

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-154-206](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-154-206)
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

КОНВЕРГЕНТНА КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СПОСІБ ДЛЯ РОЗКРИТТЯ ФЕНОМЕНОЛОГІЇ БУТТЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті на основі застосування антропологічного, культурологічного, цивілізаційного, системного, холістичного підходів проводиться формування конвергентної концепції компетентності. У межах цієї концепції компетентність подається як процесуальний за своєю природою антропологічний і соціокультурний феномен, що є одним із факторів конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності» сучасного світу, який відіграє для особистості роль професійного та життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а для світу і соціуму – реалізує функції консолідації, інтеграції, комунікації, толерантності, забезпечуючи стале існування суспільства загалом, а також є антропологічною умовою сталого розвитку. На основі уявлень про контекстуальність культури презентується ідея існування феномену компетентності в двох основних формах: актуальній та контекстуальній. Формуються уявлення про *конвергентну й інтегративну мета-функцію* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, у межах якої інші функції об'єднуються в систему. Розробляються концепти компенсаторно-технічного походження компетентності, здоров'язбережувальної матриці компетентності та компетентісно орієнтованого квантування і трансформації онтології людини. Компетентність визначаємо як конвергентний (консолідує та інтегрує) феномен та значущу складову сучасної Морської могутності (англ. Sea Power), у смислових межах якої інтегративно і виразно розкриваються економічна і технічна потужність, соціальна стабільність, матеріальний добробут, демократія, інноваційність

західної цивілізації. У разі використання геополітичного підходу та ідей транзитології, консолідації демократії і конвергенції здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури розглядається як феномен, який сприяє поступу демократії, свободи, толерантності, інновацій, євроінтеграції та сталому розвитку. Аналізуються межі компетентнісного підходу, які пропонується розширити завдяки використанню антропологізації, аксіологізації, гуманізації. На основі використання ідей антропологізації та конвергентної концепції компетентності розробляється антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: конвергентна концепція компетентності; здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури; післядипломна освіта; методологія; антропологізація; педагогіка здоров'я; європоцентризм; демократія; трансфер знань.

*Людина представляє собою фігуру з піску
між морським відливом і припливом.*

Жіль Дельоз

*У наш час, безумовно, найважливіше завдання філософії –
довести існування людини.*

Е. Агацці

Любитель живе надіями, професіонал працює.

Гарсон Кейнін

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблематизація (відповідно до ідей М. Фуко) [44, с. 312] і постановка проблеми розробляється нами на основі рецепції людиномірних ідей і духу сучасного «антропологічного повороту» (англ. *Antropological Turn*) [27] та «екзистенційного повороту» [27, с. 6], [23, с. 162–172], [30, с. 49–188] в гуманітаристиці, а також з урахуванням потужного культурологічного тренду постмодерну, який є конкурентним до редуційних соціоцентричних і техноцентричних традицій модерну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Указані тенденції розглядаються нами як методологічні умови, що визначають потребу у формуванні професійних візій та осмисленні здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури не тільки у вузькопрофесійних, технологічних і методичних форматах, а й, передусім, як складний багатомірний антропокультурний феномен [43]. У цьому контексті методологічно значущим є те, що на основі антропологічно-ціннісного

осмислення світових наукових і культурних тенденцій ми актуалізуємо важливість розгляду здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури завдяки розкриттю природи людини співвідносно і взаємопов'язано з визначальними вимірами соціокультурної реальності, а саме: з соціальним, культурним, технічним, економічним, інформаційним, управлінським. Тобто ми презентуємо питання методологічно орієнтованих досліджень компетентності, представлені як значущий чинник сталого існування і розвитку сучасної «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності.

Водночас актуальним є суто практичний вимір методологічно орієнтованої проблематики розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури (як компетентності взагалі), представлені як антропологічний, соціальний і культурний [37, с. 14] феномени. Цей аспект полягає в потребі осмислення освіти і професійної діяльності педагога (зокрема здоров'язберезувальної) як людинотворчої, культуротворчої [38], життєтворчої [37, с. 8–9], людинотворчої [9] соціально значущої, соціально-комунікативної [37, с. 22], [46, с. 11–12], соціально-консолідувальної, соціально-екологічної, трансформуючої цивілізаційне «зростання в розвиток» [34]. Тобто з холистичних та антропокультурних позицій значущим є практичний аспект проблеми, де професійна діяльність учителя фізичної культури розглядається як така, що спрямована на формування людини здорової, і її здоров'я не виокремлено, а як складова культурної і соціальної онтологій, а також співвідносно до наявних тенденцій розвитку, до системної і соціотехнічної [35], «міжкультурно-комунікативної» та техно-інфо-економічної організації сучасного світу.

Указані методологічні інтенції можна висловити у форматі системи методологічно орієнтованих запитань: «Яке місце і значущість феномену здоров'язберезувальної компетентності в культурному і соціальному бутті?», «Як системна специфіка організації сучасного соціуму, культури та загалом світу проявляється у феноменології компетентності?», «Які визначальні та системні особливості здоров'язберезувальної компетентності, порівняно з іншими, що розкриваються під час її антропокультурного й онтологічного осмислення?», «Як впливає техно-інформаційно-економічна спрямованість сучасної соціальної реальності та світу загалом на специфіку здоров'язберезувальної компетентності та на її функції?».

Отже, базисною ідеєю нашого дослідження є аналіз компетентності, розглянутої як невід'ємна («органічна») складова соціокультурної сфери [37, с. 61–101], та чинника, який певною мірою впливає на специфіку, системність і тенденції розвитку сучасного світу [2], [4], [6], [8–11], [13],

[15], [17], [20–22], [27], [30–32], [34], [35], [37], [38], [45–47], [49], [58] співвідносно з розкриттям ресурсів особистості [20; 37, с. 28]. Формально це презентується як аналіз визначальних аспектів [13] взаємодії в системі «компетентність – сучасна реальність (соціальна, культурна, технічна, інформаційна, економічна)». Указані системні методологічні ідеї є передумовою для розгляду компетентності як інноваційного [35], [37, с. 12], інтегративного (Р. Уайт, Дж. Равен, Ю. Татур) [37, с. 6], процесуального, комунікативного [37, с. 22], [46], консолідуючого, конвергентного, кон'юнктивного [25] за своїм глибинним змістом феномену.

Методологічний і практичний виміри цього питання визначаються важливістю формування системних та концептуальних уявлень про місце, специфіку функціонування та значущість здоров'язберезувальної компетентності для соціокультурної сфери. Такий системний, антропокультурно орієнтований розгляд компетентності є методологічною інтенцією, спрямованою на пізнання її природи. Відповідно розкриття феноменології компетентності надає можливість проводити її розроблення не тільки аксіоматично на основі запитів і вимог, а й з урахуванням її природи. У цьому контексті актуальним є питання можливості цілеспрямованого внесення до структури здоров'язберезувальної компетентності певних структурних компонентів та культурно співвідносного формування її функцій, що сукупно спрямовано на розвиток соціального здоров'я, толерантності, доброти, міжкультурної комунікації [37, с. 22], [45], сталого розвитку та інших значущих аспектів сучасного взаємозалежного світу.

Визначальним аспектом постановки цієї проблеми є європоцентричні устремління України, що виразно проявляється в культурно-освітньому просторі завдяки розкриттю гуманістичного, культурного і *компетентнісного* потенціалів концепції «Нової української школи». В аспекті європеїзації важливим є розуміння компетентності як особливого досягнення західної цивілізації [13], [20], [27], [34], [38], [58], яка є проявом «гуманітарної сили» й розглядається нами як значуща складова «Нового гуманізму» [34] і «Людської революції» [34]. Тому є методологічно-світоглядна і практична (для удосконалення самої ж компетентності) потреба в тому, щоб зрозуміти компетентність не тільки на технологічному, а й на концептуальному, цивілізаційному, глобальному, аксіологічному, онтологічному, екзистенційному, антропокультурному, футуристичному, соціально-політичному, соціально-екологічному і системному рівнях.

Указані методологічні осмислення є особливо важливими в контексті формування єдиного світу [4], [12], [13], [34] – стрімких процесів

глобалізації співвідносно зі збереженням навколишнього середовища та самої людини. Відповідно актуальними є суто практичні питання розроблення педагогічних систем та їх відповідності природі людини і культури, а також співвідносність з пріоритетними ідеями Нового гуманізму, у межах якого, як вказує А. Паччеї, значущим є «почуття глобальності, любов до справедливості і нетерпимість до насильства» [34], «цілісна людська особистість і її можливості» [34], «єдність світу і цілісність людства в епоху глобальної людської імперії» [34]. Цей аспект розгляду компетентності як глобального гуманітарного феномену визначається планетарною і «всепроникною» та «тотальною» природою сучасного капіталізму і технократизму, а також проблематикою формування постлюдини [45] і відповідно антропологічної [2], [4], [6], [8], [10], [11], [13], [15], [17], [21], [22], [45], [47], [53] й екологічної криз [34]. Тому актуальним і системоорганізуючим аспектом нашого дослідження є аналіз компетентності як системного, глобального антропокультурного і соціального чинника, що сприяє сталому розвитку й обмежує кризові явища, сприяючи конструктивному і діяльнісному вирішенню проблем.

У науковій педагогічній літературі, а також у дослідженнях гуманітарного напрямку методологічно і практично орієнтовану проблематику вивчення компетентності як складного, системного, конвергентного (у розумінні такого, що зближує, інтегративного, консолідуючого), глобального, багатомірного [37, с. 30], поліфункціонального [37, с. 30], антропокультурного [13], [19], [34], [37], [43], [58] феномену сучасного технологічно, економічно, інформаційно спрямованого світу розкрито недостатньо. Відповідно не досліджено це питання в контексті удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [43] в умовах післядипломної освіти. Вказані аспекти сукупно з важливістю розкриття природи компетентності як системного, конвергентного, особистісно-професійного і культурно-освітнього чинників сучасності визначають актуальність нашого дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета нашого дослідження – удосконалення методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі операціоналізації (трансформації феноменологічних уявлень і теоретичних побудов у технологічно та практично орієнтовані формати) та інтерпретації уявлень про компетентність, розглянуту як конвергентний, консолідуючий та інтегративний антропокультурний феномени. Указані методологічні

інтенції планувалося реалізувати завдяки розробленню *конвергентної концепції компетентності*.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Використовуючи вчення П. Анохіна про функціональні системи, уявлення про інтерсуб'єктивність, поліонтологічність і багатовимірність людини, а також застосовуючи теорію суперсистем культури П. Сорокіна та концепції «Виклику – і – Відгуку» А. Тойнбі, «благопристойно сформовану людину» і «форму знань» М. Шелера, транзитології, консолідації демократії, морської потужності А. Мехена і номену моря К. Шмітта, антропологічний, культурологічний, герменевтичний і структурно-семіотичний підходи, розкрити феноменологію компетентності, розглядаючи її одночасно як особистісно-професійний, інтерсуб'єктивний та антропокультурний феномени.

2. Розглянути компетентність як чинник конвергенції (зокрема, частково аспекти кон'югації, інтеграції і консолідації) «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності сучасного світу.

3. Провести історично-компаративний, історично-педагогічний і герменевтичний аналізи компетентнісної традиції, феномену компетентності та ідеї співвідносного формування «ідеалізованих» знань та арете (чеснот), характерної для традиційних суспільств та частково для епохи модерну.

4. На основі онтологічно й антропокультурно орієнтованого розкриття феноменології компетентності, представлені як фактор конвергенції, консолідації та інтеграції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності сучасного світу, сформулювати *конвергентну концепцію компетентності*, а також розкрити уявлення про існування компетентності в актуальній і контекстуальній формах.

5. Використати конвергентну концепцію компетентності для розроблення методології розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, а також виділити актуальні для нашої педагогічної системи функції. Сформулювати *концепцію здоров'язберезувальної матриці компетентності*.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Методологічну систему нашого дослідження сформовано на основі використання: ідеології євроінтеграції, що містить: трансфер та антропологічно-ціннісну рефлексію європейських культурно-освітніх досвідів та людиномірних традицій; актуалізації антропологічного і

гуманістичного потенціалів концепції «Нової української школи», а також рецепції освітньо спрямованих культурологічних осмислень Д. Брунера (Jerome S. Bruner) і застосування феноменологічно орієнтованих методологічних принципів, сформованих засновником екзистенційної педагогіки О. Больновим (нім. Otto Bollnow), – «Антропологічної редукції» та «Антропологічної інтерпретації окремих феноменів». Важливими складовими наших методологічних пошуків було осмислення і використання концепцій: суб'єктивації («складання» суб'єкта), «педагогіки-пайдеї», дискурсу влади, конструювання патології, проблематизації [44, с. 312], технологій себе, турботи про себе, культури себе (М. Фуко), а також мистецтва існування (*techne tou biou*); учення про функціональні системи (П. Анохін); інтенцій декомунізації; ідей педагогічної інтеграції (М. Чапаєв) та трансферу знань (англ. *knowledge transfer*) (Н. Нонака, Х. Такеучі).

Наше дослідження базується на антропологічно-ціннісній рефлексії концепцій, які розкривають сутність компетентнісного підходу. До них ми відносимо концепції: «інстинкту майстерності» (Т. Веблен) [35, с. 169]; прагнення до компетентності Р. Уайта (R. White); концепцію самодетермінації і внутрішньої мотивації (Е. Дісі і Р. Райан) [54]; *Homo Competentnikus* (Дж. Равен з співавт.) [35]. Феноменологію компетентності висвітлено також у працях Н. Dreyfus, S. Dreyfus [56], F. Fuller, F. Prins, R. Nadolski, D. McClelland P. Vilsteren, J. Winterton, E. Bos, G. Halász, A. Michel, X. Гумбрехта, Ж. Дело, Н. Хомського [48], Т. Родермель [37], М. Євтуха, І. Драч, В. Лугового, С. Сисоевої, О. Ярошенко, М. Носко, Н. Кузьміної, І. Зімньої [19], Е. Зеєра [18], М. Гриньової, А. Хуторського, О. Пометун, А. Андрєєва, Т. Байбара, І. Бежа, Н. Бібік, А. Бойка, О. Варецької, І. гудзика, Р. Гуревича, М. Жалдака, В. Ільченко, С. Калашнікової, В. Камишина, В. Краєвського, Я. Кодлюка, О. Локшиної, В. Мадзогона, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Овчарука, Л. Паращенко, С. Радкевича, Л. Сандакової [38], О. Слюсаренко, Ж. Таланової, Ю. Татура, М. Холодної, Г. Філіпчука, В. Ягупова, О. Яригіна та ін. Проблематика здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури презентується в дослідженнях: М. Носко, О. Безкопильного і А. Матусевича, Н. Бишевец, О. Литвиненко, М. Мамакіної, Н. Мацоли і Л. Щура, І. Омеляненко, В. Омеляненка, А. Петрова, С. Гаркуші, В. Данилко, П. Джуринського, М. Сентизової, Є. Сливки і О. Шинн, В. Федорця [43], С. Кодимського, М. Козуба, Є. Кучергана, В. Лобачева, О. Радіонової, С. Романової, Н. Чайченко.

Нашу концепцію компетентнісної конвергенції сформовано на основі розгляду компетентності як інноваційного [35], [37, с. 12], інтегративного (Р. Уайт, Дж. Равен, Ю. Татур) [37, с. 6], комунікативного [37, с. 22], [46],

процесуального, конвергентного, консолідуючого і кон'юнктивного антропокультурного феноменів. Особливе і визначальне місце в цьому дослідженні належить ідеї соціальної кон'юнкції (*coniunctio* – у розумінні інтеграції протилежностей і формування цілісності), яка розкриває «потоківі» шляхи консолідації соціокультурної сфери [25]. Ідеї соціальної кон'юнкції покладено в основу нашої концепції компетентнісної конвергентності. Крім того, концепція компетентнісної конвергенції розробляється також на основі гносеологічно-ціннісного й евристичного потенціалів антропокультурно- та соціально-орієнтованих холистичних ідей: конвергентних технологій і NBIC-конвергенції (М. Роко, У. Бейнбрідж, В. Долін, Н. Ястреб, В. Ємелін, В. Аршінов, С. Хоружий) [2], [15], [17], [49], [53], [59]; парадигмальних основ науки (О. Дугін) [16]; сталого розвитку, «commons»; ноосфери (В. Вернадський); «Геї» (Дж. Лаврока); пустого та наповненого світу (К. Боулдінг), тіла без органів і шизоаналізу (фр. *corpssans organes*) (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) [12].

У контексті формування нашої концепції й актуалізації «панорамних візій» феномену компетентності методологічно значущими для нас були також політологічні і геополітичні доктрини, які формують цілісне уявлення про соціальнополітичні процеси та тенденції, а саме Я: концепції – транзитології (демократичного переходу від тоталітаризму до демократії) (Д. Растоу, З. Бжезинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл), до складу якої входить «субдисциплінарний» напрям консолідації демократії (Д. Растоу, Г. О'Доннелл, Ф. Шміттер, Л. Уайтхед, С. Хантінгтон, Х. Лінц, А. Степан, Х. Валепсуела) [55]; Морської могутності (англ. *Sea Power*) та Морської сили) (А. Мехен) [57]; номосу моря, номосу землі і номосу ефіру (К. Шмітт) [52]; конфлікту цивілізацій (С. Хантінгтон).

Значущими гуманітарними доктринами, в яких розкриваються актуальні тенденції сучасності і сутнісні характеристики антропокультурних трансформацій, а також кризисні соціокультурні феномени, були концепції: релігійної сутності капіталізму (В. Беньяміна); «негуманної» людини та «неприродної» природи (Р. Гвардіні) [8]; «одномірної людини» (Г. Маркузе) [29]; масового суспільства і людини маси (Х. Ортега-і-Гассет, Е. Муньє) [31, с. 43–163]; кризи європейської людини (Е. Гуссерль) [11]; останньої людини (нім. *der letzte Mensch*) (Ф. Ніцше); постлюдини і постантропологии (Ф. Фукуяма) [44]; кінця історії (Ф. Фукуяма); конфлікту цивілізацій (С. Хантінгтон); «варваризації суспільства» (Й. Хейзінг) [47]; технократизму, що домінує (Л. Мамфорд); моральної кризи і технофобії (Т. Імамачі) [22]; стану «бездомності» (М. Бубер); «тотальної» секуляризації і відповідно втрати Бога та стану тривоги, а також «Mut zum Sein» (мужність стосовно буття) [34]; «кайросу»

як «наповненого, реалізованого часу», (П. Тілліх) [23, с. 186–189]; «кризи культури» (А. Ізвеків) [21]; відчуження (К. Маркс); екзистенціалізму як реакції і способу осмислення антропологічної кризи і світової війни (К. Ясперс, М. Хайдеггер); глобальної кризи (Х. Тревор-Ропер). Актуальними в цьому контексті є вчення про цивілізації, концепції ланцюгів культур і «промискуїтету» (у розумінні змішування стилів, укладів життя тощо) (А. Тойнбі) [41]; цивілізаційні підходи (О. Шпенглер); теорії суперсистем культури (П. Сорокін) [39, с. 332–393]; метанаративу (Ж.-Ф. Ліотар); багатовимірності (А. Огурцов) і поліонтологічності людини.

Розгляд кризових тенденцій, феноменів і концептів, перерахованих нами вище, здійснюється з позицій синергетичного підходу й історичного оптимізму. Відповідно кризові феномени трактуються в межах неврівноважених станів і нелінійних аспектів розвитку. Тому саме здоров'язбережувальна компетентність у контексті оптимізації кризових явищ розглядається нами як пріоритетний і «м'який» шлях, який забезпечує сталий розвиток, консолідацію суспільства, мир, міжкультурну комунікацію, толерантність, незважаючи на наявні проблеми культури, людини й екології.

Як методологічно значущі стратегії ми використали осмислення елліністичної традиції пайдеї (дав. гр. *παιδεία*) та давньогрецькі концепти [24]: рефлексії; епістрофе (*epistrophe*); природи людини (*φύσις του ανθρώπου*); турботи про себе (*epimelēsthai sautou*) [44]; дельфійський принцип «пізнай себе» (*gnothi sautou*); софросіне (дав. гр. *σωφροσύνη*); гармонії (дав. гр. *κρᾶσις*), калокагатії (дав. гр. *καλοκαγαθία*); здорового способу життя, дотримання міри (дав. гр. *σύμμετρον μέτρον*). Актуальними в нашому дослідженні були ідеї демократії, свободи, *техне* (дав. гр. *τέχνη*), *telos* (телосу), арете (дав. гр. *ἀρετή* – чесноти, переваги, аристократизму), агате (дав. гр. *ἀγαθόν* – блага, доброти).

Ми застосовували значущі ідеї і методологічний потенціал екзистенційної філософії (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, М. Мерло-Понті, Г. Марсель, В. Франкл, П. Тілліх) [30], [40]; феноменологічної філософії (М. Бубер, Е. Левінас, М. Бахтін, М. Мерло-Понті, Г. Марсель, Дж. Серль, А-Т. Тімінескі) [30]; філософії трансдисциплінарності (Ж. Піаже, О. Князева, В. Nicolescu), педагогічної антропології (К. Ушинський, О. Більнов, В. Кремень, Б. Бім-Бад, О. Bollnow, M. Langeveld); філософської антропології (Е. Кант, М. Шелер, В. Кремень); феноменологічної педагогіки (М. Бубер); екзистенційної педагогіки (В. Сухомлинський, О. Bollnow, С. Rogers, А. Maslow, M. Langeveld, W. Loch, K. Mollenhauer, D. Vandenberg, F. Buytendijk, W. Lippitz, G. Kneller, W. Morris, R. Harper, Р. Куренкова).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У цьому дослідженні ми застосували аналіз наукової літератури та суму (suma) підходів, представлених: трансдисциплінарним (Ж. Піаже, О. Князева, В. Nicolescu), міждисциплінарним, компетентнісним (Р. Уайт, Дж. Равен, Е. Дісі, І. Драч, В. Луговий) [18], [19], [43], [56], феноменологічним (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер), цивілізаційним (А. Тойнбі, О. Шпенглер, П. Сорокін) [39], [41], [42], дискурсивним (М. Фуко), аксіологічним, рефлексивним, синергетичним, онтологічним (С. Дацюк), праксеологічним, екзистенційним (К. Ясперс, М. Хайдеггер, В. Франкл, В. Сухомлинський, О. Bollnow, С. Rogers, А. Maslow, М. Langeveld, W. Loch, G. Kneller, W. Morris, R. Harper, Р. Куренкова), культурологічним (Дж. Брунер, М. Мід, М. Мосс), антропологічним (Е. Кант, М. Шелер, О. Больнов, В. Кремень, М. Бубер, М. Мосс, Х. Вулф, Г. Рот, І. Дерболов, В. Лох, Д. Камієр, М. Лангевелд, Р. Лассан, Е. Левінас, Л. Мелленхауер, А. Флітнер, М. Мід, Е. Хол, А. Огурцов, Б. Бім-Бад, П. Гуревич, С. Хоружий, Г. Корнетов) [27], [44], [49], [51], [52], геополітичним (А. Мехен, Ф. Ратцель, К. Шмітт, З. Бжежинський, Ф. Фукуяма, С. Хантінгтон) [57], політологічним (Д. Растоу, З. Бжежинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл) [55], структурно-семіотичним [33], системним, цільовим, філософським, соціологічним (П. Сорокін), конвергентним (П. Сорокін, М. Роко, У. Бейнбрідж, А. Сахаров) [59], холістичним, проблемним, історично-педагогічним, гуманістичним, парадигмальним (Т. Кун, В. Кремень, О. Дугін, А. Огурцов), інноваційним, педагогічно-інтегративним (Н. Чапаєв), компаративним, історично-інтерпретативним, герменевтичним (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, Х.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, П. Рікер, Г. Ріккер, А. Закірова, Л. Лузіна) [7], [36], шизоаналітичним (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) [12], психологічним [26], [28], екологічним (К. Боулдінг, В. Вернадський, Дж. Лаврок, Н. Моїсеєв, А. Печчеї) [34].

В основу нашого дослідження покладено такі методологічні стратегії: застосування методологічного потенціалу компетентнісно й антропоцентрично (дитиноцентрично) орієнтованої концепції «Нової української школи»; актуалізація системоорганізуючої ролі ідеї соціальної кон'юнкції [25], у межах якої здоров'язбережувальна компетентність розглядається ними як системний (професійно-особистісний, соціальний, культурний) чинник конвергенції і консолідації соціокультурної сфери; компетентнісно орієнтоване розкриття феноменології кризових явищ у культурі, соціумі й антропологічно-ціннісне осмислення антропологічної кризи і сучасних системних глобальних викликів, ризиків та проблем [2], [4], [6], [8], [10], [11], [13], [15], [17], [21], [22], [34], [45], [47], [53], [58] як методологічний шлях актуалізації чинника гармонізації і сталого розвитку, який нами визначено як здоров'язбережувальна компетентність

[43], розгляд в історичному аспекті специфіки консолідації суспільства з метою визначення місця і значущості компетентності як чинника конвергенції, консолідації і кон'юнкції соціокультурної сфери.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Компетентність як антропологічний, професійний і соціокультурний феномен. Компетентність традиційно розуміється як «живий особистісно-професійний інструментарій», спрямований на реалізацію конкретної мети і/чи функції. З буттєвих позицій межі цього «інструментарію», з одного боку, визначаються буттям людини і серцем, а з іншого – онтологією тієї мети й особливостями діяльності, на яку спрямовано певну компетентність. Указані межі визначають онтологію компетентності, яка знаходиться у самій людині і водночас є «винесеною» назовні, у середовище. Отже, природа компетентності, як і людини, є багатовимірною [37, с. 30], поліфункціональною [37, с. 30]. Указана багатовимірність проявляється у межах особистості, «розкривається» в соціокультурному вимірі та в інтерсуб'єктивності. Це визначає потребу у вивченні компетентності відповідно до її «вимірів» чи сфер «існування».

Через компетентність людина актуалізує і багатofункціональним «компетентнісним» способом організовує та консолідує свої ресурси і потенціали (життєтворчий, інтелектуальний, аксіологічний, особистісний тощо), розкриваючи їх як реальні можливості. Якщо цей процес розглянути в межах екзистенційно орієнтованої феноменології сприйняття М. Мерло-Понті, то можна сказати, що особистість розкриває сама себе, взаємодіючи і «зливаючись» як з предметом, на який вона спрямована, так і з діяльністю. За умови домінування компетентнісної моделі можна говорити про формування «нової» «компетентнісної реальності», яка є системним чинником консолідації суспільства та культурно-освітньою умовою актуалізації і суб'єктивації («складання» особистості, за М. Фуко). Тобто консолідує як суспільство, так і особистість.

У людини як «додатковий» ефект відбувається вихід за межі себе у «світи» діяльності, справи, інтерсуб'єктивності, комунікації. Можна з іронією говорити про «компетентнісну трансценденцію» як «професійний» та індивідуалізований симулякр [6]. Відповідно до вказаної взаємодії долучається також середовище, в якому реалізується компетентність і на яке вона впливає. Крім того, значущою складовою як міжособистісної взаємодії, так і буття особистості, як уже зазначалося, є простір інтерсуб'єктивності. Тому «компетентнісна реальність» є колективною за походженням, але індивідуально орієнтованою за своєю онтологією.

Компетентність також не об'єктоцентрична [26, с. 13], натомість комунікативна [37, с. 22], [46, с. 11–12], процесуальна, рефлексивна [26, с. 13] та пластична, за своєю сутністю, орієнтованою на індивідуальність [26, с. 13] та її життя. У компетентнісній моделі особистість робить колективне як своє. Тобто вміє і хоче «займатися своїм». Це також визначає сталість феномену компетентності та «внесок» забезпечення сталого розвитку. У цій якості компетентність є близькою до елліністичного ідеалу софросіне (дав. гр. *σωφροσύνη*), який передбачав гармонію, поміркованість, розсудливість, турботу про себе і «вміння займатися своїм» (Діалог Платона «Хармід»). Аналізуючи специфіку компетентності та традиції еллінізму [24], ми вказуємо на існування *софросінної передумови, чи матриці компетентності* як феномену, характерного для людини.

У межах знаннєвої моделі (в її спрощених варіантах епохи модерну) особистість нерідко залишається «закритою», «завершеною», «дефінітивною» і не пластичною у своїх обмежуючих «кінцевих знаннях» [37, с. 27], візіях, професійних суб'єктностях, стереотипах, інтенціях та ідентичностях, тобто «сформованою під щось одне». У такому випадку (спрощеного ідеалогізованого варіанта знаннєвої моделі) на прикладі радянської системи особистість з «натхненням» не робить ні колективне, ні своє через відчуження та відсутність особистісно зорієнтованих смислів, які мають «компетентнісну», ціннісну й індивідуальну природу.

Отже, на основі вказаних онтологічних осмислень компетентності ми її інтерпретуємо не тільки як особистісно-професійний, а також як складний багатовимірний соціокультурний [37, с. 61–101] та інтерсуб'єктивний феномен. Первинно компетентність формується як особистісно-професійний інструментальний і функціонально-цільовий феномен, а згодом у процесі своєї реалізації й удосконалення розширюється до соціокультурного й інтерсуб'єктивного вимірів. Домінуюче положення освіти в сучасному «інформаційному світі» визначає гармонізуючий, «наскрізний», «тотальний», «неперервний» [37, с. 42] характер феномену компетентності. Компетентність, як форма та спосіб інтеграції людини в соціум і в культуру, відповідно може розглядатися як значущий аспект чи аналог (як крайня позиція) і в певних випадках соціалізації та інкультурації (входження в культуру чи «навчання» культури і «окультурення»).

Указані вище міркування є співвідносними психофізіологічному розумінню компетентності. У межах системної психофізіології, використовуючи вчення П. Анохіна про функціональні системи, ми розглядаємо компетентність як функціональну систему, як «живий

інструмент», як «орган, винесений назовні», як специфічну і порівняно сталу результативно-цільову інтеграцію структур і функцій організму. У вказаних міркуваннях, в яких відображено класичні уявлення про функціональні системи, акцентується увага на таких атрибутивних аспектах компетентності, як відносна автономія, наявність автоматизованих компонентів, цільовий і результативний характер, динамічна чи темпоральна специфіка формування, «інструментальність», функціональність, операціональність, спрямованість на діяльність, на ефективну соціальну взаємодію. До функціональної системи належать знання, уміння, навички, риси характеру, звички, поведінкові і професійні стереотипи та, як указувалося раніше, компетентності тощо.

Поняття «живий інструмент» та «орган, винесений назовні» акцентують увагу, насамперед, на функціональному й інструментальному характері функціональних систем (у цьому випадку компетентності), а не на структурному. Винесеність назовні говорить також про процесуальний, пластичний і комунікативний потенціали функціональних систем. У природі людини немає окремого органу, який пише, і окремого, який малює. Усе це виконується рукою. Письмо і малювання розглядаються як функція. Метафорично це функція, сформована, розкрита і репрезентована у форматі «функціонального органу» як рука, яка пише чи малює.

Актуальним є розгортання і функціонування компетентності в середовищі, яке задає чи обмежує багатовимірність будь-якої діяльності. Основним, інтегративним виміром у цьому контексті, як указувалося вище, є соціокультурний. Наші візії є співвідносними духу культурно-історичної концепції психіки Л. Вигодського. Отже, щоб розкрити феноменологію компетентності, нам слід враховувати специфіку «навколишнього» її середовища – культурного, соціального, технічного, політичного тощо. Наприклад, навички письма і мовлення в людини були завжди, але в сучасному світі вони набули своєї «компетентнісної» специфіки та трансформацій.

Тому виникає питання: чим принципово відрізняються навички і практично орієнтовані знання (практичні знання), які були досить добре розвинуті в людей у традиційних суспільствах та в епоху модерну, від сучасного феномену компетентності?! Ми вважаємо, що адекватна відповідь можлива за умови розгляду проблематики компетентності інтегративно, використовуючи при цьому педагогічні, історично-педагогічні, культурологічні, антропологічні, психофізіологічні, соціологічні та системний підходи і візії. Відповідно до таких методологічних візій ми розглядаємо компетентність у межах систем «компетентність – соціум», «компетентність – культура», «компетентність

– природа людини», «компетентність – економіка», «компетентність – техніка, інформація», «компетентність – політичний дискурс», «компетентність – антропологічна криза й антропологічний поворот» тощо. Тобто ми виділяємо провідні сфери і тенденції сучасного світу, у полі смислів яких аналізується феномен компетентності.

Компетентність як феномен чуттєвої культури. Відповідно до теорії «Суперсистем культури» П. Сорокіна [39, с. 332–393] сучасну культуру можна охарактеризувати як чуттєву, яка в сприйнятті реальності визначає основою саме видиме (у розумінні матеріальне) буття, відкидаючи трансцендентні та духовні розуміння людини і світу. Крайнім проявом таких одновимірних розумінь була «комуністична реальність» у СРСР чи Північній Кореї. У такому випадку основні вектори буття, цінності і прогресу знаходяться у вказаному одновимірному матеріальному світі.

У сучасному світі існує тенденція сприйняття трансцендентно і духовно орієнтованих розумінь і світоглядів як маргінальних і сумнівних. За П. Сорокіним [39, с. 332–393], первинними цінностями в чуттєвій культурі стають матеріальний добробут, комфорт, культ тіла і тілесного задоволення, секс, збочення (сучасна «святість»), їжа, лідерство, успіх, толерантність (сучасний «замінник» доброти), а також гроші, техніка, технологія, інформація, інновації, наука, професіоналізм, компетентність. Настає криза європейської людини, про яку ще в ХХ столітті говорив засновник феноменологічної філософії Е. Гуссерль [11]. Формуються «негуманна» людина (Р. Гвардіні) [8], «одновимірна людина» (Г. Маркузе) [29], розкривається вистелена «благими намірами» дорога до постлюдини [45]. На перші місця виходить ідея соціального і людини як соціальної і тілесної істоти. Духовні цінності (передусім, віра в Бога) [49] стають «декоративними», технологізованими, спрощеними і примітивізованими, «доступними для трудящихся» (як колись казали), вони десемантизуються і, перетворюючись на забобони, обрядовість, атавізми, сприймаються як небезпечні дивацтва.

Відповідно в такій чуттєвій за своєю сутністю культурі в розумінні природи людини значущою і первинною постає проблема здоров'я і його збереження, тіла і тілесності, рухової активності. Здоров'я, здоровий спосіб життя, тіло і тілесність у секуляризованій культурі стають, крім грошей, центральними цінностями, смислами й інтенціями. Вони за своєю значущістю для особистості посідають місце Бога, святих, спасіння, совісті, смислів буття, тобто, як уважає Еріх Фром, стають основою світської релігії. Усі ми бачили таких осіб, у яких здоров'я і тренування перетворилося на нав'язливу ідею. Певною мірою такі ідеї проникають і в освіту. Насправді, здоров'я не є самоціллю, натомість способом реалізації

життя і життєтворчості, як і тіло, є даністю та способом буття, а не кінцевою метою у формі «нескінченного» його поліпшення.

У процесі розкриття культурної і соціальної основ указаних процесів зрозуміло, що здоровий спосіб життя (у його спрощеній інтерпретації), фізична культура, спорт чи питання схуднення або «качання» в їх гротескному і в явно нездоровому форматах є очікуваними наслідками індустріалізації, акультурації, інформатизації, технологізації, секуляризації, масовізації культури, спрощення людини, масовізації суспільства [31, с. 43–163] тощо. Виходячи з антропологічно-ціннісних осмислень антропологічної кризи, керуючись ідеєю історичного оптимізму, вважаємо, що вчитель фізичної культури і тренер, в яких розвинутими є здоров'язбережувальна і професійна компетентності, постають як значущі особистості, здатні забезпечити розвиток дитини як співвідносно до сучасних комерціалізованих тенденцій, так і відповідно до природи людини в її традиційному розумінні. Водночас педагог має сприяти тому, щоб український учень не перетворився на типовий «одновимірний» [29], спрощений і кінцевий продукт сучасної цивілізації, на «варваризованого» (Й. Хейзінг) [47], «компетентного», «накачаного» і «здорового» споживача, «не обтяженого» вищими смислами, відповідальністю й інтелектом. Учителю в межах освітнього процесу потрібно культуровідповідно розкрити проблематику збереження здоров'я, тіла і тілесності як культуру, як тілесну ідентичність, як спосіб прояву екзистенції, душевності і духовності, а не тільки як набір нав'язливих установок, стандартів, страхів, модних стереотипів та «ідеалів» тощо.

Для порівняння зазначимо, що в традиційних культурах, які певною мірою (на певних стадіях розвитку) потрапляють у категорію ідеаціональних (тобто таких, які формуються на основі трансцендентного розуміння реальності), за визначенням П. Сорокіна [39, с. 332–393], основними цінностями є трансцендентні – Бог, спасіння, проблема Духу, любов, дружба, гідність тощо. Як приклад вкажемо, що гімнастика в межах елліністичної пайдеї (дав. гр. *παιδεία*) [24] первинно була спрямована на вдосконалення (у розумінні пізнання і розкриття) Духу, а не тіла.

З метою цілісного й антропологічно-ціннісного осмислення компетентності як особливого культурно-освітнього феномену, значущого для сучасної «чуттєвої» (за П. Сорокіним) [39, с. 332–393] і глобальної цивілізації, ми виділяємо основні сфери та тенденції. До таких сфер і тенденцій, які нами розглядаються як визначальні, системоорганізуючі і смислоформувальні, відносимо: 1) τέχνη (техне) – як технологію, технологізацію, виробництво, поєднання науки і технології, техніку;

2) *informātiō* – як домінуючу науково-технологічно-технічну тенденцію розвитку та «інформаційний» спосіб існування сучасного світу; 3) *sociō* (соціальне) – як напрям актуального розвитку і базисну модель масового суспільства [31, с. 43–163], орієнтованого на виробництво, споживання, продукування симулякрів [6]; 4) менеджмент – як ефективний економічно і психологічно орієнтований спосіб управління не тільки виробництвом і соціумом, а й тенденціями розвитку та майбутнім; 5) економіку – як господарську і фінансову основу сучасного світу. Крім того, центральними в нашому аналізі є антропологічний аспект у форматах природи людини (дав. гр. *φύσις του ἀνθρώπου*) і людини як феномену та людський образ. Тобто ми інтегративно і компетентнісно орієнтовано розглядаємо такі аспекти: 1) *φύσις του ἀνθρώπου* (природа людини); 2) *τέχνη* (техне); 3) *Informātiō*; 4) *sociō*; 5) менеджмент; 6) економічний вимір. У цьому дослідженні вони представляються як виокремлено, так і як одна система.

Використовуючи структурно-семіотичний підхід [33] та ідеї психологічного поля Курта Левіна [28], ми аналізуємо зазначені сфери і тенденції як символічні системи, які визначають смисли й інтенції. У контексті нашого дослідження ми називаємо їх *компетентнісно орієнтованими смисловими полями культури*. У вказаній моделі актуальним є те, що поняття смислового поля дає нам можливість розглядати інтегративно зміст та смисл, людську природу і цілі сфери. Саме компетентність у межах указаних структурно-семіотичних візій є такою інтегративною *«семіотично-символічною системою»*, що сприяє об'єднанню вказаних смислових полів в одну систему – сучасний світ.

Виникнення компетентності як підходу і культурно-освітньої традиції пов'язане з класичними дослідженнями Р. Уайта, Е. Діссі [54], Р. Раяна [54], Н. Хомського [48], Дж. Равена [35] та ін. Крім осмислення значущості і вкладу вказаних авторів, витончена спостережливість та інтелектуальний геній яких спрямували їх на розкриття й осмислення феномену компетентності, для нашого дослідження важливим і визначальним є також аналіз умов, сфер і тенденцій сучасного світу, які можна розглядати як передумови чи *«соціокультурну матрицю»* виникнення компетентнісної традиції.

Існування компетентності в актуальній і контекстуальній формах. Уточнюючи, ми актуалізуємо ідею розгляду феномену компетентності саме як атрибутивного і специфічного антропокультурного й соціокультурного [37, с. 61–101] явища, яке забезпечує реалізацію «людського чинника», потрібного для ефективного існування сучасного «техно-інфо-соціо-менеджмент-економічно» спрямованого світу та

стрімкого його розвитку. Ми висловлюємо тезу про те, що сучасний світ, незважаючи на всі труднощі, антагонізми, системні проблеми і виклики, не міг би бути таким технологічно потужним, «миролюбним», соціально спрямованим і порівняно сталим без розвитку феномену компетентності.

Відповідно до культурологічних та антропологічних візій існування феномену компетентності при його зовнішній «простоті» (формально ми можемо задати педагогічні умови, потрібні для його конструювання, описавши як набір якостей, вимог і стандартів) представляється нами в двох основних формах: актуальній і контекстуальній. Тобто компетентність як антропологічний феномен, навіть якщо її цілеспрямовано не формувати, виникатиме спонтанно й існуватиме, контекстуально забезпечуючи запити особистості і суспільства. Зрозуміло, з відчутно меншою ефективністю, ніж за умови цільового використання. Компетентнісні ідеї Н. Хомського [48] ми інтерпретуємо в змістово-сміслових межах вищевисвітлених антропологічно орієнтованих уявлень, які передбачають розуміння компетентності як контекстуально, так і актуально наявного феномену.

Отже, ми розглядаємо компетентність як прояв і розкриття природи людини, як особливу «компетентнісну трансформацію» культури за умови її «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічного» існування і спрямованості. Тобто компетентність, як і здатність людини до пізнання, доброти, милосердя, як схильність до об'єднання в соціум, є антропобіологічно зумовленим феноменом, який проявляється і розкривається за певних умов. Ці уявлення нами формуються також на основі осмислення антропологічно орієнтованих ідей Дж. Равена [35], який формує концепт Homo Competentnicus.

Хоча τέχνη (техне), informātiō, sociō, менеджмент та економічна сфери (і тенденції) і мають певну автономію і є порівняно незалежними «вершинами» сучасного світу, вони існують і репрезентуються як одне ціле – людська цивілізація. Вказана цілісність первинно задається взаємозалежністю і взаємодетермінованістю. Цілісність зумовлена також системністю, специфікою і динамікою чинників консолідації, серед яких компетентність визначається нами як один з основних. Для прикладу уточнімо, хіба можлива сучасна економіка чи технологія без цифрового інформаційного компонента чи без секуляризованого, масовізованого динамічного соціуму [31, с. 43–163], життя якого організовано на основі ідеології прогресу, економцентризму та культів споживання, комфорту, тіла і здоров'я. Світ перетворюється на «мегамашину», чи соціокібернетичну систему [35], яка консолідується завдяки формуванню

Номо Компетентікус і компетентністю як інтегративною антропо-соціо-культурною сутністю.

Компетентність як прояв Sea Power (Морської могутності). Використовуючи холістичні та трансдисциплінарні розуміння проблематики компетентності, можемо інтегративно вказані сфери (технічну, економічну тощо) представити як сили, які формують свої характерні саме для них смисли, інтенції, умови та реальності. Такий підхід осмислення і репрезентації певних явищ (культур і держав) спостерігається в геополітиці. У межах геополітичного підходу значний інноваційний розвиток і співвідносна інтеграція τέχνη (техне), informātiō, sociō, менеджменту й економічної сфер відповідають класичній концепції *Морської могутності* (англ. *Sea Power*) та Морської сили – таласократії (від дав. гр. *θάλασσα*) (А. Мехен) [57], яка є величним досягненням західного світу, як витвір, передусім, англосаксонської й американської культур, економіки, геополітики та науки. Морська сила [57], яка, крім військового морського потенціалу, первинно має ефективні виробництво, торгівлю, морські перевезення та комунікацію, натеper домінує у світі. Економічна, торгова, комунікативна, технологічно-технічно-інформаційна та соціальна спрямованість є її специфічними рисами і водночас способами розвитку.

Ідеї про домінування Морської сили, яка розуміється як динамічна інноваційна, економічна, торгова, технічна потужність, сформована на розкритті людського потенціалу (і заодно досить жорсткій експлуатації) розкриває також Карл Шмітт у своїй концепції *номосу моря*. Відповідно до природи номосу моря формується і певний тип людини, яка є пластичною (якість, актуалізована класиком прагматизму Дж. Дьюї), економічно і соціально спрямованою, діяльнісною, креативною, професійно орієнтованою, раціональною, що розглядається нами в межах системних і цивілізаційних передумов формування феномену компетентності. Забезпечити Морську силу (таласократію) професійним людським потенціалом може саме компетентнісна модель освіти і фахівця, а також «компетентнісний вимір» економіки, військової справи та самого буття. Тобто компетентність пронизує сучасний світ наскрізно, стаючи ціннісною й онтологічною категоріями.

Отже, у межах нашого дослідження вказані сфери (τέχνη, informātiō, sociō, менеджмент та економічна) розглядаються цілісно, взаємодетерміновано та взаємодоповнювально, як один масив чи сила (Морська сила), а також як порівняно виокремлено – автономно (як сили і смислові поля). Актуалізація автономності вказаних сфер і відповідних смислів є методологічною умовою постановки питання про аналіз чинників, які їх об'єднують. Тобто ми ставимо питання про потребу у

виділенні чинників консолідації як самої техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності, так і інтеграції її з феноменом людини, представленим як людська природа.

Історичний аспект проблеми. На доіндустріальному рівні (у традиційних суспільствах), а також при порівняно незначному розвитку техніки й економіки така інтеграція здійснювалася контекстуально, на основі економічного, соціального (точніше сказати, соціокультурного) чинників, де провідним була релігія. У стійкій системі «людина – культура, релігія – економіка – техніка» релігія була провідною. Отже, культура і релігія консолідували світ у доіндустріальну епоху. У таких умовах професіоналізм і компетентність оберігаються і часто «засекречуються», «концентруючись» у вузьких соціальних групах військових, релігійних діячів, ремісників, лікарів, науковців. Відсутньою є широка культурна і професійна комунікація. Суспільства є досить закритими. Суб'єктом історії в такому випадку постають аристократи, релігійні діячі і військові. Виховуються чесноти, гідність, сильна особистість. Проблема Духу і душі є центральною в освіті. З позицій геополітики домінує телурократія (Сухопутна сила) з жорсткою ієрархією влади, сталими моральними устоями і низьким економічним, науковим та технічним розвитком. Як побічний ефект спалахують релігійні війни.

З розвитком техніки й економіки (тобто з індустріалізацією) в ХІХ столітті чинниками консолідації виступають економічний та соціальний (проявляється у феномені масового суспільства) [31, с. 43–163]. З'являється пролетаріат, поглиблюються колоніальні війни, триває боротьба за сфери впливу. Подальший техноекономічний прогрес, передусім, індустріалізація сприяє розвитку менеджменту, який разом із соціальним та економічним чинниками консолідує світ (суспільство, економіку). Значущим чинником консолідації є поява ідеологій і псевдорелігій, які витісняють релігію та здоровий глузд (концепція культурних проєкцій К. Гіртца). Суб'єктами історії стають буржуа, маси, пролетаріат і люмпени, які витісняють аристократів. Масовізація, ідеологізація та секуляризація поглиблюються, і як додатковий ефект виникають світові війни та пролетарські революції. З'являється Морська сила [57] як інтегративний чинник соціального, технічного, технологічного, економічного і наукового прогресу. Ідеалом освіти стає дисципліна.

Відповідно розквітає дисциплінарне суспільство (за С. Фуко), яке існує в Україні, по суті, донині. Виховуються ідеалізовані устремління, «ідеальні», «ідеально-наївні» уявлення про реальність, відповідно до них формуються дисципліновані («чемні», «правильні») «будівничі світлого майбутнього» (у СРСР), самодостатній бюргер (у Німеччині),

висококваліфікований робітник чи «надлюдина» (у Третньому рейху), в яких арете (дав. гр. *αρετή* – чесноти, переваги, аристократизм), доброта (дав. гр. *αγαθόν* – благо, у розумінні доброта як найвище благо), сердечність, милосердя дезактуалізуються, не сприймаються як потрібні, а провідну роль відіграє ідеологія як прояв великого наративу (за Ж.-Ф. Ліотаром). Арете, аристократизм, благородство, духовність поступаються професіоналізму, класовому «хамству» чи національній «надсвідомості», дисципліні, ініціативі, відданості справі, вождю, фірмі чи хворобливій (у розумінні надцінній) ідеї.

Від середини ХХ століття і донині вказані чинники (соціальний, економічний, менеджмент, ідеологічний) консолідації доповнюються інформаційним, що викликано спрямуванням на автоматизацію, а далі – на інформатизацію як промисловості, так загалом майже усіх сфер. Світ стає єдиним інформаційним, «інформаційно-комунікативно-консолідованим». Формуються високотехнологічні локальні, інформаційні і комп'ютерні війни, а також тотальна холодна війна і революції менеджерів. Актуалізуються професіонали як дієва історична і політична сила. Світ професіоналізується, інтелектуалізується, інформатизується. У цьому «гештальті історії» Морська сила, незважаючи на її могутність, має поки що неповне домінування у світі. Настає процес консолідації з сухопутною силою, що забезпечує економічно й екоцентрично трансформацію світу (концепція «Конвергенції» П. Сорокіна), а також завершення холодної війни. Суб'єктами історії, крім буржуа, є професіонали – менеджери, учені, комп'ютерні генії, а також люмпени, мафіози і терористи. Виникає потреба в консолідації складної і змішаної соціокультурної реальності.

Наявні чинники (економічний, соціальний, ідеологічний, інформаційний) консолідації є недостатніми для забезпечення сучасних виробничих інноваційного та інформаційного трендів розвитку. Тому з кінця 1950-х років розкривається «компетентнісна специфіка» (праці Н. Хомського, Р. Уайта, Е. Дісі і Р. Райана) людської природи. Основою вказаної «компетентнісної специфіки», на нашу думку, є пластичність (це питання було актуалізоване в межах філософії прагматизму Дж. Дьюї), вітальність, життєтворчість, толерантність, комунікативність, аксіологічність, практичний розум, обізнаність, уміння орієнтуватися в реальних проблемах і ситуаціях, соціальна та технологічна спрямованість, здатність до роботи в команді і професійно орієнтованих змін людини. Уважаємо, що розвиток компетентності в її сучасному розумінні забезпечує «компетентнісно» орієнтоване квантування і трансформації онтології людини (концепт, який нами виділяється). Отже, відкривається та усвідомлено розвивається компетентнісна традиція. Тобто в сучасному

постіндустріальному світі інноваційної і глобальної економіки, міжкультурної комунікації, уніфікованої одновимірної людини [29] і трансформації (а частіше руйнування) локальних культур, інформатизації, екологізації, тотального контролю, демократизації, свободи та «перманентного» формування «нової» постлюдини [45] компетентність є основним антропологічним чинником розвитку та консолідації «антропотно-інфо-соціо-менеджмент-економічної» реальності. Компетентний професіонал чи компетентна в певних сферах особистість постають основними суб'єктами не тільки науки і виробництва, а й історії, а також визначальними чинниками соціальної взаємодії. Морська сила домінує, що визначає актуалізацію і подальшу інтеграцію економічної, інформаційної, соціальної, інноваційної, наукової й антропологічної складових сучасного світу. Системоорганізуючим фактором інтеграції і консолідації стає компетентність. Особливого значення набуває здоров'язбережувальна компетентність як особлива антропопрактика сучасності.

Розкривається людський потенціал колишніх колоній, і їх представники активно долучаються до перерозподілу ресурсів, стаючи суб'єктами історії, активними учасниками глобальних і місцевих економічних, соціально-політичних та культурно-освітніх процесів. Завдяки ідеології толерантності та під прикриттям гуманізму суб'єктом історії стають екс-маргінали: представники сексуальних меншин, кримінальні злочинці, люмпени, наркомани, терористи. Вони формують передумови для майбутніх еволюційних трансформацій, революцій і війн, спрямованих на тотальну зміну людського образу, моралі, етики, а також постантропологічних [45] і відверто антилюдських (технократичних, варварських, сатанинських, дивакуватих) розуміннь феномену людини. Сукупно вказані процеси індукують розвиток постантропології (некласичне, нетрадиційне розуміння людини нерідко як істоти, позбавленої атрибутивних людських рис доброти, милосердя, моралі, людського тіла тощо) як контекстуально наявної ідеології та пріоритетної тенденції, яка тотально змінює світ. До постантропологічних образів людини ми відносимо не тільки сучасні трансгуманістичні ідеали трансформації людини, а й радянського «вічного революціонера» (по суті, образ демона) і «будівника світлого майбутнього» (образ демона, одержимого сізіфовою працею). Саме ці образи людини покладено в основу радянської школи і фізичної культури, що слід враховувати в процесі її декомунізації.

Компетентність як ефективний спосіб для адаптації, життєтворчості і життя в неврівноваженому світі. Для збереження миру й управління світом, який стає неймовірно різноманітним, змішаним,

полікультурним та досить непередбачуваним, ефективно використовуються ідеї інноваційного розвитку, сталого розвитку, керованого хаосу, а також компетентнісного підходу. Тому на основі вказаних міркувань у компетентності як у соціокультурному феномені ми виділяємо такі функції, які переважно реалізуються контекстуально: 1) забезпечення сталості існування та розвитку як особистості, так і спільнот у динамічному неврівноваженому світі, що проявляється як на глобальному, так і на місцевому рівні; 2) інтегративне управління розвитком та поведінкою особистості і мікрогрупи; 3) актуалізація ресурсів особистості завдяки соціально прийнятним способам реалізації.

Зрозуміло, що теперішні компетентнісні тенденції у світовій освіті спрямовані не на формування класичних арете (дав. гр. *αρετή*, чеснот), агате (дав. гр. *αγαθόν* – блага, у розумінні доброта). Під прикриттям свободи і толерантності розвивають антицінності (якщо такі розглядати в їх традиційному розумінні). Прикладом є твір П. Зюскінда «Парфюмер. Історія одного вбивці», який вивчається з радянських дегенеративних (у розумінні антилюдських, таких, що дегуманізують, вироджених і відверто пришелепкуватих) творів шкільної програми ми можемо назвати знамениту «Песню о буревісникі» М. Горького. Отже, компетентності – ефективний спосіб для виживання і розвитку в реаліях, що непомітно наближаються до «Нового дивного світу» (за антиутопією Олдоса Хакслі), який активно формується, в якому існують різні та антагоністичні цінності і відповідно «постантропологічні» «моральні» (точніше сказати, аморальні) життєві уклади та системи.

Саме компетентності дають можливість зорієнтуватися в складних життєвих ситуаціях та в різноманітному світі. Компетентності актуалізують [37, с. 16], [32, с. 436] у людині її власну ідеологію виживання, гармонійного облаштування життя за «будь-яку» ціну, при цьому соціально і морально прийнятними засобами. Тому концептуально «справжня» компетентність починається з дна, з життєвої невлаштованості, з голоду й екзистенційного страху. Згадаймо приклад багатьох успішних людей, які піднялися з соціального дна. Одним із «секретів» таких злетів є контекстуально сформовані та наявні компетентності (комунікативна, соціальна, здоров'язбережувальна тощо), які навіть для особи зі скромним інтелектом і можливостями дають «системні шанси» й гарантії ефективної адаптації й оптимального функціонування (а то й повноцінного життя) в складному конкурентному середовищі.

Відповідно справжня «метакомпетентність» у розумінні як вітальна, онтологічна й особистісна передумова для розвитку компетентностей, як

ідея і спосіб буття формується за допомогою проходження особою певних випробувань чи хоча б напруження її сил, завдяки виконанню складних завдань, виходу з непростих ситуацій. У середовищі бізнес-еліти існує традиція навчати дітей, надаючи їм можливість вирішувати складні життєві і професійні ситуації. Ці інтерпретації базуються на вітальному і життєтворчому потенціалі ідей прагматизму Дж. Дьюї. Сумніваємося, що взагалі є інший спосіб опанування компетентностями, ніж перебування у складних ситуаціях [37, с. 16], [26, с. 13] та умовах, які мобілізують людину [37, с. 28], [20, с. 79], а також актуалізація комунікативності [37, с. 22], [46, с. 11–12]. У цьому контексті уроки фізичної культури є актуальними, оскільки саме вони повертають сучасну дитину з «комп'ютерного дурману» і розслабленого, мрійливого, толерантного стану до реалій рухової активності, вітальності і життя загалом. Отже, ми в будь-якій компетентності виділяємо як контекстуально наявні функції: 1) виживання; 2) соціальної адаптації; 3) життєвої адаптації; 4) розкриття вітальності; 5) мобілізації життєвих сил і потенціалів.

Осмислення феномену здоров'язбережувальної компетентності на основі концепції форм знань М. Шелера. У своїх методологічних пошуках ми опираємося на освітні ідеї, сформовані Максом Шелером [50], [51], який розуміє освіту як особливу духовну онтологію й антропологічно-духовну практику, яка системно впливає на душу й особистість. М. Шелер висловлює ідею розвитку «благопристойно сформованої людини» [50], розкриває освітню значущість ієрархії знань, сформованої на основі розуміння смислів, на які вони (знання) спрямовані. У концепції М. Шелера найнижчими в ієрархії знань є орієнтовані технологічно «знання позитивної науки, знання заради панування» [50], які, по суті, є основою сучасної компетентнісної моделі. Наступними є «освітні знання» [50], спрямовані на формування людини як особи, людського образу. Найвищими представляються «знання про спасіння» [50], які розкривають перед людиною трансцендентну реальність.

У сучасній секуляризованій освіті знання про спасіння відсутні взагалі, а «освітні» існують у «модифікованій» формі. Вони спрямовані, передусім, на формування особистості за допомогою розвитку компетентностей (тобто не «прямо», а інструментально). Отже, визначається функціональний формат суб'єктивації («складання» суб'єктності, за М. Фуко) та самої людини, а також її розуміння себе, за принципом «Для чогось», а саме: для здоров'я, для виконання таких-то (соціальних, виробничих) функцій тощо. Людина формується не як самодостатня унікальна особистість і сутність, а як вторинна функція соціального буття, конвергенції, комунікації, як «живий» інструмент

діяльності. Тобто вона вже не є, як вважає М. Шелер, «індивідуальною унікальною самоконцентрацією Божественного Духу». У цьому контексті актуальним є те, що М. Шелер у своїй праці «Форми знання і освіта» звертає увагу на проблему варваризації людини в умовах технічної цивілізації. Він зазначає, що «освітні знання» «...можуть бути знову витягнуті зі смітника цивілізації, орієнтованої на працю і досягнення» [50]. У чуттєвій культурі, за П. Сорокіним, по-іншому не може бути, тому що актуальним є єдиний вимір видимої матеріальної реальності, який вивчає позитивна наука.

Водночас детальний розвиток компетентнісної моделі в сучасних умовах призвів до розроблення суми людиноорієнтованих компетентностей (серед яких – здоров'язбережувальна), які частково вирішують проблему «освітніх знань» (за М. Шелером) та формують особистість. Під час розроблення таких складних компетентностей, як здоров'язбережувальна, ми вважаємо, що потрібним є безвідносне використання «високих знань» – освітніх і про спасіння (за М. Шелером). Саме ці знання формують милосердя, доброту, розкривають екзистенційну турботу та людський образ і людяність. Тобто формування особистості як такої, а не для...

Порівняння компетентнісної і знаннєвої моделей. На відміну від вітальних витоків компетентності, розвиток арете (чеснот) та знань, особливо фундаментальних, філософських, сакральних та «елітарних», здебільшого починається з *ἀρετή* (арете – чеснот, переваг) аристократичних задатків (використовуємо в розумінні не як панівної еліти, а як природних передумов для розвитку чеснот – доброти, гідності, знань тощо) і впливу відповідного середовища, природної цікавості та потягу до пізнання ідеальної реальності, а також за наявності вільного часу і як «вільна» розвага вільної людини (трактовка відповідно до ідей І. Ілліча та елліністичних традицій) [24]. Високі знання, ціннісні і духовні за своєю природою, що представляють результат величного, розміреного і не «компетентнісно» «вирахованого» і «заданого» способу споглядання світу ідей (за Парменідом). Актуальним у цьому контексті є співвідносна до вказаних знань наявність чеснот («ἀρετή»), які є способом і «ключем» (чи «пропуском») до світу «ідеалізованих» знань і розглядаються нами як особлива культура і підготовка, що у своїй сутності є гуманітарною, філософською, духовною практикою.

Медицина, а також фізична культура, незважаючи на наявність у них виразних практичних аспектів, також відноситься нами до духовних антропологічних і відповідно є способом входження до «ідеальної реальності». Усе залежить від наявності високих інтенцій у процесі їх

опанування і відповідної традиції. Компетентність з її практичною і вітальною орієнтаціями є «кров'ю і плоттю» від практик, досвідів і від життя народу. Вона концептуально і за походженням є ремісничою, селянською, торговою. Як сутнісну і системоорганізувальну основу вона має *τέχνη* (техне) і *vitalis* (вітальність, «життєвість»).

Концептуальність концептуально є результатом «змішування» і подальшим розвитком *Homo Faber* (Людина Вміла) і *Homo Creator* (Людина Творець, креативна), *Homo Sciens* (Людина Обізнана, «Людина, яка розуміється»), *Homo Economicus* (Людина Економічна), *Homo Artifex* (Людина-Майстер), *Homo Socialis* (Людина Соціальна), що реалізується за допомогою техне й економіки. Людина високих знань і чеснот переважно є «рухом» та об'єднанням *Homo Sapiens* (Людини Розумної) і *Homo Moralitatis* (Людини Моральної), *Homo Liber* (Людини Вільної), Людини Духовної і Людини Споглядальної яка еволюціонує завдяки *Logos* і *Spiritus* (Духові). Отже, вказаних два напрями розвитку людини актуальні, відповідають її природі. Важлива гармонія між ними і розкриття співвідносно природі конкретної людини – відповідності «особливостям» душі. Платон у своєму знаменитому творі «Держава» виділяє три види душі: філософа, воїна і меркантильну (торгову, ремісника, господарську). Відповідно в розвитку компетентності акцент робиться на двох останніх.

Компетентність розроблялася, насамперед, як особистісний феномен, що забезпечує ефективне виробництво, соціальну стабільність і міжкультурну комунікацію, тому в неї є «колективна душа» світового пролетаріату, який прагне вижити, розбагатіти, зберегти здоров'я. Існує також відповідний консолідуючий «життєвий» і «земний» «компетентнісний дух» не найвищого порядку. Цей «компетентнісний дух» первинно є чинником конвергенції соціуму, частково культури та інших мегасистем сучасності в одну цілісність – світ сталого розвитку.

Водночас указані нами іронічні зауваження та ідеї М. Шелера, представлені вище, ні в якій мірі не знецінюють значущість компетентності для особистості і для цивілізації загалом. У людині як в істоті багатовимірної і поліонтологічної є як надскладне, високе, вишукане, онтологічне, божественне, так і інструментальне, діяльнісне та навіть спрощене. У сукупності гармонійні взаємини між указаними компонентами забезпечують сталість існування і буття як такого. У світі домінування економіки, соціальності (у розумінні «змішаного» масового суспільства) і технології сумнівним є те, що можна «придумати» щось краще, ефективніше і гуманніше як компетентність, яка є проявом *φύσις του ανθρώπου* (природи людини). Підкреслюючи пріоритетність та особливу значущість компетентності в розвитку України і світу

актуалізуємо ідеї «професійної революції» Н. Perkin [58]. Відповідно до духу і стилю концепцій «професійної революції» Н. Perkin [58] ми артикулюємо ідею про те, що нині відбувається «компетентнісна революція», чи «компетентнісна трансформація» людства. Наше дослідження спрямоване на співвідносне «компетентнісне» збереження людини і розкриття її потенціалів. Це реалізується підвищенням ефективності системи збереження здоров'я завдяки розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Особливістю знаннєвої моделі є те, що вона зазвичай «завершується тільки» прирощенням знань вищого порядку, пошуком високих смислів, духовним розвитком, що може призвести до конфлікту з навколишнім світом (згадаймо долю Сократа), а також до матеріальних і життєвих втрат. Існують знання заради знання, але немає компетентності заради неї самої, це нонсенс. Компетентність, на відміну від знань, є цільовою, інструментальною і функціональною. Відповідно до розроблених О. Дугінім [16] концептів парадигмальних основ ми інтерпретуємо освітні системи, в яких домінують знання, чесноти і доброта у форматі циклу чи сфери (в архаїчних, традиційних суспільствах і частково в епоху модерну). Компетентність «земна», функціональна, «жива», «доступна», технологічна і водночас кінечна. Вона відповідає парадигмальній основі відрізка (у суспільствах модерну і постмодерну). Передусім, компетентність є онтологічною саме в цій видимій реальності. Знання, чесноти та доброта безкраї і вічні, тому вони «циркулюють» по сфері. Онтологія знань та арете змішана. Крім видимої реальності, спрацьовує і трансцендентна чи символічна.

Між указаними онтологіями і реальностями існує як гармонія, так і конфлікт, який розкривається в самій людині і соціальній взаємодії. У цьому контексті пригадаймо біблійну мудрість, висловлену устами Еклізіаста: «У великій мудрості багато печалі; і хто примножує пізнання, примножує скорботу» (Екл. 1:18). Осмислюючи трагедію Сократа на основі вказаних візій, можна зауважити, що це був конфлікт між сакральними знаннями й арете та «простою» життєвою мудрістю «активною», яка є аналогом компетентності, носієм якої є певна «активна» частина народу. І цей конфлікт повторюватиметься завжди, він вічний, тому що в ньому відображено «змішану» поліонтологічну природу людини – земну і трансцендентну.

У класичному розумінні знаннєва модель (ми беремо за зразок грецьку пайдею як духовно-освітню систему) освіти і фахівця, яка одночасно формує арете (чесноти) й агате (у розумінні доброти і милосердя), – це розкіш для сучасного світу обмежених ресурсів та масового суспільства. Її можна реалізувати тільки локально. Культурно-

освітня й інтегративна значущість компетентності, яка розкриває життєтворчий потенціал людини, підтверджується психофізіологічним принципом, який говорить нам про те, що люди «Більше вміють, як знають». Один із засновників цивілізаційного підходу видатний аналітик Арнольд Тойнбі у своїй класичній праці «Освіта в дзеркалі історії» [42] висловлює думку, яка підтверджує значущість досвідів і практик, актуальних складових компетентності. Він зауважує, що «Більшість людей усіх рас, суспільств і класів народжуються з практичними нахилами, так що після досягнення вищого рівня освіти вони почуватимуться комфортно під час переходу від книжкового знання до навчання у сфері технології, незалежно від того, який їхній соціальний статус» [42, с. 144].

У цьому контексті «цікавий» і водночас «песимістичний» досвід СРСР, де було сформовано, по суті, ідеалізовану знаннєву освітню модель, розроблену в душі спрощеного, «пролетарського» варіанта раціональності епохи Просвітництва (попередню знаннєву модель ми розглядали у стилі грецької пайдеї й освітніх ідей М. Шелера). При цьому більшовики, «викинувши» з освіти «ідеальний світ», замінили його убогою казкою про комунізм, дружбу і світле майбутнє. Як наслідок, отримали інтелектуалізоване й псевдоінтелектуалізоване, досить нетверезе, «тотально» некомпетентне населення, з пришелепкуватими нереальними «гедоністично-неробськими» (архетип «Емели на печі») ідеалами, з обмеженим критичним мисленням, з «колективною душею» (добре це ілюструють слова з пісні «Вместе весело шагать по просторам»), яке хоч і читає активно усілякий комуністичний мотлох, але не може бути автономним, не здатне елементарно дати собі раду (відсутня турбота про себе, тому що «родина» за все турбувалася). Народ не вміє і не хоче себе презентувати, торгувати і просто ефективно адаптуватися, щоб виживати соціально прийнятним способом, тим паче розвивати свою справу. Значна частина таких «інтелектуалів» після втрати роботи деградували як особистості.

Особливо важливо, що компетентнісна модель підготовки в умовах секуляризованого «техно-економічного» «дива» (сучасного світу) дає можливість вижити [37, с. 16], [32, с. 436] й адаптуватися (як у джунглях), тому що при всіх її недоліках вона формується на основі «компетентнісної трансформації і консолідації» вітальності, творчості, діяльнісного начала («інстинкту майстерності», за Т. Вебленом) [35, с. 169], «здорового» егоїзму і здорового глузду (не витісненого фанатизмом, рекламою чи ідеологією), прагматизму і роботи в команді, тобто феноменів, притаманних природі людини. Компетентність, отже, є природовідповідною і представляє одну з актуальних і системних складових суті людини.

Водночас без «ідеалізованої» підготовки, коли формуються знання ідеальних сфер, «знання про спасіння» (за М. Шелером) [50], «освітні знання» (за М. Шелером) [50], доброта і чесноти, неможливий розвиток фундаментальних напрямів, передусім, науки, політики та релігії. Щоправда, після завершення глобалізації, коли «настане» «справжній» кінець історії (за Ф. Фукоямою) і з'явиться «остання людина» (нім. *der letzte Mensch*) (за Ф. Ніцше і Ф. Фукоямою), у світі вказані сфери будуть мінімізовані, крім кількох трансгуманістично орієнтованих наукових напрямів, для підтримання «вічного» життя та панування еліти. Поки що для розвитку фундаментальної науки, політики та релігії потрібні люди, в яких наявними є арете, які живуть світом ідей у «башті зі слонової кістки» – аристократи духу й інтелекту. Їх технологією не заміниш.

Безглуздом видаватиметься твердження про те, що Альберт Ейнштейн був «компетентним фізиком». Насправді, він був інтелектуалом-фізиком і провідником Духу фізики на Землю. Якби він був компетентним, то, напевне, вчився б на «відмінно» у школі і там же працював би «неперервно» вчителем фізики – у «межах визначеної компетентності». Чи інша «сентенція»: «Тарас Шевченко мав сформовані на високому рівні літературну та поетичну компетентності». Як би це було так, то він не потрапив би у заслання (компетентні туди не потрапляють, натомість щиро допомагають іншим туди «дістатися»), а заодно не став би видатним поетом. Можливо, писав би убогі вірші (у межах «сформованої компетентності» і толерантності) для «царської стінгазети» про те, як цариця успішно «поборола» целюліт. Насправді, ж у ньому вільно й аристократично жила поезія і як муза, і як Дух народу, і як Вища Сила. Тому коли ми говоримо про справжні (а не «сформовані») обдарованість і геніальність, то з духовно-антропологічних позицій зрозуміло, що Дух, Геній, Муза, Даймон, Дар, Сила не поселяться в душі компетентного лакея чи «тудяги» (ураховуючи розумову працю), який творчо, самоактуалізовано, корпоративно, толерантно, екоцентрично займається виживанням, здоровим харчуванням, здоровим способом життя, ремеслом, нескінченним навчанням, адаптацією... Недарма казали в давнину: «*Spiritus ubi vult spirat*» (Дух дихає там, де хоче).

Практична і життєтворча спрямованість компетентності добре ілюструється відомими психофізіологічними феноменами: «Людина більше вміє, як знає» та «Людина більше знає, як може сказати». Водночас між високими знаннями в комплексі з чеснотами і добротою та компетентністю співвідношення такі, як між бідним аристократом (символізує Logos і Arete) та його «хитрим лисом» – компетентним лакеєм (символ Techne). Освічений аристократ, «занурений» (у розумінні Logos і

Αρετή) у свої ідеї, знає, що робити, щоб не бути бідним і не зубожіти зовсім, але не робить цього. Його лакей (у розумінні «прутке» й активне Τέχνη), недоучка (розкрита активність і спонтанність), який добре не знає, що і як робити, але робить разом із радниками і помічниками (соціальна комунікація) і, зрештою, стає багатим, ситим і досить успішним, оббираючи свого господаря та практично інтерпретуючи (спрощуючи чи відкидаючи) його концепції. Саме проблему домінування в природі людини суспільства складових, нижчих за ієрархією, М. Шелер [50] і Й. Хейзінг [47] розглядають як варваризацію. Актуальним є інший варіант, коли аристократ (Logos і Arete) і його слуга (Techne) існують не конкурентно, а синергетично, взаємодоповнювально, що сприяє формуванню цілісності. Отже, ми метафорично відобразили конкурентні взаємини між Logos (-ом) і арете, з одного боку, і Techne, представленого у форматі компетентності, з іншого боку. Указані особливості конкурентності, які існують завдяки пластичності в природі людини, ми враховуємо під час розроблення нашої педагогічної системи, яку формуємо на принципах гармонізації, одним зі способів якої є конвергенція.

Отже, у Logos (-і) і в арете домінують трансцендентний і сердечний виміри. Techne є «переробленою», «новою» реальністю, новим «раєм» людини. Logos вічний і його розуміють завдяки самозаглибленню і сакральним знанням, а Techne темпоральне, тимчасове, але «живе» і з цієї реальності. Сучасний світ уміло знецінює і замінює «Вічне» на «Нове», надаючи новому його сакральних конотацій (точніше сказати, «імітацій») і в такий спосіб ефективно формуючи одновимірну людину [29].

Актуальним потенціалом компетентності є її онтологічність і спрямованість на реальність, на влаштування в житті, життєтворчість, комфорт. У цьому вона подібна і близька до елліністичного феномену «турботи про себе» (epimelēsthai sautou) (за умови обмеження трансцендентних і духовних аспектів). На основі проведеного аналізу ми виділяємо в компетентності функції: 1) життєтворчості; 2) турботи про себе (у сучасному переважно економоцентричному, здоров'язберезувальному, а не в трансцендентному розумінні); 3) кар'єрного зростання; 4) матеріального добробуту.

Водночас слід враховувати, що аристократизм, чесноти, талант, обдарованість і високий інтелект, як і врода чи унікальні фізичні якості, є даностями і «дарами», які себе позиціонують порівняно незалежно від попереднього рівня підготовки, компетентності, «успішної» адаптації, зарплати чи соціального пакета. А. Тойнбі, акцентуючи увагу на вродженому характері й унікальності розуму й обдарованості, відзначає, що «...інтелектуали ... зустрічаються рідко в будь-якому класі, суспільстві,

расі» [42 с. 145]. Вони унікально змінюють світ. Компетентність – це, передусім, ефективний спосіб адаптації (професійної, соціальної, комунікативної) в сучасному світі.

Ми вважаємо, що теперішні уявлення про людину як про суму (*suma*) чи навіть систему компетентностей, навіть «найкращих», є недостатніми і досить редуційними. Тому актуально їх доповнення і розширення розуміннями про потребу у формуванні цілісних духовних, життєвих, «живих», поетичних, медичних, філософських, сакральних знань. Визначальним у цьому контексті є також розкриття й актуалізація арете (чеснот), людського образу та духовної, душевної й екзистенційної сутностей людини й її поліонтологічності. У нашій педагогічній системі ми це реалізуємо за допомогою розроблення *антропокультурного й інклюзивно-гуманістичного компонентів* здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Компетентність конструюється як «замкнуте коло» між вимогами та запитам до діяльності й оптимальними та ефективними способами реалізації цієї діяльності. При цьому вона «проходить» «крізь» людину тією чи іншою мірою, долучаючи її єство до свого «циклу». Компетентність для особи майже завжди «завершується» життєвими і матеріальними здобутками. Тому вона, за своєю суттю, життєва, адаптивна, сервільна (як для особи, так і для оточуючих), пластична, толерантна, практична. Компетентність, як специфікована (конкретизована) якість, сприяє актуалізації життєвих сил людини, оптимальному розкриттю її активності саме в певному напрямі чи, точніше сказати, «каналі» (оскільки висуваються конкретні вимоги і визначаються межі професійного функціонування). Тому з антропокультурних і технологічних позицій ми говоримо про *компетентно орієнтовану «каналізацію»* (у розумінні спрямування певними заданими шляхами, маршрутами, каналами) як «людської активності», енергії і пізнання, так і про «каналізацію» *самої особистості як спосіб її трансформації і як специфіку су'єктивації* (за М. Фуко).

Тому в компетентнісній моделі значущим і цінним є саме адекватне запитам, «силі», спрямованості і ситуації розкриття активності людини. Указана особливість визначається як *функція оптимізації діяльності*. Цей аспект компетентнісної моделі тотально відрізняється від наявного і натепер у контекстах культури та освіти радянського авралу, «гіперактивності», показухи, метушні, пришвидшення. Яскравим прикладом відсутності *оптимізації діяльності* є традиція ранкової зарядки, яка начебто збільшує «рівень» бадьорості в людини. З позицій фізіології, «*компетентнісної раціональності*» та здорового глузду виникає запитання, а навіщо нам «підвищений» рівень бадьорості тоді, коли ми

вирішуємо не екстремальні проблеми? «Рівень» бадьорості має відповідати запитам, вимогам до людини та ситуації. Крім того, вона не «консервується» на цілий день, як дехто думає, а проходить після зняття чинника стимуляції.

Компетентність, як феномен особистісний, постійно «вирішує» конкретні проблеми, створюючи і «ліплячи» людину й її життя щодня і щогодини. Тобто вона процесуальна, спеціалізована, специфікована, відповідно така, що забезпечує сталість існування й підтримання життя. Указана якість компетентності нами визначається як *функція сприяння сталості існування і підтримання життя*. Компетентні люди в будь-яких ситуаціях знаходять можливість вижити, а то й досить добре облаштувати своє існування. Прикладом є український селянин, а краще куркуль, в якого присутній Дух Господаря, який визначає цілий спектр компетентностей. Саме господар є «наскрізно» компетентним. В основу цих компетентностей, крім культури, покладено «компетентнісну специфіку» практики ведення господарства. Селянин і в Сибіру, перебуваючи в засланні, вирощував городину, а згодом досить швидко навчався інших видів діяльності, осмислюючи їх практичну і концептуальну сутність, а також умів налагодити ефективне спілкування з оточуючими. «Полікомпетентний» український селянин успішно розкрив життєтворчість у складних умовах еміграції до Канади (наприкінці XIX і на початку XX століття).

Складну роботу руками та порівняно спрощену стандартизовану, уніфіковану й алгоритмізовану інтелектуальну діяльність у комбінації з активною соціальною взаємодією й економоцентричним спрямуванням розглядаємо як «сучасний» спосіб розкриття «інстинкту майстерності» (за Т. Вебленом) [35, с. 169], прагнення до компетентності (за Р. Уайтом), самодетермінації і внутрішньої мотивації (Е. Дісі і Р. Райан) [54]. Отже, компетентність «присутня» в природі людини. Компетентними є селянин, дрібний власник, бізнесмен, висококваліфікований робітник, лікар, учитель, які працюють як на створення суспільних благ (чи на власника), так і для себе. Тому феномен компетентності апіорі не міг бути в «соціалістичному таборі», оскільки на рівні ідеології знецінювалася діяльність, первинно спрямована на себе. У цьому контексті особливою «компетентнісною цінністю» є здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури, спрямована як на здоров'я, так і на розкриття рухової онтології людини.

Водночас компетентність в її сучасній соціально і глобально орієнтованій інтерпретації найкраще розкривається в тих видах діяльності, де людина діє як сама, так і в команді (соціальний аспект –

«діяти разом і для спільної справи»); має власний інтерес (аспект самореалізації, актуалізації і фінансово-економічний – «діяти для себе»); наявний обов'язковий вимір практик та рефлексія досвідів (праксеологічний, технологічний – «реальність та ефективність діяльності та розкриття себе і свого буття в ній»). У цій трактовці найкращою і реальною основою чи передумовою розвитку компетентності є торгівля, бізнес, підприємництво. Тобто ми в компетентності виділяємо контекстуально наявний економічний вимір. Указані бачення відображають специфіку сучасного глобального ладу, основою якого, крім *techné* (техніки, технології, інформації), є торгівля (економічний аспект). Відповідно актуальною є думка сучасного класика мондіалізму (геополітична концепція єдиного глобального світу) Жака Атталі [3]. Він визначає такий лад як торговий [3], який, зрозуміло, не може також існувати без демократії і свободи. Водночас існування торгового ладу в торгіву і «технократичну» епохи було би неможливим без відкриття і цілеспрямованого розроблення феномену компетентності, який у своїй сутності є конвергентним, інтегративним і комунікативним.

Отже, феномени компетентності, свободи, демократії, економцентризму, «торгового ладу», толерантності, уніфікації, міжкультурної комунікації, секуляризації, морального релятивізму, прагматизму є взаємопов'язаними, взаємозалежними і взаємодетермінованими. Розкриваючи й інтерпретуючи феноменологію компетентності та збереження здоров'я (у цій системі як найвищу цінність після грошей) у дусі транзитології (науки про трансформацію тоталітарних суспільств у демократичні) (Д. Растоу, З. Бжезинський, С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, Г. О'Доннелл); консолідації демократії (Д. Растоу, Г. О'Доннелл, Л. Діамонд, Ф. Шміттер, Л. Уайтхед, С. Хантінгтон, Х. Лінц, А. Степан, Х. Валепсуела) [55]; Морської могутності (англ. *Sea Power*) (А. Мехен) [57], мондіалізму [3] і євроцентризму, ми актуалізуємо потребу в розвитку компетентнісної моделі фахівця й освіти. Передусім, це стосується здоров'язбережувальної компетентності. Про значущість здоров'я нам говорить давня мудрість: *Sanitas sanitatum, omnia santas* (Здоров'я понад усе, здоров'я – це все). Отже, розвиток компетентностей, що є концептуально, а натепер ще й інституціонально заданою умовою збереження здоров'я, розглядається нами як системоорганізувальна і «компетентнісно-демократична» умова євроінтеграції, розвитку свободи та демократичних перетворень в Україні, а також як вагомий чинник декомунізації.

При процесуальному розгляді компетентнісної моделі фахівця в дусі ідей «Тіла без органів» Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі [12] та вчення про функціональні системи П. Анохіна ми можемо сказати, що компетентність

«циркулює» по «малих циклах»: 1) людина – діяльність – результат – адаптація; 2) компетентність – людина – соціум – сталість; 3) людина – діяльність – оптимізація – адаптація; 4) компетентність – людина – підтримання життя. «Малі цикли» ми розуміємо як системи зв'язків, які об'єднують людину, діяльність, результати діяльності та інші складові, формуючи типові і реальні шляхи («канали») їх взаємодії. На символічному рівні вони знаходяться в одному компетентнісно орієнтованому смислому полі культури. Тобто компетентність у професійному і життєвому середовищах – фактори підтримання самого життя та сталості існування. Вона є диссипативною (структурною) чи, точніше сказати, «диссипативно-структурною» енергією сучасного світу, діяльності та фахівця. Тому компетентність (здоров'язберезувальна, рухова) є основою підтримання і збереження здоров'я.

«Високі» знання й «арете» (ἀρετή), витoki яких починаються зі світу ідей, позиціонуються і «живуть» у своєму носіїві як унікальні ейдетичні сутності, які проектують ейдетичний світ на не завжди співвідносну і конгруентну їм реальність. Тому знання і чесноти «циркулюють» по «великих кругах» (у розумінні як *ідеально орієнтовані смислові поля*), захоплюючи як особистість, так і інші реальності (трансцендентні), розкриваючи вищі смисли, інтенції й онтології. Саме знання ідеального характеру, передусім, духовні, філософські, медичні, екзистенційні, які проживаються і переживаються особистістю як «значущі» онтології і події, а також як робота зі смислами сукупно з потрібним «рівнем» арете (у розумінні чеснот) та агате (у розумінні як добро, як благо), є основою духовності і підтримання духовного здоров'я. Носіями високих знань є переважно аристократи думки і духу, а також відповідні традиції.

Саме цю духовно-смилову основу і способи для її розкриття «викинули» на «смітник історії» більшовики, перетворивши фізичну культуру на суто «тілесно-революційну», у кращому випадку на «військово-змагальну» технологію та тілесно орієнтований спосіб ідеологічного впливу на населення. У межах радянського «антиінтелектуального» дискурсу ідеологічне «одурманення» реалізувалося за допомогою актуалізації тілесності, співвідносно з розвитком бездуховності, «класової боротьби і дурноголовості», хворобливого «тотального» колективізму і «дубової» «революційно-військової» дисципліни. І саме цих пролетарських «замінників» «світу ідей» має повністю позбутися традиція української фізичної культури, в яку слід повернути духовний, екзистенційний і компетентнісний виміри, а також розвиток арете, агате, гуманізму і людяності.

У цьому контексті слід взяти до уваги те, що нерідко носії унікальних ідей і знань «приносять» у світ не тільки мудрість і світло ідеального буття, а й наївні, а то й шкідливі, антигуманні і нездорові концепції. Згадаймо катастрофічні для людства напрацювання Т. Кампанелли, К. Маркса, В. Ульянова та інших ідеологів тоталітаризму.

Цінним у компетентнісній моделі (фахівця й освіти) є те, що набути навіть складних компетентностей завдяки відповідній підготовці можуть майже всі. При цьому компетентність легко замінюється на іншу, таку ж, тобто вона є інструментальною і стандартизованою. Отже, компетентнісна модель є соціально орієнтованою й адаптованою до техно-економічної реальності. Компетентність пов'язана з феноменом роботи в команді і з колективним розумом та способом сумісної діяльності в умовах інноваційної моделі розвитку. Тому ми виділяємо в компетентності такі функції, як сприяння інноваціям [37], *інтелектуальної й емоційної інтеграції*, завдяки якій вона консолідує групу та загалом суспільство.

Концепт «компенсаторно-технічного походження компетентності». Розвиток компетентності нині є, на нашу думку, як культурною, так і індивідуальною людською компенсаторною реакцією, що формується у сучасному світі у формі відповіді на вплив і домінування *τέχνη* (у розумінні техніка, технологія, інформатизація тощо) та «супутніх» феноменів. До таких феноменів ми відносимо системні і взаємопов'язані процеси руйнування традиційних укладів життя, секуляризацію, урбанізацію, інформатизацію, стан «бездомності» (М. Бубер), моральної кризи і технофобії (Т. Імамичі) [22], «варваризації суспільства» (Й. Хейзінг) [47], глобальної кризи (Х. Тревор-Ропер), «промискуїтету» (у розумінні змішування стилів, укладів життя тощо) (А. Тойнбі) [41], домінуючого технократизму (Л. Мамфорд), «негуманної» людини та «неприродної» природи (Р. Гвардіні) [8], «одновимірної людини» (Г. Маркузе) [29], масового суспільства і людини маси (Х. Ортега-і-Гассет, Е. Муньє) [31, с. 43–163], кризи європейської людини (Е. Гуссерль) [11], «останньої людини» (нім. *der letzte Mensch*) (поняття увів Ф. Ніцше в творі «Так говорив Заратустра»), постлюдини і постантропологии (Ф. Фукуяма) [45].

Вищепредставлені уявлення про *«компетентність як феномен, що виник як компенсація внаслідок впливу техне»* нами формуються на основі використання цивілізаційного підходу, а саме: концепції «Виклик – і – Відгук (відповідь)» А. Тойнбі [41, с. 24–60]. Відповідно до концепції науковця феноменологія культури й її доля пов'язані зі специфікою реагування культури на певні виклики, які зумовлені, передусім, впливом середовища [41, с. 34–53]. Аналізуючи концепції «Соціотехноприродної глобалізації» О. Дергачьової [14], ідеї NBIC-конвергенції У. Бейнбриджа і

М. Рокко (M. Roco, W. Bainbridge) [15], [17], [21], [53], [59], «кіборгізації і інвалідизації кібернетично розширеної людини» [18], постантропології [45], [49], революцій професіоналів [58] (Н. Perkin), «метафізику» техніки М. Бердяєва [5], ми говоримо про те, що техніка з інструменту перетворилася на середовище й частково «увійшла до складу людини», ставши її буттям і свідомістю.

Яскраво характеризує антропологічну кризу і вказані процеси «технізації» середовища і самої людини М. Бердяєв. Він говорить про те, що «...єдиною сильною вірою сучасної цивілізованої людини залишається віра в техніку, в її міць та нескінченний розвиток. Техніка є остання любов людини, і вона готова змінити свій образ під впливом предмета своєї любові» [5, с. 3]. Виходячи з розкритих вище умов домінування «техне» та інтерпретуючи ідеї А. Тойнбі [41], ми «артикулюємо» думку про те, що система взаємодії «culture і antropos – techne» трансформувалася у формат «компетентність – конвергенція, сталий розвиток» із «залишками» і метаморфозами культури і людини (в їх традиційному розумінні). Людина «стала» компетентністю (згадаймо концепт Дж. Равена Homo competenticus) [35]. Компетентність проявляється і розкривається, насамперед, у конвергенції, тобто в силі, що інтегрує і консолідує. Світ став конвергентним, тобто глобальним, «перетворившись» на «суб'єкт» «сталого розвитку», в якому реально «розвиваються», передусім, машини.

Отже, систему взаємодії «людина – техніка» з освітніх позицій слід розуміти як перехід «людина – компетентність – конвергенція – сталий розвиток». Указані ідеї ми представляємо у формі концепту «компенсаторно-технічного походження компетентності». Відповідно ми виділяємо в компетентності *компенсаторно-захисну функцію*, яка формується завдяки мобілізації і трансформації вітальності і пластичності людини. Отже, на тлі домінування «техне» і значного зростання різноманітності сил, які формують освітню, соціокультурну і політичну реальність, компенсаторно, а також паралельно та співвідносно розвиваються феномени «компетентнісної людини» [35], «компетентнісної освіти», «компетентнісного соціуму», «компетентнісного виробництва», які системно і наскрізно трансформують, консолідують і стабілізують цей світ.

Конвергентна концепція компетентності. На основі вище представлених онтологічно орієнтованих візій та антропологічно-ціннісних рефлексій ми формуємо *конвергентну концепцію компетентності*. У межах цієї концепції компетентність – антропологічний феномен, який формується на основі антропобіологічних передумов та розкриття вітальності й пластичності людини, а також

розглядається процесуально як результат та потік конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності», який для особистості відіграє роль професійного й життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а в соціумі реалізує функції консолідації, кон'югації, комунікації, демократії, толерантності, забезпечуючи порівняно стале, гармонійне існування певних груп та суспільства загалом, є «антропологічно-компетентнісною» «компетентнісно-демократичною» умовою сталого розвитку. На рівні особистості компетентність формується завдяки конвергенції й інтеграції процесів спеціалізації, специфікації (конкретизації), вітальності, технологічної спрямованості з «виходом» у середовище і з залученням його в себе. Компетентність проявляється як в актуальній (свідомо сконструйованій, ідеалізованій), так і в контекстуальній (у розумінні неусвідомленій чи/спонтанній) формах. Лаконічно ця концепція розкривається ідеєю про те, що компетентність в її сучасному розумінні сформувалася як антропологічно-професійна основа конвергенції (а також консолідації, кон'югації) світу («антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності»), а також «антропологічно-компетентнісна передумова» сталого розвитку і збереження миру.

Якщо в попередні епохи суб'єктом історії були особистості, класи, то в «компетентнісному світі» суб'єктом історії стануть компетентні професіонали і компетентність як феномен, порівняно відчужений від свого носія – людини. Особливо це стане відчутним у процесі подальшої інтеграції людини в систему «людина – комп'ютер», а також активного розвитку інформаційних мереж типу Інтернет, у межах яких «сума компетентностей», певною мірою позбавлених суб'єктності, стає колективним розумом, «колективною душею», а в певних випадках і впливовим «колективним абсурдом».

Медицина як «компетентнісна» система. Як приклад галузі знань, первинно сформованої (крім інших принципів) на основі інтуїтивного розкриття «компетентнісної природи людини» і відповідно нерозробленої ще на той час компетентнісної моделі освіти і фахівця, ми розглядаємо медицину. Базисом компетентнісного підходу є актуалізація мотиваційного, аксіологічно-сміслового виміру особистостей та мобілізація практик і досвідів з певним квантуванням, уніфікацією і стандартизацією діяльності. Саме це завжди було присутнє в медичній традиції. Одним із визначальних і контекстуально наявних способів організації медицини, на нашу думку, є конвергентність, яка дає можливість поєднати найрізноманітніші знання, підходи, теорію, практику і фахівців. А конвергентність, зі свого боку, забезпечувалася в медицині

компетентністю як процесуальним феноменом, наявним також контекстуально. Тому для розроблення нашої методології ми використовуємо трансфер деяких медичних схем, ідей, підходів, які є «компетентнісно орієнтованими» за своєю природою.

Конвергентна концепція компетентності як культурно-освітній чинник професіоналізації вчителя фізичної культури (удосконалення здоров'язбережувальної компетентності). Використовуючи представлену вище конвергентну концепцію компетентності, розгляньмо актуальні методологічні і світоглядні аспекти розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. Основні «зони впливу», на які спрямовано вказану компетентність, – це збереження життя, здоров'я та участь у формуванні тіла, тілесності, сприяння розвитку рухової активності та культури руху, а також соціальна і життєва адаптація, створення системних передумов для ефективного залучення (інклюзивність) у майбутньому учнів у соціум та професійну сферу [43].

Проблема збереження здоров'я є однією з первинних, екзистенційних і системоформувальних, оскільки це питання, передусім, життя і вітальності. У нашій конвергентній концепції компетентності вітальність, пластичність і співвідносно та контекстуально наявні питання збереження здоров'я розглядаються як витoki будь-якої компетентності. Тобто компетентність первинно нами осмислюється як антропобіологічно визначений спосіб виживання і підтримання свого життя в «темпоральних системах»: *Nic et nunc* (зараз і тепер) («близького чи теперішнього часу») і у віддаленій перспективі («у пролонгованому й очікуваному часі»). Ми вважаємо, що першими компетентностями в історичному аспекті, які залишаються первинними й актуальними донині, є життєзбережувальна та здоров'язбережувальна. Вони формуються, насамперед, на основі вітальності, пластичності, сили Духу, душевності і за допомогою розкриття соціальної природи людини й інтенцій, смислів життя і любові. Указані компетентності є складовими материнської поведінки, патріотизму, творчості, тобто вони соціальні і культурно детерміновані за своєю природою, що визначає в них наявність аспекту конвергенції. Люди об'єднуються заради спасіння й оптимального функціонування. Однією з первинних консолідації і соціальної взаємодії є проблема здоров'я та збереження життя. Тому в будь-якій компетентності контекстуально представленим є вимір збереження здоров'я і життя, який нами розглядається як її антропологічна й онтологічна основи.

Ефективність певних компетентностей є оптимальною, якою їх сформовано як складові цілої і цілісної компетентнісної системи. Яскравим

прикладом цього є система компетентностей, визначених у межах концепції «Нова українська школа». Отже, компетентність є таким феноменом, що відповідно до своєї природи визначає потребу у формуванні інших компетентностей, які діють конвергентно. Указану особливість ми визначаємо як *системоформувальну функцію компетентності*.

Отже, пластичність людини і вроджені інтенції до збереження життя, здоров'язбережувальну компетентність, що базується на вітальності, в якій проявляються та трансформуються в культурно прийнятну форму інстинкти збереження (захисні, статевий, материнський, харчовий, руховий), ми розглядаємо як основу будь-якої компетентності. Загальновідомо, що інтенції, спрямовані на будь-яку діяльність, коли людина хвора чи її життю щось загрожує, трансформуються переважно у смисли збереження здоров'я.

На основі вказаних ідей ми формуємо *концепцію здоров'язбережувальної матриці компетентності*. Сутність цієї концепції полягає в тому, що здоров'язбережувальна компетентність, інтенції і смисли збереження здоров'я покладено в основу будь-якої компетентності. Зрозуміло, що при плануванні компетентностей у більшості випадків ми це не враховуємо. Водночас, керуючись концепцією *здоров'язбережувальної матриці компетентності*, ми актуалізуємо розуміння здоров'я як базис освіти. Підкреслюємо також важливість урахування під час розроблення будь-яких компетентностей значущих саме для неї аспектів здоров'язбереження. Наприклад, у попередніх стратегіях (до «Нової української школи») освіти недостатньо було враховано морфофізіологію дітей шестилітнього віку. Це є первинною й основною умовою формування системних порушень здоров'я (сколіозу, сутулості, кардіологічних хвороб). Отже, значущість здорового способу життя і здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури представляється нами як основа освітнього процесу загалом. Недарма у межах культурно-освітньої елліністичної системи пайдеї [24] здоров'я розумілося як арете (добродіє) і основа, як результат навчання і виховання. Указані бачення відповідають ідеології «Нової української школи», у межах якої здоров'язбережувальна компетентність та фізична культура визначаються як значущі освітні напрями.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури розглядається нами як особливий, наскрізний, універсальний чинник конвергенції, як специфічна освітня *«конвергентна технологія»*. Феномен конвергенції нами представляється процесуально та системно, і передусім, визначається у форматі *конвергентної й інтегративної мета-функції*

компетентності, яка має у своєму складі інші функціональні складові. Поняття мета-функції використовуються в значенні чинника інтегративного представлення інших функцій як таких, що забезпечують складний і системний процес конвергенції.

Конвергенцію (лат. *converg* – зближення, сходження) ми осмислюємо як значущу для певної мети чи сталого існування ефективну і водночас неконкурентну, неантогоністичну взаємодію між певними феноменами, системами чи процесами, яка реалізується у процесі збереження їх сутностей, системності, смислів, інтенцій. У багатьох випадках конвергентність може реалізуватися як синхронність, співвідносність, коеволюційність, синергетичність, процесуальність, комунікативність, інноваційність, поліонтологічність. Це актуально, тому що не все ми можемо інтегрувати, об'єднати, хоча б через те, що зруйнуємо первинну якість феноменів у процесі їх об'єднання. Є така наївна ідея, суть якої полягає в тому, що інтеграція потрібна скрізь, навіть там, де вона неможлива. Це призводить до неефективних і кумедних методик, у яких формуються конкурентні стратегії і процеси, що зводять нанівець усі старання. Наприклад, інтегративний урок фізичної культури, математики чи фізики. На відміну від конвергенції, інтеграція часто змінює сутності, формуючи нову якість, чи десемантизує й ослаблює вихідні системи (компоненти). Тому актуальним в аспекті реалізації «інтегративного тренду» в освіті є використання ідеї конвергенції як «м'якої» інтеграції.

У межах визначеної вище *конвергентної й інтегративної мета-функції* здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми актуалізуємо потребу в осмисленні, виділенні, узагальненні і використанні інших значущих функцій, які переважно було висвітлено вище під час розгляду нашої проблеми. Отже, ми виділяємо такі функції здоров'язбережувальної компетентності: 1) системоформувальну; 2) забезпечення сталості існування та розвитку особистості і групи; 3) формування вмінь працювати в команді; 4) сприяння інтегративному та непрямому і психологічному управлінню розвитком та поведінкою особистості і мікрогрупи; 5) актуалізація ресурсів особистості завдяки активному розкриттю соціально прийнятних способів їх реалізації; 6) розкриття вітальності; 7) мобілізація життєвих сил та потенціалів особистості; 8) розкриття і формування здатності особистості до виживання в умовах конкуренції й обмеження ресурсів (психологічних, фінансових, соціальних); 9) соціальна адаптація; 10) життєва адаптація; 11) життєтворчість; 12) формування здатності і вмінь до гармонійного життя; 13) стимуляція творчості; 14) функція інтелектуальної й емоційної інтеграції групи; 15) турбота про себе (переважно в сучасному

економоцентричному і частково в трансцендентному розумінні); 16) матеріальний добробут; 17) розвиток толерантності; 18) формування і перманентне вдосконалення комунікативності; 19) розвиток навичок міжкультурної комунікації; 20) гармонізація взаємодії з собою і світом; 21) турбота про світ та оточуючих; 22) сприяння розвитку інновацій; 23) компенсаторно-захисна; 24) оптимізація діяльності; 25) сприяння сталості існування, підтримання життя.

Указані вище функції, які ми виділяємо в системі конвергентної й інтегративної мета-функції здоров'язбережувальної компетентності, як її складові, реалізують свій вплив, передусім, як кластер контекстів, розглянутий у межах особистості, компетентності та культурно-освітнього простору загалом. Водночас указані вище функції можуть бути репрезентовані в актуальній формі та цілеспрямовано розвинуті.

Завершуючи розгляд цієї проблеми, акцентуємо увагу на довірі як на «конвергентному» феномені, який розкривається в компетентності. Актуальним є те, що базова довіра, що формується в дитини, є основою її гармонійних взаємин із собою і світом, з часом «проникає» в здоров'язбережувальну компетентність, в саме здоров'я, а також становить фундамент буття. У цьому контексті слід враховувати, що люди в епоху постмодерну менше вірять традиції, натомість більше довіряють собі і компетентним особам, які мають певні досвіди і практики. Саме через практики і досвіди, які є основою компетентності, до нас «промовляють» життя, надія, довіра, первинний імпульс творчості й активності. На це нам вказує давня мудрість: *Cuilibet in arte sua perito credendum* (Кожному, досвідченому у своєму ремеслі, потрібно довіряти). Здоров'язбережувальну компетентність ми інтерпретуємо як «конвергентну силу», «особливу довіру до життя», людський і культурно-освітній потенціали в «прихованому скарбі освіти» (доповідь Ж. Делора «Освіта: прихований скарб» для Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття) [13]. Компетентність є системним «конвергентним» чинником, який формує довіру між людьми і народами, особистісну перспективу та надію, а також надає можливість реалізувати виділені Жак Делором напрями: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [13].

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

1. На основі аналізу феномену компетентності нами виділяються такі значущі її якості, як конвергентність, консолідація й інтегративність, які визначають існування цілісної системи функцій. Вивчаючи антропологічну

специфіку компетентності як складного соціокультурного й особистісно-професійного феномену, ми вказуємо на методологічну значущість та евристичність її розгляду як системи, як онтології (у розумінні порівняно автономного фрагмента реальності і буття), як гештальту і як фрейму, тобто багатомірно. На основі антропокультурних візій ми представляємо ідею про існування феномену компетентності в двох основних формах: актуальній та контекстуальній. Указане підтверджується спостереженнями і загальновідомими уявленнями про контекстуальність культури, ефективними моделями, які використовуються в гештальтпсихології.

2. Результатом наших теоретичних пошуків є розроблення *конвергентної концепції компетентності*. Відповідно до цієї концепції компетентність нами представляється як специфічний процесуальний за своїм характером антропологічний і соціокультурний феномен, що є одним із факторів конвергенції «антропо-техно-інфо-соціо-менеджмент-економічної реальності» сучасного світу, які відіграють для особистості роль професійного та життєвого чинника виживання, розвитку, самоактуалізації, творчості і буття, а для світу і соціуму реалізують функції консолідації, інтеграції, комунікації, толерантності, забезпечуючи стале існування певних груп і колективів, суспільства загалом, а також є антропологічною умовою сталого розвитку.

3. На основі використання конвергентної концепції компетентності ми формуємо уявлення про *конвергентну й інтегративну мета-функцію здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури*, у межах якої інші функції об'єднуються в систему. Специфікою цього підходу є те, що функції здоров'язбережувальної компетентності формуються не тільки аксіоматично, а й на основі вивчення феноменології компетентності. Отже, указаний підхід є феноменологічним і природовідповідним, що представляється як методологічна передумова створення ефективної антропологічно орієнтованої моделі здоров'язбережувальної компетентності.

4. Ми презентуємо здоров'язбережувальну компетентність як одну з перших і первинних, яку було сформовано в історичному процесі. Натепер вказану компетентність ми розглядаємо як освітній феномен, що сприяє розкриттю вітальності та розгортанню життєвого, адаптаційного і творчого потенціалів особистості. Нами формується *концепція здоров'язбережувальної матриці компетентності*. Сутністю цієї концепції є те, що здоров'язбережувальну компетентність контекстуально покладено в основу будь-якої компетентності, що слід враховувати в освітніх стратегіях і практиках.

5. Аналізуючи компетентність інтегративно як антропологічний і як психофізіологічний феномени, формуємо концепт *«компетентнісно» орієнтованого квантування і трансформації онтології людини*. Сутністю цього концепту є ідея про те, що побічним (чи додатковим) ефектом процесу «тотального» розвитку компетентностей є формування співвідносних психологічних патернів та особливих онтологій, які мають певний рівень автономії, що сукупно впливає на суб'єктивацію («складання» суб'єкта, за М. Фуко) людини і може контекстуально створювати конкурентні стратегії в межах самої особистості. Інакше кажучи, якщо всю підготовку звести тільки до розвитку компетентностей, то є ризик отримання «фрагментованого» людського буття й особистості, яка не є цілісною, онтологічно вкоріненою та телеологічно спрямованою. Основними смислами такої людини-«ідеального працівника», споживача будуть ефективно організовані робота, збереження здоров'я, комфорт, професійна діяльність, відпочинок на тлі тотальної покори зовнішнім умовам, а також нездатності до пошуку вищих смислів і розуміння ідеальних реальностей.

6. Компетентнісна модель як фахівця, так і освіти повною мірою зможе розкрити потенціали людини, якщо вона буде антропологізована, тобто доповнена напрямиами і складовими, які безвідносно від мети певних компетентностей формують арете (чесноти), агате (у розумінні доброти), милосердя, антропний образ людини та спрямованість до пізнання ідеальних (трансцендентних) реальностей. З технологічних позицій зазначене є обов'язковою умовою формування такої складної компетентності, як здоров'язбережувальна, в основі якої – милосердя, гуманізм, гуманність та доброта. Указані розуміння нами втілено в антропологічній моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. У структурі цієї компетентності ми виділяємо антропокультурний та інклюзивно-гуманістичний компоненти, антропологічно і гуманістично орієнтовані. Крім того, в *інтелектуально-ціннісному (когнітивному)* компоненті ми актуалізуємо проблематику ціннісних і «живих» знань, в особистісно-екзистенційному висвітлюємо екзистенційний аспект, а в діяльнісному – дискурсивний.

Перспективи подальших досліджень. Ми плануємо продовжити розроблення концепції «Конвергентної концепції компетентності». Це передбачає розгляд у межах цієї концепції компетентнісно орієнтованої проблеми збереження здоров'я, технік тіла, характерних для різних культур, тілесності і локомоції, репрезентованих як культурна специфіка міжкультурної комунікації. Актуальним напрямом наших досліджень є питання антропологізації і гуманізації здоров'язбережувальної

компетентності, професійного буття вчителя та освітнього дискурсу здоров'я. Вважаємо за потрібне висвітлити способи подальшого застосування конвергентної концепції конвергенції для удосконалення методології розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти.

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

- [1] Э. Агацци, «Человек как предмет философии: доклад на XVIII Всемирном философском конгрессе (Брайтон, август 1988 г.)»; *Феномен человека: антология*; П. С. Гуревича; Сост., вступ. ст. Москва, Россия: Высш. шк., 1993, с. 142–155.
- [2] В. И. Аршинов, «Конвергирующие технологии в перспективе будущего человека», *Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека*; Г. Л. Белкина, Ред. Москва, Россия: ЛЕНАНД, 2012, с. 262–272.
- [3] Ж. Аттали, *На пороге нового тысячелетия*; пер. с англ. Москва, Россия: Междунар. отношения, 1993, 70 с.
- [4] Д. Белл, *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*. Москва, Россия: Academia, 1999, 956 с.
- [5] Н. Бердяев, «Человек и машина: (проблема социологии и метафизики техники)», *Путь*, № 38, с. 3–38, 1933.
- [6] Ж. Бодрияр, *Симулякры и симуляция*. Москва, Россия: Постум, 2017, 320 с.
- [7] Х-Г. Гадамер, *Истина и метод: основы философской герменевтики*; Б. Н. Бессонов, Ред. и вступ. ст. Москва, Россия: Прогресс, 1988, 700 с.
- [8] Р. Гвардини, «Конец нового времени», *Вопросы философии*, № 4, с. 127–163, 1990.
- [9] Г. Гершунский, *Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва, Россия: Совершенство, 1998, 608 с.
- [10] Н. В. Громыко, «Интернет и постмодернизм – их значения для современного образования», *Вопросы философии*, № , с. 175–180, 2002.
- [11] Э. Гуссерль, *Кризис европейского человечества и философия*. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000060/>.
- [12] 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.

- [13] Ж. Делор, *Образование: сокровище сокрытое*. Москва, Россия: ЮНЕСКО, 1996, 128 с.
- [14] Е. А. Дергачева, «Феномен глобализации в контексте техногенного социоприродного развития», дис. д-ра наук. Москва, Россия, 2013, 303 с.
- [15] В. А. Долин, «Конвергенция человека и новейших технологий: подход умеренного биоконсерватизма», *Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология*, № 38, с. 95–103, 2017.
- [16] А. Г. Дугин, *Эволюция парадигмальных оснований науки*. Москва, Россия: Арктогея-Центр, 2002, 418 с.
- [17] В. А. Емелин, «Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека», *Национальный психологический журнал*, № 1(9), с. 62–70, 2013.
- [18] Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*. Москва, Россия: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005, 216 с.
- [19] И. А. Зимняя, «Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека», *Высшее образование сегодня*, № 11, с. 14–20, 2005.
- [20] Л. И. Иванкина, «Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности», *Известия Томского политехнического ун-та*, № 3, с. 132–136, 2003.
- [21] А. И. Извеков, «Кризисные состояния в культуре: проблема типологизации», *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов, Россия: Грамота, № 9(47), ч. 1, с. 80–85, 2014.
- [22] Т. Имамичи, «Моральный кризис и метатехнические проблемы», *Вопросы философии*, № 3, с. 79–80, 1995.
- [23] *История философии: Запад-Россия-Восток. Кн. 4: Философия XX в.* / Н. В. Мотрошиловой, А. М. Руткевича, Ред.; 2-е изд. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 2000, 448 с.
- [24] В. Йегер, Пайдейя. *Воспитание античного грека: в 2 т. Т. 2*; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва, Россия: Греко-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 1997, 336 с.
- [25] О. А. Кармадонов, Г. Д. Ковригина, «Социальная конъюнкция в ресурсном аспекте», *Вестник Института социологии*, № 17, с. 12–28, 2016.

- [26] В. Е. Ключко, *Самореализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности*. Томск, Россия: Изд-во Томск. ун-та, 2005, 174 с.
- [27] В. А. Конев, «Антропологический поворот/разворот культуры – новый вариант проекта модерна», *Международный журнал исследований культуры*, № 2(15), с. 5–11, 2014.
- [28] К. Левин, *Динамическая психология*. Москва, Россия: Смысл, 2001, 572 с.
- [29] Г. Маркузе, *Одномерный человек*. Москва, Россия: REFL-book, 1994, 368 с.
- [30] Г. Марсель, *Трагическая мудрость философии*. Москва, Россия: Гуманитарная лит-ра, 1995, 216 с.
- [31] Х. Ортега-и-Гассет, *Избранные труды*; пер. с исп.; А. М. Руткевича, Ред. Москва, Россия: Весь Мир, 1997, 704 с.
- [32] Х. Ортега-и-Гассет, *Эстетика. Философия культуры*. Москва, Россия: Искусство, 1991, 588 с.
- [33] Н. О. Осипова, «Структурно-семиотический поход как аспект методологии гуманитарного знания», *Культурологический журнал*, № 3(5), 2011. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/79.html&j_id=7.
- [34] А. Печчеи, *Человеческие качества*; пер. с англ. О. В. Захаровой. Москва, Россия: Прогресс, 1985, 302 с.
- [35] Дж. Равен, О. Н. Ярыгин, А. А. Коростелев, «Компетентология: от праксеологии до социокибернетики», *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, Т. 6, № 1(18), с. 167–175, 2017.
- [36] П. Рикер, *Конфликт интерпретаций; очерки о герменевтике*; пер. с фр. Н. С. Вдовиной. Москва, Россия: Канон-Пресс-Центр: Кучково поле, 2002, 622 с.
- [37] Т. А. Родермель, *Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект*. Томск, Россия: ТМЛ-Пресс, 2012, 124 с.
- [38] Л. Г. Сандакова, «Образование как фактор социально-экономического развития общества в условиях глобализации», *Этика будущего: аксиология устойчивого развития: на Байкал. филос. форуме*. Улан-Удэ, Россия: Вост.-Сиб. гос. технол. ун-т, 2008, с. 147–157.
- [39] П. Сорокин, *Человек. Цивилизация. Общество*; пер. с англ.; А. Ю. Согомонов, Ред. Москва, Россия: Политиздат, 1992, 393 с.
- [40] П. Тиллих, *Мужество бать*; пер. с англ. Москва, Россия: Модерн, 2011, 240 с.

- [41] А. Дж. Тойнби, *Исследование истории. Возникновение, рост и распад цивилизаций*; пер. с англ. К. Я. Кожурина. Москва, Россия: АСТ, 2009, 676 с.
- [42] А. Тойнби, «Образование в зеркале истории», *Историко-педагогический журнал*, № 1, с. 133–152, 2014.
- [43] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр.* Вип. 5(34), с. 137–178, 2017.
- [44] М. Фуко, *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности*; пер. с фр. Москва, Россия: Касталь, 1996, 448 с.
- [45] Ф. Фукуяма, *Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции*. Москва, Россия: АСТ, 2004, 349 с.
- [46] Ю. Хабермас, «Демократия. Разум. Нравственность», *Московские лекции и интервью*. Москва, Россия: АКАДЕМІА, 1995, 245 с.
- [47] Й. Хейзинга, «Тени завтрашнего дня», *Человек и культура. Затемненный мир*; Д. В. Сильвестров, пер. с нидерл. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017, 456 с.
- [48] Н. Хомский, «Аспекты теории синтаксиса», *Электронная библиотека лингвистики*. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/intro.php.
- [49] С. С. Хоружий, «Проблема постчеловека, или Трансформативная антропология глазами синергийной антропологии», *Философские науки*, № 2, с. 10–31, 2008.
- [50] М. Шелер, «Формы знания и образование», *Избранные произведения*. Москва, Россия: Гнозис, 1994, с. 15–56.
- [51] М. Шелер, «Человек и история», *THESIS*, Вып. 3, № 25, с. 132–154, 1993.
- [52] Карл Шмитт, *Земля и море. Созерцание всемирной истории*; пер. с нем. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://velesova-sloboda.info/archiv/pdf/schmitt-zemlya-i-more.pdf>.
- [53] Н. А. Ястреб, *Конвергентные технологии: философско-эпистемологический анализ*. Вологда, Россия: Вологод. гос. ун-т, 2014, 250 с.
- [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] L. J. Diamond, *Consolidating the Third Wave Democracies: regional challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997, 392 p.

- [56] 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.
- [57] A. Mahan, «The Influence of Sea Power Upon History, 1660–1783», *The Project Gutenberg eBook*. [Electronic resource]. Available: <http://www.gutenberg.org/files/13529/13529-h/13529-h.htm>.
- [58] H. Perkin, *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. London, England: Routledge, 1996, 272 p.
- [59] «Converging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science: NSF/DOK-sponsored report», *National Science Foundation*; ed.: M. Roco, W. Bainbridge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, 468 p.

CONVERGENT CONCEPT OF A COMPETENCE AS SUBSTANTIATION OF THE WHOLENESS OF EXISTENCE AND MULTI-DIMENSIONAL NATURE OF A HUMAN BEING IN THE HEALTH PRESERVING ACTIVITY 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

Abstract. The article formulates the convergent concept of a competence on the basis of application of system of anthropological, cultural, civilizational, systemic, holistic approaches. Within the framework of this concept, a competence is presented as procedural phenomenon, anthropological and sociocultural in its nature, which is one of the factors of converging “anthropo-techno-info-socio-management-economic reality” of the modern world, and which plays a role of a professional and life factor of survival, development, self-actualization, creativity and existence for a person and implements the functions of consolidation, integration, communication, tolerance for the society thus ensuring the sustainable existence of a society in general and being an anthropological condition of sustainable development in particular. On the basis of understandings about the contextual nature of culture, the article presents the idea of

existence of a competence phenomenon in two key forms – actual and contextual. The study forms understandings about the convergent and integrative meta-functions of the health preserving competence of a Physical Education teacher, within the framework of which other functions are united into a system. The author develops the concepts of compensatory-technical roots of competence, health preserving competence matrix and competence oriented quantification and transformation of ontology of a person. While studying the stated problematics from geopolitical point of view, a competence is determined as a convergent (consolidating and integrating) phenomenon and a significant component of the modern “Sea Power”, the semantic frames of which integratively and explicitly disclose the economic and technical might, social stability, material welfare, democracy, innovative nature of the Western civilization. While applying the geopolitical approach and the ideas of transitology, democracy consolidation and convergence, the health preserving competence of a Physical Education teacher is studied as a phenomenon, which facilitates the development of democracy, freedom, tolerance, innovations, European integration and sustainable development. The article analyses the borders of the competence approach and suggests their broadening by means of anthropologisation, axiologization, humanization. On the basis of anthropologization ideas and the convergent competence concept, the author develops an anthropological model of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education.

Key words: convergent competence concept; health preserving competence of a Physical Education teacher; post-graduate education; methodology; anthropologization; pedagogics of health; European-centrism; democracy; knowledge transfer.

КОНВЕРГЕНТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СПОСОБ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИИ БЫТИЯ В ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 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

Аннотация. В статье на основе использования антропологического, культурологического, цивилизационного, системного, холистического подходов проводится формирование конвергентной концепции компетентности. В рамках данной концепции компетентность представляется как процессуальный по своему характеру антропологический и социокультурный феномен, являющийся одним из аспектов конвергенции «антропо-техно-инфо-социо-менеджмент-экономической реальности» современного мира, который для личности играет роль профессионального и жизненного фактора выживания, развития, самоактуализации, творчества и бытия, а для мира и социума реализует функции консолидации, интеграции, коммуникации, толерантности, обеспечивая стабильное существование общества в целом, а также есть антропологическим условием устойчивого развития. На основе представлений о контекстуальности культуры презентуется идея существования феномена компетентности в двух основных формах: актуальной и контекстуальной. Формируются представления о конвергентной и интегративной мета-функции здоровьесберегающей компетентности учителя физической культуры, в рамках которой другие функции объединяются в систему. Разрабатываются концепты компенсаторно-технического происхождения компетентности, здоровьесберегающей матрицы компетентности и компетентно ориентированного квантования и трансформации онтологии человека. Компетентность определяется как конвергентный (консолидирующий и интегрирующий) феномен и значимая составляющая современного Морского могущества (англ. Sea Power), в смысловых рамках которой интегративно и отчетливо раскрываются экономическая и техническая мощь, социальная стабильность, материальное благосостояние, демократия, инновационность западной цивилизации. При использовании геополитического подхода и идей транзитологии, консолидации демократии и конвергенции здоровьесберегающая компетентность учителя физической культуры рассматривается как феномен, который способствует внедрению демократии, свободы, толерантности, инноваций, евроинтеграции и устойчивого развития. Анализируются пределы компетентного подхода, которые предлагается расширить путем использования антропологизации, аксиологизации, гуманизации. На основе использования идей антропологизации и конвергентной концепции компетентности разрабатывается антропологическая модель здоровьесберегающей

компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: конвергентная концепция компетентности; здоровьесберегающая компетентность учителя физической культуры; последипломное образование; методология; антропологизация; педагогика здоровья; европоцентризм; демократия; трансфер знаний.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] E. Agacci, «Человек как предмет философии: доклад на XVIII Всемирном философском конгрессе (Брайтон, август 1988 г.)»; *Fenomen cheloveka: antologiya*; P. S. Gurevicha; Sost., vstup. st. Moskva, Rossiya: Vyssh. shk., 1993, s. 142–155.
- [2] V. I. Arshinov, «Konvergiruyushchie tekhnologii v perspektive budushchego cheloveka», *Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека*; G. L. Belkina, Red. Moskva, Rossiya: LENAND, 2012, s. 262–272.
- [3] Zh. Attali, *Na poroge novogo tysyacheletiya*; per. s angl. Moskva, Rossiya: Mezhdunar. otnosheniya, 1993, 70 s.
- [4] D. Bell, *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya*. Moskva, Rossiya: Academia, 1999, 956 s.
- [5] N. Berdyaev, «Человек и машина: (проблема социологии и метафизики техники)», *Put'*, № 38, s. 3–38, 1933.
- [6] Zh. Bodriyar, *Simulyakry i simulyaciya*. Moskva, Rossiya: Postum, 2017, 320 s.
- [7] H-G. Gadamer, *Istina i metod: osnovy filosofskoj germenевtiki*; B. N. Bessonov, Red. i vstup. st. Moskva, Rossiya: Progress, 1988, 700 s.
- [8] R. Gvardini, «Konec novogo vremeni», *Voprosy filosofii*, № 4, s. 127–163, 1990.
- [9] G. Gershunskij, *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. V poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij*. Moskva, Rossiya: Sovershenstvo, 1998, 608 s.
- [10] N. V. Gromyko, «Internet i postmodernizm – ih znacheniya dlya sovremennogo obrazovaniya», *Voprosy filosofii*, № 2, s. 175–180, 2002.
- [11] E. Gusserl', *Krizis evropejskogo chelovechestva i filosofiya*. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000060/>.
- [12] 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.
- [13] Zh. Delor, *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche*. Moskva, Rossiya: YUNESKO, 1996, 128 s.

- [14] E. A. Dergacheva, «Fenomen globalizacii v kontekste tekhnogenogo socioprirodnogo razvitiya», dis. d-ra nauk. Moskva, Rossiya, 2013, 303 s.
- [15] V. A. Dolin, «Konvergenciya cheloveka i novejsih tekhnologij: podhod umerennogo biokonservatizma», Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya, № 38, s. 95–103, 2017.
- [16] A. G. Dugin, Evolyuciya paradigmal'nyh osnovanij nauki. Moskva, Rossiya: Arktogeya-Centr, 2002, 418 s.
- [17] V. A. Emelin, «Kiborgizaciya i invalidizaciya tekhnologicheskij rasshirennyj chelovek», Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, № 1(9), s. 62–70, 2013.
- [18] E. F. Zeer, A. M. Pavlova, E. E. Symanyuk, Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. Moskva, Rossiya: Mosk. psihol.-social. in-t, 2005, 216 s.
- [19] I. A. Zimnyaya, «Obshchaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka», Vysshee obrazovanie segodnya, № 11, s. 14–20, 2005.
- [20] L. I. Ivankina, «Tendencii sovremennogo obrazovaniya i problema celostnogo razvitiya lichnosti», Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo un-ta, № 3, s. 132–136, 2003.
- [21] A. I. Izvekov, «Krizisnye sostoyaniya v kul'ture: problema tipologizacii», Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, Rossiya: Gramota, № 9(47), ch. 1, s. 80–85, 2014.
- [22] T. Imamichi, «Moral'nyj krizis i metatekhnicheskie problemy», Voprosy filosofii, № 3, s. 79–80, 1995.
- [23] Istoriya filosofii: Zapad-Rossiya-Vostok. Kn. 4: Filosofiya XX v. / N. V. Motroshilovoj, A. M. Rutkevicha, Red.; 2-e izd. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 2000, 448 s.
- [24] V. Jeger, Pajdeja. Vospitanie antichnogo greka: v 2 t. T. 2; per. s nem. M. N. Botvinnika. Moskva, Rossiya: Greko-latin. kabinet YU. A. SHichalina, 1997, 336 s.
- [25] O. A. Karmadonov, G. D. Kovrigina, «Social'naya kon'yunkciya v resursnom aspekte», Vestnik Instituta sociologii, № 17, s. 12–28, 2016.
- [26] V. E. Klochko, Samorealizaciya v psihologicheskij sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti. Tomsk, Rossiya: Izd-vo Tomsk. un-ta, 2005, 174 s.
- [27] V. A. Konev, «Antropologicheskij povorot/razvorot kul'tury – novyj variant proekta moderna», Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury, № 2(15), s. 5–11, 2014.
- [28] K. Levin, Dinamicheskaya psihologiya. Moskva, Rossiya: Smysl, 2001, 572 s.
- [29] G. Markuze, Odnomernyj chelovek. Moskva, Rossiya: REFL-book, 1994, 368 s.

- [30] G. Marsel', *Tragicheskaya mudrost' filosofii*. Moskva, Rossiya: Gumanitarnaya lit-ra, 1995, 216 s.
- [31] X. Ortega-i-Gasset, *Izbrannye trudy*; per. s isp.; A. M. Rutkevicha, Red. Moskva, Rossiya: Ves' Mir, 1997, 704 s.
- [32] H. Ortega-i-Gasset, *Estetika. Filosofiya kul'tury*. Moskva, Rossiya: Iskusstvo, 1991, 588 s.
- [33] N. O. Osipova, «Strukturno-semioticheskij pohod kak aspekt metodologi gumanitarnogo znaniya», *Kul'turologicheskij zhurnal*, № 3(5), 2011. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/79.html&j_id=7.
- [34] A. Pechchei, *CHelovecheskie kachestva*; per. s angl. O. V. Zaharovoj. Moskva, Rossiya: Progress, 1985, 302 s.
- [35] Dzh. Raven, O. N. Yarygin, A. A. Korostelev, «Kompetentologiya: ot prakseologii do sociokibernetiki», *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psichologiya*, T. 6, № 1(18), s. 167–175, 2017.
- [36] P. Riker, *Konflikt interpretacij; ocherki o germenевtike*; per. s fr. N. S. Vdovinoj. Moskva, Rossiya: Kanon-Press-Centr: Kuchkovo pole, 2002, 622 s.
- [37] T. A. Rodermel', *Fenomen kompetentnosti v sovremennom obrazovanii: sociokul'turnyj aspekt*. Tomsk, Rossiya: TML-Press, 2012, 124 s.
- [38] L. G. Sandakova, «Obrazovanie kak faktor social'no-ekonomicheskogo razvitiya obshchestva v usloviyah globalizacii», *Etika budushchego: aksiologiya ustojchivogo razvitiya: na Bajkal. filos. forume*. Ulan-Ude, Rossiya: Vost.-Sib. gos. tekhnol. un-t, 2008, s. 147–157.
- [39] P. Sorokin, *CHelovek. Civilizaciya. Obshchestvo*; per. s angl.; A. YU. Sogomonov, Red. Moskva, Rossiya: Politizdat, 1992, 393 s.
- [40] P. Tilih, *Muzhestvo bat'*; per. s angl. Moskva, Rossiya: Modern, 2011, 240 s.
- [41] A. Дж. Тойнби, *Исследование истории. Возникновение, рост и распад цивилизаций*; пер. с англ. К. Я. Кожурина. Москва, Россия: АСТ, 2009, 676 с.
- [42] A. Tojnbi, «Obrazovanie v zerkale istorii», *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*, № 1, s. 133–152, 2014.
- [43] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdoroviazberezhivalnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kul'tury», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Pedagogichni nauky»: zb. nauk. pr. Vyp. 5(34)*, s. 137–178, 2017.
- [44] M. Fuko, *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti*; per. s fr. Moskva, Rossiya: Kastal', 1996, 448 s.
- [45] F. Fukuyama, *Nashe postchelovecheskoe budushchee: posledstviya biotekhnologicheskoy revolyucii*. Moskva, Rossiya: АСТ, 2004, 349 s.
- [46] YU. Habermas, «Demokratiya. Razum. Nравstvennost'», *Moskovskie lekicii i interv'yu*. Moskva, Rossiya: АКАДЕМИА, 1995, 245 s.

- [47] J. Hyozinga, «Teni zavtrashnego dnya», CHelovek i kul'tura. Zatemnennyj mir; D. V. Sil'vestrov, per. s niderl. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo Ivana Limbaha, 2017, 456 s.
- [48] N. Homskij, «Aspekty teorii sintaksisa», Elektronnaya biblioteka lingvistiki. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/intro.php.
- [49] S. S. Horuzhij, «Problema postcheloveka, ili Transformativnaya antropologiya glazami sinergijnoj antropologi», Filosofskie nauki, № 2, s. 10–31, 2008.
- [50] M. SHeler, «Formy znaniya i obrazovanie», Izbrannye proizvedeniya. Moskva, Rossiya: Gnozis, 1994, s. 15–56.
- [51] M. SHeler, «CHelovek i istoriya», THESIS, Vyp. 3, № 25, s. 132–154, 1993.
- [52] Karl SHmitt, Zemlya i more. Sozercanie vseмирnoj istorii; per. s nem. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://velesova-sloboda.info/archiv/pdf/schmitt-zemlya-i-more.pdf>.
- [53] N. A. YAstreb, Konvergentnye tekhnologii: filosofsko-epistemologicheskij analiz. Vologda, Rossiya: Vologod. gos. un-t, 2014, 250 s.
- [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] L. J. Diamond, Consolidating the Third Wave Democracies: regional challenges. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997, 392 p.
- [56] 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.
- [57] A. Mahan, «The Influence of Sea Power Upon History, 1660–1783», The Project Gutenberg eBook. [Electronic resource]. Available: <http://www.gutenberg.org/files/13529/13529-h/13529-h.htm>.
- [58] H. Perkin, The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World. London, England: Routledge, 1996, 272 p.
- [59] «Corverging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science: NSF/DOK-sponsored report», National Science Foundation; ed.: M. Roco, W. Bainbridge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, 468 p.