їх інтеграцію, що в сучасному світі є шляхом реалізації прогресу суспільства на новому якісному рівні та умовою підтримання демократії.

В такому випадку компетентність і професіоналізм в сучасному світі можуть трактуватися як аналог арете (добродетельності) і як результативна та ефективна професійна діяльність, а також як ідея утримання і підтримання себе в необхідному для реалізації соціальних та професійних функцій стані, включаючи здоров'я. Вказані уявлення є близькими до давньогрецької ідеї турботи про себе [13], [30, с.332–393] розкритої в наш час в рамках компетентнісної парадигми. Компетентність «починається» з *τέχνη* (техне) і продовжується в турботі про себе, в професійному розвитку і бутті, розкриваючи життя як нескінченність, творчість, активність, діяльність і як «потік життя» (за У. Джеймсом) та «потік свідомості»

Аналізуючи парадигмальну та ідеальну сутність компетентності ми прийшли, до висновку, що в її базисі лежить просвітницька ідея відрізка [68, с. 38–52], який має початок і завершення. Ідея відрізка і прогресу характерна для епохи просвітництва [70, с. 38–52]. Пайдея ж є великим наративом (який за Ж.-Ф. Ліотаром відсутній в епоху постмодерну) і яка як ми вказували вище в своїй парадигмальній основі, містить сферу, круг чи замкнутий цикл. Пайдея таким чином спрямована не тільки на зовнішнє, а перш за все на створення людиною себе, розкриття своєї антропної онтології, людського образу і зв'язку з іншим буттям. Тому апріорі пайдея як прояв Духу, як посередник між людиною і космосом [38] вічна та при всій своїй силі є «непомітною» як подих дитини чи турбота матері (феномен атачмент) про неї, а компетентність як техне, що зв'язує людину і її діяльність та консолідує соціум представляється як ефективна, репрезентативна, «сильна» реальність. Але разом з тим компетентність є «ефемерною» як потік, який висихає чи трансформується. Пайдея наближається до трансцендентного, а компетентність розкриває реальність і цим вказані феномени один одного доповнюють як сама онтологія і інструменти реалізації буття. Тому важлива їх консолідація а не конкуренція.

Використовуючи цивілізаційний підхід, ми можемо вказати на те, що пайдея домінує в «юності» культури (коли культура формується і зростає). Компетентність є метаморфозою пайдеї чи її еквівалентом в епоху цивілізації як останньої стадії культури за О. Шпенглером [39]. Співвідносно до ідей П. Сорокіна [29, с. 332–393] компетентність є відповідною більш чуттєвій культурі в якій домінує виробництво, соціальність, технології і комфорт. Саме компетентнісна модель освіти може забезпечити інноваційний і одночасно сталий розвиток. Для порівняння, вкажемо на те, що пайдея є умовою сталості культури і буття. Пайдея і компетентність в такому контексті можуть розглядатися як взаємодоповнювальна і одночасно опозиційна пара – сталість (пайдея) і динаміка, інноваційний розвиток (компетентність). На основі вказаних візій і осмислень, які здійсненні в рамках цивілізаційного підходу, ми висловлюємо думку про те, що компетентність як глобальний тренд сучасності, який пронизує всі сфери життя, є генетично зв'язаним з пайдеєю і представляє розгортання деяких її аспектів в умовах економо- і технологічно орієнтованої епохи.

Таким чином, в сучасному світі через феномени діяльності, компетентності та контекстуально існуючої пайдеї інтегративно проявляється і розкривається культурна, соціальна, діяльнісна, поліонтологічна, інтенціональна (здатність бути спрямованою), інтелектуальна і творча природа людини (*φύσις του ανθρώπου*), а також її технологічна орієнтація. Особливості та виразність вказаної репрезентації і взаємодії пайдеї та компетентності залежить від певної епохи і культури та специфіки педагогічної системи і традиції.

**Компетентність як прояв *φύσις του ανθρώπου* та пайдея як шлях онрисутнення антропологічного в культурі.** В підтвердження вказаних вище антропокультурних розумінь компетентності, які розкривають її як прояв *φύσις του ανθρώπου* (природи людини), ми згадуємо концепцію «компетентності» і «прагнення до компетентності» Р. Уайта (R. White) [60] та теорію самодетермінації і внутрішньої мотивації [54] Е. Дісі і Р. Райана. Відповідно до експериментально підтверджених доктрин та уявлень вказаних авторів, компетентність (включаючи здоров'язбережувальну) і «прагнення до компетентності» [60], які можуть проявлятися та розкриваються як у відносно простих так і в складних видах людської діяльності, мають спадкову та загалом антропобіологічну основу.

Компетентність таким чином нами розглядається як атрибутивна характеристика людини та значимий і системоорганізуючий аспект її природи. Це говорить про індивідуально-психологічний, онтологічний, екзистенційний, аксіологічний і вітальний характер компетентності (і здоров'язбережувальної перш за все) та діяльності включаючи, трудову і освітню. В даному випадку

уайтовське «прагнення до компетентності» [60], самодетермінацію [54] і внутрішню мотивацію [54] до діяльності та орієнтувально-пошуковий рефлекс (рефлекс «Що це таке?»), ми трактуємо як антропобіологічну, психологічну, онтологічну і ціннісну передумови як навчання, виховання, становлення себе, так і діяльності. Через компетентність реалізується спадково детерміновані ідеї, інтенції і програми діяльності, адаптації, творчості та експансії зовнішнього світу і таким чином розкриваються і актуалізуються образи Людини діяльної, Людини вмілої, Людини компетентної, Людини активної.

Сучана «компетентнісна традиція» освіти і розуміння людини як Homo Competentnikus [27] є техно-технологічно, професійно і соціоекономічно детермінованою та розглядається нами в смислових рамках технологізованих антропопрактик і «соціопрактик» сучасності. Разом з тим, природа людини (*φύσις του ανθρώπου*) визначає певну універсальність, глобальність та наскрізну специфіку культурних і антропологічних феноменів та тенденцій. Такі уявлення про природу людини є основою розуміння пайдеї, арете (дав. грец. *ἀρετή*), турботи про себе (*epimelēsthai sautou*) [13], [30, с. 332–393], дельфійського принципу пізнання себе (*gnothi sautou*) як складних, системних та універсальних антропокультурних феноменів і практик та уявлень про них як таких, що в тій чи іншій мірі чи формі можуть бути притаманними будь-якій, в тому числі сучасній культурі.

Тому пайдею і компетентність ми трактуємо як специфічні антропологічні феномени, такі ж значимі для людини як праця, навчання, творчість, людяність чи любов. Компетентність [44], [45], [27], [29], [47], [48], [3], [49], [50], [51], [52], [54] – [62] в її сучасному розумінні з'являється і домінує в умовах технологічно, економічно і соціально орієнтованого суспільства. Пайдея [2], [5], [7], [8], [9], [10], [13], [14], [15], [16] «народжується» в традиційних і не технологічних за своєю сутністю суспільствах, які сформовані на основі наявності і гармонії духовного, антропологічного і культурного вимірів. В пайдеї розкривається антропологічне начало [19], «людський образ людини», смисли людського буття, арете як доброчинності притаманні людині, а також теологічні інтенції. Через компетентність (в її сучасному розумінні) «просвічується» «техно-економічний образ людини», її професіоналізм і діяльність як основа буття. Тому осмислюючи компетентнісну традицію на основі бачень Макса Вебера (класична робота «Протестантська етика і дух капіталізму», 1905), а також відповідно до ідей Вальтера Беньяміна (робота «Капіталізм як релігія» 1985) який вважав капіталізм релігією ми висловлюємо думку про те що компетентність в сучасному світі розглядається як благо (агате) і доброчинність чи «арете як компетентність». В компетентності консолідовані діяльнісно-інноваційні смисли та телеологія людини-професіонала і постлюдини.

Повертаючись до античної традиції відмітимо, що визначальною і системоорганізуючою специфікою пайдеї, як культурно-освітнього, культурного та антропологічного феномену як зазначалося вище, є розкриття людського [19] і божественного в людині та актуалізація її людського образу. Тому дух пайдеї і її первинний, людиномірний і кордоцентричний характер проявляється в екзистенційній турботі, доброті, дружних відносинах між учителем і учнем, діалогізмі і таким чином є притаманним всім гуманістично орієнтованим освітнім системам.

На підставі вище представлених розумінь і використовуючи ідеї П. Сорокіна (теорія суперсистем культури) [29, с. 332–393] про наявність в культурі двох конкурентних тенденцій – ідеаціональної і чуттєвої, ми висловлюємо думку про антропобіологічну детермінацію наявності в культурі і, відповідно, в освіті (чи в її культурному еквіваленті) та в способах передачі культури і утриманні її як в стані сталості і в розвитку двох взаємодіючих між собою та взаємозалежних актуальних тенденцій чи полюсів – пайдеї і компетентності. У вказаних тенденціях відображені певні культурні інтенції, цінності, способи буття і рефлексії, а саме в пайдеї розкриваються антропотелеологічні (цільові), антропотеологічні (духовні) і антропоантропологічні, а в компетентності відповідно втілені техноантропологічні, «технопрофесійні» і техносоціальні.

Таким чином, керуючись ідеєю цивілізаційного підходу, ми можемо сказати, що пайдея є проявом духовної енергії та життєвого потенціалу певної культури, який розкриває і репрезентує людський образ взагалі як такий, та представляє його в форматах людяності, доброти, сталості, порядку, милосерді, софросіне, фронезису, а також як телеологію і взаємодію людського і божественного. Зрозуміло, що у всіх вказаних феноменах відображена культурна специфіка. Компетентність розривається як прояв духу *τέχνη* (техне), *racio* (в розумінні інтелекту) та конкретної і конкретизованої мети – *telos* (телосу), яка має переважно професійний, адаптивний і діяльнісний характер.

Співвідносно аналізуючи компетентність і пайдею, ми приходимо до ідеї про те, що вказані феномени, будучи різними разом з тим є генетично зв'язаними та взаємодоповнювальними, та відповідно досить близькими проявами людської природи. Відповідно в різних культурах вони проявляються по-різному, беручи участь у формуванні культурного розмаїття. Вказані візії нами репрезентуються у форматі *концепції взаємодоповнювальної взаємодії компетентнісного і пайдейного полюсів культури*. Виділення вказаних полюсів культури нами проводиться на основі типології культур П. Сорокіна [29, с. 332–393]. Феномен пайдеї відповідає ідеаціональному типу культури, а компетентність – чуттєвому.

Пайдея співвідноситься з Міфосом (Mythos), а компетентність з Логосом (Logos) проявленим в форматі сучасної європейської технократично і соціоцентрично орієнтованого Racio (раціональності). Міфологічне начало (Mythos) яке є метафоричним визначає в людини її образ, цілісність, сутність, трансцендентність і духовність. Racio (в сучасній культурі) як і компетентність є цільовою, системною та інструментальною і функціональною. Пайдея це унітарний і універсальний шлях розкриття Духу, вітальних інтенцій та «телосу культури» і людства, а також людського в людині. Компетентність представляє варіативний і співвідносний шлях реалізації телосу (*telos*) індивідууму та соціуму з супутньою актуалізацією «телосу культури» і її Духу чи без цього.

Місцем конвергенції даних полюсів є перш за все екзистенційні питання, а саме: здоров'я, життя, життєтворчість, рухова активність, тіло і тілесність, любов (екзистенціал серця), гра, радість, темпоральність, просторовість та ін. Тому вчитель фізичної культури, саме через рухову активність, актуалізацію тілесності і збереження здоров'я, гумор може в рамках освітнього процесу розкрити та інтегрувати виділені нами два полюси («компетентнісний» і «пайдейний») культури.

При конвергенції вказаних полюсів в рамках певної культури чи педагогічної системи формується людина гармонійна і одночасно компетентна та професіонал. При дивергенції розвивається «відносно» гармонійна, проста (а то й примітивна) та досить адаптована в соціумі, і разом з тим некомпетентна людина і «добрий непрофесіонал». Інший варіант дивергенції розкривається в форматі компетентного професіонала, який окрім того може бути дисгармонійними чи недорозвинутим і спрощеним як людина та досить часто узалежненим, з наявними дивацтвами. Саме дивацтва, залежності та інші особистісно-психологічні проблеми є «природним» способом компенсації дисгармонії в душі і не повного розгортання антропологічної сутності, а також є ознакою наявності «культурних дефектів».

Як приклад вкажемо, що Homo soveticus складався із суміші вищевказаних двох типів, що давало можливість владі ефективно управляти тим суспільством за допомогою відносно примітивних силових, адміністративних, соціальних і тільки частково економічних та психологічних методів. Разом з тим, розкритий як людина, гармонійний і компетентний професіонал, чи навіть передумова до його становлення, становили загрозу. Якщо говорити прямо то такий тип і не особливо є потрібним в сучасну епоху олігархічного капіталізму та суспільства тотального контролю (за М. Фуко). «Ідеальний раб» має бути «вузько» і регламентовано компетентним, одностороннім, «делікатно» чи / і «інноваційно» редукованим, недорозвинутим і деформованим, з «набором» залежностей, дивацтв (нім. *verschroben* –



фершробен), збочень і тільки частково формально і «декоративно» гармонізованим (в рамках допустимого і як споживач).

Тому в давній Греції пайдея була способом розкриття людського тільки для вільних громадян. В даному аспекті важливим є песимістичний приклад Спарти, яка мала унікально компетентних у військовій справі і одночасно недорозвинутих в інтелектуальному і культурному плані громадян, що в кінцевому результаті призвело до її деградації. Ми ж вважаємо, що для сталого розвитку в глобальному і міжкультурному світі, в рамках якого існує необхідність в розкритті потенціалів як окремої людини так і суспільства загалом, важливим є, як для особистості так і для культури, взаємодоповнювально актуалізувати як полюс пайдеї так і компетентності.

**Концепт компетентнісно-пайдейної конвергенції та його співвідносність феномену *Homo Competentnikus*.** В сучасному інформо-техно-соціо-економічному світі компетентність «еволюціонувавши» вийшла за межі професійної підготовки. Натепер компетентність постає як глобальний, системоорганізуючий [25], соціально-інженерний [27] соціокультурний, антропологічний та буттєвий і наскрізний ціннісний феномен, який стає антропологічною, технологічною та культурно-освітньою основою сучасної цивілізації. Відповідно компетентність, разом із демократією, прагматизмом [53] ідеологією свободи і прав людини, інформатизацією, нанотехнологіями і біотехнологіями та соціоцентризмом, набувши онтологічної і культурної укоріненості, стала орієнтиром майбутнього та його ідеалом.

Компетентність набула статусу не тільки *τέχνη* – «техне» (грец. – мистецтво, майстерність, уміння, використовуємо також в розумінні технологія), але й за своєю соціокультурною і життєвою значимістю «трансформувалася» також в агато (дав. грец. *ἀγαθόν* – благо, як «стан і умова досконалості реалізованого буття»; добро як найвище благо) і арете (дав. грец. *ἀρετή* – добродійність, досконалість, перевага) та стала «нервом» культури і технології створивши «компетентнісну цивілізацію» і *Homo Competentnikus* [27]. Таким чином, вказуючи на наскрізний і трансформуючий вплив та інтегративний потенціал компетентності ми розуміємо її багатопланово і системно як освітньо-професійний феномен, та як соціальну технологію, ідеологію, тренд та багатомірний феномен і певною мірою як основу самої культури та сучасної глобальної земної цивілізації.

Вказані візії дають змогу нам говорити про те, що за своєю значущістю для сучасної технології, культури і освіти компетентність є співвідносною до статусу пайдеї в античну епоху. Особливістю компетентнісного тренду є те, що він спрямований на формування *Homo Economicus* (Людина Економічна), *Homo Socialis* (Людина Соціальна), *Homo Creator* (Людина творча), Людини Технологічної, Людини здорової, яка є адаптованою до життя і розвитку в

глобальному «інформо-техно-соціо-економічному» світі, де дорожня карта окреслена традиціями міжкультурної комунікації, толерантності, економіцентризму, демократії, свободи, ідеологією сталого розвитку, NBICS (Nano-Bio-Info-Cognito-Socio) (нано-біо-інфо-когніто-соціо) конвергенцією.

Формально вказаний компетентнісний тренд апрорі розроблений на основі ідеї людини та її антропного образу. В реальності в рамках компетентнісної моделі освіти ми можемо спостерігати ледь помітні тенденції, спрямовані на «розмивання» людського образу та техноцентричну і біотехнологічну інтерпретацію феноменології людини, а також її редуційні трактовки. В людині в такому випадку формується технологічне, технічне, сервільне, економічне. Надлишок вказаних аспектів конкурує з суто людським висока природа якого є духовною і трансцендентною. Тому, на нашу думку, виникають поки що приховані протиріччя між техно-економічною інтенціональністю компетентності і людською природою, що необхідно врахувати при подальшому розвитку компетентнісного підходу.

Сучасна цивілізація репрезентує професіонала і людину компетентну (Homo Competentnikus) [27] та активну, творчу і діяльну як свій ідеал та як «антропологічно-технологічно-ціннісну» основу. Феноменологія Homo Competentnikus, на нашу думку, визначає і розкриває як «діяльнісно-інфо-техноцентричну» онтологію і аксіологію сучасної культури, освіти, професійної діяльності в цілому так і людини.

Саме компетентність і ідеологія формування Homo Competentnikus [27] є шляхом професіоналізації, технологізації, аксіологізації та соціальної гармонізації і таким чином забезпечує запити сучасного життя, соціальної сфери, виробництва. Компетентність також представляє собою професійну умову сталого (збалансованого розвитку) (англ. *sustainable development*) розвитку, трансферу знань, трансферу технологій та професійної і міжкультурної комунікації. Тому вона є значимою як для окремої особи (зокрема здоров'язберезувальна компетентність) так і для суспільства в цілому. В античній культурі співвідносним до зазначеного зразка Homo Competentnikus був ідеал людини гармонійної, людини софросіне, людини, яка через пайдею (що розглядається як шлях етичних і духовних трансформацій), могла опанувати і набути *ἀρετή* (арете – доброчинності, чесноти), *ἀγαθόν* (агате – благо, доброта), а також людини споглядальної і духовної, що визначала чутливе та філософсько-споглядальне буття та пізнання, а також антропоцентричну і теоцентричну аксіологію та «теоцентричний гуманізм».

Таким чином цінністю еліністичної [2], [6], [7], [8], [9], [10], [13], [14] і християнської [5] пайдеї є те, що вони, перш за все, розкривали феноменологію людини антропоцентрично, теоцентрично і геоцентрично (любов і повага до землі). Тобто в людині проявлялося антропне, агато і арете. Близькі і

взаємозалежні елліністичні феномени пайдеї, арете (добродетності, гідності, чеснот), турботи про себе (*epimelēsthai sautou*), пізнання себе (*gnothi sautou*), турботи про душу (дав.грец. *ψυχή* *ς* *ἐπιμέλεια*) [2, с.69] є культурно обумовленими (притаманними саме елліністичній культурі) і представляють собою тілесні, духовні і філософсько-освітні антропопрактики античності.

Таким чином, на основі інтенцій і розгортання як компетентності так і пайдеї та їх взаємодії в культурних і відповідно в освітніх системах формується свій автентичний характер (етос), та певний тип і образ людини. Не протиставляючи цих два полюси (компетентність і пайдею) ми вважаємо їх зв'язаними генетично, комплементарними і взаємозалежними та такими, що залежно від специфіки культурної чи педагогічної системи можуть взаємодіяти як синергетично так і конкурентно. Представлені вище методологічно-світоглядні і антропокультурні розуміння є основою формування нами методологічної ідеї синергійної і цілісної взаємодії пайдеї та компетентності, яку ми представляємо в формі концепту *компетентнісно-пайдейної конвергенції*. В даному концепті інтегративно визначається і репрезентується професійна, технологічна, парадигмально-ідеологічна та соціокультурна значимість і специфіка компетентності в світі постмодерну, яка розкривається, перш за все, в антропологічному вимірі як феномен людини і культури, як антропний образ, як арете, а також як професійна і соціальна та культурна комунікація, як основа гуманізму, толерантності, демократії і свободи.

Використовуючи концепти *атачмент-пайдейної інтенціональності* і *компетентнісно-пайдейної конвергенції* представимо взаємодію в онтогенезі двох антропобіологічно і культурно детермінованих феноменів – пайдеї і компетентності. Як зазначалося вище вказані бачення формуються на основі ідеї про те, що пайдея є посередником між людиною і космосом [38] та способом розкриття в людині людського. В ранньому дитинстві вказані феномени (пайдея і компетентність) існують як одне ціле. Атачмент, материнство, перебування в лоні сім'я (чи середовища яке її замінює), а згодом вчителі розкривають перш за все пайдею як людський образ і ідентичність, совість, цілісність, сердечність, милосердя, доброту, базисну довіру і духовне начало в дитини. Тому на всіх недосконалих дитячих навичках і діях лежить печать Духу. По мірі формування і вдосконалення компетентностей вони «відриваються» від свого пайдейного начала набуваючи автономії і відносної незалежності. В дорослої людини як компетентності так і пайдея існують взаємодоповнювально. Пайдея виступає як моральний, духовний і душевний, «дитячий» і антропний ресурс та антропологічно-ціннісний шлях для удосконалення компетентності.

Пайдея робить людину екзистенційно розкритою, духовною, гармонійною, розсудливою, поміркованою, адекватною ситуації і культурі

(сукупно це в елліністичній культурі визначалося як софросіне – *σωφροσύνη*). Керуючись вченням П.Анохіна про функціональні системи ми можемо зазначити, що при не сформованій пайдеї (як і при відсутності адекватної взаємодії з матір'ю і сім'єю чи їх «еквівалентами») компетентності стають домінувати конкуруючи з людським началом, образом людини і її антропними смислами, які є не достатньо розвинутими. Так з'являються бездушні та жорстокі професіонали і «професійний кретинізм». Це особливо помітно в професіях (педагоги, лікарі, психологи) де основна діяльність проходить в системі «людина – людина». Якщо в такої компетентної особи ще й з'являються влада і гроші то вони посідають «вакантне» місце пайдеї загострюючи вказані процеси професійної деформації, дисгармонійності і «варваризації» особистості та породжуючи дивацтва, гібрис (гординю), конфлікти, самотність, залежності і проблеми. Крім того така особистість якщо не має можливості себе реалізувати далі в своїй професійній діяльності починає панікувати, хворіти, деградувати та нерідко стає алкоголіком чи наркоманом.

Відносно питань збереження здоров'я в такому випадку втрачається розуміння міри і здорового глузду в зв'язку з чим зазначені процеси набувають невротичного характеру нав'язливих станів і надцінних ідей, а саме: людина постійно і панічно «займається» «здоров'ям» у формі підрахунків кроків, зарядок, нескінченних руханок, загартовувань, вживання вітамінів, харчових добавок, режимів дня, дієт, «спасіння» від вірусів тощо. Життя перетворюється в кумедний і тотальний процес збереження здоров'я обтяжливий для оточуючих. Можливий як крайність полярний варіант – ігнорування здоров'я взагалі з відповідними негативними наслідками. Відповідно такі дивакуваті уявлення нерідко проектується на освіту, що можна побачити на прикладі деяких начеб то «здоров'язбережувальних технологіях». Яскравим прикладом є один з дитячих садочків в Новоград-Волинську де дітей «виганяють» на мороз та продукують наївні «архаїчно-освітні» міфи про зміцнення здоров'я, імунної системи тощо.

**Архетип компетентності та трансцендентний і духовний вимір пайдеї.** Враховуючи онтологічну укоріненість компетентності та використовуючи концепції «прагнення до компетентності» [60] і самодетермінації [54], а також осмислюючи компетентність як глибинний психологічний і як онтологічний феномен, ми формуємо концепт «*архетип компетентності*». Вказаний концепт, який розроблений в смислових рамках архетипічної психології К. Юнга [67], розкриває компетентність як специфічний вроджений (точніше вродженою є передумова та потенціал людини до формування компетентності), антропологічний феномен психологічної реальності людини, що може проявлятися як колективне несвідоме (тобто

психологічна реальність розглядається як така, що характерна як для індивідууму та і для людства чи певної групи загалом).

У даному контексті як приклад ми можемо згадати, що досить невдалі та інтуїтивні спроби актуалізувати цей архетип були зроблені в Радянському Союзі. Згадаємо лозунги «Слава труду», марші «трудящихся» на 1 травня, стахановський рух тощо. Такі заходи за відсутності економічного і психологічного чинників не були ефективним та давали короточасний ефект. В освітніх традиціях, збереження здоров'я частково зберігається цей радянський, архетипічно орієнтований «оздоровчий гармидер». Це дні здоров'я, які можуть закінчитися для деяких учасників летально (Київ, 2013 р.), наївна і кумедна ідея демонстрації здоров'я як здобутку тощо. Реально здоров'я це данність, спосіб буття і складний феномен. Тому його необхідно зберігати завжди, всюди і кожен день, без лишнього пафосу і гібрису (гордині), на основі об'єктивізованих (в розумінні достовірних і доказових) методів, технологій та з врахуванням індивідуальних, вікових, статевих особливостей і культурних традицій.

На нашу думку вказаний архетип компетентності може розглядатися як виокремлено так і як інтегративний та системний результат прояву і дії інших архетипів. Компетентність у своєму первинному і глибинному розумінні є все індивідуальним психологічним і діяльнісним феноменом. Враховуючи дослідження компетентності Р.Уайта [60], Е.Дісі [54] і Р.Райана [54] та відповідно осмислюючи *φύσις του ανθρώπου* (природу людини), ми висловлюємо думку про те, що компетентність переходить з природного, контекстуального, неусвідомленого індивідуального стану на рівень осмисленого і цілеспрямованого її використання тільки при досягненні суспільством певного рівня комфорту, системності, інтегративності технологічного, економічного, інформаційного, політичного та соціального вимірів. В ідеологізованій та голодній країні чи в концтаборі компетентнісна модель неможлива, як і не реальна вона в умовах відсутності демократії і свободи. Тобто компетентність є відповідною певному рівню технологічного, економічного, соціального, технічного, політичного та інноваційного розвитку. Вона є атрибутивною для економосоціоцентричної і технократичної цивілізації та відповідно представляється як незамінна складова (точніше основа) педагогічних систем які забезпечують сталість та розвиток цих суспільств. Формуючи це по іншому ми говоримо про те, що запроваджуючи компетентнісну модель освіти і збереження здоров'я розкриваються «компетентнісний» шлях для демократизації, інноваційного розвитку і свободи.

Компетентність з'являється при досягненні суспільством високого рівня контролю і при досконалому менеджменті, а також при ефективних процесах консолідації суспільства на основі економоцентризму та в системі «людина –



людина» і проявляється як частина соціотехнічної «мегамашини». Певною мірою відбувається перехід від протагоровської доктрини «...людини міри всіх речей...» яка є співвідносною пайдеї до тейлоровської ідеї про домінуюче положення системи (порівняно з людиною) в майбутньому, що відповідає компетентнісній моделі, яка є системною в своїй сутності. Разом з тим, компетентність представляє особливий шлях особистої і суспільної динаміки та розвитку, а також розглядається як специфічний спосіб рефлексії і репрезентації себе як технології, як організації індивідуальності і формування професіонала. Таким чином компетентність в сучасному світі, яка на нашу думку має антропобіологічну і архетипічну природу, є специфічним і визначальним способом «складання» особистості – суб'єктивації (за М. Фуко) [5] людини та шляхом формування її уявлень про здоров'я, що характерно для технократичної цивілізації.

Використовуючи грецьку міфологію, яку К. Юнг застосував для ілюстрації свого вчення про архетипи [67], ми висловлюємо ідею про те, що в рамках архетипічної психології компетентність може бути ілюстрована і персоніфікована з використанням міфологічних образів Гермеса (архетип майстра), Меркурія (архетип торгівлі, фінансової компетентності), Аполлона (в даному випадку це стосується здоров'язберезувальної компетентності та діяльності вчителя і лікаря), Зевса (архетип господаря) та ін. Пайдея в такому випадку є духовною та інтелектуально-ціннісною умовою і шляхом осмислення вказаних образів та ефективним способом входження в особливий, витончений і вишуканий світ професійної діяльності.

З позицій архетипічної психології через професіонала, який має високий рівень компетентності, проявляється колективне несвідоме [67]. Колективне несвідоме «промовляє» через його професійну діяльність, через компетентність, буття і творчість. Такими типовими проявами є інтуїція, антиципація (передбачення), витончене розуміння меж і обмежень, ефективність короткочасних діалогічних взаємодій, особлива делікатність і разом з тим спонтанність і оригінальність професіонала.

Компетентний вчитель інтуїтивно розуміє міру фізичного навантаження для різних учнів та може кількома словами провести ефективний корекційний вплив. Сама діяльність педагога при її розгляді в не технологічному форматі, а з духовних позицій, занурена в архетипічний рівень буття. На це нам опосередковано вказує також засновник феноменологічної (діалогічної) педагогіки Мартін Бубер (M. Buber), [24], [26], [28]. Він говорить, про те що діалогічна взаємодія в системі «вчитель – учень» моделює діалог людини і Бога. На його думку діалог який є духовним і онтологічним представляє собою «...святу святих педагогічного процесу. Тільки всередині нього звершується таїнство виховання...» [Цитуємо за Цві

Курцвайлем 24, с. 30]. Зрозуміло, що така взаємодія в своїй суті є не технологічною, а архетипічною, трансцендентною і духовною.

Тому, на нашу думку, «секретом» ефективної діяльності компетентних професіоналів включаючи освітян є взаємодія з колективним несвідомим і актуалізація духовного виміру професії, яка з'являється завдяки досвіду, професійної комунікації, любові до своєї діяльності та дітей, в активній аутопоезисній роботі над собою та наявності аґате (доброти як блага) і арете (чеснот), а не просто поведінкових стандартів. Таким чином компетентність це той феномен, через який може проявлятися колективне несвідоме і духовність, а пайдея – це вишуканий і людиномірний шлях до них.

**Використання ідеї компетентісно-пайдейної конвергенції для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.** В структуру вказаної компетентності нами закладається антропокультурно орієнтований чи пайдейний аспект, що визначає дуальну особливість, яка відображена як в назві компонентів так і в їх спрямованості та змістовному наповненні. В нашій антропологічній моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [3] права частина назви компонентів (складових чи компетентностей) розкриває саме людиномірну, гуманістичну, аутопоезисну, трансцендентну специфіку пайдеї (пайдейного полюсу) культури. У вказаній моделі [3] наявними є наступні компоненти: 1) інтелектуально-ціннісний, 2) особистісно-екзистенційний; 3) діяльнісно-дискурсивний; 4) антропокультурний; 5) інклюзивно-гуманістичний.

Уточнюючи вкажемо, що здоров'язбережувальна компетентність [3] формується, спрямовується, консолідується і реалізується на основі певної гуманітарної чи «пайдейної» матриці, яка містить такі взаємодоповнювальні складові: 1) цінності, ціннісні орієнтири, смисли, ідеї і ставлення, 2) проблематику екзистенції і буття, 3) актуалізацію дискурсу і практик діалогу та комунікації, 4) розкриття феноменології, онтології і багатомірного образу людини та культури, а також 5) актуалізація інтенцій і смислів гуманізму. Таким чином в даній моделі права частина назви компонентів та відповідне змістовне наповнення актуалізує ідею максимального (повного) розкриття у вчителя його людського начала, антропного образу, людяності, цінності життя і здоров'я, доброти, гуманності, гуманізму, милосердя, любові, а також діалогічності, екзистенційної турботи, відповідальності, емоційного інтелекту, емпатії, спостережливості, душевності, антиципації, інтуїції.

Сумарний вплив вказаних компонентів спрямований на формування і реалізацію здоров'язбережувальної компетентності як прийнятного та важливого для особистості професійного (в розумінні також як

життєтворчого, життєзберезувального і здоров'язберезувального) буття. Завдяки актуалізації правої частина даної моделі здоров'язберезувальної компетентності інтегративно розкривається та формується онтологічна, антропологічна і аутопоезисна сутність та інтенціональність (спрямованість) здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Важливим є формування у вчителя ставлення до здоров'язберезувальної та співвідносно до фахової компетентностей і до професійної діяльності загалом як до значимих життєтворчих цінностей та як до арете (добродітності), аґате (блага), шляху актуалізації і самореалізації та особливої життєвої місії. Таким чином, через дух традиції пайдеї, як загалом через антропокультурний вимір, актуалізується самодетермінація і внутрішня мотивація [54], яку переліком вимог, чи страхом звільнення з роботи, що є зовнішніми мотиваційними детермінантами, неможливо замінити. Специфіка і методологічні напрями рецепції пайдеї детально нами висвітлені нижче у висновках.

Пайдея нами розуміється також як актуальний чинник збереження духовного і психологічного здоров'я та культурно-освітній шлях протидії дегуманізуючим, редуційним, технократичним тенденціям в культурі і в освіті. Відповідно Дух і світло високої пайдеї сприяє декомунізації і європеїзації української освіти та певною мірою протидіє тотальній технізації (оцифровці) і комерціалізації освітнього процесу та людини. Завершуючи розгляд нашої антропологічно орієнтованої проблематики ми згадуємо пророчі слова академіка Д. Ліхачова, який говорить про те, що «...Двадцять перше століття буде століттям гуманітарних наук і гуманізму. В іншому випадку людство може виродитися в гуманодів, які вміють рахувати і користуватися комп'ютерами. Але їх духовні цінності можна буде висловити одним – двома словами» [71, с. 31]. Пайдея таким чином є аґате (благо) [72] для освіти і людини.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Удосконалення методології розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти є ефективними та інноваційно орієнтованими при використанні антропологічних і культурологічних візій та підходів, що включає застосування історично-педагогічного, історично-інтерпретативного і компаративного методів, цивілізаційного підходу, концепції дифузії інновацій та ідей культурного дифузійонізму. Вказані методологічні інтенції сприяють системному осмисленню компетентності як антропологічного, культурно-освітнього, культурного, культурно-історичного і духовного феномену та визначають культурно співвідносні шляхи її удосконалення.

2. Необхідність розроблення культуровідповідного і людиномірного формату здоров'язбережувальної компетентності і шляхів її вдосконалення, а також холістичне і «панорамне» розуміння культури і освіти як прояву Духу та шляху розкриття життєвих сил, потенцій, енергій, гештальтів (цілісних і «неділимих» образів чи фрагментів реальності), є світоглядно-методологічною умовою актуалізації компетентісно-орієнтованого вивчення і антропологічно-ціннісної рефлексії традицій античності, зокрема давньогрецької пайдеї. Вказані методологічні спрямування є співвідносними європоцентричним тенденціям реформування української освіти та є відповідними духу, інтенціям і смыслом «Нової української школи». Зрозуміти і відповідно «рецептувати» Європу (в розумінні як культуру, освіту, світогляд, цінності, установки тощо) в повній мірі можна звернувшись до її витоків, а саме до культури, пайдеї, філософії, міфології та сяючого Духу античності.

3. Розкривши шляхом антропологічно-ціннісної рефлексії давньогрецької традиції пайдеї актуальні для удосконалення методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та педагогічної теорії і практики збереження здоров'я аспекти даної культурно-освітньої системи, ми репрезентуємо їх як значимі методологічні антропокультурні і історично-культурні фактори, інтенції, смисли і умови формування педагогічної системи. До виділених нами аспектів ми відносимо: розуміння пайдеї не тільки як давньогрецького аналога освітньої системи, а перш за все, осмислення її як антропологічного, культурного, духовного, гуманістичного, онтологічного, кордоцентричного за своєю сутністю феномену; пайдея спрямована на розкриття в людині людської сутності в форматах людяності, любові, доброти, арете (добродійностей), алатеї (істини), антропного образу, шляхом рефлексії і епістрофе (в розумінні як духовної практики повернення до витоків до першооснов і смислів буття), а також через формування здорової, стійкої до життєвих труднощів, сильної, розсудливої, мудрої, справедливої і гармонійної особистості; формально парадигмальною основою пайдеї є коло, тому для культури античності, раннього християнства і середньовіччя, а також для освітніх систем, які сформовані з використанням пайдеї, актуальною є ідея рефлексії (в їх античному розумінні як виправлення викривлень, «флексій» («згинів») чи та слідування певному ідеалу) та вічного повернення до витоків та першооснов – епістрофе; соціокультурна значимість пайдеї в елліністичну епоху співвідносна системоорганізуючому статусу компетентності (як парадигми і культурно-освітньої системи) в теперішньому інноваційному «техно-соціо-економічному» світі. Нами виділяються пайдейофільні, пайдейофобні, змішані та пайдейонейтральні культури та відповідні педагогічні системи, досвіди і традиції.

4. Пайдея і компетентність як актуалізовані цільові і провідні культурно-освітні і соціокультурні системи з'являється на певних рівнях розвитку суспільства. Вони домінують в суспільствах певного типу: пайдея співвідноситься з антропоцентричною і духовною інтенціональністю античності та середньовіччя (християнська пайдея), а компетентність є антропологічною і культурно-освітньою основою сучасного технологічного та економо- і соціоцентричного світу.

5. Ми висловлюємо ідею про те, що пайдея та компетентність є специфічними антропологічними і культурними феноменами, які притаманні природі людини. Рівень і особливості їх розгортання та взаємодія між ними, як зазначалося вище, залежать від спрямування культури та особливостей розвитку суспільства. На основі вказаних візій нами формується концепція *взаємодоповнювальної взаємодії компетентнісного і пайдейного полюсів культури*. Вказані полюси в рамках освітнього процесу можуть бути в синергійних, нейтральних чи конкурентних відносинах. Компетентність в сучасному її розумінні є розкриттям природи людини та її онтології шляхом актуалізації ціннісно-сислової сфери, техне та рацію. В пайдеї репрезентується людська природа шляхом розкриття серця, арете, агате (в розумінні як благо і як доброта), онтології, темпоральності, духовності, мудрості, інтуїції.

6. Екзистенційні питання, проблема вибору та складні життєві і педагогічні ситуації є місцем конвергенції та актуалізації даних полюсів (пайдеї і компетентності). Тому через проблематику збереження здоров'я і життя, через життєтворчість, рухову активність, питання тілесності, діалогу, дружби, любові (екзистенціал серця), темпоральність, просторовість вчитель фізичної культури може актуалізувати і інтегрувати пайдейний та компетентнісний полюси культури формуючи таким чином гармонійну, здорову, сильну і одночасну компетентну особистість.

7. Розглядаючи пайдею і компетентність як антропобіологічні феномени, ми формуємо концепт *архетипу компетентності*, сутністю якого є ідея актуалізації колективного несвідомого як значимого і системоорганізуючого культурно-освітнього, навчального і професійного чинника. Високий рівень ефективності компетентних осіб, окрім досконалої підготовки і наявності досвідів, певною мірою обумовлений впливом колективного несвідомого, актуалізацією духовного виміру професії та відповідного розкриття архетипу компетентності, що реалізується шляхом активного, творчого, ціннісно орієнтованого і «пайдейного» «входження» в діяльність. Пайдея в даному контексті нами розглядається як кордоцентричний, антропологічно-ціннісний, дискурсивний (перш за все діалогічний), творчий шлях розкриття архетипічного рівня компетентності.



8. Керуючись ідеєю взаємодоповнювальної взаємодії компетентнісного і пайдейного полюсів культури, а також враховуючи їх онтологічну укоріненість, архетипічний, вітальний, ціннісний та екзистенційний характер, ми формуємо методологічний концепт *компетентнісно-пайдейної конвергенції*. Вказаний концепт спрямований на цілісне, інтегративне, взаємодоповнювальне, реципрокне (в розумінні періодичності домінування певного напрямку) і синергійне використання традицій пайдеї та компетентності для удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

9. Конструювання антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами здійснюється на основі використання концепту компетентнісно-пайдейної конвергенції. Здоров'язбережувальна компетентність формується, спрямовується, консолідується і реалізується на основі певної гуманітарної за своєю сутністю антропокультурної чи «пайдейної» матриці, яка містить такі взаємодоповнювальні складові: 1) цінності, ціннісні орієнтири, смисли і ставлення, 2) розкриття проблематики екзистенції і буття, 3) актуалізацію дискурсу і практик діалогу та комунікації, 4) розкриття феноменології і багатомірної онтології людини та специфіки культури, а також 5) актуалізацію інтенцій і смислів гуманізму, людського образу та антропологічної природи і сутності.

10. Конкретизуючи специфіку і методологічні напрями рецепції пайдеї з метою розвитку здоров'язбережувальної компетентності (як методології так і методики та практик) та співвідносного удосконалення освітніх практик і технологій збереження здоров'я на основі системоорганізуючих ідей та традицій ми перш за все актуалізуємо значимість таких аспектів: турботи про себе (*epimelēsthai sautou*), пізнання себе (*gnothi sautou*), арете (дав. грец. *ἀρετή*, чеснот), агате (дав. грец. *ἀγαθόν* – благо, доброта), відсутності і обмеження гібрису (дав. грец. *ὑβρις*), рефлексії (лат. *reflexio*), епістрофе (*epistrophe*), маевтики (дав. грец. *μαευτική*), ораторського мистецтва, анамнезу (дав. грец. *ἀνάμνησις*), фронеzisу (дав. грец. *φρόνησις*), софросіне (дав. грец. *σωφροσύνη*), гармонії (дав. грец. *κрасις*), калокагатії (дав. грец. *καλοκαγαθία*), природи людини (дав. грец. *φύσις του ἀνθρώπου*), здорового способу життя, демократії, свободи.

11. Вказані вище аспекти пайдеї використовувалися і раніше в багатьох педагогічних системах. Ми ж, проводячи вибіркову рецепцію пайдеї, застосовуємо дані феномени системно як аспекти цілісної давньогрецької системи, а також шляхом розкриття гуманістичного, інтелектуально-ціннісного та кордоцентричного потенціалу еллінізму, через проявлення Духу антропологічної сутності пайдеї, а також актуалізуючи феноменологічну і антрополічно-ціннісну рефлексії. Це обумовлено тим, що такі феномени як

турбота, відповідальність, любов, доброта, арете, агате, софрасіне, мудрість, людяність, сердечність, фронеzis, милосердя хоч і є атрибутивними і антропологічно визначеними, разом з тим мають досить виразний духовний, екзистенційний та онтологічний виміри, тому вони ймовірніше розкриваються, розгортаються і проявляються через «делікатні», контекстуальні, антропокультурні та системні впливи ніж заплановано та технологічно формуються. Окрім того, вказані якості, які є визначальними і системоорганізуючими для розвитку здоров'язбережувальної компетентності, формуються, розкриваються і існують як взаємозв'язані, взаємозалежні і взаємодоповнювальні, тобто представляють собою цілісну систему, вершиною якої є людський образ, доброта та милосердя.

12. Важливим аспектом, який визначає необхідність рецепції пайдеї, є те, що ціннісно-сміслова, особистісно-психологічна та інші складові будь-якої компетентності формуються відносно виокремлено, що не в повній мірі відображає і розкриває багатовимірну феноменологію і цілісність людини та її духовний, смисловий і онтологічний виміри. Тому компетентнісний підхід має певні обмеження в формуванні людини цілісної, доброї, духовної, милосердної і гармонійної. Вказані обмеження можуть бути компенсовані шляхом використання антропокультурних інтенцій, візій та методології, зокрема застосовуючи рецепцію пайдеї.

**Перспективи подальших досліджень.** Для глибшого, ширшого, методологічного і практичного розуміння феноменів здоров'я та здорового способу життя надалі плануємо розкрити феноменологію вказаних питань в смислових рамках пайдеї, давньогрецької медицини та компетентнісної моделі.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Платон, *Сочинения в четырех томах*, т. 3, ч. 1; А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса, Ред.; пер. с древ. греч. СПб., Россия: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007, 752 с.
- [2] Йегер В. Пайдейя, *Воспитание античного грека*, т. 2; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 1997, 336 с.
- [3] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, вип. 5(34), с. 137–178, 2017. (Серія «Педагогічні науки»).
- [4] Т. П. Бухтина, «Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования», дис. канд. наук. Белгород, Россия, 2005, 165 с.

- [5] В. Йегер, *Раннее христианство и греческая пайдейя*. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 2014, 216 с.
- [6] М. М. Ібрагімов, «Грецька Пайдея у сучасній фізкультурно-спортивній експлікації (до проблеми становлення «спортософії»)», *Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка*, вип. 1, с. 9–17, 2014.
- [7] Е. А. Кукина, «Пайдейя: сущность и значение в историческом и современном понимании», *Гуманитарные и социальные науки*, № 5, с. 33–40, 2009.
- [8] Ф. Кессиди, *От мифа к логосу: становление греческой философии*, А. Е. Зимбули, Ред. 2-е изд., испр., доп. Санкт-Петербург, Россия: Алетейя, 2003, 360 с.
- [9] А. Ф. Лосев, *Очерки античного символизма и мифологии*. Москва, Россия: Мысль, 1993, 962 с.
- [10] А.-И. Марру, *История воспитания в античности (Греция)*; пер. с фр. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 1998, 425 с.
- [11] А. Олсон, И. Туули, Д. Стайнер, «Образование во имя демократии», *Вестник Российского философского общества*, № 1, с. 54, 2003.
- [12] А. Олсон, И. Туули, «Международная философская конференция "Пайдейя для XXI века"», *Вестник Российского философского общества*, № 1(21), с. 60–64, 2002.
- [13] В. К. Пичугина, *Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике*; Г. Б. Корнетов, Ред. Москва, Россия: АСОУ; Калуга: Ваш ДомЪ, 2014, 180 с.
- [14] Е. С. Уемлянина, «Пайдейя как образование личности», дис. канд. наук. Архангельск, Россия, 2002, 161 с.
- [15] М. Хайдеггер, «Письмо о гуманизме», *Время и бытие*. Москва, Россия, 1993, с. 196.
- [16] М. Хайдеггер, *Учение Платона об истине*. [Электронный ресурс]; пер. с нем. В. Бибикина. Доступно: [http://www.bibikhin.ru/uchenie\\_platona\\_ob\\_istine](http://www.bibikhin.ru/uchenie_platona_ob_istine).
- [17] K. Biller, «Paideia: An Integrative Concept as a Contribution to the Education of Humanity». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [18] T. O. Buford, «Personalism and Education: A Philosophical Retrospect». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [19] P. D. Grosch, «Paideia: Philosophy Educating Humanity Through Spirituality». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [20] P. Hogan, «Paideia, Prejudice and the Promise of the Practical». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.

- [21] M. Kato, «Greek Paideia and its Contemporary Significance». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [22] D. Wilson, *The Paideia of God*. Moscow, Idaho: Canon Press, 1999, 150 p.
- [23] S. L. Sheppard, «Paideia and the "Matter of Mind"». [Electronic resource], *The Paideia Project On-Line*. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [24] Ц. Курцвайль, «Мартин Бубер и современная педагогическая мысль», *Новая еврейская школа*, № 6, 2000. Доступно: <http://old.ort.spb.ru/nesh/njs6/kurts6.htm>.
- [25] Ж.-Ф. Лиотар, *Состояние постмодерна*; пер. с фр. Н. А. Шматко. Москва, Россия: Ин-т эксперимент. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998, 160 с.
- [26] Т. П. Лифенцева, *Философия диалога Мартина Бубера*. Москва, Россия, 1999, 133 с.
- [27] Дж. Равен, О. Н. Ярыгин, А. А. Коростелев, «Компетентология: от праксеологии до социкибернетики», *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 6, № 1(18), с. 167–175, 2017.
- [28] В. И. Слуцкий, *Философия образования Мартина Бубера*. [Электронный ресурс].  
Доступно: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191929928&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191929928&archive=&start_from=&ucat=&).
- [29] П. Сорокин, *Человек. Цивилизация. Общество*. [Электронный ресурс]; А. Ю. Согомонов, Ред., пер. с англ. Москва, Россия: Политиздат, 1992, 393 с.  
Доступно: <https://www.twirpx.com/file/519798/>
- [30] П. М. Фуко, *Забота о себе: история сексуальности-III*; пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. И. Хомы. Киев, Украина: Дух и литера; Москва, Россия: Грунт, 1998, 282 с.
- [31] J. M. Pitsula, «Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education», *Canadian journal of education*, № 26(4), p. 383–400, 2001.
- [32] М. В. Бахтин, «Развитие принципов причинности и телеологизма в моделях истории А. Тойнби и М. Вебера», *Известия Пензенского гос. пед. ун-та имени В. Г. Белинского. Гуманитарные науки*, № 23, с. 90–93, 2011.
- [33] С. И. Голенков, «Понятие субъективации Мишеля Фуко», *Вестник Самарской гуманитарной академии*, № 1, с. 54–66, 2007. (Серия «Философия. Филология»).
- [34] Т. Б. Сергеева, «Педагогический смысл гуманистического учения П. А. Сорокина», дис. канд. наук. Ставрополь, Россия, 1998, 214 с.
- [35] А. Дж. Тойнби, *Постижение истории*. Москва, Россия: Прогресс, 1991, 736 с.

- [36] Ц. Ч. Хинтибидзе, В. Е. Горозия, «Маркузеанская критика западной цивилизации», *Человек. Государство. Глобализация: сб. филос. ст.* Санкт-Петербург, Россия, вып. 3, с. 279–295, 2005.
- [37] Е. В. Чепиков, «Трансформация цивилизационного учения А. Тойнби, история философии». Хабаровск, Россия, 2010, 22 с.
- [38] М. М. Шибаева, *Введение в философию культуры (Западноевропейская мысль о культуре)*. Москва, Россия: МГУК, 1998, 180 с.
- [39] О. Шпенглер, «Закат Европы», *Очерки морфологии мировой истории*, т. 1. Гештальт и действительность. Москва, Россия: Мысль, 1993, 663 с.
- [40] К. К. Хатанзейский, «Образование как объект антропологического исследования», дис. канд. наук. Санкт-Петербург, Россия, 2001, 157 с.
- [41] Ж. Делёз, Ф. Гваттари, *Анти-Эдип: капитализм и шизофрения*; пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина; В. Кузнецов, Ред. Екатеринбург, Россия: У-Фактория, 2007, 672 с.
- [42] D. Owen, *In Sickness and in Pover: Illnsses in Heads of Government During the Last 100 Years*. Westport, Connecticut: Praeger Pulishers, 2008, 420 p.
- [43] J. S. Bruner, *The Culture of Education*. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 2006, 240 p.
- [44] О. В. Варецька, «"Компетенція" та "компетентність" як ключові поняття сучасної освіти», *Scienceand Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, vol. II(12), iss. 25, s. 28–35.
- [45] О. І. Пометун, «Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн», *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*; О. В. Овчарук, Ред. Київ, Україна, 2004, с. 15–24.
- [46] С. О. Сисоєва, *Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>.
- [47] Л. Спенсер, С. Спенсер, *Компетенции на работе*. Москва, Россия: НРРО, 2005, 384 с.
- [48] А. И. Субетто, *Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций*. Санкт-Петербург; Москва, Россия: Исслед. центр пробл. Качества подгот. специалистов, 2006, 726 с.
- [49] E. S. Bos, *Competentie. Verheldering van een begrip*. Heerlen: Open University of the Netherlands, 1998, 39 p.
- [50] G. Cheetham, D. Chivers, «The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence, which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches», *Journal of European Industrial Training*, vol. 22, № 7, p. 267–276, 1998.



- [51] «Competence Description for Personal Recommendations: The Importance of Identifying the Complexity of Learning and Performance Situations», F. J. Prins, R. J. Nadolski, A. J. Berlanga, H. Drachsler, H. Hummel, R. Koper, *Journal of Educational Technology & Society*, iss. 11(3), p. 141–153, 2008.
- [52] Le Deist F. Delamare, J. Winterton, «What is Competence?», *Human Resource Development International*, vol. 8, iss. 1, p. 27–46, 2005.
- [53] J. Dewey, «Human Nature and Conduct», *An Introduction to Social Psychology*. London: George Allen and Unwin, 336 p., 1922.
- [54] E. L. Deci, R. M. Ryan, «Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health», *Canadian Psychology*, vol. 49, № 3, p. 182–185, 2008.
- [55] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, 223 p.
- [56] F. F. Fuller, «Concerns of teachers: A developmental conceptualization», *American Educational Research Journal*, № 6, p. 207–226, 1969.
- [57] G. Halász and A. Michel, «Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation», *European Journal of Education*, № 46, p. 289–236, 2011.
- [58] W. Hutmacher, *Key competencies for Europe: Report of the Symposium, Berne, Switzerland 27–30 March, 1996: Secondary Education for Europe Project*. Strasburg: Council for Cultural Cooperation, 1997, 72 p.
- [59] «The design of a study environment for acquiring academic and professional competence», P. Kirschner, P. V. Vilsteren, H. Hummel, M. Wigman, *Studies in Higher Education*, iss. 22(2), p. 151–171, 1997.
- [60] R. W. White, «Motivation reconsidered: The concept of competence», *Psychol. Rev.*, vol. 66, p. 297–333, 1959.
- [61] W. Westera, «Competences in education: a confusion of tongues», *Journal curriculum studies*, vol. 33, № 1, p. 75–88, 2001.
- [62] J. Winterton, Le Deist F. Delamare, E. Stringfellow, *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006, 140 p.
- [63] Т. Н. Матвиенко, «Идейно-теоретическая сущность педагогической концепции Поля Мишеля Фуко», *Известия Волгоградского педагогического университета*. Волгоград, Россия, с. 145–148, 2011.
- [64] М. В. Савин, «Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко», *Историко-педагогический журнал*, № 3, с. 102–114, 2012.
- [65] С. В. Бобрышов, «Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания», дис. д-ра наук. Ставрополь, Россия, 2006, 447 с.

- [66] В. Г. Торосян, *История образования и педагогической мысли*. Москва, Россия: ВЛАДОС-Пресс, 2003, 351 с.
- [67] К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Дж. Л. Хендерсон, «Концепция коллективного бессознательного», *Человек и его символы*; С. Н. Сидоренко, Ред. Москва, Россия: Серебряные нити, 1997, с. 337–346.
- [68] Дж. Моссе, *Нацизм и культура. Идеология национал-социализма*. Москва, Россия: ЗАО Центрполиграф, 2003, 446 с.
- [69] Г. Драйден, Дж. Вос, *Револуція в навчанні*. Львів, Україна: Літопис, 2005, 542 с.
- [70] А. Г. Дугин, *Эволюция парадигмальных оснований науки*. Москва, Россия: Арктогея-Центр, 2002, 418 с.
- [71] Д. С. Лихачев, *XXI век должен быть эпохой гуманизма*. Москва, Россия: Наука, 1987, 31 с.
- [72] В. К. Шохин, «Благо», *Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Электронный ресурс]*. Москва, Россия: Мысль, 2010. Доступно: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b7effd088db83f68128fb7>.

## ANTHROPOLOGICAL-VALUE REFLECTION OF THE PAIDEIA AS A CULTURAL COMPARATIVE WAY OF IMPROVING THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

**Vasyl Fedorets,**  
Ph.D. in Medical Sciences  
Institute of Higher Education  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Vinnytsia Academy of Continuous Education  
Doctoral student.  
Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>  
[bruney333@yahoo.com](mailto:bruney333@yahoo.com)

**Abstract.** The article integratively and comparatively analyzes the competence and paideia phenomena on the basis of methodological perception of the issue of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education using the systemic, pedagogical, anthropocultural and historic approaches. On the basis of the anthropological-value reflection and reception of the paideia tradition, the study determines important aspects, which are used for the development of a pedagogical system for improving the stated competence. Such system organizing aspects include the following: paideia is an efficient way of disclosing the anthropological and cordocentric essence and image of a person; paideia

tradition is a cultural-educational condition for the formation of *arête* (moral virtue), *agathē* (goodness), care, responsibility, love, kindness, *sophrosyne*, sensibility, temperance, wisdom, *merci*, cordiality, *phronesis*, i.e. qualities which are necessary for the improvement and efficient functioning of the health preserving competence of a Physical Education teacher. The article actualizes the importance of reception of the *paideia* tradition, its senses, intentions and high Elin spirit in the context of systemic, comprehensive and mutually complimentary application of the concepts, traditions and ideas, which are important for the pedagogical system and which were developed in the Elin age, namely: care of self (*epimelēsthai sautou*), understanding of self (*gnothi sautou*), reflection, *Epistrophe* (*epistrophe*), the Socratic method (ancient Greek – *μαϊευτική*), art of public speaking, *anamnesis* (ancient Greek *ἀνάμνησις*), *Phronesis* (ancient Greek *φρόνησις*), *sophrosyne* (ancient Greek – *σωφροσύνη*), harmony (ancient Greek – *κρᾶσις*), *calocathia* (ancient Greek *καλοκαγαθία*), human nature (ancient Greek *φύσις του ἀνθρώπου*), healthy life style, democracy. While perceiving *paideia* and competence as specific anthropological and cultural phenomena, which are characteristic of human nature, we form the concept of a mutually complimentary interaction of the competence and *paideia* aspects of culture. Depending on the vector and peculiarities of culture or educational system, competence and *paideia* – being anthropological, cultural-educational and cultural phenomena – may exist in either actualized or contextual form. We formulate a methodological concept of competence-*paideia* convergence, on the basis of which a Physical Education teacher may efficiently disclose and integrate the *paideia* and competence aspects of culture. This is being implemented through actualization of existential issues and forms of activity, namely: body and corporeity, motion activity, preservation of life and health, temporality etc. Such convergence of *paideia* and competence facilitates the nature corresponding and culture corresponding formation of a harmonic, sensible, healthy, adapted, self-sufficient, actualized, existentially disclosed, strong and at the same time competent personality. While studying *paideia* and competence as systemic anthropocultural, psychological and anthropo-biological phenomena, we form the concept of a *competence archetype*, the essence of which is the idea of actualizing the collective unconscious as a significant and system-organizing. Cultural-educational, educational and professional factor. *Paideia*, which reveals human nature from the point of kindness, spirituality, human image, *merci*, hope, complexity, may be a significant methodological and pedagogical intention and condition, supplementing and broadening the competence approach and compensating its limitations, related to specification and technologization. The integrative study of competence and *paideia* as significant

peaks of cultural and educational achievements of the European culture is carried out in the context of Europe-centric transformations of the Ukrainian education and its humanization, humanitarization, decommunization, anthropologization and professionalization, which corresponds to the spirit as well as values and senses of the «New Ukrainian School».

**Key words:** health preserving competence of a Physical Education teacher; post-graduate education, methodology; paideia, anthropologization; humanization» «New Ukrainian School»; competence archetype; professionalization; axiologization.

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ-ЦЕННОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПАЙДЕИ КАК КУЛЬТУРНО СООТНОСИТЕЛЬНЫЙ ПУТЬ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕЗБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Федорец Василий Николаевич,**  
кандидат медицинских наук  
института высшего образования  
Национальной академии наук Украины,  
Винницкая академия непрерывного образования,  
докторант.  
Киев, Винница, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>  
[bruney333@yahoo.com](mailto:bruney333@yahoo.com)

**Аннотация.** В статье на основе методологического осмысления проблематики развития здоровьезберегающей компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования, используя системный, педагогический, антропокультурный и исторический подходы, интегративно и соотносительно анализируются феномены компетентности и пайдеи (др. греч. *παιδεία*). На основе антропологически-ценностной рефлексии и рецепции традиции пайдеи определяются значимые аспекты, которые используются для разработки педагогической системы совершенствования указанной компетентности. К таким системоорганизующим аспектам относятся следующие: пайдея является эффективным путем раскрытия антропной и кордоцентрической сущности и образа человека; традиция пайдеи является культурно-образовательным условием формирования арете (добродетели), агате (блага), заботы, ответственность, любви, доброты, софрасине, благоразумия, умеренности, мудрости, человечности, сердечности, фронезиса, милосердия – качеств,

необходимых для совершенствования и эффективного функционирования здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры. Актуализируется значимость рецепции традиции пайдеи, ее смыслов, интенций и высокого Духа эллинизма в контексте системного, целостного и взаимодополняющего использования значимых для педагогической системы концептов, традиций и идей, разработанных еще в эллинистическую эпоху, как: заботы о себе (*epimelēsthai sautou*), познания себя (*gnothi sautou*), рефлексии, эпистрофэ (*epistrophe*), маевтики (др. греч. *μαευτική*), ораторского искусства, анамнеза (др. греч. *ἀνάμνησις*), фроне́зиса (др. греч. *φρόνησις*), софросине (др. греч. *σωφροσύνη*), гармонии (др. греч. *κράσις*), калакагати́и (др. греч. *καλοκαγαθία*), природы человека (др. греч. *φύσις τοῦ ἀνθρώπου*), здорового образа жизни, демократии. Осмысливая пайдейю и компетентность как специфические антропологические и культурные феномены, которые присущи природе человека, нами формируется концепт взаимодополняющего взаимодействия компетентностного и пайдейного полюсов культуры. В зависимости от направленности и особенностей культуры или образовательной системы, компетентность и пайдейя как антропологические, культурно-образовательные и культурные феномены могут существовать в актуализированной или в контекстуальной форме. Нами формируется методологический концепт компетентно-пайдейной конвергенции, на основе которого учитель физической культуры может эффективно раскрыть и интегрировать пайдейний и компетентностный полюса культуры. Это реализуется путем актуализации экзистенциальных вопросов и форм деятельности, а именно: тела и телесности, двигательной активности, сохранения жизни и здоровья, темпоральности и др. Такая конвергенция пайдеи и компетентности способствует природосообразному и культурно соотносительному формированию гармоничной, здравомыслящей, здоровой, адаптированной, самодостаточной, актуализированной, экзистенциально раскрытой, сильной и одновременно компетентной личности. Рассматривая пайдейю и компетентность как системные антропокультурные, психологические и антропобиологические феномены, мы формируем концепт архетипа компетентности, сущностью которого является идея актуализация коллективного бессознательного как значимого и системоорганизующего культурно-образовательного, учебного и профессионального фактора. Пайдея, которая раскрывает человеческую природу в измерениях доброты,



духовности, человеческого образа, милосердия, надежды, целостности, может быть значимой методологической и педагогической интенцией и условием, дополняя и расширяя компетентностный подход и компенсируя его ограничения, связанные со спецификацией и технологизацией. Интегративное исследование компетентности и пайдеи как значимых вершин культурных и образовательных достижений европейской культуры проводится нами в контексте европоцентрических трансформаций украинского образования и его гуманизации, гуманитаризации, декоммунизации, антропологизации, профессионализации, что соответствует духу, ценностям и смыслам «Новой украинской школы».

**Ключевые слова:** здоровьесохраняющая компетентность учителя физической культуры; последипломное образование; методология; пайдеи; антропологизация; гуманизация; «Новая украинская школа»; архетип компетентности; профессионализация; аксиологизации.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Platon, *Sochineniya v chetyrekh tomah*, t. 3, ch. 1; A. F. Loseva i V. F. Asmusa, Red.; per. s drev. grech. SPb., Rossiya: Izd-vo Sankt-Peterb. un-ta; «Izd-vo Olega Abyshko», 2007, 752 s.
- [2] Eger V. Pajdejya, *Vospitanie antichnogo greka*, t. 2; per. s nem. M. N. Botvinnika. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 1997, 336 s.
- [3] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats*, vyp. 5(34), s. 137–178, 2017. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [4] T. P. Buhtina, «Filosofsko-kul'turologicheskie obrazy cheloveka i paradigmy obrazovaniya», *dis. kand. nauk*. Belgorod, Rossiya, 2005, 165 s.
- [5] V. Jeger, *Rannee hristianstvo i grecheskaya pajdejya*. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 2014, 216 s.
- [6] M. M. Ibrahimov, «Hretska Paideia u suchasniy fizkulturno-sportyvniy eksplikatsii (do problemy stanovlennia «sportosofii»)», *Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu imeni Ivana Franka*, vyp. 1, s. 9–17, 2014.
- [7] E. A. Kukina, «Pajdejya: sushchnost' i znachenie v istoricheskom i sovremennom ponimanii», *Gumanitarnye i social'nye nauki*, № 5, s. 33–40, 2009.
- [8] F. Kessidi, *Ot mifa k logosu: stanovlenie grecheskoj filosofii*, A. E. Zimbuli, Red. 2-e izd., ispr., dop. Sankt-Peterburg, Rossiya: Aletejya, 2003, 360 s.
- [9] A. F. Losev, *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii*. Moskva, Rossiya: Mysl', 1993, 962 s.

- [10] A.-I. Marru, *Istoriya vospitaniya v antichnosti (Greciya)*; per. s fr. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 1998, 425 s.
- [11] A. Olson, I. Tuuli, D. Stajner, «Obrazovanie vo imya demokratii», *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obshchestva*, № 1, s. 54, 2003.
- [12] A. Olson, I. Tuuli, «Mezhdunarodnaya filosofskaya konferenciya "Pajdejya dlya XXI veka"», *Vestnik Rossijskogo filosofskogo obshchestva*, № 1(21), s. 60–64, 2002.
- [13] V. K. Pichugina, *Antropologicheskij diskurs «zaboty o sebe» v antichnoj pedagogike*; G. B. Kornetov, Red. Moskva, Rossiya: ASOU; Kaluga: Vash Dom", 2014, 180 s.
- [14] E. S. Uemlyanina, «Pajdejya kak obrazovanie lichnosti», *dis. kand. nauk. Arhangel'sk, Rossiya*, 2002, 161 s.
- [15] M. Hajdegger, «Pis'mo o gumanizme», *Vremya i bytie. Moskva, Rossiya*, 1993, s. 196.
- [16] M. Hajdegger, *Uchenie Platona ob istine*. [Elektronnyj resurs]; per. s nem. V. Bibihina. Dostupno: [http://www.bibikhin.ru/uchenie\\_platona\\_ob\\_istine](http://www.bibikhin.ru/uchenie_platona_ob_istine).
- [17] K. Biller, «Paideia: An Integrative Concept as a Contribution to the Education of Humanity». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [18] T. O. Buford, «Personalism and Education: A Philosophical Retrospect». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [19] P. D. Grosch, «Paideia: Philosophy Educating Humanity Through Spirituality». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [20] P. Hogan, «Paideia, Prejudice and the Promise of the Practical». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [21] M. Kato, «Greek Paideia and its Contemporary Significance». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [22] D. Wilson, *The Paideia of God*. Moscow, Idaho: Canon Press, 1999, 150 p.
- [23] S. L. Sheppard, «Paideia and the "Matter of Mind"». [Electronic resource], The Paideia Project On-Line. Available: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm>.
- [24] C. Kurcvajl', «Martin Buber i sovremennaya pedagogicheskaya misl'», *Novaya evrejskaya shkola*, № 6, 2000.  
Dostupno: <http://old.ort.spb.ru/nesh/njs6/kurts6.htm>.
- [25] ZH.-F. Liotar, *Sostoyanie postmoderna*; per. s fr. H. A. SHmatko. Moskva, Rossiya: In-t eksperiment. sociologii; Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998, 160 s.
- [26] T. P. Lifenceva, *Filosofiya dialoga Martina Bubera*. Moskva, Rossiya, 1999, 133 s.

- [27] Dzh. Raven, O. N. Yarygin, A. A. Korostelev, «Kompetentologiya: ot prakseologii do sociokibernetiki», Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya, t. 6, № 1(18), s. 167–175, 2017.
- [28] V. I. Sluckij, Filosofiya obrazovaniya Martina Bubera. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191929928&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191929928&archive=&start_from=&ucat=&).
- [29] P. Sorokin, Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo. [Elektronnyj resurs]; A. YU. Sogomonov, Red., per. s angl. Moskva, Rossiya: Politizdat, 1992, 393 s. Dostupno: <https://www.twirpx.com/file/519798/>
- [30] P. M. Fuko, Zabota o sebe: istoriya seksual'nosti-III; per. s fr. T. N. Titovoj i O. I. Homy. Kiev, Ukraina: Duh i litera; Moskva, Rossiya: Grunt, 1998, 282 s.
- [31] J. M. Pitsula, «Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education», Canadian journal of education, № 26(4), p. 383–400, 2001.
- [32] M. V. Bahtin, «Razvitie principov prichinnosti i teleologizma v modelyah istorii A. Tojnbi i M. Vebera», Izvestiya Penzenskogo gos. ped. un-ta imeni V. G. Belinskogo. Gumanitarnye nauki, № 23, s. 90–93, 2011.
- [33] S. I. Golenkov, «Ponyatie sub"ektivacii Mishelya Fuko», Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii, № 1, s. 54–66, 2007. (Seriya «Filosofiya. Filologiya»).
- [34] T. B. Sergeeva, «Pedagogicheskij smysl gumanisticheskogo ucheniya P. A. Sorokina», dis. kand. nauk. Stavropol', Rossiya, 1998, 214 s.
- [35] A. Dzh. Tojnbi, Postizhenie istorii. Moskva, Rossiya: Progress, 1991, 736 s.
- [36] C. CH. Hintibidze, V. E. Goroziya, «Markuzeanskaya kritika zapadnoj civilizacii», Chelovek. Gosudarstvo. Globalizaciya: sb. filos. st. Sankt-Peterburg, Rossiya, vyp. 3, s. 279–295, 2005.
- [37] E. V. CHepikov, «Transformaciya cpvilizacionnogo ucheniya A. Tojnbi, istoriya filosofii». Habarovsk, Rossiya, 2010, 22 s.
- [38] M. M. SHibaeva, Vvedenie v filosofiyu kul'tury (Zapadnoevropejskaya mysl' o kul'ture). Moskva, Rossiya: MGUK, 1998, 180 s.
- [39] O. SHpengler, «Zakat Evropy», Ocherki morfologii mirovoj istorii, t. 1. Geshtal't i dejstvitel'nost'. Moskva, Rossiya: Mysl', 1993, 663 s.
- [40] K. K. Hatanzejskij, «Obrazovanie kak ob"ekt antropologicheskogo issledovaniya», dis. kand. nauk. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2001, 157 s.
- [41] ZH. Delyoz, F. Gvattari, Anti-Edip: kapitalizm i shizofreniya; per. s fr. i poslesl. D. Kralechkina; V. Kuznecov, Red. Ekaterinburg, Rossiya: U-Faktoriya, 2007, 672 s.
- [42] D. Owen, In Sickness and in Pover: Illnsses in Heads of Government During the Last 100 Years. Westport, Connecticut: Praeger Pulishers, 2008, 420 p.
- [43] J. S. Bruner, The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 2006, 240 p.

- [44] O. V. Varetska, «"Kompetentsiia" ta "kompetentnist" yak kliuchovi poniattia suchasnoi osvity», *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, vol. II(12), iss. 25, s. 28–35.
- [45] O. I. Pometun, «Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain», *Kompetentnisnyi pidkhid v suchasnii osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky*; O. V. Ovcharuk, Red. Kyiv, Ukraina, 2004, s. 15–24.
- [46] S. O. Sysoieva, *Kompetentnisno zoriietovana vyshcha osvita: formuvannia naukovoï tezaurusu. [Elektronnyi resurs]*.  
Dostupno: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>.
- [47] L. Spenser, S. Spenser, *Kompetencii na rabote*. Moskva, Rossiya: HIPPO, 2005, 384 s.
- [48] A. I. Subetto, *Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podhoda, klassifikaciya i kvalimetriya kompetencij*. Sankt-Peterburg; Moskva, Rossiya: Issled. centr probl. Kachestva podgot. specialistov, 2006, 726 s.
- [49] E. S. Bos, *Competentie. Verheldering van een begrip*. Heerlen: Open University of the Netherlands, 1998, 39 p.
- [50] G. Cheetham, D. Chivers, «The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence, which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches», *Journal of European Industrial Training*, vol. 22, № 7, p. 267–276, 1998.
- [51] «Competence Description for Personal Recommendations: The Importance of Identifying the Complexity of Learning and Performance Situations», F. J. Prins, R. J. Nadolski, A. J. Berlanga, H. Drachsler, H. Hummel, R. Koper, *Journal of Educational Technology & Society*, iss. 11(3), p. 141–153, 2008.
- [52] Le Deist F. Delamare, J. Winterton, «What is Competence?», *Human Resource Development International*, vol. 8, iss. 1, p. 27–46, 2005.
- [53] J. Dewey, «Human Nature and Conduct», *An Introduction to Social Psychology*. London: George Allen and Unwin, 336 p., 1922.
- [54] E. L. Deci, R. M. Ryan, «Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health», *Canadian Psychology*, vol. 49, № 3, p. 182–185, 2008.
- [55] H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, 223 p.
- [56] F. F. Fuller, «Concerns of teachers: A developmental conceptualization», *American Educational Research Journal*, № 6, p. 207–226, 1969.
- [57] G. Halász and A. Michel, «Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation», *European Journal of Education*, № 46, p. 289–236, 2011.

- [58] W. Hutmacher, Key competencies for Europe: Report of the Symposium, Berne, Switzerland 27–30 March, 1996: Secondary Education for Europe Project. Strasburg: Council for Cultural Cooperation, 1997, 72 p.
- [59] «The design of a study environment for acquiring academic and professional competence», P. Kirschner, P. V. Vilsteren, H. Hummel, M. Wigman, Studies in Higher Education, iss. 22(2), p. 151–171, 1997.
- [60] R. W. White, «Motivation reconsidered: The concept of competence», Psychol. Rev., vol. 66, p. 297–333, 1959.
- [61] W. Westera, «Competences in education: a confusion of tongues», Journal curriculum studies, vol. 33, № 1, p. 75–88, 2001.
- [62] J. Winterton, Le Deist F. Delamare, E. Stringfellow, Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006, 140 p.
- [63] T. N. Matvienko, «Idejno-teoreticheskaya sushchnost' pedagogicheskoy koncepcii Polya Mishelya Fuko», Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. Volgograd, Rossiya, s. 145–148, 2011.
- [64] M. V. Savin, «Istoriko-pedagogicheskie vozzreniya Polya Mishelya Fuko», Istoriko-pedagogicheskij zhurnal, № 3, s. 102–114, 2012.
- [65] S. V. Bobryshov, «Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya», dis. d-ra nauk. Stavropol', Rossiya, 2006, 447 s.
- [66] V. G. Torosyan, Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. Moskva, Rossiya: VLADOS-Press, 2003, 351 s.
- [67] K. G. Yung, M.-L. Fon Franc, Dzh. L. Henderson, «Koncepciya kollektivnogo bessoznatel'nogo», Chelovek i ego simvoly; S. N. Sidorenko, Red. Moskva, Rossiya: Serebryanye niti, 1997, s. 337–346.
- [68] Dzh. Mosse, Nacizm i kul'tura. Ideologiya nacional-socializma. Moskva, Rossiya: ZAO Centrpoligraf, 2003, 446 s.
- [69] H. Draiden, Dzh. Vos, Revoliutsiia v navchanni. Lviv, Ukraina: Litopys, 2005, 542 s.
- [70] A. G. Dugin, Evolyuciya paradigmal'nyh osnovanij nauki. Moskva, Rossiya: Arktogetya-Centr, 2002, 418 s.
- [71] D. S. Lihachev, XXI vek dolzhen byt' epohoj gumanizma. Moskva, Rossiya: Nauka, 1987, 31 s.
- [72] V. K. SHohin, «Blago», Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. [Elektronnyj resurs]. Moskva, Rossiya: Mysl', 2010.  
Dostupno: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b7effd088db83f68128fb7>.