

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ ТА БІОЕТИКИ
НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИЙ КОМПЛЕКС ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ,
ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ПСИХОСІНЕРГЕТИКИ ТА АЛЬФОЛОГІЇ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА

МАТЕРІАЛИ

III МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ, присвяченої 120-річчю ОНМедУ

ЛЮДИНА ЯК ЦІЛІСНІСТЬ:

філософський, психологічний, медичний та юридичний полілог – від теорії до практики

1 жовтня 2020 р.
м. Одеса, Україна

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ ТА БІОЕТИКИ
НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИЙ КОМПЛЕКС ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ,
ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ПСИХОСІНЕРГЕТИКИ ТА АЛЬФОЛОГІЇ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ,
присвяченої 120-річчю ОНМедУ

ЛЮДИНА ЯК ЦІЛІСНІСТЬ:
філософський, психологічний, медичний та юридичний
полілог – від теорії до практики

1 жовтня 2020 р.
м. Одеса, Україна

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Одеського національного медичного університету
(протокол № 3 від 12 листопада 2020 р.)*

Редакційна колегія:

Кривцова Н.В. - кандидат психологічних наук, генеральний директор ТОВ МАПА, провідний спеціаліст навчально-виробничого комплексу інноваційних технологій навчання, інформатизації та безперервної освіти Одеського національного медичного університету;

Ляшенко Д.М. – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету;

Медянова О.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету;

Терзі О.О. – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету;

Відповідальний редактор:

Ханжи В.Б. – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету.

Рецензенти:

Доннікова І.А. - доктор філософських наук, доцент, завідувачка кафедри філософії Національного університету «Одеська морська академія»

Бринза І.В. - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Л 937 Людина як цілісність: філософський, психологічний, медичний та юридичний полілог – від теорії до практики : Збірник матеріалів III Міжнародної наукової конференції, присвяченої 120-річчю Одеського національного медичного університету (1 жовтня 2020 р., м. Одеса) / Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії та біоетики ; Міжнародна академія психосінергетики та альфології та ін. ; ред. кол. : В. Б. Ханжи (відп. ред.) та ін. – Одеса, 2020. – 156 с.

У збірнику матеріалів запропоновано міждисциплінарний погляд на актуальні проблеми буття людини. Представлено результати осмислення людини як цілісності через співставлення філософських, соціально-психологічних та медичних підходів. Для дослідників питань людського існування та самовдосконалення.

Матеріали опубліковані в авторській редакції.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів. За точність та достовірність викладеного матеріалу всю відповідальність несуть автори.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО ЗНАННЯ	
<i>Повторева С.М.</i> САДОМАЗОХИЗМ И ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ГЕНДЕРНАЯ МОРАЛЬ.....	6
<i>Пунченко О.П.</i> АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕРЕНИИ.....	19
<i>Титар О.В.</i> ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ВІЗУАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ: ІНТЕГРАТИВНА ГОЛОГРАФІЧНА МОДЕЛЬ ЛЮДИНИ.....	32
<i>Вячеславова О.А.</i> ПОСТГУМАНІЗМ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ В ЛЮДИНОЗНАВЧОМУ ЗНАННІ.....	41
<i>Голубович І.В., Русяєва М.В.</i> «ПОВОРОТ» ЯК ТЕРМІН ТА МЕТАФОРА СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ЛЕКСИКОНУ: “КЕНРЕ” ТА/АБО “TURN”.....	47
<i>Доннікова І.А., Кривцова Н.В.</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ СВІТ VS ПОНЯТІЙНИЙ ЄВРОПОЦЕНТРИЗМ: В ПОШУКАХ НОВОГО ТИПУ РАЦІОНАЛЬНОСТІ.....	50
<i>Петриковская Е.С.</i> ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПЕРСПЕКТИВЕ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ.....	57
<i>Харченко Н.В., Кундій Ж.П., Ющенко Ю.П.</i> ПРОБЛЕМИ ПРАВДИВОСТІ МИСТЕЦТВА АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ РУБЕЖУ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ.....	62
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МЕДИЦИНИ ТА ПСИХОЛОГІЇ	
<i>Горелова В.О.</i> ПАМ'ЯТЬ ЯК ОДНА З ЕФЕКТИВНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОГНОСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	65
<i>Величко В.І., Лагода Д.О.</i> СТУДЕНТИ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ ТА ДОКАЗОВА МЕДИЦИНА - МІФ АБО РЕАЛЬНІСТЬ.....	77
<i>Сухота І.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ.....	79

ПРОБЛЕМА ЦІЛОГО І ЦІЛІСНОСТІ

Медянова Е.В.

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТА «ЦЕЛОСТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА»
В УКРАИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ.....82

Васильєва І.В., Шевченко С.Л.

ЦІЛІСНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ДУХОВНОЇ КРИЗИ СУЧАСНОЇ ДОБИ:
ЕКЗИСТЕНЦІАЛІСТСЬКИЙ ТА ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС.....90

ТЕМПОРАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДСЬКОГО ІСНУВАННЯ І ДІЯЛЬНОСТІ

Ханжи В.Б.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВРЕМЕНИ: ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ,
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ И ЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ.....101

Нивня А.А.

СОЦИАЛЬНАЯ ИЗОЛЯЦИЯ: ТЕМПОРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....119

СУСПІЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОМАТИЧНІ СКЛАДОВІ ЗДОРОВ'Я

Вичко О.

PERCEIVED CONTRIBUTION OF MUSIC EXPERIENCES TO WELL-BEING
OF FACULTY MEMBERS IN UKRAINE AND THE U.S.: QUALITATIVE CASE
STUDY RESEARCH FINDINGS.....122

Кокорина Ю.Е.

ЛОГИКА СТАНОВЛЕННЯ ЖЕНСКОГО СУБ'ЄКТА В ПОЛЕ
ОТНОШЕНИЯ С ДРУГИМ.....136

Трофименко О.А.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....141

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗЯХ ОСВІТИ, МИСТЕЦТВА ТА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Альков В.А., Робак І.Ю.

ІСТОРІЯ ПОВСЯКДЕННЯ НА НИВІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....146

Бринза І.В., Романюк Р.П.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....149

СПИСОК АВТОРІВ.....154

ПЕРЕДМОВА

Завершилася III Міжнародна наукова конференція «Людина як цілісність», що є традиційно присвяченою комплексній рефлексії над проблемою людини. Ця проблема займає почесне місце серед «непід'ємних» філософських проблем: проблема буття, проблема субстанції, проблема свідомості, проблема мови, проблема реальності, проблема часу – це тільки найбільш популярні й лише онтологічні проблеми, (квазі-) вирішення яких (позитивне або негативне) веде до не тільки суто теоретичних наслідків.

Приблизно з початком епохи Модерну, коли відбувалася диференціація глобальних ціннісних сфер, саморефлексія людини остаточно поставила її саму у центр всіх фундаментальних філософських питань. Напевно, найбільш виразне формулювання людиноцентризму Модерну надав Іммануїл Кант. З часом, у міру того, як диференціація змінювалася дисоціацією, саморефлексія людини виявилася розколотою на дві частини (що закономірно корелювало з розколом самого Космосу). З одного боку, людиноцентризм через специфічні дискурсивні практики (постструктуралізм, деконструктивізм, шизоаналіз тощо) розчинив людину в безособистісних соціокультурних конструкціях. З іншого - через природничо-науковий дискурс (прориви в генетиці й нейронауці, різні теорії мультиверсумів у фізиці, кібернетику і штучний інтелект і т. п.) людина редукувалася до функції від того чи іншого фізичного субстрату. Парадоксально, але людина, сконцентрувавшись на самій собі, прийшла до заперечення людини. Найбільш об'ємно згадані тенденції простежуються в двох різних, але дуже схожих сучасних напрямках думки: постгуманізмі й спекулятивному реалізмі, які виразно подають надії на завершення епохи людини з її проблемою (-ами).

Організатори конференції, маючи на меті недопущення такого жахливого фіналу та керуючись діалогічною функцією філософії (No Man's Land, за словами Бертрана Рассела), надали майданчик для фахівців з різних областей знання, що намагаються зрозуміти людину як ціле, так би мовити, «зібрати» її з дисоційованих частин. На III Міжнародній науковій конференції «Людина як цілісність», яка в цьому році має підзаголовок «філософський, психологічний, медичний та юридичний полілог – від теорії до практики» і присвячена 120-річчю Одеського національного медичного університету, учасникам було запропоновано знов зануритися у різні аспекти вічних проблем людського буття. Що з цього вийшло, і чи вийшло взагалі, надаємо судити читачеві.

Редколегія

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО ЗНАННЯ

САДОМАЗОХИЗМ И ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ГЕНДЕРНАЯ МОРАЛЬ

УДК 179

Повторева Светлана Михайловна

доктор философских наук, профессор,

профессор кафедры философии

Национального университета «Львовская политехника»

Виктору Савельеву посвящается

Анотация. В статье осуществлен сравнительный анализ гендерной морали в классической и постмодернистской философии и художественном творчестве. Особое внимание уделено концепциям работ Ж. Бодрийяра, Л. фон Захер-Мазоха, Ж. Лакана, Ф. де Сада, И. Тургенева и др., базисных при формировании европейского гендерного дискурса.

Ключевые слова: гендерная мораль, женский нарратив, женщина-симулякр, половое равноправие, мужские «слова-принципы».

SADOMASOCHISTIC AND POSTMODERNISM GENDER MORAL

Abstract. In the article the comparative analyses of gender moral reflected in the classic and postmodernism philosophy and art carried out. The especial attention is paid to the conceptions of the works of J.Baudrillard, L. von Zaher-Mazoh, J.Lacan, F. de Sad, I.Turgenev and others, which became the base of forming the European gender discourse.

Key words: gender moral, women narrative, women-simulacrum, sex quality, man's «words-principles».

Проблема данной работы состоит в выявлении противоречий между моральными кодексами и реальным поведением в области гендерной морали в прошлом и настоящем. Различные факторы становления современной

парадигмы гендерной морали освещаются в работах О. Забужко [2,3], Ю.-А. Култиса [5, 15], В.О. Пачулевского, Л.А. Мирской [7], Л. Полубояриновой [8], М. Буаробер [1], В. Салтыкова [9], Ж.-П. Сартра [10], Д. Скворцова [11], М. Энаффа [13] и др. Главная особенность разработки данной проблематики заключается в том, что вначале она была осознана и отображена в художественных произведениях, главным образом в литературе и в изобразительном искусстве эпохи Ренессанса и Просвещения и только значительно позже в социально-философских и этических трудах. *Целью данной статьи* является социально-философский анализ вызовов, возникших в XXI веке в сфере гендерной морали Украины, и поиск адекватных ответов на них.

Актуальность темы обусловлена неоднозначным восприятием украинским обществом европейских новаций в сфере гендерной морали, таких, как введение пяти полов для самоидентификации, венчание гомосексуальных пар, предоставление им права на усыновление детей, отказ в целях политкорректности от грамматических категорий мужского и женского родов и т.п. Так, 28.04.2010 г. в рекомендательной резолюции ПАСЕ «О мерах борьбы с дискриминацией на основании сексуальной ориентации или гендерной идентичности» (документ №12185) выдвигается требование ко всем государствам, входящим в Совет Европы, гарантировать юридическое признание однополых отношений. Эта резолюция вызвала резкий протест со стороны Всеукраинского совета церквей [12].

Одним из первых произведений, посвященных противоречиям между официально провозглашаемой христианской моралью и реальным поведением как аристократии, так и плебса, стал сборник новелл Дж. Боккаччо «Декамерон» (1350-1353), опубликованный в 1470 году, т.е. через 117 лет после его написания автором. Расцвет искусств и наук Ренессанса сопровождался невиданным распространением аморализма. Гуманистам этой эпохи были присущи эгоизм, самообожание, самовосхваление, распущенность, развращенность, честолюбие, инцест, непристойность и т. п. Примером может

служить поведению папы Александра VI, сожительствовавшего с собственной дочерью Лукрецией и 17-летней Джулией Фарнезе. Исследователь эпохи Ренессанса А.Ф. Лосев писал: «Возрождение прославилось своими бытовыми типами коварства, убийства из-за угла, невероятной мстительности и жестокости, авантюризма и всякого разгула страстей» [6, с.120].

Работы Я. Буркгарда, Ф. Монье, Р. Зайчика содержат сотни страниц, на которых перечисляется множество примеров двойной морали времен Ренессанса. Помимо научных трудов существуют многочисленные хроники, трактаты, диалоги и мемуары известных куртизанок того времени. В одном из них, например, сообщается, что в 1490 г. в Риме было 6800 жриц любви, а во Флоренции их число достигало в 1509г. 11 тысяч [6, с.124]. Характерно, что публичные женщины тех времен нередко одевались в мужское платье и делали мужские прически. Тогдашние писатели сравнивают монастыри то с разбойничьими вертепами, то с непотребными притонами. Монахини читали «Декамерон» и предавались оргиям. Рафаэль пригласил позировать для своей картины «Парнас» знаменитую римскую куртизанку Империю. Позднее эта картина была размещена в Ватикане. Известный польский исследователь гендерной моральности Ю.А.Култис отмечает, что Ренессанс инспирировал одну из величайших сексуальных революций в Европе. Наиболее характерными чертами этой революции были демократизм и доминирование натурализма в сфере половой морали [15, с.119-120].

В середине XVII в. публикуются первые порнограмматические литературные произведения, насквозь пронизанные гедонизмом. Пьянство, азартные игры, сексуальная вседозволенность как основные признаки истинно мужского поведения красочно описаны в мемуарах Семюэля Пеписа, а в художественной форме – в книгах Вильяма Гейкея. В изобразительном искусстве получают распространение гравюры и рисунки английского живописца Вильяма Хогарта, изображающие целые галереи блудниц и развратников (серии картин «Карьера проститутки» 1730-1731, «Карьера мота» 1732-1735) [1, с.18].

Наряду с произведениями непристойного характера появляются и первые попытки подойти к вопросам гендерной морали не только с религиозных, но также философских и медицинских позиций. Большой популярностью в Европе пользовался трактат доктора Николя Венетта «Картина супружеской любви» (1686). Он переиздавался 30 раз и был переведен на все основные европейские языки. Автор полагал, что наслаждение половой любовью сохраняет здоровье и продлевает жизнь мужчинам, а женщин избавляет от меланхолии, истерии, ревности и привередливости. Н.Венетт выступил в своём трактате и против религиозно-морального запрета на разнообразие поз в процессе полового акта. Он утверждал, что разнообразие поз с медицинской точки зрения повышает вероятность зачатия ребенка, что является, по его мнению, главной целью совокупления.

Знаменитый Вольтер в письме, написанном в июне 1738 года, к прусскому принцу, утверждал, что способность человека испытывать удовольствие служит доказательством существования Бога. Мыслитель писал: «С физической точки зрения наслаждение имеет божественное происхождение. Я утверждаю, что каждый, кто пьет токай, обнимает прекрасную женщину, испытывает какие-либо приятные ощущения, не может не признавать бытия Высшего Существа – благодетеля» [1,с.18]. Аналогичные трактовки сексуальных радостей находим и у британских авторов, в частности, у английского писателя и лексикографа Сэмюэля Джонсона в его философской повести «Расселас, принц Абиссинский» (1759) и морально-дидактических эссе. Джонсон утверждал, что сексуальное наслаждение является основным и главным удовольствием в этом мире. Английский поэт, натуралист и врач, дед Чарльза Дарвина - Эразм Дарвин называл сексуальность «самой чистой радостью в чаше жизни, без которой жизнь стала бы невыносимой» [1, с.18]. В итоге, телесное удовольствие в «галантном» XVIII столетии стало признаваться в Британии и Франции существенной потребностью, как для мужчин, так и для женщин [15, с.137-139].

Иначе обстояли дела с половой нравственностью в Австрийской империи времен правления императрицы Марии-Терезы (1717-1780). В Вене была создана комиссия по охране общественной морали; улицы патрулировала полиция нравственности, которая устраивала облавы не только на проституток, но и на мужчин, прибегавших к их услугам. Женщин, занимавшихся проституцией, обривали наголо, заковывали в кандалы и заставляли выполнять грязные работы (например, подметать улицы, убирать навоз). Холостых мужчин принуждали жениться на нанятых ими проститутках. Если же мужчина состоял в браке, то он подвергался диффамации за прелюбодеяние [15, с.123].

Великая французская буржуазная революция 1789 года лишила женщин Франции и других либеральных государств даже тех небольших завоеваний, которых они добились на пути равноправия с мужчинами в области половой морали. Как отмечал М.Филар в статье «Либерализм и сексуальный ригоризм», французская революция в сфере отношений между полами не была ни радикальной, ни даже либеральной. В сфере сексуальности повсеместно утвердился строгий моральный ригоризм, которого, по мысли М.Филара, не знало даже средневековое христианство [14, с.246-248]. Французская буржуазная революция с её культом чистого Разума и максимального подчинения эмоциональной сферы рациональной имела в целом антифеминистическую направленность [15, с.123]. В отличие от мужчин, которые могли и даже были обязаны (иначе в обществе мужчину не воспринимали как полноценного самца) последовательно разыгрывать две роли: днем - добропорядочного отца семейства, вечером - заядлого завсегдатая публичных домов, женщины не имели права на подобное раздвоение личности. Они могли выбрать и играть только одну из означенных ролей. Такой двойственный нравственный стандарт обусловил возникновение своеобразной гендерной морали, которая предполагала соблюдение внешней пристойности и одновременно допускала внешне запретные, потаенные наслаждения. Такая мораль была распространена в основном в кругах аристократии и средней буржуазии. Простой народ не придерживался двойных стандартов. Например, в

Лондоне с 1750 по 1850 гг. практиковался простонародный способ развода: продажа супруги на торгах [1, с.19].

Ориентация постпросветительской культуры на когнитивный идеал естествознания в итоге обернулась натуралистической редукцией не только эмоционально-психологической, но и рациональной сферы к физиологии. Ответом на тезис Ламетри «человек-машина» стал тезис маркиза Донасьёна Альфонса Франсуа де Сада: «человек – машина желания». Этот тезис был подхвачен и всесторонне развит философами и литераторами сюрреализма и постмодернизма, которым импонировала эпатажность маркиза де Сада, его демонстративный аморализм. Реакция общества на его поступки и творчество привели к появлению понятия «садизм» как выражения определенного типа отношений не только в сексуальной сфере, но и в области, охватывающей более широкий круг явлений. Садизм, по определению Ж.-П.Сартра, – это вид отношений, в которых доминирующий субъект обращает внимание лишь на плоть свою и жертвы, но свобода жертвы оказывается недостижимой, а потому ожесточение садиста порождает только «образы в его голове» [10, с.418]. Характеризуя творчество де Сада, французский поэт, автор «Манифеста сюрреализма» (1924) Андре Бретон отмечал, что воля к моральному и сексуальному освобождению у де Сада предстаёт безусловной.

Дискурс, связанный с маркизом де Садом и его литературным творчеством стал очень популярным в контексте постмодернизма. Пьер Клоссовский (один из родоначальников этого направления) утверждал, что де Сад противопоставил деструктивной идеологии революции, «режиму без закона», умертвившему «Монарха, Бога и Человека во имя общественного блага и во имя суверенитета Народа», конструктивную теологию суверенного сознания, не подвластного в своей суверенности террору насилия. По мнению Ж.Батая, М.Бланшо, М.Фуко и А.Камю, маркиз де Сад осуществил кодирование в порнограмматике принципиально недискурсивных практик. Иными словами, маркиз описал в художественной форме те сферы, которые до него стыдливо замалчивались и считались недопустимыми в литературном

творчестве: сопряженность наслаждения с насилием, имманентную связь сладострастия и власти, различные перверсии, прославил свободу сексуального бунта. По образному замечанию Ролана Барта (работа «Фрагменты любовной речи»), маркиз де Сад в своих произведениях высвободил скрытые импульсы эротической комбинаторики и обратил садистские преступления в «древо чудес». Эротический волюнтаризм маркиза де Сада в практическом приложении имеет ярко выраженную направленность против равноправия женщин и мужчин. М.Энафф в работе «Маркиз де Сад: изобретение тела либертена» автор реконструирует философские, риторические и экономические модели, лежащие в основании письма садовского маркиза де Сада. Сочетая различные подходы (структурную методологию, литературоведческий анализ, семиотику текста, фрейд- лакановский психоанализ, историю власти М.Фуко, концепции Ж.Делёза и Ж.Батая), М.Энафф открывает в де Саде изнанку философии французского рационализма, рассматривая его как наиболее радикального критика западноевропейской цивилизации и проекта Просвещения в целом [13].

В европейской философии и художественной литературе творчество маркиза де Сада вызвало широкий резонанс, привело к появлению новых тем, связанных с интимной жизнью людей. Поначалу это было влияние, в основном, ощущалось в художественной литературе классического периода, затем в постклассическое и постнеклассическое время – это философские, психологические, литературоведческие и другие гуманитарные рефлексии (в частности, постмодернистские гендерные и женские студии).

В середине XIX в. европейскую реалистическую литературу буквально наполняют сюжеты, в которых разрабатывается тема трансгрессии замужних женщин из благополучных аристократических или буржуазных семейств в разряд любовниц, излучающих диффузный эротизм и гедонистическую энергию. Для иллюстрации можно привести одну из первых эмоциональных характеристик Анны Карениной из одноименного романа Л. Толстого: «Как будто избыток чего-то так переполнял ее существо, что мимо ее воли

выражался то во взгляде, то в улыбке» [8, с.16]. Гедонистические интенции проницают и Веру Павловну Лаврецкую – героиню романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Адюльтер как проявление женщиной собственной воли распоряжаться своим телом и, соответственно, как жест откровенно субверсивный в отношении жестких моральных устоев того времени, как правило, недвусмысленно осуждается авторами-мужчинами, что находит выражение в смерти героинь в конце повествования. Наиболее выразительными примерами подобного завершения сюжетов могут служить пьеса «Гроза» А.Н. Островского, романы Т. Фонтане «Эффи Брист» и «Сесиль», повесть австрийской писательницы Ф. фон Эбнер-Эшенбах «Неискупимо». В повести И.С. Тургенева «Фауст» и в новелле Ф. фон Заара «Замок Костениц» главные героини умирают даже ещё до совершения измены. Тем не менее, естественные протесты женщин против засилья двуличной патерналистской морали, лишавшей женщину права на самовыражение, в названных произведениях отражены минимум в нескольких смыслах: во-первых, в смысле отчужденности её от конструирования общественного дискурса; во-вторых, в патриархальном социуме женщина становится жертвой навязанных ей извне и избранных не ею гендерных ролей; в-третьих, женщина не вольна самостоятельно распоряжаться не только своим телом, но и своей судьбой и должна выступать исполнительницей чужих желаний, проецируемых на неё; в-четвертых, в политико-гражданском смысле женщина в то время была лишена избирательных прав.

Такое состояние общественной морали не могло не породить протеста, не санкционированного и не укладывающегося в жесткие нормы буржуазной патерналистской морали. Таким шокирующее протестным стало творчество выходца из Галиции Леопольда фон Захер-Мазоха (1836-1929). Особенно показательны его новеллы «Коломейский Дон-Жуан» и «Лунная ночь». В отличие от И.С. Тургенева у Захер-Мазоха аспекты супружеской жизни, связанные с половыми отношениями, не вытесняются на периферию повествования и не становятся предметом моральной оценки [8, с.14]. Текстам

этих новелл, как, впрочем, и многим другим произведениям Л.фон Захер-Мазоха, присущ искренний, ярко выраженный феминизм. Исследователи творчества Захер-Мазоха (П. Вайбель, Ж. Делёз, Дж. Нойенс, М.Т. О'Пекко, Л. Полубояринова, Д. Ранкур-Лаферри, К. фон Талер, В. Тейлор и др.) утверждают, что философским основанием литературного творчества Захер-Мазоха послужил трактат Артура Шопенгауэра «Метафизика половой любви».

Герой-рассказчик новеллы «Коломейский Дон-Жуан» Деметриус демонстрирует весьма специфический подход к отношениям между полами в консервативном, гендерно ригидном XIX в. Этот подход явно выбивался из ряда классической трактовки темы адюльтера в художественной литературе XIX в., в которой, как правило, внебрачные интимные отношения сублимировались и предавались суровому моральному осуждению. Деметриус говорит дословно следующее: «Утешайся в объятиях любезной, но уж и молчи, если твоя жена обнимает другого. Поэтому имел ли я право упрекнуть её? Нет» [4, с.157]. Таким образом, в этом произведении чуть ли не впервые представлены довольно дифференцированные взгляды на гендерную проблематику, которые найдут широкое признание значительно позднее.

С точки зрения заявленной в данной статье проблематики наибольший интерес среди произведений писателя представляет новелла «Лунная ночь» (1868), предвосхитившая многие психоаналитические и постмодернистские прозрения. Языковая стилистика новеллы являет собой один из первых примеров стилистического феномена, получившего в постмодернистском дискурсе название «женского нарратива». Л. фон Захер-Мазох погружает свою героиню в состояние лунатического транса, придает её рассказу форму дихотомии, в которой противоречиво соединяются подсознательное и сознательное. Впоследствии подобные ситуации получают научное отражение и трактовку в т.н. «схеме L», предложенной французским психоаналитиком Ж. Лаканом. Рассказ «Лунная ночь» представляет собой нетривиальный пример разработки проблематики женской самоидентификации в дискурсивно-критическом измерении. В процессе нарративного эксперимента ночное «Я»

(«moi» - по терминологии Лакана) главной героини Ольги рассказывает о дневном «оно» (лакановское «je»). По мере развертывания неосознаваемого рассказа Ольги (если применить схему Ж. Лакана) происходит постепенный переход её от «je» к «moi», и она шаг за шагом превращается из объекта, на который проецируются внешние представления о её поступках, образе жизни и самой судьбе, в субъект языка, который реализуется как самодостаточная мыслящая личность. Это самоосуществление (по Лакану «demande») воплощается благодаря любви к Другому. В роли этого Другого в рассказе Ольги предстает её любовник по имени Владимир. Через отношения с Владимиром Ольга избавляется от гендерной роли объекта желания, традиционной для женщины патриархального общества [4, с.137]. Тут уместно привести крылатое высказывание Симоны де Бовуар, отражавшее нравы того времени: «Ощущать себя женщиной означает ощущать себя объектом желания» [8, с.20]. Владимир побуждает Ольгу своеобразно войти в истинно мужскую гендерную диспозицию – в мир культуры, философии, литературы, общественной активности с ее субъектной ответственностью и традиционной коннотацией, заключенной в «словах-принципах» мужского рода.

Однако очутившись в этом мире мужской речи и культуры, Ольга не избавляется от своей глубинной гендерной установки телесно представлять женщину-природу в отличие от символизированного мужчины-культуры. Она лишь симулирует свое увлечение общественно-полезными делами, науками, живописью, литературой, делая все это с одной целью – понравиться, таким образом, своему избраннику. Ее истинная природно-женская установка четко артикулируется автором: «Нет, она должна получить его, во что бы то ни стало, она готова заплатить за него любую цену, даже самую высокую. Зная, насколько он уважает труд, она начала работать» [4, с.212]. Для Ольги очень важно найти верный ответ на вопрос: «Wie willst du mich haben?» (дословно: «Какой ты хочешь меня иметь?»). Ольга прилагает все усилия для того, чтобы увидеть себя как женщину глазами любимого мужчины. Ее демонстративная хозяйственная распорядительность и увлеченность литературой и живописью

являются лишь попытками имитировать мужской идеал женщины в глазах любимого Владимира. Ольга творит из себя женский образ, который на самом деле является симулякром (Ж. Бодрийар) мужских представлений о женщине, достойной уважения и равнозначной во всех отношениях мужчине. Но традиционная женщина-природа берет верх над женщиной-симулякром мужского идеала, и Ольга в экстремальных обстоятельствах решительно отказывается от мужского лексикона, составленного из «слов-принципов», которые препятствуют ее любви; отказывается в пользу невербального, но такого чувственного языка объятий и поцелуев: «Я хочу, чтобы и рассудок твой также растаял, - прошептала она ему, - только тогда будем мы равны» [4, с.231]. Инстинктивно почувствовав, что в мужской сфере культуры, средствами языково-понятийной аргументации ей не победить сомнений Владимира, Ольга немедленно переходит от дискурсивного общения к природно-телесному: «Она снова начала целовать его своими влажными, горячими устами, доведя до безумия; он рванул ее к себе и бессознательно стал перебирать руками ее влажные волосы» [4, с.231].

Итак, своеобразие новеллы "Лунная ночь" состоит в том, что в отличие от классических произведений на тему адюльтера (или, по выражению Ольги, "греха, исполненного блаженства"), в ней едва ли не впервые в европейской литературе субъектом соблазнения выступает не мужчина, а женщина. Мужчине отводится роль пассивного объекта, который слабо сопротивляется ее пробужденной любовью необузданной природно-телесной активности. Это обстоятельство выгодно отличает произведение Захер-Мазоха от таких известных художественных произведений на подобную тему, как «Эффи Брист» Т. Фонтане или «Госпожа Бовари» Г. Флобера. В философско-культурологическом аспекте новелла «Лунная ночь» стала образцом «женского письма» (*Weibliches Schreiben* по Х.Гольнеру) задолго до его теоретического осмысления в работах Ж. Дерриды и Х. Гольнера.

Личность Л. Фон Захер-Мазоха, его судьба и творчество колоссально повлияли на дальнейшее развитие гуманитарных областей знания, искусство,

особенно в контексте постмодернизма. В гендерных студиях да и в целом в общественное сознание прочно вошел термин «мазохизм». Это вид отношений между людьми, первоначально относящийся к интимной сфере, приобрел более широкий смысл, философский, психологический, этический. По мнению Ж.-П. Сартра, мазохизм - это установка на обращение с любящим (не только с любящим. – С.П.), как с объектом, как с инструментом, что является утратой своей свободы и принятием себя как виновного. Я виновен по отношению к себе, потому что являюсь объектом. Данная ситуация предполагает превращение себя в очаровывающий объект, а вовсе не раскрытие своей субъективности. Но, делая себя объектом соблазнения, человек впадает в состояние подавления своей экзистенции. Мазохизм - это любовь к поражению. [10, с. 393].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Гендерная мораль, как в прошедшие эпохи, так и ныне является важной составляющей общественного устройства. Отражение гендерной проблематики в философском и художественном творчестве европейских мыслителей позволяет выявлять основные противоречия и тенденции, присущие этой сфере человеческой жизни.

Литература

1. Буаробер М. Таємниці людського тіла. Post поступ. 2011. Травень. №4 (55). С. 19-20.
2. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. роман. Київ: Згода, 1996. 142 с.
3. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / 3-є вид., виправл. Київ: Факт, 2007. 640 с.; ил.
4. Захер-Мазох Леопольд фон. Демонические женщины / пер. с нем. О.Кулишкина. СПб.: Азбука-классика, 2008. 320 с.
5. Култис Ю.А. Молодість, кохання, секс / пер. з польськ., передмова В.Савельєва, Н.Міщук. Львів: «Магнолія 2006», 2011. 74 с.
6. Лосев А.Ф. Обратная сторона титанизма. Эстетика Возрождения. Москва: Мысль, 1978. С. 120-137.
7. Пачулевский В.О., Мирская Л.А. Парадокс любви. Гуманитарий Юга России. 2016. Т.22. № 6.
8. Полубояринова Л. Демонические женщины Леопольда фон Захер-Мазоха. Захер-Мазох Леопольд фон. Демонические женщины / пер. с нем. О. Кулишкина. СПб.: Азбука-классика, 2008. С. 5-28.
9. Салтыков В. Мачо, или Секс-гигант. Белорусский мужской журнал MENS BY. 2011.- №3. <www.mens.by>

10. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В.И.Колядко. Москва: Республика, 2000. 639 с.
11. Скворцов Д. В Европе нас ждут пятиполыми. Аспекты 2000. 2011. № 20. 20-26 мая.
12. Стріха М. Церкву турбують права. Львівська Пошта. 2010. 27 квітня.
13. Энафф М. Маркиз де Сад: изобретение тела либертена / пер. с фр. Н.С.Мовниной. СПб: ИЦ «Гуманитарная академия», 2005. 447 с.
14. Filar M. Liberalizm i regorizm seksualny. Zaris historyczny. Seksualogia kulturowa [red. K.Imielinski]. Warszawa: Ossoleneum, 1980. S.242-260.
15. Kultys J.A. Moralnosc a seks i kobieta (w wybranych kulturach). Slupsk: Wydawca WSP Instytut Filozofii, 1999. 265 s.

АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕРЕНИИ

УДК 004:378;165.191

*Пунченко Олег Петрович,
доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры стандартизации,
оценки соответствия и образовательных измерений
Одесской государственной академии технического регулирования и качества*

Аннотация. В статье раскрывается антропологическая составляющая всех образовательных парадигм прошлого и современной. Эксплицирована сущность образования, объяснен его междисциплинарный характер. Глобальная сущность антропологической составляющей раскрыта через: анализ системы субъектно-субъектных отношений; формирование интеллекта обучаемого, инновационный характер современной педагогической деятельности; процесс социализации личности через систему образования. Показано, что все факторы антропологической составляющей образования направлены на формирование духовного мира обучаемого как познающего субъекта.

Ключевые слова: антропология, образование, измерение, парадигма, информация, интеллект, инновационность, ноосфера, духовность.

ANTHROPOLOGY OF EDUCATION IN ITS CIVILIZATION MEASUREMENT

Abstract. The article reveals the anthropological component of all educational paradigms of the past and present. The essence of education and its interdisciplinary nature are explained. The global essence of the anthropological component is revealed through analysis of the system for object-subject relations; the formation of the learner's intelligence, the innovative nature of modern pedagogical activity; the process of socialization of the individual through the educational system. It is shown

that all factors of the anthropological component of education are aimed at the formation of the spiritual world of the learner as a cognitive subject.

Keywords: anthropology, education, measurement, paradigm, information, intelligence, innovativeness, noosphere, spirituality.

На каждом этапе цивилизационного развития человечества – традиционном, техногенном, информационном – можно выделить особый комплекс проблем, образующих в своей совокупности их интеллектуальный горизонт. Одни из этих проблем обнаруживают свой преходящий характер, другие же с той или иной степенью обоснованности входят в структуру теоретического мышления и становятся основой формирования целенаправленной практической деятельности человечества любого типа цивилизационного устройства.

Одной из непреходящих составляющих этого интеллектуального горизонта выступает образование. Его становление позволяет утверждать о новом качественном скачке в ноосферном развитии человечества. Известно, что становление ноосферы – мозговой рубикон формирования проясняющего сознания. Этот рубикон совершается тогда, когда «изменения обстановки сделало одни рефлексы недостаточными для выживания человека, – отмечает Д. Франкл. – Когда потребности ситуации вышли за пределы инстинктов или привычных ассоциаций, человек начал искать новые способы реакции. Интеллект проявляется не только в умении пробовать и извлекать уроки из своих ошибок, но и в предвидении будущего развития ситуации, в мысленных экспериментах с новыми возможностями и новыми типами ассоциаций» [9, с. 127].

Становление интеллекта, как зарождающегося разума первобытного человека, репрезентируется сегодня как инструмент его логической и практической деятельности Homo Sapiensa. Внутренний механизм архитектоники интеллекта наглядно выступает в контексте принципа комплиментарности, или контрапунктности, то есть взаимосвязи социального с

биоэнергетическим законом, изучающим механизмы и закономерности преобразования энергетики в процессах жизнедеятельности организмов, поэтому исследование сущности и архитектоники интеллекта наука начинает с первобытного общества, где означенный принцип проявляется более конкретно. Это, во-первых.

Во-вторых, основным механизмом логической деятельности выступает формирующийся язык в форме устной речи. Формирование языка, как отмечает А.Ф. Лосев, является выражением человеческого сознания и мышления. В единстве они определяли и продолжают определять характер и содержание тех изменений, которые имели и имеют место во всех типах цивилизационного устройства. Логика становления и развития интеллекта на этом этапе нашла свое отражение в целенаправленной практической деятельности человека. Она отразилась в научении, то есть практическом узувальном знании и практическом опыте, в форме навыков и умений, передаваемых по принципу «Делай, как я!» Это подтверждается выводами исследования древних цивилизаций и в работах Р. Осборна, Ф. Фердинандо-Арместро, которые утверждают, что технологии производства технических артефактов не менялись столетиями, также как и технологии сельскохозяйственного производства.

Становление традиционной цивилизации – это не только скачок в переходе человечества от варварства к цивилизации, это бурный толчок к развитию культуры в единстве ее материальных и духовных компонентов. На этом этапе разворачивается процесс оформления теоретического знания в виде отдельных конкретных наук. Теоретическое знание ставит задачу не только обобщения, систематизации и классификации ранее накопленного обыденного знания, оно разворачивает целенаправленно процесс познания объективной и субъективной реальностей. К нему отнесены: раскрытие общей картины мира, что представляет собой мир, в котором мы живем; что представляет собой человек как «мера всех вещей», какие измерения в нем можно выделить помимо антропологического; что представляет собой система «человек – мир». Сформулированные вопросы оказались настолько глобальными, что даже у

XXI веку наука не предложила аргументированного завершеного ответа на них. Это лишь подтверждает аксиоматическое утверждение философии о бесконечности процесса познания.

Однако, ценности, разрабатываемые наукой и оформляющиеся ею в строгую логическую систему теоретического знания, необходимо было внедрять в познание социума, расширять «геометрию» мышления индивида и общества, обогащать новыми знаниями их интеллект. Науке понадобилось такой «соразработчик», такое социальное средство, которое бы стало фундаментом реализации поставленной идеи. И таким «соразработчиком» стало образование. Оно ознаменовалось переходом от научения ко все усложняющейся системе приобретения теоретических знаний – образованию.

Обращение к становлению и логике развития интеллекта необходимо в репрезентируемом исследовании, чтобы вскрыть источник – источник, родник творческого вдохновения и развития человека, приведшего его к становлению высших форм его интеллектуальной деятельности – науки и образованию. С самого начала их возникновения базисным их измерением стало антропологическое.

Если наука исследует неорганическую и органическую природу, а также человека как явление антропо-био-психо-социальное, то образование разворачивает свое содержание вокруг человека, находящегося в этой системе – креативно воспринимающего и интерпретирующего транслируемую ему информацию, а также социализируя его, через формирование его духовного мира, через усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта. Это позволяет утверждать, что образованию присуще антропологическое измерение.

И не важно, в каких концепциях раскрывается сущность человека, а важно то, что человек как субъект и объект деятельности и поведения предстает как исходный пункт всех социальных преобразований.

Однако, антропологическую составляющую образования ряд исследователей возводят в ранг парадигмы, утверждая, что антропологическая

парадигма – основа образовательных конструкций эпохи Просвещения. Но это принижает значимость этой составляющей образования в других типах цивилизационного бытия человечества. Несомненно, антропологическое измерение – это индикатор, «лакмусовая бумага» креативной педагогической деятельности во всех цивилизациях, развивающих образовательный процесс. Необходимо учитывать гибкость этого процесса и интерпретировать разработанное Т. Куном понятие «парадигма» применительно к образованию, как социокультурному феномену, а вне учета особенностей цивилизационного развития общества этого делать нельзя. С одной стороны Т. Кун пишет, что «парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму» [3, с. 226]. И здесь сомнений нет, что все, кто связан, по роду деятельности с образованием, признают его антропологическое измерение в качестве базисного. Но если это измерение выдавать за парадигму, то она должна быть глобальной и содержать в себе конкретные образовательные парадигмы цивилизационного развития. Ведь нельзя отрицать ни парадигму восточного традиционализма, ни греческой пайдеи, ни государственно-религиозной парадигмы американских цивилизаций доколумбового периода, ни универсально-практической парадигмы техногенной цивилизации, ни ноосферно-информационной парадигмы современного общественного развития.

С другой стороны, Т. Кун пишет, что «под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [3, с. 17]. Ценность парадигмы греческой пайдеи признали даже в конце XX века, когда в 1998 г. в Бостоне (США) был проведен XX Всемирный философский форум на тему: «Paideia: роль философии в воспитании человечества».

Требования к образованию отражаются в глобальных задачах развития социума, что и фиксируется через конкретизацию парадигмы. В этой связи В.К. Лукашевич пишет, что «под парадигмой научного мышления мы

понимаем присущую ему совокупность схем, образцов, стилей и познавательных традиций. Это интеллектуальная составляющая ментальности. Наряду с ней ментальные схемы науки ассимилируют определенное содержание других способов духовного освоения реальности при условии, что они не противоречат характеру их ключевых элементов» [5, с. 50].

Антропологическое измерение образования раскрывает свою ипостась через: раскрытие сущности образования как целенаправленного диалогического процесса; обоснование образования как креативного вида педагогической деятельности; репрезентацию образования как информационного процесса; формирование интеллекта и духовно-нравственного потенциала личности; социализацию личности, как процесса и результата усвоения индивидом социального опыта в совместной деятельности.

Обоснование антропологического характера образования требует его экспликации как философско-педагогического феномена. Сложность этой задачи заключается в невозможности однозначно выразить его сущность. Обилие дефиниций образования связано с отражением в его содержании таких понятий как «культура», «социализация», «воспитание», «обучение», «деятельность», «знания» и т.д. Но общими составляющими образования выступают целенаправленность, неизбежное включение в себя исторического наследия, которое отражает «связанность» развития философско-педагогической мысли. Еще Конфуций утверждал, «кто постигает новое, лелея старое – может быть учителем», а Гадамер Х.Г. идею «связанности» образования прошлых и современной его парадигмы, утверждает, что «образование помогает нам более отчетливо судить, как глубоко духовная эволюция, позволяющая нам всем чувствовать себя как бы современниками» [2, с. 50].

Образование – это ценностная, уникальная, открытая, целостная, особая сфера социальной реальности, которая посредством коммуникации формирует и модернизирует культурные способы опредмечивания, выработанных наукой знаний в специфической форме. Его содержанием является распредмечивание и

структуризация информации и внедрение ее в сознание субъекта обучения не только с целью формирования его пространственного знания, мировоззренческих установок, но и с целью их широкой реализации в практике повседневной деятельности, которая отражает устойчивый характер приобретенных знаний. Ценностная характеристика образования носит двойственный характер: оно выступает как общественная ценность, отражающая уровень социализации личности, и как индивидуальная ценность.

Образование, как диалогический процесс, представляет собой систему субъектно-субъектных отношений, в которой имеет место целенаправленное формирование языкового мировоззрения у обучаемого субъекта. С этих установок оно понимается как организованный и устойчивый процесс коммуникации, отражающий движение от целей к результату, которым является грамотность, профессиональная компетентность, культура и менталитет, в единстве составляющих образованность специалиста.

Образование предстает и как система, имеющая свои атрибутивные и реляционные параметры. «Системные качества образование обретает, – отмечает А.И. Левко, – благодаря наличию общих, инвариантных качеств, к числу которых можно отнести гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность» [4, с. 364].

Как выражение потребностей человека и общества, эта система по международной стандартной классификации образования (МСКО) включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей.

Целенаправленность образования – альфа и омега этого процесса. «Образование... предстает как целенаправленный процесс формирования и развития сознания и самосознания личности и осуществляемой с их помощью деятельности, направляемый объективными закономерностями и регулируемый системой государственного управления» [4, с. 364].

Основу антропологического подхода составляет система субъектно-субъектных отношений, которая представляет собой систему онлайн и базируется на двух основных сущностях – информации и коммуникативном взаимодействии. В процессе трансляции информации обучающим субъектом имеет место распредмечивание информации, внедрение ее в сознание обучаемого с помощью специально разработанной методологии, а онлайн отражает диалоговый путь усвоения им этой информации, познание ее истинности достигнутого наукой на конкретном этапе ее развития, что отражает ее относительный характер.

В системе субъектно-субъектных отношений формируются мировоззренческие, ценностно-научные и социальные интересы, формируется подлинно научная картина мира, но главной задачей этой системы выступает формирование человека знающего, творческого, коммуникативного. Эти задачи придают педагогической деятельности целостный, целенаправленный характер, в котором нет второстепенного.

Как бы ни исследовалось образование, раскрыть его внутреннюю природу можно лишь в призме коммуникативного акта, имеющего богатую системную организацию, обладающего ценностной сущностью, которая выражается через процессы формирования креативной личности – как к конечному его результату. С этих позиций «образование – это специфическая категория современного... знания, представляющая собой ценностно-смысловой коммуникативный акт субъектно-субъектных отношений, в котором имеет место трансляция новейших для субъекта обучения теоретических представлений о сущности и закономерностях развития природной и социальной действительности, а также усвоение последним этих знаний, формирования на их основе нового философско-культурологического мировоззрения, отмечающегося концептуальной целостностью и реализация личностью приобретенного мировоззрения и знаний в своей целенаправленной практике» [7, с. 48]. Такая дефиниция образования наиболее четко выражает его антропологическую составляющую.

В то же время, такое понимание образования расширяет поле его философско-педагогического исследования и репрезентирует его как междисциплинарный социокультурный феномен. Основные составляющие образования: цели, задачи, методология трансляции информации, содержательная и смысловая «нагруженность», особенности системы субъектно-субъектных отношений в этой реальности, присущи всем дисциплинам – альфа и омега любой изучаемой дисциплины. Эти составляющие интегрируют в единое целое весь спектр дисциплин современного образования, ориентирующих его на формирования субъекта в его целостности – и как специалиста, и как образованной личности, и как субъекта социального действия, выражая этим самым междисциплинарный синтез образовательной реальности.

С междисциплинарных оснований образование можно эксплицировать как особый тип интерсубъективной среды, в которой субъекту образования транслируются системные знания о мире и сущности человека, вырабатывается стиль мышления, на основе которого формируются его устойчивые элементы в философско-культурологическом и научном мировоззрении. Эта интерсубъективная среда воспитывает личность, удовлетворяя ее духовные потребности и интересы, обосновывает ее ценности и нормы поведения, формирует убеждения и нравственные императивы.

Антропологическая составляющая раскрывает образование и как вид педагогической деятельности, которая все более приобретает черты человекомерной деятельности. Сегодня в педагогической деятельности проходят не менее революционные преобразования. Во-первых, изучение учебных дисциплин осуществляется в достаточно полном временном формате, уровень дисциплинарного качества поддерживается знаниями и высокими методическими навыками высококвалифицированного педагогического коллектива. Во-вторых, в условиях становления информационной цивилизации педагогическая деятельность принимает инновационный характер. Это уже «целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении

собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов получения нового знания, внедрение качественно новой педагогической практики» [1, с. 220].

Для педагогики такое понимание инновационной деятельности отражает стратегическую направленность изменения процесса обучения. В инновационной деятельности раскрывается ярче всего инновационный потенциал личности педагога, как совокупность его социокультурных и творческих характеристик, выражается готовность к совершенствованию педагогической деятельности.

Высоким стимулом внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, индикатором качества подготовленных специалистов через структуру современного образования является усиление влияния внешней, внедисциплинарной практической деятельности информационного рынка, порождающего спрос на высококвалифицированного специалиста. Сегодня все чаще рыночный механизм и социальный заказ становятся определяющими для принятия конкретных управленческих решений в сфере образования.

Становление образования с возникновением первого типа цивилизационного устройства человечества отражается в его взаимосвязи с информацией. Целенаправленное теоретическое производство, обработка (в виде информационных технологий), передача, защита и хранение информации – это не современное новшество. Криптография утверждает, что защита информации насчитывает более 4000 лет. Если процессы производства, разработки технологий, методы защиты и формы хранения информации относятся к задачам науки, то ее передача (внедрение в сознание социума) – это задача «соратника» науки – образования. Информация для образования – это альфа и омега его развертывания, она есть основа развития форм движения мысли участников образовательного процесса, базовая составляющая коммуникативного взаимодействия в этом процессе.

Глубокая диалектическая взаимосвязь развития цивилизации и информации позволили исследователям этих процессов сделать вывод, что цивилизация есть информационный процесс (в частности, Л.А. Мосионжник), в котором задачи науки и образования также находятся в вышеуказанной связи.

Антропологическая составляющая раскрывает свою приоритетную значимость и через формирование в образовательной деятельности интеллекта обучаемого субъекта, расширяя его духовно-нравственный потенциал. В структуре образования интеллект, как система познавательных способностей обучаемого, очевиднее всего проявляется в легкости научения, способности быстро и легко усваивать транслируемый материал, приобретать новые знания и умения в преодолении возникающих препятствий, в способности найти выход из нестандартных ситуаций, умении адаптироваться к сложной среде, в глубине понимания информации, в творческой реализации знаний. Высший уровень развития интеллекта определяется по уровню мышления, экспрессивной функции языка, рассматриваемого в единстве с другими познавательными процессами – восприятием, памятью, речью. Такое понимание интеллекта в образовательной реальности коррелируется с утверждением Л. Полани, что интеллект есть способ приобретения знаний, он отражает умственную активность обучаемого [6].

Интеллект в образовании, как составной сферы духовного производства, формирует не только систему знаний о природной реальности, но прежде всего он формирует духовно-нравственный потенциал личности, выступающий основой ее социализации. Духовность – это то в содержании духовного мира личности, что обладает нравственно-гуманистическим содержанием и потенциалом к своей реализации, что ориентировано на высокие нематериальные ценности – справедливость, добро, взаимоуважение. Характеризуя внутренний мир человека и социума, духовность предстает как смыслообразующий способ существования ценностей, норм, целей и смыслов, который выражает в человеке его «самость», глубинный нравственный мир. В духовности обнаруживается множество пересекающихся семиотических кодов,

которые, образуя духовную целостность, интегрируют в субъекте обучения в качестве исходных – мировоззренческие, методологические, аксиологические ориентиры, а также социальные нормы и установки, задающие ракурс и горизонт восприятия и преобразования действительности. Поэтому принципиально важное значение имеет характер функционирующих духовных ценностей.

Очевидно и философский, и педагогический анализ духовного потенциала личности не раскрывает всей специфики духовности, но они обладают главным преимуществом: выявляют в этом процессе личностное и социальное содержание, подходят к процессу социализации личности с ее детерминирующего критерия – коммуникативной природы человека. Именно через призму этой природы человека разворачивают свое содержание пути и формы социализации, то есть включение человека в систему социальных отношений. Социализация – это ось, удерживающая социум в едином целом. Она берет начало тогда, когда в одном субстрате складываются две структуры – биологическая и социальная. Т. де Шарден утверждал, что «социальный феномен – кульминация, а не ослабление биологического феномена» [10, с. 336].

Социализация как процесс формирует духовный мир человека, его индивидуальность, которая выражается в его поступках. В образовании, благодаря социализации, личность приобретает знания об общественных явлениях, правилах, нормах и принципах общественного бытия, усваивает социальные нормы, формирует мировоззрение, установки, личностные убеждения, принятые формы поведения. «Социализация, – отмечает Л.Д. Старикова, – процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемый в совместной деятельности» [8, с. 269].

Сам процесс социализации человека сложен и многогранен. Образование – это один их векторов социализации человека. Преимущество этого вектора заключается в том, что ему присущи осмысленность, конструктивность.

Таким образом, можно сделать выводы, что, во-первых, антропологическая составляющая в образовании – это не какая-то отдельная парадигма, свойственная конкретному типу цивилизационного устройства, а глобальная базовая составляющая всех парадигм образования прошлого и современности. Во-вторых, в статье эта идея подтверждается через анализ ядра этой составляющей: системы субъектно-субъектных отношений; формирование интеллекта субъекта обучения; инновационную педагогическую деятельность; обоснование цивилизации как информационного процесса; социализацию личности. В-третьих, на основе анализа этих составляющих эксплицирована сущность и междисциплинарный характер образования, а также установлено, что все эти аспекты образования как социокультурного феномена связаны с формированием мира знаний человека и их реализации в его практической деятельности.

Литература

1. Башаркина Е.А. Инновационная деятельность как средство развития современного образования / Е.А. Башаркина, В.В. Юрченко // В кн.: «Философско-педагогические проблемы непрерывного образования». – Могилев: МГУ им. А.А. Кулеша, 2015. – С. 219-224.
2. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: АСТ, 2002. – 608 с.
4. Левко А.И. Социокультурные предпосылки инновационного развития общества. Философско-методологический анализ / А.И. Левко. – Минск: Беларуская навука, 2019. – 508 с.
5. Лукашевич В.К. Динамика инновационного пространства в контексте культурных трансформаций / В.К. Лукашевич // Трансформации в культуре как следствие цивилизационного выбора: философско-мировоззренческие аспекты анализа: сб. науч. ст. – Усть-Каменогорск, 2018. – С. 51-68.
6. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
7. Пунченко О.П. Археология ноосферного образования / О.П. Пунченко, Н.О. Пунченко. – Одесса: Друкарський дім, Друк Південь, 2017. – 452 с.
8. Старикова Л.Д. История педагогики и философии образования / Л.Д. Старикова. – Р/Д: Феникс, 2008. – 434 с.
9. Франкл Дж. Археология ума / Дж. Франкл. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 254 [2] с.
10. Шарден П. Т. де. Феномен человека / П.Т. де Шарден. – М.: АСТ, 2002. – 553 с.

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ВІЗУАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ: ІНТЕГРАТИВНА ГОЛОГРАФІЧНА МОДЕЛЬ ЛЮДИНИ

УДК 130.2

*Титар Олена Володимирівна,
доктор філософських наук,
професор кафедри теорії культури і філософії науки
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

Анотація. У статті розглянуто філософські аспекти візуального сприйняття, зорове мислення та побудова зорового образу. На основі дослідження філософських механізмів візуального образу уточнено та розкрито інтегративну голографічну модель людини.

Ключові слова: візуальні дослідження, філософія образу, філософська антропологія. голографічна модель людини, візуальний образ, філософія культури.

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF VISUAL PERCEPTION: AN INTEGRATIVE HUMAN HOLOGRAPHIC MODEL

Abstract. The article deals with the philosophical aspects of visual perception, visual thinking and the construction of visual image. On the basis of the study of philosophical mechanisms of the visual image, an integrative human holographic model was specified and revealed.

Keywords: visual studies, philosophy of the image, philosophical anthropology, holographic model of human, visual image, philosophy of culture

Постановка проблеми. Візуальне сприйняття та особливості довербального осмислення світу, що лежать в основі образного мислення та є основою створення метафор на вербальному рівні, аналізується багатьма як філософами, так і культурологами, як психологами мистецтва, так і семіотиками культури.

Аналіз останніх публікацій. Серед найголовніших такі нещодавні ґрунтовні дослідження, як дослідження Ф. Альперсона, Д. Бома, Дж. Вестфалю, К. Гардіна, Дж. Гейджа, К. Лайдесмана, Дж. Маунда, В. Тернера. Наприклад, Ф. Альперсон намагається розкрити філософське підґрунтя візуальних мистецтв та їх розвитку. Найбільше культурне візуальне сприйняття розкрито у дослідженнях Дж. Гейджа, але ці дослідження характеризують тільки загальні риси становлення культурного сприйняття візуального художнього образу і проблема потребує подальших досліджень, особливо філософів культури.

Мета – розглянути різноманітні аспекти візуального сприйняття, філософські механізми побудови зорового (візуального) образу, на основі чого уточнити філософську інтегративну голографічну модель людини.

Виклад основного матеріалу та отриманих наукових результатів дослідження. М. Гайдеггер в статті «Теза Канта про буття» торкається одного з головних визначень «Критики чистого розуму» І. Канта: «Буття явно не є реальний предикат, тобто поняття про щось таке, що могло би входити до поняття тієї чи іншої речі. Воно є просто полагання речі або відомих визначень самих по собі» [2, с. 521].

Говорячи про смисл негативного виразу, М. Гайдеггер доводить, що буття в кантівському розумінні є «нічого з речового, тобто для Канта: нічого з предметного» [2, с.365], позитивна частина виразу («чисте полагання») багатозначна і знайома навіть повсякденній свідомості. Чисте полагання – *positio* – це: «1) встановлення, поставлення, полагання як дія; 2) дещо встановлене, *thema*; 3) усталеність, положення, стан» [2, с.366].

Мова філософії використовує дві характерні назви – *percipere*, *perceptio*, сприймати щось – і *repraesentare*, «ставити дещо перед собою, тримати в уявленні... як предмет» [2, с.366] для позначення такого процесу полагання. Таким чином в суб'єкт-об'єктні відношення включаються (*repraesentare*) включаються суб'єкт-предикатні відношення (*perceptio*), це онтичне використання буття, за визначенням І. Канта, «це річ, що помагається сама по

собі і для себе, то таке буття дорівнює існуванню» («Єдино можливе оснований для доказу існування Бога» (1763), цит. за [2, с. 367]).

Полагання встановлює щось як свій об'єкт, предмет лише тоді, коли функціонує чуттєве споглядання, але афектація нашого чуття багатоманітна і мозаїчна, тому синтезоване полагання здійснюється розсудком, ще вищий ступінь *perceptio* – об'єктивна єдність аперцепції, що узагальнює дані пізнання, вона заздалегідь присутня в уявленні і надає йому єдності. У М. Гайдеггера простежується співвідношення між поняттями буття і осілості, поселення, постійного місця перебування (іспанське *ser* – буття), це розуміння осілості як присутності, піклування, уважного сприйняття (*perceptio* – *apperceptio*), можливості синтетичної єдності.

Репрезентаціями також в сучасних гуманітарних науках займається естетика, філософія культури, культурна антропологія, візуальна антропологія і візуальна культура. У центрі сучасних дискусій про методологію культурної та візуальної антропології насамперед питання про її міждисциплінарність, наскільки вона є продовженням культурних досліджень [1], наскільки вона може бути вписана в історію мистецтв чи навпаки – візуальна антропологія, культурна антропологія і візуальна культура повинні працювати тільки з технологічними художніми образами (фотографія, кіно, відеоінсталяція і подібне). Істотним є зауваження Міке Баль про суперечності самого предмета візуальної культури, філософії візуальної культури в постмодерністських дослідженнях – «Будь-яка спроба артикулювати цілі і методи візуальних досліджень повинна серйозно взятися за обидві складові терміну в їх негативному визначенні: «візуальний» у смислі «змішаний» – синестетичний, дискурсивний і прагматичний – і «культура» як рухлива, диференційована, перебуваюча між «культурними зонами» і виражена у практиках влади і спротиву» [1, с.246]. Інша методологічна позиція, представлена у дослідженнях останніх років відносно художнього образу і репрезентації у культурній та візуальній антропології – позиція Дж. Елкінса, котрий наполягає, що міждисциплінарність не повинна елімінуватися із культурної та візуальної

антропології, а художній образ, репрезентація, повинні розглядатись на межі методологій різних наук. Дж. Елкінс, вступаючи до полеміки з М. Баль, пропонує як мінімум дев'ять основних напрямків такої міждисциплінарності [3] – експертна фактографічна історія мистецтв, образна антропологія, психологія і теорія образу, філософія мистецтва, наука про образи, підхід Деррида, котрий спеціально відмовляється від узагальнюючої дисципліни, використовуючи синтетичну методологію - «включаючи лінгвістику, феноменологію, класичну філологію, онтологію, історію мистецтва, охорону пам'яток, релігієзнавство і теорію літератури» [3, с.255]. Нарешті ця сфера може бути розглянута як сфера неестетичного і не-дисциплінарного, поза границями певних методологічних підходів, у будь-якому випадку у дослідженні говорять про лабільність кордонів культурної і візуальної антропології і багатоманіття розумінь художнього і візуального образу в культурі.

Теорія образу іншого сучасного православного філософа релігії Х.Яннараса будується на тлумаченні образу отцями церкви і розумінні образу у Псевдо-Діонісія Ареопагіта. Образ не можна відділяти від особистісного начала Бога і людини [4]. Апофатизм особистості й особистісного начала, а відповідно і особистісної ідентичності розглядається як динамічні події відношень, екзистенціальні за своєю суттю, цю динамічність і особистісність не може передати ніяке інтелектуальне визначення, таким образом указуються рамки раціональності. Образ допомагає зрозуміти самототожність і мінливість особистості, надсутність Бога, за формулюванням Ареопагіта, котре часто цитує Яннарас, в образі ми зустрічаємо «сплетіння сказаного і невисловленого» [4]. Через образ можливою стає причетність непричетному, за формулюванням Ареопагіта, – «Все божественне, оскільки воно нам відкривається, пізнається нами лише по причетності» (PG 3, 645A). Образ робить доступною для нас цю причетність, со-вість як можливість особистісної буттєвої відповіді людини-тварі на заклик Бога-Творця, коли відбувається єднання суб'єкта і об'єкта, того, що пізнає, і того, що пізнається, що перевищує, за думкою Ареопагіта, «можливості нашої думки, нашого розуму і нашої дії»

(PG 3, 585 b -588 A). Складність й антитетичність образу складається у Псевдо-Діонісія в образний семантичний синтез, коли «надсутнісна сутність», «неурозумнений ум», «невисловлене слово», являють собою образ, а не поняття, цей образ подкоряється категорії краси як заклику особистісного ставлення і спілкування. Як точно пише Яннарас про образ у християнстві: «Він позначає за аналогією (за способом превосходження) над-сутності Бога (Його неподобу сутності речей), Його над-умну Премудрість і над-висловлену явленість. Але при цьому образ не вичерпується ана смисловим протиставленням сутності уму і слову, ні утвердженням суті чи відсутності, розуму чи нерозуму, мовлення чи невисловлюваності. Образ, що виникає із синтеза протилежних характеристик, являє собою семантичне зображення по відношенню, що перевищує як ствердження, так і заперечення. Цей образ визначає шлях звільнення від будь-якого гносеологічного положення чи метода, означає відречення від будь-якої обов'язковості у судженні» [4].

Таким чином ми бачимо, що в різноманітних теоріях релігійних мислителів підкреслюється об'єднуюча культуру сутність художнього образу. Подвійність образу заключається в його символічній, духовно-матеріальній стороні, коли образ не лише існує як ідея, але і як її втілення, у гегелівській філософії це призводить до розуміння образу як «воплотіння» образу і «утілення» через образ своєї особистості у світі, що рівною мірою повинно преображати як особистість, так і культуру. Образ мистецтва має як чуттєвий вимір, так і метафізичний вимір. Така єдність (холістичність) і така подвійність образу в мистецтві дозволяє нам говорити про нього як про символ. В істинному мистецтві образ візуального сприйняття, художній образ і Першообраз можуть бути ототожнені (іконопис). У концепції Х. Яннараса образ принципово багатоплановий, метафізичний, що не пізнається методологічно, а лише у спілкуванні з Іншим: образ не можна відділяти від особистісного начала Бога, людини і культури.

Так англійський фізик Д. Бом вважає, що, згідно відкриттю А. Аспекта, «реальна дійсність не існує, і що, незважаючи на її очевидну щільність, Всесвіт

в своїй основі – фікція, гігантська, розкішна деталізована голограма» [5]. Він припустив, що «елементарні частинки взаємодіють на будь-якій відстані не тому, що вони обмінюються таємничими сигналами між собою, а тому, що їх роздільність є ілюзією». Він пояснив: «На якомусь більш глибокому рівні реальності такі частинки – не окремі об'єкти, а фактично продовження чогось більш фундаментального» [5].

Згідно Бому, «реальність» має більш високий рівень розмірності, а ми сприймаємо лише її тривимірну просторову проекцію, тобто тільки частину дійсності. «Частинки – не окремі «частини», а грані більш глибокої єдності, яка кінець кінцем голографічно і невидимо подібно об'єкту, знятому на голограмі. І оскільки всі в фізичній реальності містяться в цьому «фантомі», Всесвіт сам по собі є проекція, голограма» [5].

В голографічному Всесвіті «на більш глибокому рівні всі предмети в світі нескінченно взаємопов'язані... Все взаємно проникає з усім, і хоча людській натурі притаманно все розділяти, розчленовувати, розкласти по полицях, всі явища природи, всі розділення штучні і природа в кінцевому рахунку є без розривна павутина» [5]. В тонкому світі навіть час і простір неможна взяти за основу (в класичному розумінні!), так у Всесвіті, де ніщо не відокремлене один від одного, така характеристика, як положення, не має сенсу». З іншої точки зору реальність – це суперголограма, в якій минуле, теперішнє і майбутнє існують одночасно» [5].

Д. Бом припускає, що, можливо, «голографічний рівень світу є черговою сходинкою нескінченної еволюції».

Із усього різноманіття проблем, пов'язаних із зоровим сприйняттям, найбільш складною і загадковою видається проблема формування зорових образів і винесення їх у зовнішній простір.

Раніше робилися припущення про голографічну природу формування зорових (і взагалі чуттєвих) образів на основі принципів голографічної психофізики. Також ставилося питання про природу матеріального носія, який формує зоровий образ.

Однак зорові образи формуються не тільки в процесі безпосереднього зорового сприйняття.

Зорові образи виникають у свідомості людини, тобто в його ментальному тілі (або ментальній енергетичній оболонці) в наступних випадках:

1. При попаданні в системну зону світла, відбитого від реальних тривимірних об'єктів або голограм цих об'єктів (або випроміненого ними світла), тобто під дією світлових стимулів зору (або «осяжного світла» за Гібсоном [6, с.19]), який відповідає реальному трьохвимірному простору. При цьому зоровий образ формується у зовнішньому просторі, співпадаючи (або не співпадаючи у випадку ілюзій) з реальним об'єктом. Цей зовнішній «простір» умовно можна назвати зовнішнім ментальним полем.

2. При сприйнятті осяжного світла, відбитого (або випроміненого) від плоских об'єктів, у випадку, якщо дані зорові стимули можуть бути поставлені у відповідність реальним тривимірним об'єктам (або реальному осяжному світлу): фотографії, малюнки, живопис, кіно, ТВ, інші плоскі проекції тривимірних об'єктів. В цьому випадку, як і в першому, у зовнішньому ментальному полі людини виникає зоровий образ тривимірного об'єкта (або природа не знає реальних двомірних просторів) – людина як би дивиться на світ через дане двомірне скло. Ця ілюзія тривимірного світу описана у Гібсона [6, с.19].

3. Під впливом художньої літератури, спогадів, асоціацій, уявлення, мрій – у внутрішньому ментальному просторі (полі) виникає тривимірне зовнішнє зображення, у тому числі і нереальних (уявних) об'єктів..

4. Під впливом наркотиків, хворобливого стану виникають тривимірні зорові образи (галюцинації), винесені у зовнішній ментальний простір, які також можуть бути зафіксовані на фотографіях.

5. В процесі сну у людини виникають сновидіння – динамічні тривимірні зорові образи у внутрішньому ментальному просторі.

6. При гіпнозі зорові образи викликають за допомогою словесного (або безсловесного) навіювання при контакті з тим, хто навіює.

7. Ясновидіння – формування у екстрасенса у внутрішньому ментальному просторі зорового образу предмета, прихованого від очей.

8. «Шкірний зір» – формування зовнішнього образу у внутрішньому ментальному просторі без допомоги очей.

9. Телепатія – передача зовнішнього образу від однієї людини до іншої через мислене навіювання (на відстані).

Всі ці явища потребують пояснення в межах єдиної моделі формування зорових образів. Можливо, голографічна модель дасть змогу вирішити проблему формування зовнішніх образів у внутрішньому і зовнішньому ментальному просторі людини/

Можна припустити, що зоровий образ формується аналогічно тонкій матерії: ментальним полем, елементами і полями фентосвіту, біогравітаційним полем, причому основним механізмом створення такої польової форми – зоровий образ – і винесення його в простір, скоріше за все, є одним із методів динамічної голографії – метод обернення хвильового фронту.

Таким чином, зовнішній світ являє собою сукупність фізичних тіл (форм), випромінювань, запахів (ефірних тіл) і ментального поля, які накладаються людиною (і тваринами) на зовнішні об'єкти, що сприймаються нею. В цьому ментальному полі відбувається взаємодія ментального тіла людини (його свідомості) з інформацією від зовнішніх, в тому числі зорових, стимулів.

Зоровий образ створюється людиною в його внутрішньому ментальному просторі (полі) а потім переноситься у зовнішній простір в процесі навчання, починаючи з моменту народження, при тактильному контакті з фізичними тілами (формами), співвіднесення розмірів цих тіл між собою з використанням законів персептивної перспективи. Далі, при попаданні відповідних стимулів в систему зору зоровий образ переноситься із внутрішнього ментального простору у зовнішній аж до співпадання зорового образу з відповідним фізичним об'єктом.

Так, при зустрічі із колись знайомою людиною, зовнішність якої з часом сильно змінилася, спочатку виникає зоровий образ незнайомця, але в момент

впізнання (наприклад, за акустичним стимулом – знайомому голосу) колишній зоровий образ знайомого миттєво заміщує знову створений зоровий образ незнайомця (як би «відкриваються очі»: я тебе впізнав!).

Висновки. Образотворче мистецтво, в тому числі живопис, засноване на численних зорових ілюзіях, тобто на зорових образах, які викликають художники у глядача за допомогою певних художніх прийомів. Як було зазначено вище, в усіх випадках у глядача виникає тільки тривимірний зоровий образ. Те ж саме стосується і кіно, фотографії, телебачення.

Голографія створює тривимірні зорові стимули, викликаючи найбільш повну ілюзію присутності і найбільш чіткі тривимірні зорові образи.

Таким чином, видимий світ є сукупністю зорових образів в ментальному полі людини, винесених за межі його фізичного тіла і сформованих на підставі інформації (стимулів), одержаної із зовнішнього (і внутрішнього) світу, в тому числі на підставі зорової інформації, одержаної з «видимого поля» або «осяжного світла» (за Гібсоном). Найчастіше, завдяки ілюзіям, відсутності досвіду, художнім або артистичним прийомам, а також навіюванню і гіпнозу ці зорові образи можуть не співпадати за формою, розмірами та фізичним змістом з реальними об'єктами, що й викликають відповідний стимул.

Таким чином, людина представляє собою складну інтегральну сукупність багатомірних енергетичних оболонок (тіл, полів, просторів), які взаємодіють як між собою, так і із зовнішнім світом.

Література

1. Баль М. Визуальный эссенциализм и объект визуальных исследований / Мике Баль // Логос. – СПб., 2012. – №1. – С. 212 – 249.
2. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. – Москва : Республика, 1993. – 447 с.
3. Элкинс Дж. Девять типов междисциплинарности для визуальных исследований (Ответ на статью Мике Баль «Визуальный эссенциализм и объект визуальной культуры») / Дж. Элкинс // Логос. – 2012. – № 1. – С. 250-259.
4. Яннарас Х. Хайдеггер и Ареопагит, или Об отсутствии и непознаваемости Бога [Электронный ресурс] / Х. Яннарас. – Режим доступа : www.predanie.ru
5. Bohm D. Wholeness and the Implicate Order / D. Bohm. – London: Routledge and Kegan Paul, 1980. – 280 p.
6. Gibson E.J. The ecological approach to visual perception / E.J.Gibson. – Boston : Houghton, Mifflin Company, 1979. – 440 pp.

ПОСТГУМАНІЗМ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ В ЛЮДИНОЗНАВЧОМУ ЗНАННІ

Вячеславова Олена Анатоліївна

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри філософії, біоетики та історії медицини

Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Взаємодія людини з інформаційними та біологічними технологіями є однією із актуальних проблем міждисциплінарного знання сьогодення. У вітчизняній філософській думці проблема людини розглядається на основі традиційної парадигми гуманізму. Разом з тим у західному дискурсі поширені вчення постгуманістичного спрямування, в межах яких можна розрізнити досить суперечливі і навіть протилежні позиції. Чи існують серед них такі, які мали б точки дотику з позицією гуманізму? Які саме альтернативні бачення людини маємо ураховувати, обмірковуючи сучасні технологічні трансформації людського світу, а до яких варто поставитись критично? Короткий огляд не дасть вичерпну відповідь на такі питання, проте має за мету окреслити перспективу, у якій можна їх обговорювати.

Як відзначає М. Кожевнікова, постгуманізм не є цілісною теорією, оскільки існує «множина постгуманізмів» [2]. На оформлення різних його версій вплинули представники соціальної культурної антропології, соціології, філософії, біології та інших галузей знання (Б. Латур, Д. Харауей, М. Бакке, Е. Грот, А. Вечоркевич, Р. Кубицькіта ін.). Широке розуміння терміну «постгуманізм» інколи спонукає дослідників розглядати як різновид постгуманізму також і трансгуманізм, оскільки спільним для обох вчень є базисна ревізія поняття людини, визнання існування не-людських соціальних агентів (тварин, машин, андроїдів, кіборгів, штучного інтелекту та ін.) та переосмислення позиції людини як істоти, що перебуває у зв'язках з іншими агентами. Проте один із творців трансгуманізму С. Фуллер наполягає на

протиставленні трансгуманізму і постгуманізму як концепцій, що по-різному бачать феномен постлюдського. Трансгуманіст завжди є ультрагуманістом, виступає з антропоцентричних світоглядних позицій, на основі технологій, футуризму і космізму постулює всемогутню людину з розширеними здатностями аж до опанування безсмертям [9]. Постгуманізм же навпаки передбачає позицію децентрації людини, яка в окремих версіях (екологічній, феміністській та ін..) набуває різної змістовності.

Актуальною є критика трансгуманізму з біоетичних позицій, оскільки одним із положень вчення є невизнання привілейованого статусу людського тіла: саме «фетишизація» останнього перетворює на проблему аборти та евтаназію [9, с.21-22]. Науковці зазначають, що питання вдосконалення людини є традиційним, проте завжди воно вирішувалось через виховання і освіту, сьогодні ж покращення людини тлумачиться тільки через технологічне втручання в природу. В біоетичному дискурсі наголошуються ангажованість ідей трансгуманізму, тенденції комерціалізації ставлення до буття людини: в дискусіях вуалюється питання «зацікавлення ключових гравців», відбувається «продаж технологій, що допомагають подолати страх» [1]. Постає і проблема соціальної селективності: розширення тілесних можливостей – для усіх? для обраних? – однозначної відповіді теорія не дає.

Однією із спільних позицій усіх постгуманістичних концепцій є усунення опозиції природи та культури. Світоглядної значущості дана теза набула в екологічному постгуманізмі, послідовники якого вважають де актуалізацію антропоцентризму наслідком розвитку природознавчих міждисциплінарних знань, які змінили погляди на тілесність, інтелект, емоції тварин. Ідея спільності усього живого, еволюційної природи моральних та ціннісних феноменів, розуміння того, що «люди не є унікальними у володінні неврологічними механізмами, які генерують свідомість» веде до сумніву щодо вищого статусу людини порівняно із тваринним світом. Висновком цієї концепції є висунення тези про моральний статус тварин, необхідність закріплення їх суб'єктності і визнання їх не-людськими особистостями з

юридичними та моральними правами [2]. Але підсумкова теза про те, що «особлива» роль людини у світі є «ілюзією, яку неможливо підтримувати далі» [2, с.49], є суперечливою. Уявімо, що ми не заперечуємо еволюційну спільність і права усього живого, проте це не дає підстав відкинути розрізнення природи та культури як наявну сучасну реальність хоча б тому, що, створивши культуру, здатну змінювати природу руйнівним чином, саме людина несе відповідальність за стан справ у цьому світі, а не шимпанзе і не дельфіни, інтелект і чуття справедливості яких слушно описують біологи [2, с.40-41].

Позиція людського як особливого (не вищого) у світі зумовлена не біологічним статусом *Homo sapiens* як вершини еволюції, а презумпцією відповідальності за справи у світі. Деякі критичні розмисли викликає понятійний ряд, адже семантика понять суб'єкта, особистості філософії та гуманітарному знанні склалась у певних контекстах. Чи варто вживати їх щодо не-людських «агентів»? Визнаючи особистісне за машиною та твариною, трансгуманісти посиляються на правовий принцип [9, с.12-13]. Проте у філософії гуманізму особистість визначається не лише через правову характеристику, а й через здатність до самоактуалізації і творчості, специфічної саме для людини. Більш коректним є говорити про «наділення тварин ...обсягом екзистенціальних прав» або про «наділення ...юридичною агентністю елементів природи...», які «мисляться симетрично людській природі» [1].

Інші аспекти постгуманізму розкривають дослідження взаємодій людської тілесності, технологій і техніки. С. Соколовський запропонував концепцію техно-корпо-реальності та поняття техноморфізмів для позначення впливів речовинного довкілля та соматотехнічна формування людського габітусу. Науковець виходив із теорії екстеріоризації Маклюєна – Холла, за якими культура, соціальні інститути, мовлення, медіа є складними екстенсіями – розширенням можливостей людини, пов'язаними з технікою («приставками», «додатками», «протезами») та тілесними практиками. Техноморфи є поєднанням елементів різного порядку (живого та неживого) в біотехнічних зборках та асамбляжах, наслідком яких є кіборгізація та гібридизація людського

тіла, зближення та розмивання меж тілесності та техніки [7; 8]. Проблема меж тіла, вкрай важлива для біоетичного та медичного знання, вимагає переходу від редукціоністських моделей до холістичних і визначає позитивний момент даного підходу, що пропонує біоетикам якісний методологічний інструментарій.

Одним із модусів інтеграції людського і техносфери є взаємодія людини з технічними мережами, в які людина включена як їх частина та умова функціонування. Інтернет-мережі теж є «приставками», проте йдеться вже про конструювання штучної свідомості, що супроводжується ускладненням суб'єктно-об'єктних відносин між людиною та технікою. Небезпеки та проблеми, породжувані ІТ-технологіями (хто діє? я в мережі чи мережа діє мною?), сьогодні озвучені: цифровий аутизм, загрози нейрототалітаризму, маніпулятивний характер технологій BigData. Аналіз онтологічного статусу віртуальної комп'ютерної реальності, запропонований С.В. Орловим [6], наголошує її квазіідеальність та квазісуб'єктивність, зовнішню схожість із суб'єктивною реальністю, яка насправді не виводить її за межі об'єктивної предметної реальності. Отже, ускладнення внутрішньої структури об'єктивної реальності може вводити в оману (і залежність) користувача мереж.

Акторно-мережева теорія (АМТ) Б. Латура є позитивною відповіддю на запитання про можливість існування «не-антропоцентричної антропології» [2]. Концепція Латура була підготовлена прагматичним поворотом у філософії, кризою соціальних наук та прагненням дослідника до їх методологічного оновлення шляхом перенесення теоретичних схем, задіяних первинно у царині соціології науки. Мережа як усталена асоціація різнорідних акторів (сил) існує перформативно. В ролі акторів можуть виступати будь-які, в тому числі не-людські і не-індивідуальні сутності (організації, соціальні інститути, фінанси, мікроби, електрони, теореми, технології, електронні прилади та системи, ГМО, релігійні уявлення, міфи і т.ін.). Результатом роботи мереж є виробництво соціального [4]. Мережі і актори мають онтологічну природу і наділяються, попри гетерогенність, однакоvim онтологічним статусом (АМТ передбачає так

звані «пласкі» онтології, позбавлені ієрархії). Остаточною метою теорії є не охоплення речей в їх повноті та унікальності, а вивчення їх взаємодій і заплутаності зв'язків в межах ситуації.

Попри те, що АМТ є водночас соціологією, емпіричною філософією, онтологією, метафізикою, «латуріанство» цікаве насамперед як дослідницька методологія, що наголошує цінність локального контингентного знання і апелює до принципу ірредукціонізму. За абстрактною термінологією АМТ проглядається не універсалія «суспільства», а образ уразливості соціального світу, який вимагає зусиль із збереження, бо він є те, що «а) не завжди нас оточувало; в) скромного походження; с) укладено із різнорідних частин; d) не повністю підконтрольне виробникові; е) могло не виникнути; f) обдаровує сюрпризами та накладає обов'язки; g) вимагає захисту і підтримки, аби існувати» [5, с.384]. Очевидною є аксіологічна основа проекту АМТ: він є «способом повернутись до здивування при вигляді знайденого соціального» та способом «працювати... над кропітким виробництвом довіри», оскільки мета соціальної теорії - дії із «збирання спільного світу», здатні зробити його «більш придатним для спільного життя» [3, с.354, 356; 5, с.385-386, 382-383].

Отже, концепція Латура у своєму підмурку приховує певні гуманістичні інтенції, виявляє можливість «гуманістичного постгуманізму» як зворотного обличчя не-антропоцентричної антропології.

Література

1. Где пределы человека? Философы Г.Юдин и Е. Брызгалина о биоэтике Б.Юдина. 07.03.2020 // <http://www.swoboda.org>
2. Кожевникова М. Постгуманизм: возможны ли не-антропоцентричная антропология? // Технологии и телесность / отв.ред. С.В.Соколовский – М. : ИАЭ РАН, 2018. – С.25-54.
3. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / пер. с англ. И.Поклонской; ред. С.Гавриленко. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. – 384 с.
4. Латур Б. Об акторно-сетевой теории. Некоторые разъяснения, дополненные еще большими усложнениями // Логос. – Т.27. – №1. – 2017. – С. 173-200.
5. Латур Б. Надежды конструктивизма // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В.Вахштайна. – М.: Изд. Дом «Территория будущего», 2006. – С.365-389.
6. Орлов С.В. Онтология в информационном обществе: взаимодействие объективной и субъективной реальности // Современная онтология IX: Сознание и бессознательное:

сб.докл. междунар. науч. конф. (24-25 июня 2019 г., СПб.) / ред. П.М.Колычев, К.В.Лосев. – СПб: ГУАП, 2019. – С. 94-103.

7. Соколовский С.В. Антропотехноморфизмы и антропология техно-корпо-реальности // Социология власти. – Т.29.– №3. – 2017. – С.23-40.
8. Соколовский С.В. Телесность и технологии в антропологическом контексте // Технологии и телесность / отв.ред. С.В.Соколовский – М.: ИАЭ РАН, 2018. – С.3-21.
9. Фуллер С. От социальной эпистемологии к Humanity 2.0. Интервью. // Логос. – Т.28. – №5. – 2018. –С.1-30.

«ПОВОРОТ» ЯК ТЕРМІН ТА МЕТАФОРА СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ЛЕКСИКОНУ: “КЕХРЕ” ТА/АБО “TURN”

Голубович Інна Володимирівна

доктор філософських наук, професор,
завідувачка кафедри філософії

Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Русяєва Марина Володимирівна

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри теоретичної і практичної культурології

Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової,

директор ДМШ №1 м. Одеса

Сучасний науково-гуманітарний дискурс має свої базові терміни та метафори, серед яких «поворот» є одним з найбільш поширеним та часто вживаним. Йдеться про низку «поворотів», тісно пов'язаних один з одним: лінгвістичний, комунікативний, діалогічний, прагматичний, постметафізичний, онтологічний, іконічний тощо. У цій серіальності «поворотів» нас в контексті проблеми людини цікавить, перш за все, антропологічний поворот, про який вже багато сказано та написано [Див. в тому числі, наші роботи: 2, 3, 4]. Проте, в рамках даної публікації ми маємо на меті поставити більш широке та загальне питання про сутність та природу повороту як такого, про його складність та багаторівневність.

Пропонуємо розрізняти (а не використовувати як синоніми, що часто відбувається) два терміни для позначення двох різних рівнів феномену: поворот – *Kehre* та поворот – *Turn*. Німецьке слово *Kehre* застосовує у новому авторському смислі М. Гайдегер [9; 1, С. 5-6; 7, С. 76]. Старонімецьке *die Kehre* – звивина дороги, зіскок з поворотом – тепер для філософа означає зміну (долі), межу, поріг (про час); вихід до іншого «простору та поклику», «зміну локалізації істинності» [5], конституювання «нового предмету», «нову онтологію» у кантівському сенсі як окреслення фундаментальних умов

можливості будь-якого досвіду, перевертання (kehrt um) звичного сенсу мови. Kehre – це також входження у сферу небезпеки та ризику, всередині якої зароджується можливість повороту. М. Гайдегер звертається до свого улюбленого поета Гельдерліна та його гімну «Патмос»: «але де небезпека, там виростає і порятунке». Далі ця метафора-концепт, що дійсно магічно зачаровує, починає свою власну смислову історію, в тій чи іншій мірі відриваючись від гайдегерівського витоку, і починає позначати взагалі радикальну зміну погляду, аспекту.

Концепт Turn прийнято пов'язувати з ім'ям Р. Рорті, який проголосив «linguistic turn», що став патерном для всіх інших «поворотів» [10]. Turn – це вже найрізноманітніші інтелектуальні рухи в різних напрямках і дисциплінах, вихідною передумовою яких є глибинний і радикальний Kehre (він на рівні Turn може залишатися латентним, прихованим). Turn зачіпає окремі тематично-проблемні регіони, що і фіксується у відповідних назвах - лінгвістичний, культурний, постметафізичний, онтологічний, антропологічний, комунікативний, діалогічний, просторовий, іконічний тощо. Це серйозні зміни в методології гуманітарних наук з високим потенціалом синтезування, це – формування нових інтелектуальних полів. На відміну від Kehre, «turn» неможливо не помітити, повороти такого роду породжують свої гучні маніфести, створюють власні мови, епістеми, диктують інтелектуальну моду, формують свої дискурси, так само, як і загальний «дискурс поворотів», подібний «дискурсу смертей» («смерть людини», «смерть автора», «смерть героя», «смерть оповідача», «смерть композитора» тощо). Погодимось з думкою А. Полоннікова про те, що «поворот» позбавлений самостійної онтології і виступає як продукт соціальної конвенції, забезпечуючи ідентифікацію та інтеграцію, пов'язаних з ним спільнот[8].

Проте це стосується лише turn, а не Kehre. Цей онто-поворот залишається невловимим для будь-яких дефініцій, але спокусливим для парадоксальних метафор. Іронія шляху думки полягає і в тому, що у ґрунтовній буттєвості Kehre раптом несподівано промайне «шлях в нікуди» (Holzwege) чи «шпилька»

- так називають різкий поворот гоночної автотрачі, де машина повинна скидати швидкість практично до нуля, щоб пройти його і не вилетіти. Кажуть, що на півдні Німеччини селяни нібито використовують слово Kehre для позначення вигину шпильки для волосся [6]. І саме на цій негарантованій, ризиковій, безосновній основі Kehre та/або Turn маємо сьогодні починати розмову про Людину.

Література

1. Библихин В. В. Дело Хайдеггера// Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления: Пер. с нем. В. Библихина. – М.: Республика, 1993.
2. Голубович И. В. «Ситуации», «повороты», «смерти» в языке описания современной культуры//VII Уйомовські читання (2019). Матеріали наукових читань пам'яті Авеніра Уйомова/відп. ред. К. В. Райхерт. – Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. – С.18-22.
3. Голубович И. В., Петриковская Е. С., Тихомирова Ф. А. Проблемы современной антропологии. Ч.1. Самоопределение современной антропологии. Структура антропологического знания. Учебное пособие (для студентов философских факультетов). – Одесса: Изд. «Акватория», 2015. – 132 с.
4. Голубович И. В., Петриковская Е. С., Тихомирова Ф. А. Современные дискуссии об актуальности знания о человеке: «Антропология умерла. Да здравствует антропология»// Філософія і політологія в контексті сучасної культури: Науковий журнал. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. – 2016. – Вип. 1(10). – С. 154-158.
5. Комаров О. Розчакловуючи Гайдеггера. Що таке «поворот»? // Філософська думка. – 2019. – № 3. – С. 77-91.
6. Петров В. Шпилька Гайдеггера [рецензия на: Гронден Жан. Поворот в мышлении Хайдеггера[Электронный ресурс] (La tournant dans la pensee de Martin Heidegger). – СПб : "Русский Миръ", 2011. – 252 с. Пер. с французского Шурбелев А.П., послесловие Бросовой Н.З.Режим доступа<https://censura.ru/articles/kehre.htm>
7. Попова Т. Н. Дисциплинарный образ науки: подходы и понятия. – Одесса: Бондаренко М. А., 2019.
8. Полонников А. А. «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы. Высшее образование в России. 2013. – № 6. – С. 127-136.
9. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления: Пер. с нем. В. Библихина. – М.: Республика, 1993.
10. The Linguistic turn/ Essays in Philosophical Methods/ Ed. and with inthrod. by R. Rorty. – Chicago: Chicago University Press, 1967.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ СВІТ VS ПОНЯТІЙНИЙ ЄВРОПОЦЕНТРИЗМ: В ПОШУКАХ НОВОГО ТИПУ РАЦІОНАЛЬНОСТІ

Доннікова Ірина Анатоліївна

*доктор філософських наук, доцент,
завідувачка кафедри філософії*

Національного університету «Одеська морська академія»

Кривцова Наталія В'ячеславівна

*кандидат психологічних наук,
генеральний директор ТОВ МАПА,*

*провідний спеціаліст навчально-виробничого комплексу інноваційних
технологій навчання, інформатизації та безперервної освіти*

Одеського національного медичного університету

Сучасний світ розкривається перед людиною як складний, динамічний, непередбачуваний, який потребує не стільки своєчасної, скільки випереджальної філософської рефлексії. Беручи до уваги дві взаємопов'язані тенденції – зростання інтегрованості й різноманітності світу, філософська рефлексія має сягати тих умоспоглядальних масштабів, з яких відкриваються спільні тенденції розвитку людства, і водночас утримувати глибинні, сутнісні джерела людської активності, пов'язані з індивідуально-особистісним існуванням. Одним з таких понять є «культура», яке, здавалося б, вбирає в себе всю палітру смислів, форм, рівнів людського існування, використовується для осмислення явищ і процесів всього мультикультурного світу. Але, пов'язане з витоками європейської культури, воно має чималий відтінок європоцентризму, тому будь які роздуми про людину, людське як таке, навіть найгуманніші і толерантні, в своїх глибинних смислах ґрунтуються на зразках і цінностях європейської культури.

Філософи дискутують про нові методологічні концепції, які б дійсно сприяли діалогу культур через подолання понятійного європоцентризму, узгодження мовних картин світу, різних типів раціональності [2].

В цьому контексті виявляється обмеженість західної парадигми філософування, яка підкоряє або ігнорує інші способи пізнання світу, в тому числі й інші типи раціональності. Американський філософ Пітер Левін в статті «Відсутність різноманітності у філософії блокує її прогрес» («The lack of diversity in philosophy is blocking its progress»), пише про те, що жодна гуманітарна дисципліна, крім філософії, не демонструє такого систематичного нехтування іншими цивілізаціями. На його думку, для власного прогресу філософія повинна стати більш різноманітною, а гуманітарні науки взагалі «прагнуть зрозуміти, що означають інші люди. Інтерпретація вимагає чутливості, емпатії та відкритості. Гуманістична дисципліна повинна охоплювати весь людський досвід, минулий і сучасний, досліджуючи та вивчаючи те, що думали люди у всьому світі» [7]. Філософія перш за все – це спосіб мислення, в якому мають значення аргументи щодо фундаментальних питань. Тому, для розвитку мислення необхідно враховувати аргументи найширшого кола людей, а оскільки всі думки народжуються в певному контексті – з ними необхідно взаємодіяти критично.

Зазначене стосується й філософсько-культурологічного знання, яке оперує поняттям культури в його західноєвропейському розумінні і при цьому прагне збагнути закономірності розвитку культури як надбання всього людства. На це можна було б відповісти тим, що східна філософська думка не створила поняття, яке б стало доповненням або альтернативою латинському слову «cultura» з притаманною йому властивістю узагальнювати різноманітні властивості «рукотворного» світу. Проте такого слова або поняття не було й у стародавніх греків, які, розділивши космос на «фюзис» і «номос» і створивши дистанцію між людиною і світом, все ж намагалися зберегти їх єдність, з'ясовуючи зв'язок між Логосом і людським розумом, макрокосмосом і мікрокосмосом. Тому «номос», до якого належала людина як мікрокосмос, позначався також як «техне», «пайдейя», «мімезис», «агон», «політія» та ін., а також широким колом інших понять, що мали відношення до знання і пізнання – «докса», «емпірія», «епістема», «гносис» та ін. Але вже у римлян «номос»

перетворився на культуру, протиставлену не тільки природі (натурі), але й всім варварським (читай: неєвропейським) народам. Визначення Цицероном філософії як «культури духа» пов'язує її саме з римською, латиномовною культурою, демонструючи її переваги і зверхність.

Звісно, не можна замінити вісь понятійний апарат науки і філософії. Але можливо і, на нашу думку, вкрай необхідно його переосмислити, повернувшись до витоків, первинних смислів тих чи інших понять, пам'ятаючи про те, що східне Дао і західний Логос – це різні мовні позначення способи пізнання єдиного Всесвіту. Додамо – позначення, які відомі сучасній філософії. А скільки ще таких позначень залишилось осторонь «магістрального» шляху європейської філософії і зберігається в інших культурах, висвітлюючи унікальні смисли єдиного світу?

Тож, в контексті проблеми понятійного європоцентризму, зазначимо, що її вирішення не можливе без створення таких онтологічно-методологічних засад пізнання, які б відображали універсальність/унікальність пошуку людиною єдності із світом, який вона пізнає. Якщо порушувати питання про «утримання» у філософсько-культурологічних роздумах загальнолюдського і унікального, треба визнати необхідність поєднання філософської рефлексії з психологічним знанням, без якого будь-яке осмислення індивідуального й унікального залишається абстрактною схемою, не розкриває *зміст* унікальності. Філософія, дійсно, виявляє «всезагальність унікального», чи йдеться про людину, або культуру, або будь-яке індивідуальне існування. Але, як зауважував В. Біблер, «в логіці культури неповторно всезагальним може бути тільки нескінченно-можливий сенс буття» [1]. Буття людини – це спів-буття і спів-знання індивідуально-людського та індивідуально-вічного і допоки живе і мислить малий, слабкий, смертний людський індивід, до тих пір існує Всезагальний Індивід, світова індивідуальність, – безкінечна, вічна, особистісна. За словами філософа, «безсмертний, вічний індивід – alter ego кожної людини; він і безсмертний, і вічний, і нескінченний кожен раз по-своєму, в осередді мого, індивідуального, особливого, цього буття» [1]. Спілкування індивідів є

одночасно спілкуванням їх індивідуальних від-особлених (рос. «от-личных») Всесвітів. Якщо філософія здатна «схопити» єдність всезагального та індивідуального, психологія – розкрити механізми існування індивідуального, то механізми поєднання всезагального й індивідуального має розкрити *психологічна філософія* (Н.В. Кривцова).

Нами вже порушувалося питання про необхідність психологічної філософії як «серединного шляху», на якому долається крайність між позитивістсько-раціоналістичним розумінням науки і психологією як «вченням про душу» з художнім чи релігійним відтінком [6, с. 222]. Психологічну філософію ми розуміємо як міждисциплінарний напрямок, що спирається на сучасні психологічні дослідження, збагачує металогічне філософське знання і можливість раціонального зв'язування зі сферою ідеального, пояснює єдність людини з Всесвітом через об'єднання метафізичного і природничо-наукового пізнання [6, с. 222]. Предмет філософії – людина і світ – доповнюється глибинами психологічного виміру *енерго-інформаційного простору-часу* їх існування як *різницево-багатовимірних полі сутнісних автопоетичних цілісностей* та пошуку джерел *створювальних сил* особистості, що єднають її з Всесвітом (Н.В. Кривцова) [3, с. 196]. Тільки в такому масштабі розкривається, стає зрозумілою й *мапа життя* (Н.В. Кривцова) кожної людини і людства в цілому, сенсоутворюючі й створювальні джерела *антропокультурної складності* (І.А. Доннікова) [3, с.195].

Психологічна філософія спирається на онтологію єдності, яка розкриває механізми само гармонізації створювальних сил з одночасним виробництвом нової психологічної реальності череззвзаємний перехід кумулятивно-дисипативних процесів самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів та/або зовнішньо-внутрішнього, суб'єктивно-об'єктивного, раціонального-ірраціонального вимірів енергетично-інформаційного простору-часу її буття і становлення, завдяки чому людина отримує можливість впливати на саму себе (самодетермінація) підчас само здійснення в обраній сфері життєдіяльності [4, 5]. Йдеться про шлях *мульти-формного об'єднання* людини

із Всесвітом на різних рівнях (природньому, соціальному, культурному та при організації власного життя в цілому), їх сизигію, співтворчість і ко-еволюцію як різницево-багатовимірних полісутнісних авто поетичних цілісностей різного походження і масштабів, які утворюють *мультиформну єдність* (Н.В. Кривцова) [3, с. 196].

Повертаючись до проблеми понятійного європоцентризму і наукової раціональності, можливостей науки і філософії відображати різноманітність способів осягнення людиною світу, зазначимо – на нашу думку, слід починати з переосмислення проблеми суб'єкта пізнання. Виходячи з онтології мультиформної єдності доцільним є використання концепту «особистість дослідника» (Н.В. Кривцова) як концепту «посереднику» між суб'єктивним і об'єктивно-суб'єктивним, наукою і життям людини в цілому, який розкриває динаміку самоздійснення суб'єкта пізнання, здатного до авто-еко-організації, самотрансценденції сизигії з Всесвітом на різних рівнях, в тому числі і культурному. Похідні концепти – *особистість дослідника наукової інформації, наукових знань та особистість-трансфесіонала* розкривають неперервний процес самоактуалізації і само гармонізації створювальних сил знання та самоздійснення обізнаної людини, завдяки чому суб'єкт пізнання набуває важливої характеристики – *освіченості* (Н.В. Кривцова) [3–5], яка й пов'язує його з певним культурним контекстом, а отже і з мовою, і дослідницькою традицією.

До того ж людина як унікальна мультиформна єдність біо-психо-соціального вимірів авто-еко-організації інтегральної індивідуальності розкривається через культурні засоби, які обираються як «власні» - тільки для неї існуючі та пристосовані джерела її суб'єктного самовизначення.

Таким чином онтологія мультиформної єдності дає можливість простежити, як «формальна логіка суб'єкта пізнання доповнюється само актуалізацією створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів і повсякденного досвіду їх використання на різних рівнях організації життєдіяльності, коли будь-яка інформація має потенцію перетворитися на

наукові знання, джерело ресурсів і резервів самогармонізації та самоздійснення освіченої людини» [3, с. 204].

«Проростання» людського в людині, людини в культурі і культурного в людині залишається неповторним, таким, що породжує унікальні культурні форми (в тому числі й національні), і водночас всезагальним, орієнтованим на Всесвіт, потребує відповідного філософсько-психологічного підґрунтя.

В контексті психологічної філософії «європоцентричне» за походженням поняття культури розширюється за змістом, вбираючи нескінченну різноманітність одиничних і загальних шляхів, способів народження, становлення і трансформацій людини і людського як «мультиформної єдності». При цьому саме онтологія мультиформної єдності дає можливість виявити й дослідити «загальнолюдське в унікальному» і «унікальне в загальнолюдському», в тому числі враховуючи культурні надбання людини, і як особистості яка самоздійснюється, і як частини певного народу, і як джерела само гармонізації створювальних сил людства взагалі.

Стає зрозумілою людиностворювальна сутність культури як «рукотворного» світу, наявність в неї загальнолюдського, універсального, вічного, орієнтованого на Природу і Всесвіт, без якого мультикультурний світ перетворюється на хаос нелюдського.

Література

1. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер— М.: Издательство политической литературы, 1991.—URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bibler/03.php
2. Бургете Аяла М.Р. Понятийный европоцентризм: за и против. / М.Р. Бургете Аяла, И.А. Герасимова // Философские науки.; 62(6):11-33. – 2019. – <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2019-62-6-11-33>
3. Створювальна сила знання : монографія. Книга перша / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. – Одеса : Фенікс, 2020. – 250 с.
4. Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.01: Загальна психологія, історія психології / Н.В. Кривцова / Одес. нац. мед. ун-т. – Одеса, 2018. – 296 с.
5. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості. / Н.В. Кривцова // Дис ... канд. психол. наук: 19.00.01: Загальна психологія, історія психології. – Одеса, 2018.
6. Кривцова Н.В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія / Н.В. Кривцова / 3-є вид., перероб. і доп.– Харків: Факт, 2019. – 404 с.

7. Кривцова Н.В. Психологічна філософія Григорія Сковороди / Н.В. Кривцова, І.А. Доннікова // Проблема людини у філософії: Матеріали XXVII Харківських міжнародних сквородинівських читань (ОКЗ «Національний літературно-меморіальний музей Г.С. Сковороди», 27–28 вересня 2019 року). – Харків: Майдан, 2019. – С. 219-227.
–
URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/15340/2/Scovorodynivka_27_chytannya.pdf#page=110
8. Levine P. The lack of diversity in philosophy is blocking its progress /P.Levine–2016. – URL: <https://aeon.co/ideas/the-lack-of-diversity-in-philosophy-is-blocking-its-progress>

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПЕРСПЕКТИВЕ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Петриковская Елена Сергеевна

кандидат философских наук, доцент,

доцент кафедры философии

Одесского национального университета имени И.И. Мечникова

Антропологизация гуманитарного знания ставит серьезную методологическую проблему: наука, имеющая дело с человеком, больше не может относиться к своему предмету как к предмету (под последним понимаем условный, изолированный и специфически препарированный фрагмент квазиреальности, который не способен репрезентировать сущностные структуры реальности). Но переставая опредмечивать, наука перестает быть наукой. Именно в этом лежит корень всех недовольств «антропологическим поворотом» как якобы мертворожденным проектом. Но выход из этого методологического затруднения лежит не в разоблачении антропологизации, а в том, чтобы перейти на философский уровень ее рассмотрения.

В философии Просвещения антропология зарождалась как исследование влияния климата на способы мысли человека (И.Н. Тетенс) и многообразие рас (Г. Хоум, А. Фергюссон), а впоследствии стала мыслиться как базовая наука и основание для гуманитарного знания. На протяжении XX столетия эта теория человека выполняет регулирующие и собирательные функции для «наук о духе», но с 1980-х гг. представители гуманитарных и социальных наук «вдруг осознали всю фиктивность и идеологизированность "нарративов", созданных западными антропологами» [2, с. 33]. В то же время получило широкое распространение утверждение о кризисе антропологии в современной философии, который обусловлен, например, признанием невозможности создания целостной модели человека, способной синтезировать основные философские и научные достижения. Возникают опасения, что

антропоцентризм исказит искомую картину мира, что он в корне противоречит современному развитию науки [6]. «В последние десятилетия XX в. и в первое десятилетие XXI в. в философии науки и в методологии утвердились позиции антипсихологизма и деантропологизма» [3, с. 6].

Обновленная философская рефлексия в сфере антропологии – это пост-антропологическая философская антропология, которая учла достижения теоретического антигуманизма (от Ницше до Фуко)[8]. Пост-антропологически-философская рефлексия вновь ставит вопрос о целостности человека.

Говоря о целостности, мы подразумеваем человеческую сложность, относящуюся к герменевтическим объектам, требующим толкования, учета контекста, нередуцируемости. Актуальная задача философской антропологии – создание сложного образа человека. Она должна помочь людям усложнить их понимание мира и самого себя. Наша «историческая ситуация» требует выяснить, как влияют научные открытия в сфере нейропсихологии, генетической инженерии, управления поведением, на цели и ценности человека [9].

Нам представляется важным включить в состав картины мира, как части методологического инструментария современной философии и методологии науки, картину человека, а именно совокупность тематических положений, категорий, базисных положений, утвердившихся в практике мышления в качестве его руководящих и опорных средств. Новая философская антропология кардинально изменила сам способ видения человека, а именно:

- по-новому определила природу человека, отказавшись мыслить о нем в терминах неизменных сущностей; акцент делается на открытости человеческого бытия, незавершенности, историчности, рискованности;
- не отбрасывает проблему определения человеческой природы, которая из теоретической сегодня становится практической;
- обосновывает парадоксальность самой проблемы природы человека, которая состоит в том, что определение исходных позиций для анализа природы

человека само обусловлено этой человеческой природой; «новый натурализм» в отличие от modern science уже так жестко не разводит факты и ценности, а полагает, что ценности могут выводиться из знания природы и должны опираться на главный критерий различения правильного и ошибочного – «согласно с природой» (см. Н. Хомский о философской задаче «по восстановлению связи между понятием человеческой природы, которое придает свободе, достоинству и творческой способности всю их значимость, и другими основополагающими человеческими качествами, увязывая результаты такой работы с определенным представлением об общественной структуре, где могли бы осуществить себя эти качества и где бы обрела свое место полноценная человеческая жизнь» [5, с.122]);

- истинную целостность человека ищет в творческом диалоге с науками при совместном рассмотрении всего его многообразия.

Методологическое требование философской антропологии: исходить не из готовой сущности человека, а искать ее с помощью раб очей гипотезы, согласно которой данное конкретное проявление человека если и не совпадает с человеческой жизнью в ее целостности, то все же очень глубоко раскрывает суть этой жизни. Согласно “принципу открытого вопроса”, разработанному в философской антропологии, надо быть готовым к неожиданным и непредсказуемым ответам, которые может предложить человеческая жизнь. Поскольку мы не можем знать погной картины человеческого, нам следует вернуться к кантовскому подходу – довериться “регулятивной идее”, которая не может получить исчерпывающего теоретического воплощения.

Идея человеческой целостности являлась рамочным представлением в теории человека. О том, что без этой «рамки» мы не сможем постичь человека, говорили В.В. Розанов и В.В. Биbihин, у которых «целостность» и «мир» синонимы [1; 4]. Она была зарезервирована за философией как интеллектуальным центром, как центральной силой, способной направлять все конкретно-научные исследования человека. Такое положение философии – следствие структуры классического (гумбольдтовского) университета и

классического знания, в нем развивавшегося. В центре этого знания находилась философия. Для культурной ситуации XVIII – XIX вв. само знание понималось как целостное, лишь условно разделяющееся на отдельные фрагменты, не имеющие самостоятельности, не противостоящие друг другу, а, наоборот, взаимообусловленные и иерархизированные.

Понимание целостности как живого, органичного единства всего известного, в котором присутствует смысл, задающий внутреннюю структуру и системность этого целостного знания, на уровне организации коллективных исследований сегодня утрачено. Познающий разум, оснащенный творческой способностью воображения (способность к порождению образов – целостностей), которая коренным образом отличается от психических механизмов обработки информации, привык во всем искать единство. Поскольку он и сам является единством [7]. М. Бахтин характеризует эту творческую природу человеческого сознания как деятельность по радикальному преобразованию бытия (мира) в надбытие. С разрывом круга сознания и выходом его за пределы субъекта, когда поднимается вопрос об объективных условиях возможности предметов вообще, то есть об условиях вне сознания, о мире, разуму не удастся схватить всё вещественно существующее в единстве. «Не мир поддается восприятию как собрание вещей потому что человеку известно что такое единое, а наоборот, человеку известно что такое единое и значит что такое собрание вещей и что такое одна вещь, потому что он имеет опыт мира как согласия всего в целом, которое есть то же самое что и его, человека, простое целое» [1].

Целостность – это понятие с неустранимыми «антропологическими следами». Понимание целостности сохраняется на индивидуальном, персональном уровне. Целостность не выводится логическим путем из фактов, как и не может быть «объектом наблюдения». Метод перестает быть абстрактным органом познания, а предстает концентрированным выражением личности самого исследователя. Факты и ситуации, опыт целостности рассматриваются не через эмпирический материал как таковой, а через

феноменологическую очевидность, которая опирается на содержание живого переживания. Подобного рода феномены или состояния концептуализируются в философско-антропологической рефлексии, которая стремится наделить значением пережитую очевидность и выявить условия, при которых она возможна. Философская антропология здесь понимается как исследование структур специфически человеческого опыта мира, предполагающее его критическое прояснение и обоснование.

Литература

1. Бибихин В.В. Узнай себя. [Электронный ресурс] М.: Наука, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://predanie.ru/lib/book/84604/>
2. Годелье М. Антропология сегодня важна как никогда (пер. В. Колесиной) // Социальная антропология во Франции. XXI век / Под ред. Елены Филипповой и Бориса Петрика. М.: ФГНУ "Росинформатех", 2009. С.33-53.
3. Методология науки и антропология [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред.: О.И. Генисаретский, А.П. Огурцов. М.: ИФРАН, 2012. 287 с.
4. Розанов В.В. О понимании. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы. 2006. 640 с.
5. Фуко. Интеллектуалы и власть. Т. 1. М.: Праксис, 2002. 384 с.
6. Шеффер Ж.-М. Конец человеческой исключительности / пер. с фр. С. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 392 с.
7. Brook, Andrew and Raymond, Paul, "The Unity of Consciousness", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [Электронный ресурс]. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/consciousness-unity/>.
8. Dortier, Jean-François. Le retour de l'anthropologie philosophique. Hors-série n°16 - mai-juin. Editions Sciences Humaines, 2012. 312 p.
9. Masters, Roger D. Beyond Relativism: Science and Human Values. Univ. Press of New England, Hanover, 1993. 249 p.

ПРОБЛЕМИ ПРАВДИВОСТІ МИСТЕЦТВА АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ РУБЕЖУ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ

Харченко Наталія Вікторівна

*доктор економічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я,
організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою
Української медичної стоматологічної академії*

Кундій Жанна Петрівна

*кандидат педагогічних наук,
керівник Навчально-наукового медичного інституту
Української медичної стоматологічної академії*

Ющенко Юлія Петрівна

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільних наук
Української медичної стоматологічної академії*

У центрі естетичних пошуків більшості американських письменників епохи виявилися проблеми правдивості мистецтва, його зв'язку з життям, питання складних взаємозв'язків людини і суспільства, людини і середовища, співвідношення обставин і свободи волі, багато хто з яких йшли корінням у філософію і естетику романтизму. Письменники піднімали також проблеми розвитку американської літератури, її ставлення до літературної спадщини минулого і до сучасного літературного процесу.

Письменники на рубежі століть відстоювали нові принципи відображення дійсності, головним серед яких став принцип граничної «простоти, природності і правдивості»[2, с. 165] в описі життя. Естетичні програми письменників, що іменували себе реалістами, натуралістами, були спрямовані проти романтичної естетики з її орієнтацією на уяву як основу романтичного бачення світу.

Еволюція естетичних поглядів найбільших американських письменників епохи – Норріса, Лондона, Драйзера – представляла собою рух від натуралізму до реалізму, відображаючи загальну еволюцію естетичної думки в США – тут

натуралізм був специфічним підготовчим етапом реалізму. Не випадково багато дослідників – Р. Еліас, Ч. Шапіро і деякі інші – називають Драйзера натуралістом. По суті в США натуралізм хронологічно передував реалізму. При цьому він став свого роду сполучною ланкою між реалізмом і романтизмом, оскільки його ставлення до романтичної естетики було складним і не зводилося до її заперечення.

Відомий інтерес натуралістів до соціальної сторони явищ був підхоплений і заглиблений реалістами. Слідом за натуралістами, що прагнули порушити співчуття читачів до важкої, безрадісної, повної позбавлення і приниження життя маленької, середньої людини, реалісти шукали свого героя в народному середовищі.

Рух до реалізму здійснювався шляхом поглиблення дослідження складних взаємин між людиною і суспільством, людиною і середовищем. Письменники зверталися до вивчення проблем впливу на особистість виховання, освіти, законів моралі і моральності. Зростав інтерес до проблем впливу на особистість ідеологічних чинників – філософії, релігії, політики, – поглиблювалося дослідження психологічних мотивів поведінки героїв.

При цьому в США в цей період в силу своєрідності літературно-історичного розвитку особливо сильно відчувався взаємовплив, взаємопроникнення різних літературних напрямів. Історично це, мабуть, частково було обумовлено тим, що романтичні традиції і наслідування романтизму збереглися в США аж до кінця XIX століття. У той час, як на рубежі століть в американській літературі вже активно формувалися натуралізм і реалізм. У літературному плані це могло бути пов'язано з впливом європейських літературних традицій, оскільки в Європі всі три літературних напрямки сформувалися ще на початку (романтизм) і середині (реалізм, натуралізм) XIX століття. Новаторські досягнення європейських письменників неминуче вплинули на літературний розвиток США[1].

Взаємовплив різних літературних напрямів виявляється в творчості американських письменників рубежу XIX–XX століть. У творах багатьох з них

своєрідно синтезувалися різні елементи романтизму, натуралізму і реалізму. Це сприяло характерній для літератури США цього періоду нечіткості, розмитості кордонів між зазначеними літературними напрямками.

Правдиво зображуючи залежність людини від середовища, натуралісти, тим не менш, не до кінця розуміли природу і причини цієї залежності. Звідси в їх твори проникала ідея фетишизації середовища і соціальних факторів часом на шкоду поглибленого психологічного аналізу внутрішніх мотивів поведінки героя, що відносяться до області психіки, підсвідомості. У типово натуралістичному плані у цих письменників вирішується проблема «маленької» людини, приреченої на поразку в жорсткому, ворожому їй середовищі.

Література

1. Морозкіна Е.О. Творчість Теодора Драйзера і літературний розвиток США на рубежі XIX – XX століть. Уфа, 1994. – 160 с.
2. Хоуеллс У.Д. Критика і проза // Письменники США про літературу. М., 1982, Т.1. – 173 с.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МЕДИЦИНИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

ПАМ'ЯТЬ ЯК ОДНА З ЕФЕКТИВНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОГНОСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

УДК 159.953:3733

Горелова Вікторія Олександрівна

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Анотація. Статтю присвячено розгляду особливостей розробки програми розвитку та корекції образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті як умови розвитку прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Теоретично встановлено, що пам'ять дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою розвитку прогностичних здібностей, адже будь-яка пізнавальна діяльність включає в себе прогноз того, що може відбутися і підготовку суб'єкта до майбутніх подій. Показано, що для розвитку прогностичних здібностей і успішного оволодіння навчальною діяльністю дітям молодшого шкільного віку потрібно тренувати всі види пам'яті. Описуються мета, завдання, етапи та змістметодів і прийомів першого блоку програми корекції та розвитку образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті.

Ключові слова: образна зорова, слухова, нюхова, тактильна пам'ять, психічна діяльність, пізнавальні процеси, антиципація, прогнозування, молодший шкільний вік.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the development of the program of development and correction of figurative visual, auditory, tactile and olfactory memory as a condition for the development of prognostic abilities of

primary school children. It is theoretically established that the memory of children of primary school age is an important component of the development of prognostic abilities, because any cognitive activity includes a prediction of what may happen and the preparation of the subject for future events. It has been shown that in order to develop prognostic abilities and successfully master learning activities, children of primary school age need to train all types of memory. The purpose, tasks, stages and content of methods and techniques of the first block of the program of correction and development of figurative visual auditory, tactile and olfactory memory are described.

Key words: visual, auditory, olfactory, tactile memory, mental activity, cognitive processes, anticipation, forecasting, primary school age.

Фундаментальною властивістю психіки є випереджаюче відображення дійсності – антиципація, яка проявляється на різних рівнях відображення та в структурі різних психічних функцій. Прогнозування визначають як одну з форм антиципації. Психологічний підхід до прогнозування виявляється у вивченні прогнозування як психічної діяльності, тих властивостей людини, які впливають на результати прогнозування.

В умовах нормативного розвитку здатність до прогнозування спостерігаються з дитинства і проявляються в рефлексивній діяльності дитини. На етапі раннього віку, прогнозування досягає нового рівня в своєму розвитку – його формування відбувається в рамках провідної діяльності. Надалі, в дошкільному віці здатність до прогнозування буде спостерігатися на різних рівнях пізнавальної діяльності. На етапі молодшого шкільного віку прогностична здатність досягає статусу регулюючої, когнітивної та комунікативної функцій. Тобто, завдяки антиципації молодший школяр здатний контролювати навчальну діяльність, психічні процеси набувають якісні зміни, пов'язані з функцією свідомості, акт спілкування супроводжений прогнозуванням вчинків і дій оточуючих [7].

Розкриємо ознаки, які визначають сутність прогнозування як психічної діяльності. По-перше, прогнозування розуміється як пізнавальна діяльність людини. По-друге, прогнозування дає можливість отримати знання про майбутнє за певних умов. По-третє, прогнозування визначається як пізнавальна прогностична діяльність, результат якої має свою специфіку: відображення майбутнього з урахуванням імовірності його настання та різної часової перспективи [7, с. 17].

Оскільки пізнавальна діяльність складається із серії пізнавальних психічних процесів, то можна стверджувати, що розвиток цих процесів буде сприяти розвитку прогностичних здібностей.

Л.О. Регуш, Н.Л. Сомова, О.К. Черанева намагалися вивчити якості психічних процесів, які забезпечують успіх прогнозування та простежити зв'язок між здібністю до антиципації та її проявом в різних пізнавальних процесах. У нашому дослідженні ми продовжимо досліджувати це явище та його особливості у молодшому шкільному віці.

Б.Ф. Ломов виявив, що людина повинна не тільки утримувати в пам'яті минуле та відображати теперішнє, але і постійно прогнозувати майбутнє.

Є думка про те, що в відношенні когнітивних процесів до часу сприйняття зазвичай пов'язують з теперішнім, антиципацію, яка найбільш повно виявляється в мисленні – з майбутнім, а пам'ять – з минулим. Однак, насправді, зв'язок набагато складніший. У процесі сприйняття, який протікає в теперішньому часі, завжди так чи інакше, з одного боку, включається минулий досвід, що зберігається в пам'яті, а з іншого – в ньому завжди є момент антиципації, тобто прогнозування майбутнього. Прогнозування дає можливість людині «зазирнути в майбутнє», але вона при цьому спирається на минулий досвід, що зберігається в пам'яті, і в той же час проявляється в актуальних діях суб'єкта, які протікають в цей момент часу. У пам'яті зберігається те, що вже сталося, тобто стало минулим. Але відтворюється це минуле в деякі моменти сьогодення. Зокрема, воно актуалізується в процесах

сприйняття і впізнавання. Разом з тим збереження в пам'яті того, що було в минулому, є необхідною передумовою антиципації [4].

Дослідниками було помічено, що прогнозування можливо лише при збереженні в пам'яті суб'єкта слідів минулих подій, організованого минулого досвіду, встановлення закономірності в чергуванні подій минулого. Інформацію, яка буде слугувати для передбачення, суб'єкт засвоює в процесі накопичення досвіду в різних ситуаціях і зберігає в довгостроковій пам'яті у вигляді еталонів сприймання, когнітивних схем. Сприймаючи певні життєві ситуації, суб'єкт співвідносить їх з еталонами, які зберігаються в пам'яті і може передбачати розвиток подій шляхом екстраполяції [7, с. 19].

Становлення прогнозування можливо тільки за умови знання минулого, збереження його в пам'яті і відтворення за потреби. Перераховані умови відповідають процесам пам'яті, які становлять її функціональну сутність. Таким чином, можемо стверджувати, що для прогнозування необхідно передбачення та запам'ятання.

Пам'ять – важливий і життєво необхідний пізнавальний процес. Людина, яка втратила пам'ять, втрачає стійкість до життєдіяльності не тільки через те, що відчуває дискомфорт від незнання своєї біографії, але і через те, що втратила можливість використовувати минуле для прогнозування свого майбутнього життя. Втрата короткочасної та оперативної пам'яті не дозволяє людині проживати теперішнє, призводить до безпорадності, неможливості виконувати елементарні дії самообслуговування, що призводить до порушення тимчасової структури свідомості. Таким чином, людина прогнозує всі події зовнішнього світу та свої власні, спираючись на власне вибудовану систему репрезентативних схем [7, с. 42].

Прогнозування повинно бути засноване на враженнях нашої пам'яті, відчуттях та ідеях. Без знання минулого, відсутності досвіду та знань, людина не може прогнозувати своє майбутнє, розвивати свої прогностичні здібності.

Тому більш детально розглянемо пам'ять, її особливості, види та розвиток у дітей молодшого шкільного віку.

Пам'ять - одна з найбільш значущих психічних особливостей особистості, і не даремно, адже саме вона виконує ряд функцій, без яких людина не в змозі повноцінно функціонувати як особистість, а також як суб'єкт діяльності і соціальних відносин. Пам'ять посідає одне з головних місць у процесі становлення, формування і розвитку людини. Пам'ять пов'язує минуле із сучасним та майбутнім і є надзвичайно важливою пізнавальною функцією, що лежить в основі розвитку і навчання.

Проблемою розвитку пам'яті людини на різних вікових етапах займалися багато вчених, зокрема Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, О.О. Смирнов, В.М. Соловйов та інші, які дійшли висновку про те, що пам'ять – це накопичення, зберігання та відтворення індивідом певної інформації.

Відомий французький психолог і психіатр П'єр Марі Фелікс Жане визначив мету пам'яті як запобігання зникненню минулого задля майбутнього, щоб в майбутньому очікувати і активно шукати те бажане, що було в минулому. Це твердження доводить, що інформація закарбована, збережена та відтворена у пам'яті людини, є тим матеріалом, на основі якого розгортаються, яким оперують, який використовують усі психічні процеси і без якого унеможлиблюється процес прогнозування [5, с. 295].

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку пам'яті та удосконалення її процесів та характеризується значними якісними змінами. Значно підвищується здатність зачувати та відтворювати, зростає продуктивність запам'ятовування навчального матеріалу. Обсяг і міцність запам'ятовування за однаковий проміжок часу однакового матеріалу з віком і навчанням молодших школярів теж підвищуються. У дітей цього віку інтенсивно розвивається точність запам'ятовування текстів та точність впізнання об'єктів [2, с. 151].

Є.М. Кудрявцева у своїх дослідженнях дійшла висновку, що першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх загальні ознаки, а третьокласники детальніше їх аналізують, виділяють у них більш специфічні видові та індивідуальні ознаки. Молодші школярі краще запам'ятовують

незвичний матеріал, створюючи на його основі мислений образ. Учням 3-4 класів легше створювати такі образи, ніж першокласникам, їхні образи яскравіші, чіткіші, тому краще запам'ятовуються [2, с. 152].

Процес запам'ятовування навчального матеріалу дітьми зазвичай здійснюється механічно, тобто без розуміння суті. Це пов'язано з тим, що діти ще не вміють диференціювати завдання і виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування й відтворення. Діти здатні механічно зачувати учбові тексти та відтворювати їх дослівно, навіть якщо вони їм не зрозумілі. В подальшому це призводить до формального засвоєння знань і з часом дітям стає важко запам'ятовувати матеріал, адже зростає його обсяг та ускладнюється зміст. Відповідно і володіння тільки механічним способом запам'ятовування не буде сприяти розвитку прогностичних здібностей. Саме тому потрібно контролювати не тільки результат (точність відповіді, правильність переказу), але і сам процес - яким чином діти запам'ятовують матеріал. Необхідно навчити дітей запам'ятовувати матеріал свідомо, тобто спираючись на його розуміння в процесі роботи, оскільки тільки працюючи з матеріалом можна його запам'ятати [8, с. 145].

За участю цілеспрямованості на запам'ятовування посередництвом вольових зусиль розрізняють мимовільну або невимушену пам'ять та довільну або вимушену пам'ять.

Запам'ятовування і збереження інформації посередництвом мимовільної пам'яті відбувається власне невимушено, спонтанно, нецілеспрямовано – суб'єкт не ставить собі за мету запам'ятати й закарбувати цю інформацію, а відтак, не докладаеть щодо цього жодних вольових зусиль, не використовує жодних мнемонічних засобів та прийомів, щоб зберегти її. Невимушена пам'ять забезпечує формування і функціонування перцептивного досвіду і кінестетичних умінь та навичок дитини від народження і функціонує протягом всього життя [5, с. 300].

Довільна пам'ять активується і скеровується свідомим наміром суб'єкта запам'ятати певну інформацію, що здійснюється за допомогою вольових зусиль,

та за потреби, мнемонічних засобів і прийомів. Результати експериментальних досліджень ефективності мимовільної та довільної пам'яті, які проводились з другої половини XIX ст., засвідчують, що загалом довільне запам'ятовування значно більш ефективне, ніж мимовільне [5, с. 301].

Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування, у бік зростання довільного. Розвиток довільної пам'яті не означає послаблення мимовільних видів запам'ятовування. Вони відіграють важливу роль у збагаченні досвіду молодших школярів. Згідно з точкою зору П.І. Зінченко, довільне запам'ятовування буває більш продуктивним тоді, коли матеріал для запам'ятання стає змістом активної діяльності дітей, хоч ця діяльність і не має спеціального мнемічного спрямування. У розвитку мимовільної пам'яті молодших школярів з'являються нові якісні особливості, породжувані новим змістом і формами їх діяльності. Мимовільне запам'ятовування і відтворення включається у систематичне виконання ними навчальних завдань. Завдяки цьому, а також у зв'язку з дальшим розвитком мислення, воно набуває дедалі більшої систематичності і вищої продуктивності. Спираючись на можливості мимовільної пам'яті та створюючи необхідні умови для її функціонування, можна забезпечити набуття молодшими учнями досить великих за обсягом і складних за змістом знань [2, с. 153].

Залежно від того, що запам'ятовують і відтворюють, розрізняють за змістом чотири види пам'яті: образну, емоційну, рухову і словесно-логічну.

Образна пам'ять – це пам'ять на зорові, слухові, нюхові, смакові, дотикові образи. У ній зберігаються картини навколишнього світу, звуки, запахи, які колись сприймала людина. Образи, які містяться в пам'яті, з часом трансформуються: спрощуються, втрачають яскравість, стають більш узагальненими, на перший план виходять суттєві ознаки матеріалу, а подробиці стираються. Найменше змін зазнають незвичайні зорові образи.

У формі образів у пам'яті зберігаються не лише доступні свідомості образи, одержані за допомогою органів чуття, а й неусвідомлені образи, такі як

еталони або паттерни, які беруть участь у процесах сприйняття. Також можуть зберігатися не тільки предметні образи сприйняття, а й безпредметні образи, пов'язані з пережитими відчуттями [1, с. 320].

Образна пам'ять найбільшого розвитку досягає у молодшому шкільному віціта є важливою для прогнозування, тому її розвиток потребує особливої уваги.

Емоційна пам'ять полягає в запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх емоцій та почуттів.

Запам'ятовують не так емоції, як предмети та явища, що їх викликають. Пам'ять на емоції та почуття наявна вже у піврічної дитини і досягає повного розквіту від трьох до п'яти років. Спогади дитинства найчастіше пов'язані з глибокими переживаннями. Загалом яскраві, емоційно насичені події можуть зберігатися в пам'яті дуже довго. Потрібно зазначити, що запам'ятовується насамперед емоційно забарвлена інформація [1, с. 322].

Рухова пам'ять виявляється в запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх рухів. Вона є основою формування різних умінь і навичок, засвоєння усного та письмового мовлення, комплексів рухів тощо. У руховій пам'ятізберігаються схеми різних рухів та їхніхкомбінацій, які утворюють рухові навички, що забезпечують автоматизованість дій у типових або повторюваних ситуаціях[1, с. 322].

Словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю надумки, судження, закономірності і зв'язки між предметами таявищами дійсності. Цей різновид пам'яті тісно пов'язаний із мовленням і мисленням, формується разом з ними і досягає свого завершеного вигляду пізніше від рухової, емоційної та образної. За допомогою словесно-логічної пам'яті можна зберігати й відтворювати вербальну інформацію. Можливе і дослівне запам'ятовування текстів, і запам'ятовування тільки їхнього змісту – тоді відтворення є реконструкцією тексту, переходом від узагальнених характеристик матеріалу до деталей. Згодом сліди в словесно-логічній пам'яті дещо трансформуються, пригасають, але загалом ознака цього виду пам'яті– точність і залежність від

волі людини. Навчальна діяльність дітей молодшого шкільного віку сприяє інтенсивному розвитку словесно-логічної пам'яті. Дослідні дані свідчать про те, що діти цього віку при вмілому керуванні їх навчальною діяльністю можуть виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні пункти, головні думки, пов'язувати їх між собою і завдяки цьому успішно їх запам'ятовувати[1, с. 321].

А.А. Алексєєв, Л.В. Занков, Н.О. Чернікова досліджували розвиток прогнозування в уявленнях пам'яті. Було встановлено, що однією з особливостей уявлень в молодшому шкільному віці є диференціація уявлень пам'яті і уявлень уяви. Прогнозування на рівні уявлень пам'яті, заснованих на досвіді безпосереднього сприймання, більш доступне для молодшого дошкільника, ніж прогнозування в уявленнях уяви, яке потребує перетворення образів, їх переосмислення.

Отже, для розвитку прогностичних здібностей і успішного оволодіння навчальною діяльністю дітям молодшого шкільного віку потрібно тренувати всі види пам'яті. З цією метою нами було розроблено перший блок програми корекції та розвитку пам'яті, в якому розпочинається тренування образної зорової, слухової, тактильної та нюхової пам'яті.

Метою програми є активізація розвитку образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті.

Програма забезпечує виконання таких завдань: формування позитивного ставлення до пізнання нового та навчальної діяльності; підвищення рівня розвитку образної пам'яті; розвиток вміння передбачати результати сприйняття та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Перший блок програми має 3 рівні складності: початковий, достатній і високий. Тривалість тренувань на кожному рівні становить 3 тижні. Діти займаються з психологом і самостійно вдома. Заняття з психологом проходяться в індивідуальній або груповій формі 3 рази на тиждень тривалістю 45 хвилин. Для виконання домашніх завдань дитина отримує зошит з вправами, які потрібно виконати в ті дні, коли занять з психологом немає. Тренування вдома не повинно перевищувати 15 хвилин. Таким чином, тренування пам'яті

відбувається кожного дня протягом 9 тижнів. Перші заняття спрямовані на діагностику рівня розвитку образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті, створення сприятливого емоційного клімату між дітьми та психологом. Відповідно до отриманих результатів добираються вправи для корекції пам'яті з урахуванням принципу поступовості: завдання даються від простих до складних, постійно відбувається повторення вже пройденого матеріалу та чергування вправ для різних видів пам'яті. На початковому рівні заняття направлені на тренування зорової пам'яті. Достатній рівень має на меті продовжити тренування зорової пам'яті, ускладнюючи завдання і почати корекцію слухової пам'яті. Високий рівень вважаємо найскладнішим, адже продовжується тренування всіх вище згаданих видів пам'яті і додаються тренування тактильної та нюхової пам'яті. Останні заняття є підсумковими і зорієнтовані на визначення рівня розвитку образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті.

В першому блоці програми використані такі форми та методи роботи: корекційно-розвивальні вправи; кінезіологічні вправи та комплекси; ігрові, комунікативні та дидактичні вправи; релаксаційні вправи; рухливі ігри.

Для реалізації поставлених завдань та повноцінного тренування з використанням всіх форм та методів роботи, нами було розроблено структуру заняття, яка включає три етапи. Початковий етап має на меті організувати дітей, направити їх на роботу, повідомити тему та основні завдання, які вони будуть вирішувати в ході заняття. На цьому етапі обов'язковим є виконання кінезіологічних вправ або комунікативна гра. Основний етап передбачає виконання вправ та завдань, які безпосередньо пов'язані з корекцією пам'яті, удосконаленням розумових операцій, розвитком моторики. На цьому етапі обов'язково проводиться фізкультурна хвилинка або рухлива гра, щоб діти не перевтомлювалися і їхня увага була в тонусі. На завершальному етапі підбиваються підсумки заняття, здійснюється рефлексія та виконуються релаксаційні вправи. Структура заняття є орієнтовною і може зазнавати незначних змін в залежності від завдань, які вирішуються на занятті.

Після реалізації програми очікується підвищення рівня розвитку образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті, творчої активності, моторики. Молодші школярі зможуть швидше запам'ятовувати матеріал за модальністю відчуттів, посередництвом яких надходить інформація: зорова, слухова, нюхова, тактильна. Значно зростуть стійкість та обсяг пам'яті, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та передбачати результати діяльності чи сприйняття.

Подальшу роботу вбачаємо в експериментальній апробації програми розвитку та корекції образної зорової слухової, тактильної та нюхової пам'яті з дітьми молодшого шкільного віку.

Висновки:

На підставі аналізу теоретико-методологічної літератури та власного практичного досвіду можна дійти таких висновків:

1. Виявлено, що прогнозування як форма випереджаючого відображення дійсності є фундаментальною властивістю психіки. Психологічний підхід до прогнозування виявляється у вивченні прогнозування як психічної діяльності, тих властивостей людини, які впливають на результати прогнозування. Розкрито ознаки, які визначають сутність прогнозування як психічної діяльності. В дослідженні зроблено акцент на дослідженні впливу пізнавальних психічних процесів на розвиток прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

2. Встановлено, що прогнозування можливо тільки за умови знання минулого, збереження його в пам'яті і відтворення за потреби. Перераховані умови відповідають процесам пам'яті, які становлять її функціональну сутність, тому доцільно розглянути вплив пам'яті на розвиток прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

3. Розроблена та описана програма корекції та розвитку образної зорової слухової, нюхової та дотикової пам'яті, творчої активності, моторики дітей молодшого шкільного віку. В першому блоці програми використані корекційно-

розвивальні вправи; кінезіологічні вправи та комплекси; ігрові, комунікативні та дидактичні вправи; релаксаційні вправи; рухливі ігри.

4. Сплановано експериментальну апробацію програми розвитку та корекції образної зорової слухової, нюхової та дотикової пам'яті з дітьми молодшого шкільного віку.

Література

1. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. Закл/ М. Й Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
2. Вікова психологія /За ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. Школа, 1976. – 272 с.
3. Загорная Е. В. Справочникшкольного психолога/ Е. В. Зарогная. – СПб: Наука и Техника, 2017. – 288 с.
4. Ломов Б. Ф. Память и антиципация. Исследованиепамяти/ Б. Ф. Ломов.– М.: Наука, 1990. – С. 45-53.
5. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуредеятельности/ Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М: Наука, 1980. – 279 с.
6. Москалец В. П. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл/ В. П. Москалец. – М. – К.: Ліра-К, 2020. – 564 с.
7. Переслени Л. И. Особенностивероятностногопрогнозирования у детей в норме и патологии/ Л. И. Переслени//*Вопросыпсихологии*. –1974.– № 2. –С. 115-123.
8. Регуш Л. А. Психологияпрогнозирования. Успехи в познаниибудущего/ Л.А. Регуш. – СПб: Речь, 2003. – 352 с.
9. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.Віковапсихологія. Навч. Посіб/ О. П. Сергєєнкова та ін. – К.: Центр учбовоїлітератури, 2012. – 376 с.

СТУДЕНТИ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ ТА ДОКАЗОВА МЕДИЦИНА – МІФ АБО РЕАЛЬНІСТЬ

Величко Валентина Іванівна

*доктор медичних наук, професор,
завідувачка кафедри сімейної медицини*

Одеського національного медичного університету

Лагода Дар'я Олександрівна

асистент кафедри сімейної медицини

Одеського національного медичного університету

Актуальність. Доказова медицина (ДМ) сьогодення це один із способів зібрати, порівняти та аналізувати знання, що є стосовно профілактики, діагностики та лікування захворювання. В ментальності нашої країни вважається, що лікар лікує «душею», а за кордоном лікують з шаблоном. В наш час це привело до того, що «нестандартні» лікарі «нестандартно» лікують стандартну патологію, часто використовуючи альтернативні методи лікування, які вони називають персоніфікованим підходом. Однак, ДМ заснована на сукупності думок та їх системному аналізі, це синтез різних підходів, це певна «страховка» від помилок та хибних дій.

Це питання особливо актуальне при викладацькій роботі у медичних університетах. На юні уми студентів дуже впливає авторитет Вчителя та Лікаря. Студенти, як губка вбирають в себе, як доказову медицину, так у альтернативні, часто хибні, думки своїх педагогів.

Тому **метою** нашого дослідження було: проаналізувати знання студентів щодо основ доказової медицини та знайти шляхи впровадження доказової медицини до навчання студентів.

Матеріали та методи. На кафедрі сімейної медицини проходять навчання студенти 6 курсу, що і були включенні до нашого дослідження. Нами було розроблено анкету, що включала ряд питань стосовно основних питань ДМ. На даний момент у дослідженні прийняло участь 60 студентів. Проте

дослідження тільки почалося та має на меті охопити близько 300 студентів та 100 лікарів-інтернів.

Результати: У наше дослідження увійшло 60 студентів з них 23 хлопці (38,33 %) та 37 (61,67 %) дівчата. Середній вік опитаних склав $23,05 \pm 1,32$ роки. На момент навчання 48,33 % (n=29) студентів працюють у лікарнях або в аптеці. Переважна більшість студентів, що працюють вважають, що ті знання які вони отримують від старших за них лікарів під час роботи набагато важливіші, ніж ті знання, що вони отримують під час навчання. Разом із цим при розборі клінічних випадків під час навчального процесу працюючі студенти частіше керуються саме альтернативними шляхами лікування. Ті ж студенти, що не працюють (n=31) у 80% випадків у своїх відповідях керуються застарілими даними як отримують із підручників. Цікавим є те, що студенти 6 курсу, які через рік будуть працювати з реальними пацієнтами не замислюються про те, як саме і за якими принципами вони будуть це робити. Протягом 7 днів, що студенти проводять на базі нашої кафедри, ми намагаємось якомога більше приділити уваги саме ДМ. Проводимо окремі практичні заняття щодо пошуку інформації з ДМ на українських та міжнародних платформах, допомагаємо розібратися у тому яка інформація та матеріали яких статей можна та треба використовувати у своїй подальшій практиці.

Висновки: медична наука не стоїть на місці та вимагає від майбутніх та дійсних лікарів безперервного навчання. Задля того, щоб лікар міг правильно обирати ресурси для навчання ці знання він повинен отримати ще у той час коли він є студентом. Тому, на нашу думку дуже важливо навчити принципам доказової медицини саме студентську спільноту.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Сухота Ирина Владимировна

студентка 2-го курса магистратуры

факультета психологии, политологии и социологии

Национального университета «Одесская юридическая академия»

Актуальность изучения психологических особенностей образования взрослых обусловлена новыми требованиями к образованию в контексте возрастания роли знаний и технологий в жизнисовременного украинского общества. Проблемы эффективности обучения взрослых находились в поле зрения отечественных и зарубежных ученых Е. Линдемана, М. Ноулза, С. Змеева, С.П. Архиповой, Л. Лукьяновой, Л. Сигаева и других. Особое внимание в данном вопросе уделено теоретико-методологическим особенностям обучения, поскольку парадигма образования зрелой личности является самостоятельной научной категорией и входит в общий контекст смыслового пространства личности. Методологическую базу образования личности в зрелом возрасте составляют: основные положения теории личностного роста и профессионального мышления (Г.А. Балл, М.И. Боришевский, П.П. Горностай, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева), особенности формулирования стратегических целей жизни (С.В. Крутько, В.А. Моляко, И.А. Пидласая), компетентностный подход к изучению зрелой личности (Л.Я. Барина), субъективное переживания психологической защищенности (В.Н. Таций), способы преодоления личностных и профессиональных кризисов (И.В. Брынза).

Наиболее корректным для изучения теоретических основ образования взрослых является комплексный подход, проявляющийся в нескольких аспектах: гуманистическом, бихевиористском, когнитивистском и конструктивистском, каждый из которых уделяет внимание особенностям

процесса обучения, его методологическому обоснованию, однако не достаточно выделяет какие-либо определённые психологические аспекты личности [1, с. 70-74].

В 70-х годах в педагогике появился особый раздел дидактики, получивший название андрагогика. Основатель данного направления М. Ноулз выделяет шесть психологических особенностей, которые, по его мнению, являются наиболее важными в процессе обучения взрослых: потребность знать (т.е. зрелая личность, перед тем как приступить к процессу обучения, конкретизирует для себя, для чего это необходимо); самосознание в динамике (сначала представление о себе как о зависимом субъекте, потом - как о самостоятельной личности); опыт (как богатый источник обучения); готовность к обучению (связь с социальными задачами, стоящими перед человеком в процессе развития); ориентация в обучении (стремление к скорейшей реализации полученных знаний). Из вышеперечисленных качеств наиболее важным автор считает опыт. Ученый утверждает, что взрослый человек, в отличие от ребенка, имеет не предметно-ориентированный, а практически-ориентированный подход к обучению [4, с. 57-61]. Все вышеперечисленные качества относятся к ценностно-мотивационной составляющей личности взрослого человека. Мы полностью поддерживаем позицию М. Ноулза, однако считаем, что категория «опыт» требует дополнительного семантического наполнения, поскольку он не является новообразованием зрелости, а присутствует в жизни личности с ранних этапов ее онтогенеза.

Современные авторы подробно рассматривают ситуации учебной деятельности, включающей в себя мотивацию, определение целей обучения и содержанию обучения, отношения учащихся к преподавателю и между собой, условия, в которых осуществляется деятельность, а именно субъективные возможности учащихся и преподавателя и объективные условия организации обучения и т.д. [4]. Андрагогическая модель организации обучения также уделяет внимание эффективности обучения, выбору методов, планированию сроков, а также оценке результатов.

Беря во внимание возрастные особенности обучения личности в зрелом возрасте психологические аспекты обучения должны рассматриваться в единстве личностных и когнитивных аспектов. Когнитивные процессы, непосредственно участвующие в процессе обучения личности зрелого возраста, такие, как память, внимание, чувства, логическое мышление, воображение и другие, постепенно ослабевают, создают трудности с восприятием новой информации, но сами способности к обучению у взрослых людей существенно не меняются. При этом у людей, занятых умственным трудом, они сохраняются значительно дольше. Считается, что возрастное снижение способности к обучению связано больше с общим состоянием здоровья, уменьшением потребности в новых знаниях, снижением возможностей и необходимости для применения их на практике [5, с. 4]. Именно поэтому основной исследовательский интерес к изучению особенностей обучения взрослых мы сосредотачиваем на психологических феноменах, составляющих своеобразную «подушку безопасности», обеспечивающую высокий уровень результатов обучения зрелой личности, а именно на особенностях ценностно-мотивационного обеспечения высоких результатов обучения взрослого человека.

Литература

1. Ветерис, В. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы образования взрослых / В. Ветерис // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. — СПб., 2009.—№ 105.—С. 70-74.
2. Десятов, Тимофій Михайлович. Система професійно-технічної освіти в Туреччині [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Десятов Тимофій Михайлович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 1998. —С. 181-189
3. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М. : ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин.— М.: Просвещение, 1985.— 305 с. ; Маклакова А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2008. —С.420-421
5. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С. М. Панченко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2013. - Вип. 3.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Крюкова М.А.

ПРОБЛЕМА ЦЛОГО І ЦІЛІСНОСТІ

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТА «ЦЕЛОСТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА» В УКРАИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

УДК 1(91): 159.9.01

Медянова Елена Владимировна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры философии и биоэтики

Одесского национального медицинского университета

Аннотация. Статья посвящена истории развития украинской философской мысли, в которой рассматривалось понятие целостности человека. Рассматриваются методология исследования, парадоксы и корреляты понятия целостности человека.

Ключевые слова: целостность человека, тотальность, сизигия, психосинергетика.

Abstract. The article is devoted to the history of the development of Ukrainian philosophical thought, which considered the concept of human integrity. The research methodology, paradoxes and correlates of the concept of human integrity are considered.

Key words: human integrity, totality, syzygy, psychosynergetics.

Концепция целостности человека и ее сущностные парадоксы как особые антропологические феномены, рассматривались в украинской философии неоднократно. И это спиралевидное движение научной мысли содержит и преемственность, и углубление/усложнение антропологического видения феномена целостности человека во всех его проявлениях.

Лебеденко А.А. рассматривает философию Сковороды, как концепцию целостности человека и мира. И хотя учение сердца Сковороды содержит

синтез принципов античной мысли, патристики и современного ему христианства, «Его концепция человека опиралась на понятие *внутреннего человека*, которое святоотеческая традиция определяет как единство сердца и ума, и на понятие *сродства*, которое позже получило развитие у славянофилов и характеризовало целостное отношение человека к миру. Обращение к внутреннему человеку создает особое исследовательское поле сознания, в котором всесторонне выясняется феномен человека эмпирического и сущность человека внутреннего, а принцип «познай самого себя» направляется внутрь, к центру личности и к очищению сердца от мирского. Главная цель процесса самопознания – обретение божественной свободы в чистоте сердца» [1, с.151]. Таким образом, учение сердца Сковороды исходит из идеи трех миров: макрокосмоса - Вселенной, микрокосмоса – человека, равных в своей бесконечности; и третьего мира - Библии, которая через символическую реальность, связывает эти два макро- и микрокосмоса и идеально их в себе отражает [1, с.149]. Сковорода видит Вселенную, как многогранную мозаику биения духовных сердец, познать которую человек может только своим сердцем, которое «определенным образом связано со всеми сердцами в единое всемирное сердце» [1, с.152]; через самопознание способно познать и макрокосмос, и достичь внутренней гармонии.

В дальнейшем славянофилы, опираясь на идеи Григория Сковороды, разработали философию целостного духа, которая доказала, что истинное знание доступно лишь целостной личности, характеризующейся правильным умом, что подчинен Божественной истине и целостным сердцем. А цельность сердца достигается цельностью нравственной жизни – духовным трудом, основа которого в следовании христианскому вероучению [2].

В конце XX века холистический подход к рассмотрению антропологической проблематики был актуализирован Киевской философской школой (основатели Шинкарук В.И. и Иванов В.П.). Авторами школы выделены и проанализированы принципиальные парадоксы целостности человека и «мира человека», которые позволяют «вскрыть антропологическую

связь между человеческой экзистенцией и практикой...Практическое значение этого анализа состоит в прояснении стратегий формирования целостной личности»[3, С.69].

Целостность человеческого существа рассматривается как базовое атрибутивное качество, феномен неустранимой внутренней открытости, незавершенности личности; как неопредмечиваемую и нередуцируемую субъектность. Целостность субъекта (по Цехмистро З. И.) в своем определении, «разорвана» на фактическую конечность и сущностную бесконечность - и это основной ее парадокс. Все остальные парадоксы производны из этого: 1) **самодетерминация** - «для субъективности невозможно указать совокупность порождающих ее внешних причин, условий и обстоятельств, ибо ее природа и специфическое отличие состоит именно в *отношении* ко всему внешнему, в “самопричинении” и “самообусловленности”» [4, с. 40–41]; 2) **самопознание** - «только человек осложняет свою жизнь “делами”, далекими от функций “поддержания жизни”. В силу этого он поистине действует и при каждом *таком* возрастании своих возможностей стремится осознать природу этих возможностей, равно как и их субъективные и объективные предпосылки и пределы»[4, с. 74]; 3) **самоанализ** – «стремление осуществить свою целостность приводит к тому, что человек сам создает расщепленность своего бытия на эмпирическую данность и смысловую заданность» [3, с. 70]. А **самосинтез** – преодоление этой экзистенциальной расщепленности и становится движением к *истинной целостности*, образуя форму жизненного процесса человека [4, с. 99]. В свою очередь, трансформация человека из биологического существа, происходит через бытийного человека (для которого бытие и есть смысл), в человека осознанного (для которого бытие обретает смысл априорно, через его самореализацию).

Иванов В.П. так формулирует процесс развития целостности человека: от первичной беспроблемной до-рефлексивной целостности человека, как природного существа, через до-рефлексивную тотальность человеческого опыта, к ожидаемой идеальной целостности, как итога жизненно-практической

самореализации человека осознанного. И коррелянтом человеческого опыта, как основы его целостности, автор называет «мир», который через принцип всеобщего опосредования; «любая единичная вещь или предмет по своему внутреннему смыслу оказывается микрокосмом, отражающим связи мирового макрокосма» [5, с. 45]. И мир, через образование монадной структуры и «организации бытия, где целое способно проецироваться в любую из частей, которая в самой своей “частичности” становится носителем, образом смысла целого. Только благодаря такой организации миропорядок превращается в поистине человеческую действительность...общественно-предметные взаимодействия, основанные на человеческой деятельности, которая связывает отношения людей и отношения вещей таким образом, что любой фрагмент этой связи, любое отношение отдельного индивида к единичной вещи наполняется целесообразностью и смыслом целого. Тем самым обеспечиваются *вездесущность* человека как совокупного и единого субъекта мироотношения и целостность мира, который также один и един одновременно и в целом, и в своих нерасторжимых частях» [5, с. 45-46].

И эта **взаимоопосредованная целостность человека целостностью мира** – и наоборот – является четвертым парадоксом человеческой целостности. При этом автор отмечает, что «границы целостности личности обнимают собой не ее строение, а функциональные пределы ее отношения к миру –то, что позволяет выделить в обобществленной действительности собственную ячейку бытия, свой “личный мир”, который и является аналогом и опорой индивидуальности» [4, с. 62].

И пятый парадокс человеческой целостности Иванов В.П. видит в самой философии, чьи мировоззренческие позиции формируются как отражение практического исторического опыта поколений, т.е. философия идет в познании универсального через опыт частного и индивидуального. И соответственно, каждый частный опыт, несет в себе зерна универсального в индивидуальной трансформации.

Шестой парадокс человеческой целостности - ее недостижимость, идеальность. «В процессе своего экзистенциального становления человек проходит путь от существования в неотторжимости неотъемлемости от определенного культурно-исторического миропорядка, к которому он относится лишь как часть к целому, к позиции собственной жизненной суверенности, постоянно заново восстанавливая в себе структуру экзистенциальной целостности. Человеческая целостность, самоотрицаясь в процессах экзистенциальных трансформаций личности, затем снова – практически и творчески – реконструируется в новой соотнесенности с целостностью культуры» [3, с. 76-77].

Следующим взносом украинской философии в разработку концепта человеческой целостности является разработка Кизимой В.В. понятий тотальности, как целостности, способной «непрерывно сохранять идентичность, несмотря на ее трансформации» [6, с. 25], и сизигии, которая является *«тенденцией* усовершенствования компонентов тотальности, т. е. *имеет место также и в условиях неустойчивости, текучести, в ситуациях переходных состояний и существенных трансформаций»* [6, с. 31]. Сизигия – действенный механизма постоянного самоусовершенствования действующих процессов. А «сизигийный потенциал может рассматриваться как скрытая возможность нарушений устоявшейся и изживающей себя гармоничности, иначе – как *отношение упорядоченной гармоничности с одной стороны и хаотичных процессов и тенденций – с другой*» [6, с. 32].

Дискреты целостности личности, как тотальности, на наш взгляд, наиболее полно выражаются через сизигийные пары понятий. Так открытости системы всегда должна сопутствовать ее закрытость, в виде управляемого баланса, ибо бесконечная открытость, как и полная закрытость, для целостности равносильна ее размыванию или соответственно гибели без обмена, т.е. разрушению. Дискрет открытость-закрытость для личности можно обозначить как «Коммуникативный ландшафт личности». При этом термин «ландшафт», предполагает: а) изменчивость баланса сизигийной пары в

конкретный период жизни личности, при его изначальной целостности (единстве противоположностей); б) допустимость его неоднородности; в) полимодальную зависимость как от внешней среды, так и от внутриличностной инверсии. Дискрет автономность – интегрированность как «Адаптивный ландшафт личности». Дискрет «Рефлексивный ландшафт личности» (интериоризация – проектирование), характеризует соотношение и границы взаимопроникновения внутреннего мира личности и ее образа внешнего Мира. Дискрет «Когнитивного баланса личности» (визуальное мышление – «клиповое» мышление), характеризует когнитивные характеристики целостности личности. *Монадно-генерологический каркас* целостности личности, как тотальности, нами лишь намечен, и требует дальнейшей более тщательной разработки [7].

Парсическую ауру исследуемой тотальности можно представить в качестве полимодальности процессов развития связей внутри нее и со всем бытием: в виде саморазвития – самодеструкции (количественных изменений связей), самоорганизация – саморазрушение (изменение качества связей); самоактуализация – самореализация (изменения доминирующей внутренней или внешней мотивации социальной реализации); инновация – творчество (изменение природы процесса создания нового).

И четвертой украинской научной школой, внесшей вклад в разработку концепта целостности личности, является психосинергетика. С позиций синергетического подхода Ершовой-Бабенко И.В. предложено общее постнеклассическое решение проблемы исследования мозга, психики и сознания человека на основании методологии их исследования как синергетических объектов и методологии исследования «психомерных сред/систем. Введен концепт (макроструктура) «мозг-психика-ум/разум/сознание» («brain – psyche – mind/con-siousness»). При этом автор обращает наше внимание на разделение понятий «целостность» и «целое»: «Данный концепт «brain – psyche – mind/con-siousness» и явление психомерной среды, может быть выражено одновременно и как **целостность** – становящееся,

среда и как **целое** – ставшее, система, в зависимости от стадии, в которой оно находится, или которая рассматривается» [8, с.47].

Развивая данные идеи, автор вводит и вторую характеристику исследуемого концепта «исходную природную разновидность специфической **«гибридной»** гиперсистемы, функционирующую в жизни человека как целое/целостность» [9, с.58]. И рассматриваемая гибридность проявляется в том, что одни составляющие ее целостности являются производными других составляющих целостностей. Например, психика производная мозга [9, с.59]. Таким образом, концепт «brain-psyche-mind/consiousness» автор рассматривает как гиперцелостность, включающую целостности. И акцентирует наше внимание на том, что «поведение гиперцелостности зависит от этих отношений, а не просто от «участников» концепта»[9, с.60]. Поэтому изучение целостности человека при разделении концепта на его составляющие приводит к «потере исходной целостности объекта исследования и потере адекватности ему наших знаний о нем и, соответственно, действий, поведения» [9, с.63].

Таким образом, осмысление концепта целостности человека непрерывный процесс развития философской мысли, в том числе и украинской философии. И данное раскручивание спирали научной осмысленности происходит в направлениях как развития методологического инструментария, так и в уточнения структуры и природы исследуемого феномена и нуждается в дальнейшем развитии.

Литература

1. Лебеденко А.А. Учение сердца Григория Сковороды: концепция цельности человека и мира/ А.А. Лебеденко // Живая этика и наука. – № 2. – 2013. – С. 143-162.
2. Лебеденко А.А. Философия сердца в истории русской религиозно-философской мысли XI - XX вв.: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук : спец. 09.00.03 – «История философии»/ А.А. Лебеденко. – Москва, 2010. – 23 с.
3. Даренский В.Ю. Парадоксы целостности человека в наследии киевской философско-антропологической школы / В.Ю. Даренский // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. – Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2017. – № 5. – С. 67–77.
4. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство/ В.П. Иванов. – Киев, 1977. – 252 с.

5. Иванов В.П. Мировоззрение как форма сознания, самоопределения и культуры личности / В.П. Иванов// Мировоззренческая культура личности: моногр. / под ред. В.П. Иванова. – Киев, 1986. – С. 10–88.
6. Кизима В.В. Сизигийная душа культурных трансформаций/ В. В. Кизима// збірник матеріалів Курбасівський читань. – № 10. – Київ Видавництво: НЦТМ ім. Л. Курбаса, 2015. – С.25-62.
7. Медянова Е.В. Метафизика тотальности как методологическое основание разработки постнеклассической модели «целостности личности» / Е.В. Медянова // Perspectives of world science and education. Abstracts of the 9th International scientific and practical conference (20-22 may, Osaka). — Publishing Group. Osaka, Japan. — 2020. — Pp. 714-723.
8. Ершова-Бабенко И.В. Гипертеория "brain-psyche-mind/consiousness" - постнеклассическое общее решение проблемы и методология исследования психомерности / И.В. Ершова-Бабенко // Norwegian Journal of Development of the International Science. – № 29-3. – 2019. – С. 45-50.
9. Ершова-Бабенко И.В. Целостность и исходная «гибридность» гиперсистемы «brain-psyche-mind/consiousness»: методология исследования / И.В. Ершова-Бабенко // Norwegian Journal of Development of the International Science. – № 31-2. – 2019. – С. 58-64.

ЦІЛІСНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ДУХОВНОЇ КРИЗИ СУЧАСНОЇ ДОБИ: ЕКЗИСТЕНЦІАЛІСТСЬКИЙ ТА ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС

Васильєва Ірина Василівна

*доктор філософських наук, професор,
завідувачка кафедри філософії, біоетики та історії медицини
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*

Шевченко Сергій Леонідович

*доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри філософії, біоетики та історії медицини
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*

В умовах глобалізаційних процесів інтерпретація змісту людського існування (“екзистенції”) набуває якісно нового звучання. Стає все складніше виявити суть та критерії відмінності “справжнього” та “несправжнього” існування, цілісної та “мозаїчної” ідентичності. У другій половині ХХ століття (“період індустріального суспільства”) для її вирішення Е. Фромм запропонував концепцію побудови “здорового суспільства”, яке має включати “буттєвий модус” існування. У своїй відомій праці “Мати чи бути?” (1976) він стверджував, що “Функція нового суспільства – сприяти виникненню нової людини, структура характеру якої буде включати наступні якості:

– готовність відмовитися від усіх форм володіння заради того, щоб в повній мірі бути.

– почуття безпеки, почуття ідентичності і впевненості в собі, засновані на вірі в те, що вона існує, що вона є, на внутрішній потребі людини в прив’язаності, зацікавленості, любові, єднанні зі світом, що прийде на зміну бажанню мати, володіти, володарювати над світом і таким чином стати рабом своєї власності” [14, с. 192].

Запропонована Е. Фроммом зміна орієнтації з “мати” на “бути” перегукується з фундаментальним розрізненням, яке проводилося в

екзистенціалізмі між “справжнім” і “несправжнім” буттям, між орієнтацією на саморозкриття і орієнтацією на соціальний статус і кар’єру. Безпосередньо такі вимоги Е. Фромма цілком співпадають із завданнями, які ставила перед людиною філософія Г. Марселя. Е. Фромм наполягав на необхідності усунути раціоналістичні установки в підходах до психічного здоров’я в контексті цілісності внутрішнього суб’єктивного світу людини.

В наш час багато пишуть про втрату цілісності людської індивідуальності, її самоідентичності і навіть про “смерть людини” (М. Фуко). Однак постмодерністські тези за своїм визначенням не варто розуміти в буквальному сенсі. В цьому твердженні ми підтримуємо думку В.П. Загороднюка про те, що “... недоцільно і некоректно витлумачувати ідею “смерті людини” як осереддя образу людини епохи Постмодерну. Радше ця ідея є певною інтелектуальною провокацією модернового уявлення “одномірної людини” і логічним містком для осягнення розмаїття і багатства дійсного світу людини” [1, с. 137].

Проте насправді, цей вираз не настільки парадоксальний, як здається на перший погляд. Сучасна психологія описує феномен конформізму, а також висуває тезу, що особистість формується в процесі соціалізації. Не людина формує суспільство, а суспільство формує людину. Стандарти “правильного” мислення, ціннісні установки і бажання виявляються соціальними конструктами.

Постмодернізм, являючись новим віянням сучасної культури, несе в собі інше в порівнянні з екзистенціалістським розуміння людини, що відображається не лише в філософській літературі, але і в реальному житті. Людина інформаційного суспільства потрапляє в залежність до іншої форми реальності: “Достатньо багато людей, для яких інформаційно-комп’ютерне буття важливіше традиційного, адже основну частину часу вони взаємодіють з екранами, не потребуючи предметних прототипів” [4, с. 138].

Екзистенціалізм, знищуючи примат раціоналізму, виходить до власної, буттєвої проблематики людини – до екзистенції. Постмодернізм в своїй

реконструкції руйнує буквально всі принципи, ідеали, цеглини, на яких вибудовувалось буття, ліквідовуючи поряд з раціональними, ідеальними і всі трепетно-екзистенціальні, глибинно буттєві і значимі для самої людини. В прагненні втекти від масової свідомості, ідеологізації і будь-яких форм опосередкування індивіда народжується інтерес до тіла, яке є вираженням власне людського змісту, зрозумілого постмодернізмом специфічним чином. Адже саме тіло хворіє, страждає, відчуває, дихає, – одним словом, воно реальне і конкретне, на відміну, наприклад, від волі і свідомості людини, які в межах постмодернізму завжди опосередковані. Саме із цього виходить М. Фуко в своїх “археологічних” розкопках справжньої людини.

В постмодернізмі відмова від екзистенціальної глибини здійснюється під знаменом фактичності. Але ж і сам екзистенціалізм не лише не позбавляє людину фактичності, а має її в якості свого фундаментального концепту. В чому ж відмінність? А відмінність в тому, що на відміну від децентрованого і розколотого постмодерністського індивіда, в якого не має навіть свого тіла, своєї ситуації, свого часу, місця, тобто немає самого себе, оскільки тіло, секс є симулякрами, самореферентними даностями (Ж. Бодріяр), людина в екзистенціалізмі дуже міцно пов’язана зі своєю фактичністю, оскільки саме в фактичності і через фактичність реалізується свобода, яка уможливлює досягнення справжнього існування. А екзистенція є центральним ядром людського “Я” як конкретної неповторної особистості, людське існування – потоком переживань, які не мають ніякої раціональної організації, законів і сенсу.

В цьому руслі пошуки нових форм ідентичності набувають в наш час особливого значення у зв’язку з тим, що глобалізація створює ситуацію невизначеності, нового рівня свободи, яка межує іноді з аномією. Зокрема Є.І. Андрос зауважує, що “Криза ідентичності належить до найболючіших життєвих переживань. Більше того, при цьому (коли йдеться про індивідуальний рівень) навіть самогубство не допомагає. Тому саме успішно подолана криза ідентичності є вагомою складовою розвинутої

ідентичності” [12, с. 196]. Наголошуючи на тому, що людська ідентичність створюється діалогічно, на засадах нашого спілкування, комунікації (структура та філософський сенс якої чи не найгрунтовніше репрезентовано філософською антропологією М. Бубера та філософією комунікації К. Ясперса), канадський філософ Ч. Тейлор відкриває можливість поєднання різних аспектів дослідження нашої ідентичності в період глобальних змін для існування окремої людини і людства загалом. Осмислюючи відомі “хвороби сучасності” – індивідуалізм, експансію інструментального мислення і втрату індивідуальної свободи, Ч. Тейлор стверджує, що сучасність є “добою автентичності” [9, с. 41]. І ця автентичність, згідно філософа, – “передбачає самотність, вона вимагає бунту проти умовностей” [9, с. 55].

Глобалізація змінює соціокультурні, психологічні, моральні форми існування людей. Втрачається певна стабільність, визначеність індивіда в соціальному середовищі, розриваються сталі зв’язки і приналежність людини до певних різновидів ідентичностей. Відповідно зростає загальна невизначеність життя, що спричиняє розгубленість, оскільки у людей зникає упевненість, переконаність в надійності навколишнього світу. Виникає своєрідний “світ без опори”, в якому важко визначити пріоритети і однозначні світоглядні орієнтири. Щодо цього доречною є думка Е. Тоффлера про те, що людина все частіше страждає від футурошоків, від зіткнення з майбутнім. Наша фізіологічна здатність адекватно реагувати на навколишні зміни вичерпалася. Людська психіка не пристосована до такого темпу, так само як орел нездатен ухилитися від літака, що наближається” [11].

Не випадково більшість аналітиків порівнює сучасне суспільство із “суспільством спектаклю”, в якому кожен сліпо виконує відведену йому роль. Це означає, що сьогодні інформаційна влада є найбільш дієвою формою влади і по праву займає перше місце у владних інституціях. Згідно О.М. Соболя, “суспільство ... перетворюється на грандіозний “спектакль”. Його громадяни не вільні над своїми відносинами. Павутиння міжлюдських інтеракцій, що їх охоплює, маніпулює їхньою чуттєвістю, мисленням, бажанням, поведінкою.

Таке всеохопне павутиння соціальних відносин перетворюється на чужу їм силу, яка постає над людьми і панує над ними. Це відчуження буття людей, які породили його, і є влада в найширшому її розумінні” [8, с. 61].

Парадигма гуманізму, вироблена філософією ХХ століття, акцентує увагу не на абстрактних ідеалах, не на якихось абсолютних моральних цінностях, а на здатності людини “слухатися” своєї природи, або “прислуховуватися” до своєї екзистенції, як говорять екзистенціалісти. Ця ідея перегукується із пропозицією дзен-буддизму знайти “просвітлення” для того, щоб найадекватніше сприймати дійсність.

Екзистенціалісти як засіб для виправлення ситуації, ставили перед собою завдання очистити існування індивіда від несправжніх поведінкових реакцій, або загальніше – від “несправжнього”, тобто такого буття, в якому людська поведінка є результатом впливу зовнішніх чинників, котрі утруднюють розуміння людиною своєї інтенційної природи. Сьогодні ці класичноекзистенціалістські ідеї отримують подальший розвиток і нову інтерпретацію. А. Менегетті, наприклад, розрізняє чотири типи інтенційності, а саме: 1) інтенційність природи; 2) інтенційність “Я”, або суб’єктивну інтенційність; 3) інтенційність комплексу; 4) інтенційність соціально-колективного середовища [6, с. 215-216]. “Ми існуємо, – стверджує А. Менегетті, – і, як такі, співіснуємо в сітці взаємозв’язків універсуму. Ми є інтенцією, специфікацією життя, існуючи в якості вже сформованих творінь інтенційності природи. Приходячи в цей світ, ми знаходимо себе вже створеними, вже встановленими, і в основі наших пізнавальних процесів лежить пояснення власного способу існування. Точне витлумачення нами самих себе може бути визнаним найвищим знанням. Будучи наділеними вищим екзистенціальним становищем, ми здатні відслідковувати найширшу мережу інтенціональності природи: ми діємо спільно й синхронно з нею” [6, с. 218].

Зрештою певна спорідненість життєвих настанов сучасних теоретиків “нових лівих” з концепціями екзистенціалістів існувала давно. Зокрема, деякі положення екзистенціалістів щодо спонтанності дій і необхідності

самоактуалізації були у свій час сприйняті як керівництво до дії представниками руху “нових лівих”, котрі згодом навіть спробували створити нову культуру (нову систему цінностей) – контркультуру, що була б протилежною традиційній, узаконеній системі європейської культури. Дж. Янг, наводив набір опозицій між цінностями “етики формальної праці” і цінностями, обстоюваними прихильниками контркультурного руху [16, с. 185]. Він виокремлював такі “опозиції”: відстрочене задоволення – гедонізм; спланована дія – спонтанність; конформістська поведінка – самовияв і самоактуалізація; залежність і підкорення – незалежність і свобода; дія за шаблоном – новизна і експериментування і таке інше. Щодо першої половини опозицій Дж. Янг зазначав, що це – цінності індустріального суспільства з його орієнтацією на репресивні форми управління виробництвом і відтворення відповідної психокультурної атмосфери покірності й конформізму. Друга частина опозицій засвідчувала прагнення створити етику цінностей, що сприяла б максимальному розвитку особистості, тобто наголос ставиться не на дотриманні людиною соціально освячених вимог, а на самоцінності індивідуальної дії і спонтанної поведінки. Таке протиставлення можна було розглядати і в ширшому контексті, а саме – як зіткнення соціально-зумовленої поведінки людини і тієї антисоціальної поведінки, яка була представлена в контркультурі. Як відомо, в останній є досить багато запозичень з екзистенціалізму. Зокрема – орієнтація на спонтанність індивідуальної дії, прагнення вийти за межі соціального, уникнути цієї заангажованості.

Нині запитання ставиться так: а чи можна насправді (в принципі) позбавитися мовних та мисленевих стереотипів-форм? (Згадаймо вислів М. Гайдеггера про те, що “мова є оселею буття”). Чи можливо зробити нашу свідомість “порожньою”, чи можна забути значення слів і відповідний соціальний контекст і почати будувати свою свідомість з “нуля”?

У цьому контексті згадаймо відому настанову Ж.-П. Сартра, який життєвий імпульс справжнього існування ототожнював з дією дорефлексивного cogito, тобто такого типу свідомості, яка передбачає відмову від шаблонного

типу мислення і поведінкових реакцій. На думку французького екзистенціаліста потрібно постійно стежити за тим, щоб наша поведінка була результатом дії нерелексивної свідомості. Іншими словами – виходити з того, що будь-яка поведінкова реакція має бути результатом мого первісного (тобто нічим не зумовленого) вибору.

Сьогодні у постмодерністів постає ціла низка інших питань: наскільки радикальною має бути відмова від усталених, соціально зумовлених форм свідомості і поведінки? Якою мірою ця відмова сприятиме креативності людської особистості? Тобто, якщо викорінюється шаблонне мислення, чи досягається тим самим мета: “бути спонтанним, розкутим, креативним, цілком вільним, тобто автентично існуючим індивідумом”? Щодо цього, ідея спонтанності (або опора на первісний, нічим не зумовлений вибір) є ключовою для екзистенціалізму (можна згадати вислів Бердяєва: “свобода коріниться в ніщо”).

Звичайно, при цьому занадто виразно виявляється індивідуально-ізоляціоністська (або як її назвав Н. Аббаньяно – негативна) позиція, від якої Ж.-П. Сартр пізніше, під час написання ним “Критики діалектичного розуму”, відмовився, і почав досліджувати колективістську “серійність”, зважаючи на те, що вона теж уособлює різні форми людської “практики”. Втім, ця відмова не спростовує можливості вироблення у людини індивідуально-креативного ставлення до життя.

Ще одна відповідь на вищенаведене питання, яку можна знайти в сучасній філософській літературі, орієнтується на можливість трансформування самого суспільства в певний природний організм, в якому соціалізації у сьогоднішній, такій агресивно-примусовій формі взагалі зникнуть. Зокрема, відомий японський дослідник Й. Масуда в книзі “Інформаційне суспільство як постіндустріальне суспільство” (1983) доводить, що майбутнє суспільство, засноване на мережевій комп’ютерній технології, докорінно відрізнятиметься від попередньої індустріальної цивілізації. Передусім має змінитися мета суспільства. Вона полягатиме не у виробництві товарів і задоволенні

матеріальних потреб, а у створенні відповідних умов для повнокровного життя людини та пошуку можливостей для її самореалізації. Відбудуться зміни системного характеру, і суспільство як певна органічна цілісність зазнаватиме динамічних змін. Але не тих, які раніше виражалися у боротьбі за владу, політичних революціях та інших подібних формах, а у вигляді поступової, систематичної, органічної трансформації. Мірою того, як старі соціально-економічні системи мало-помалу стають неефективними і нездатними відповідати вимогам часу, вони поступово відмиратимуть, а їхнє місце займатимуть нові соціально-економічні системи. Увесь процес відбувається так, як відбуваються метаморфози в якомусь організмі: зайва частина тіла атрофується, а інші органи розвиваються відповідно до нових умов. Фактично йдеться про таку трансформацію суспільства, коли воно починає виступати як частина природи, для якої характерне не відношення “мета – засіб”, а відношення “причина – наслідок”.

В контексті розробленої концепції інформаційного суспільства Й. Масуда висунув оригінальну гіпотезу про генезис нової людини – *Homo intelligens* (людини (високо) інтелектуальної) як певного біосоціального виду, точніше – гіпотезу про поступову трансформацію “*Homo sapiens* у *Homo intelligens*” [5, с. 335-361]. Кінцева мета “*Homo intelligens*” – реалізація “синергетичного суспільства Вищого Буття й людини, суспільства, в якому творчість Вищого Буття” (Невидимої природи) буде інтегрована із зусиллями людини [5, с. 356-360]. Недаремно представник “гуманістичної психології” К. Роджерс вважає, що “єдину можливість встигати за калейдоскопом змін у світі дає людині посправжньому творча адаптація” [7, с. 410]. Зрештою, це означатиме, що “творча адаптація” людини до плинного, мінливого соціального порядку може згодом реалізуватися, і що вона є не лише абстрактним побажанням.

Саме теоретична гіпотеза Й. Масуди є більш прийнятною в порівнянні із “трансперсональною екзистенцією” – суспільством, в якому не має місця для окремої творчої індивідуальності, а інформація стає штучним еквівалентом, чи радше заміником, духовності людини. Адже духовність – то, з часів західної

античності, специфічна турбота людини про себе, яка, підкреслює Мішель Фуко, є водночас ставлення і до себе, і до інших, і до усього на світі [15, с. 285]. Вона є визначальною для справжнього людського існування і творчої самореалізації кожної окремої особистості.

Е. Тоффлер у своїх працях веде мову про народження надсимволічної економіки, де знання є “ключем до економічного зростання ХХІ століття” [10; 11], а в індивіда в цих умовах сформується новий “соціальний характер”, який є необхідним для креативності, нестандартних рішень, свободи дії. Соціальний характер майбутньої людини, на його думку, не є однозначним, навпаки, – він набуває різної конфігурації, а саме маємо появу такого “Я”, яке складається з багатьох “модулів”. Така різноманітність сприятиме тому, що саме різні таланти і здібності людей стають затребуваними суспільством, отже, це має сприяти самореалізації особистості. Тобто самовияв, самореалізація, самоактуалізація стануть не лише бажаними, а й соціально санкціонованими.

Про проблему формування креативно налаштованих працівників, яка є нагальною для всього суспільства, пише у своїх працях М. Кастельс [2; 3]. Вирішальне значення у процесі підготовки творчих працівників належить культурі інновацій, яку М. Кастельс, слідом за П. Хіманеном, називає “духом інформаційної епохи”. Такою культурою інновацій він вважає хакерську етику. При цьому слово “хакер” тут не має жодного стосунку до комп’ютерних злочинців, а означає – як це й було спочатку – індивідуума, який бажає реалізувати свою пристрасть до творчості: хакером рухає ідея, здійснення якої він вважає не лише важливим, а й таким, що надає задоволення. Однак така самореалізація, на нашу думку, не є розкриттям самотньої інтенції людини. Свобода самовираження, яка стає характерною для нового суспільства, є похідною від різних соціокультурних процесів, діапазон яких простягається від контркультурних протестів до потреб бізнесу у гнучкому менеджменті. Інформаційне суспільство заохочує в основному лише до технологічної творчості, здійснюючи певну селекцію інновацій і творчих знахідок. Тобто тут не йдеться про самореалізацію як найвищий вимір людського існування.

Зокрема, маємо підпорядкування діяльності людини певним вимогам і цінностям інформаційно-технологічного виробництва.

Отже, “позитивноекзистенціалістські” методологічні кліше в сучасній постмодерністській філософській культурі та екзистенціально-гуманістичній психології претендують на неогуманістичний варіант гуманітарного мислення, яке культивує позасубстанційні, категоріально не обмежені виміри розуміння людської екзистенції та збереження людини як цілісності.

Література

1. Загороднюк В. Образ людини у філософії модерну та постмодерну // Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В. Г. Табачковського): Філософсько-антропологічні студії' 2008; [Під ред: Андрос Є. І., Попович М. В., Бичко І. В. та ін.] – К.: Стилос, 2008. – С. 129-138.
2. Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо інтернету, бізнесу і суспільства [пер. з англ. Е. Г. Ганиш, А. Б. Волкова]. – К.: Видавництво “Ваклер” у формі ТОВ, 2007. – 304 с.
3. Кастельс М., Хіманен П. Інформаційне суспільство та держава добробуту. Фінська модель [пер. з англ. О. Андрєєва, Е. Ганиш та С. Удовік]. – К.: Видавництво “Ваклер” у формі ТОВ, 2006. – 256 с.
4. Кутырев В. А. Пост-пред-гипер-контр-модернизм: концы и начала // Вопросы философии, 1998. – №5. – С. 135-143.
5. Масуда Й. Гіпотеза про генезис Homo intelligens[пер. з англ. В. Лях] // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія. Гол. ред. С. Головка. – К.: “Либідь”, 1996. – С. 335-361.
6. Менегетти А. Психосоматика. Новейшие достижения [пер. с итал. Родик М. А., Ус Е. Н.]; отв. ред. Дмитриева В. А. – М.: “Онтопсихология”, 2007. – 360 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека[пер. с англ. М. М. Исениной];общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
8. Соболев О. М. Феномен спекуляризації: сучасне осмислення // Філософська думка. – 2004. – № 2. – С. 53-80.
9. Тейлор Ч. Етика автентичності [пер. з англ. А. Васильченко]. – К.: Дух і літера, 2002 – 128 с.
10. Тоффлер Е. Нова парадигма влади: Знання, багатство й сила / Елвін Тоффлер; [пер. з англ. Наталка Бордукова]. – Х.: Акта, 2003. – 688 с.
11. Тоффлер Е. Третя Хвиля [пер. з англ. А. Євса]. – К.: Видавничий дім “Всесвіт”, 2000. – 475с.
12. Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми [В. І. Шинкарук, В. Г. Табачковський, Г. І. Шалашенко та ін.]; під. ред. В. Г. Табачковського. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 287 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. Д. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Фромм Э. Иметь или быть? [пер. с англ. Н. И. Войсунской, И. И. Каменкович]. – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.

15. Фуко М. Герменевтика субъекта(выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981-1982 г.г.) [пер. с франц. И. И. Звонаревой] // Социо-логос: Социология. Антропология. Метафизика. Вып. 1. Общество и сферы смысла. Сост., общ. ред. и предисл. В. В. Винокурова и А. А. Филиппова. – М.: Прогресс, 1991. – С. 284-315.
16. Young, J. The Hippie Solution: An Essay in the Politics of Leisure // Politics and Deviance. I. and L. Taylor, (eds.) / J. Young. – London: Penguin, 1973. –S. 182-208.

ТЕМПОРАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДСЬКОГО ІСНУВАННЯ І ДІЯЛЬНОСТІ

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВРЕМЕНИ: ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ, АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ И ЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ

УДК 115:130.2

Ханжи Владимир Борисович

*доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии и биоэтики
Одесского национального медицинского университета*

Аннотация. В статье осуществлена концептуализация времени путем реконструкции онтологической, антропологической и этической его моделей. В контексте онтологической парадигмы времени реконструированы модели бытия и времени, сформировавшиеся в истории философии и науки. В рамках антропологической парадигмы времени представлена авторская концепция антропного времени и исторического процесса, а также ее этическая интерпретация.

Ключевые слова: концептуализация времени, онтологическая парадигма времени, антропологическая парадигма времени, концепция антропного времени и исторического процесса, «этизация» времени, «временная матрешка», свобода воли, аттракторы истории.

CONCEPTUALIZATION OF TIME: ONTOLOGICAL, ANTHROPOLOGICAL, AND ETHICAL MODELS

Abstract. In the article the conceptualization of time by reconstructing its ontological, anthropological, and ethical models is realized. In the context of the ontological paradigm of time the models of being and time, that have formed in the history of philosophy and science, are reconstructed. Within the framework of the

anthropological paradigm of time the author's concept of anthropic time and historical process is presented, as well as its ethical interpretation.

Keywords: conceptualization of time, ontological paradigm of time, anthropological paradigm of time, concept of anthropic time and historical process, “ethization” of time, “matryoshka of time”, free will, attractors of history.

Актуальность проблемы времени, как правило, сомнению не подвергается. Скорее сомнение вызывает корректность постановки вопроса о таковой, ибо говоря, что нечто было, есть или будет актуальным, мы автоматически привязываем его остроту, насущность, значительность и даже иногда злободневность к какому-то периоду, отрезку истории чего-то более масштабного, в данном случае – истории философии. Однако нам вряд ли удастся изыскать такие периоды, когда в принципе угасли бы попытки осмысления вопросов темпоральной атрибутированности объектов мироздания или его самого как целого. Вероятно, причиной такого неугасающего интереса является осознание человеком самого себя как существа и временного, и, к сожалению, временного, что, в свою очередь, позволяет ему прояснить целую палитру вопросов, затрагивающих и эссенциальную, и экзистенциальную стороны его бытия.

В то же время корректным является исследовательский акцент на актуализации того или иного аспекта данной проблемы. На мой взгляд, все более значимую роль в осмыслении темпоральной проблематики начинает играть вопрос не о том, *что* есть время, а вопрос *как* оно есть и как его истолковывать? Иными словами, все более интригующим становится поиск методологических оснований исследования времени. Это выглядит вполне закономерным, учитывая то обстоятельство, что результаты познания как существования *во времени*, так и *сущности самого времени* во многом определяются избранной методологией.

Данная работа посвящена прояснению возможностей концептуального моделирования времени на основании фундаментальных положений двух

принципиально отличных парадигм трансэпохального и трансдисциплинарного плана – онтологической и антропологической. При этом в рамках второй парадигмы осуществляется выявление перспектив двухэтапной концептуализации – антропологическая модель претерпевает реконструкцию в этическом ключе. Таким образом, целью данной статьи является концептуализация времени путем реконструкции онтологической, антропологической и этической его моделей.

Онтологическая традиция постижения времени [20, с. 8] достаточно широко представлена в философском дискурсе практически каждой эпохи (к более частным аспектам такого подхода следует отнести также физическое, космологическое, геологическое, биологическое, химическое его истолкование). Учитывая показанное обстоятельство, а также тот нюанс, что модели бытия и понимаемого в качестве *«сущего-от-мира»* времени в общих установках выступали как образцы постановки и решения проблем («парадигмы» – Т. Кун [8]) для последующих мыслителей, считаю возможным говорить об упомянутой традиции как о метауровневой *онтологической парадигме времени*.

Каждый период примечателен значимыми учениями подобного плана, встраивавшимися в эту трансэпохальную линию философствования о времени. Так, в античности оказывается возможным выделить парадигмы статичности (элеаты Парменид, Мелисс и Зенон, а также Платон, Архимед) [20, с. 83–93] и динамичности (Гераклит, Кратил, Анаксагор, Эмпедокл) [20, с. 94–96]. Наиболее показательными моделями в эпохах средневековья и Возрождения, полагаю, являются теистическая (Августин Аврелий, Ансельм Кентерберийский, Петр Ломбардский, Альберт Великий, Бонавентура, Фома Аквинский) [20, с. 109–127] и пантеистическая (Иоанн Скот Эриугена, Амальрик Бенский, Давид Динантский, Мейстер Экхарт, Николай Кузанский, Джероламо Кардано, Франческо Патрици, Джордано Бруно) парадигмы бытия [20, с. 127–141].

Более тщательного рассмотрения и реконструкции уже в качестве концептуальных моделей онтологической парадигмы времени заслуживают сформировавшиеся и продолжающие развиваться в научно-философском знании XVII–XXI вв. субстанциальная и реляционная концепции времени (подробнее – см. [20, с. 144–160]), а также картины обратимости и необратимости (подробнее – см. [20, с. 160–176]), сами достигшие парадигмального масштаба. Субстанциальная (ньютоновская) концепция фундирована положением об абсолютности времени и пространства, представляющих собой глобальные «вместилища самих себя и всего сущего» [10, с. 32]. Временная субстанция своим равномерным течением сопровождает Вселенную, бесконечность которой концептуализирована в теории гравитации И. Ньютона. Ученый утверждает, что течение абсолютного времени не зависит ни от ускорения либо замедления движения тел, ни от процессов, происходящих в самих телах. Длительность существования вещей – константа. Среди последователей этой концептуальной модели выделяются такие выдающиеся ученые, как И. Г. Ламберт, Ж. Л. Лагранж, П.-С. де Лаплас, Л. Больцман, К. В. Л. Шарлье, в последние десятилетия – К. П. Бутусов, А. П. Левич, Л. С. Шихобалов, М. Х. Шульман.

В основании реляционной концептуальной модели времени – положения специальной и общей теории относительности (СТО и ОТО) А. Эйнштейна. Согласно этой модели, время (как и пространство) относительно, оно выступает как параметр, характеризующий особенности движения материальных объектов. В СТО Эйнштейн отвергает ньютоновские понятия абсолютного времени и абсолютной одновременности событий, разделенных пространственно. Используя так называемые преобразования Лоренца, он сочетает специальный принцип относительности и принцип постоянства скорости света. Очень важно одно из положений СТО, согласно которому с увеличением скорости движения объекта течение физических процессов и ход часов относительно системы наблюдателя замедляются [21, с. 184]. ОТО основывается на следующих положениях: во-первых, гравитационные

уравнения этой теории могут быть применены в отношении любой системы координат; во-вторых, они являются структурными законами, с помощью которых осуществляется описание изменения поля тяготения; в-третьих, реальность является принципиально «неевклидовой». В рамках ОТО в силу значимости фактора притяжения девальвируются идеи непосредственности и конкретности координат пространства и времени (в физическом смысле) [22, с. 424]. Среди адептов реляционного подхода следует отметить таких деятелей науки, как В. де Ситтер, А. А. Фридман, Г. Вейль, М. Борн, В. К. Гейзенберг, К. Ф. Гёдель, Р. Ф. Фейнман, Дж. Л. Синг, Д. Д. Бом, Р. Пенроуз, С. Хокинг, В. В. Аристов, А. Д. Арманд, Ю. С. Владимиров, Ю. И. Кулаков, С. В. Мейен, А. А. Шаров.

Сопоставляя парадигмальные модели обратимости и необратимости, необходимо учитывать, что первая из них является производной классической механики, в рамках которой мироздание было понимаемо как абсолютно симметричная в аспекте направленности времени система. Эта симметричность вытекала из позиции жесткого детерминизма, принципиально включенной в классическую картину мира. Все три закона движения, представленные Ньютоном в «Началах», строго детерминистичны. Но наиболее наглядно упомянутая симметричность продемонстрирована во втором законе: «Изменение количества движения пропорционально приложенной движущей силе и происходит по направлению той прямой, по которой эта сила действует» [10, с. 40]. Жестко-детерминистская логика задавала установку равносильности двух противоположных векторов движения, ведь обратное направление такового достигается обращением векторов сил, действующих в системе, на 180 градусов. Чрезвычайно важным является то обстоятельство, что классическая механика не различала в данном смысле механическое перемещение в пространстве и движение, понимаемое как развитие (становление во времени): в основании и того, и другого, с ее точки зрения, действуют одни и те же принципы. В рамках неклассического типа рациональности была принципиально отвергнута жестко детерминистская установка («лапласовский

детерминизм») – в научном обороте укоренилось вероятностное описание. Тем не менее, господствующей оставалась парадигма обратимости: ученые продолжали отрицать реальность необратимых процессов.

Предпосылки концептуальной модели необратимости, сформировавшейся в русле онтологической парадигмы времени, были заложены еще на классическом этапе развития науки (описания работы тепловой машины, осуществленные С. Карно в 1824 г., введение Р. Клаузиусом в научный тезаурус понятия энтропии в 1865 г.). Тем не менее, доминирующего положения эта модель добилась уже на современном, постнеклассическом, этапе развития научного знания. Охватив сначала естественные науки, новая парадигма заняла ведущие позиции и в гуманитарном знании. Заслуживают внимания работы таких ее адептов, как В. И. Аршинов, О. Н. Астафьева, Л. Д. Бевзенко, В. Г. Буданов, Э. Гунциг, И. С. Добронравова, И. В. Ершова-Бабенко, Ю. Л. Климонтович, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Э. Ласло, Г. Г. Малинецкий, Ю. В. Сачков, Р. Пенроуз, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен, С. Хокинг, Э. Янч и др.

Один из основоположников новой концептуальной модели И. Р. Пригожин тесно связывает (что традиционно) необратимость времени с эффектом возрастания энтропии, о котором говорится во втором начале термодинамики. Важнейшей задачей этой линии понимания времени было устранение видимого несоответствия между постепенным возрастанием энтропии, увенчивающимся в итоге максимальной неупорядоченностью (физическим хаосом), и необратимым упорядочиванием. Это было реализовано через различение закрытых и открытых систем: именно во вторых наблюдаются процессы самоорганизации, во время которых возникают все более сложные «диссипативные структуры» (термин И. Пригожина) – новые, возникающие в сильно неравновесных условиях, динамические состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой [12, с. 54]. Введенное бельгийским ученым понятие было призвано «...подчеркнуть тесную и на первый взгляд парадоксальную взаимосвязь,

существующую в таких ситуациях, с одной стороны, между структурой и порядком, а с другой – между диссипацией, или потерями» [12, с. 197–198]. В таком контексте самоорганизация выступает как поэтапный переход от состояния порядка к состоянию хаоса и затем – к новому состоянию порядка [12].

Среди различных «стрел времени», каждая из которых связана с тем или иным эмпирически необратимым процессом (Р. Пенроуз, например, таковых насчитывает семь [11]), следует отметить космологическую «стрелу времени», приобретающую огромную значимость в современной науке.

Несмотря на очевидное доминирование в современном философском и научном знании парадигмы необратимости, соперничество данной концептуальной модели и ее оппонента продолжается. Интересно, что некоторые авторы вообще склонны отрицать корректность понятия «стрела времени». Так, современные исследователи А. И. Гулидов и Ю. И. Наберухин считают [1], что в естествознании сложилась традиция подмены понятий: направленность времени, как уже было показано выше, отождествлена с направленностью процесса. Они полагают, что правомочным является размышление о векторе *процесса*, происходящего *во времени*, а не о векторе *самого времени*. Даже если удастся обратить процесс, это не сказывается на знаке времени. Оно, по сути, вообще безлично, поскольку иного варианта, кроме *однаправленности*, для него быть не может. Еще ранее по этому поводу М. Бунге писал [23], что так называемое обращение времени есть не что иное, как чисто математический прием, не имеющий никакого отношения к изменению вектора времени в онтологическом аспекте.

Безусловно, дискуссии по проблемам субстанциальности или реляционности, обратимости или необратимости времени, как и по иным вопросам темпоральной проблематики, осуществляемые в рамках онтологической парадигмы времени, в обозримом будущем обогатятся новыми интерпретациями столь неоднозначного объекта исследования.

Итак, вниманию читателя представлена онтологическая парадигма времени как результат метамоделирования. Данная реконструкция была осуществлена посредством изыскания общих характеристик (унаследованных от более ранних образцов) в концептуальных моделях бытия и времени различных эпох. Однако показанная модель не могла не встретить достойного конкурента, и главная причина возникновения ситуации соперничества, на мой взгляд, – недооценка первой парадигмой роли человека (или жестче – ее элиминация) в преобразовании мира, в том числе в аспекте формирования темпоральных условий бытия. В свое время Мартин Хайдеггер обращал внимание на такую особенность категориального аппарата онтологической мысли (характеризуя онтологию античности), как «неприсутствиеразмерность» [16]. Иными словами, отношение человека к бытию, формирующееся через его присутствие в мире (*Dasein*), устранено из содержания этих категорий [9, с. 62]. Полагаю, что данное игнорирование антропного фактора (в большей или меньшей мере) есть ключевая характеристика всей онтологической парадигмы времени. В результате это привело к проблеме невозможности цельно и полно выразить и объяснить суть собственно человеческой деятельности и исторического процесса в его антропном ракурсе, что входит в противоречие со все более глобализирующимся участием человека в метаморфозах мира. Поэтому весьма закономерным является усиление антропологической компоненты в современном дискурсе, а также формирование ярко выраженного «антропомерного» методологического профиля научно-философского знания. И разработка *антропологической парадигмы времени* [20], то есть образцовой модели (упомянутой в качестве конкурента онтологической традиции осмысления темпоральной проблематики), подающей время и темпоральные отношения как образуемые в результате человеческой активности («*сущие-от-человека*»), – один из самых действенных путей решения показанной проблемы. В рамках антропологической парадигмы времени предложено множество проекций времени, альтернативных укладывающимся в контекст онтологической традиции. Авторами осуществлено осмысление времени в

историческом, социальном, психологическом, художественном, лингвистическом ключе (отметим работы таких авторов, как К. Ажеж, М. Блюменкранц, Е. В. Бондаренко, В. В. Бондаренко-Бринь, Э. Валлерштейн (И. Валлерстайн), И. В. Ершова-Бабенко, М. Жамкочьян, Т. В. Журавлёва, М. С. Каган, В. И. Каширин, О. В. Каширина, К. В. Кислюк, Д. А. Клеопов, В. А. Колокол, С. В. Курбатов, И. Г. Мысык, А. Полетаев, В. Порус, С. Рык, И. Савельева, М. Старчеус, Б. И. Цуканов, В. Т. Ярошенко).

Не исключая ключевой значимости систем ряда выдающихся мыслителей – Р. Декарта, Э. Гуссерля, А. Бергсона, К. Ясперса, Ф. Броделя и др. – в эпохальном «перевороте» в традиции осмысления времени и, в итоге, в становлении новой – антропологической – линии его толкования, все же, будучи лимитированным рамками работы, ограничусь общим освещением взглядов трех знаковых фигур: И. Канта, М. Хайдеггера, Ж. П. Сартра. Антропологическая парадигма времени, будучи во многом фундированной этими учениями, выступила фундаментальным методологическим основанием разработки *концепции антропного времени и исторического процесса* [19; 20]. Так, антропологический переворот, осуществленный Кантом, нашел отклик и в данной концепции. Однако предложенная мыслителем из Кенигсберга антропологизация времени была принята мной с одной важной оговоркой. Кантовское время как «необходимое представление, лежащее в основе всех созерцаний» [6, с. 71] не удовлетворяло своей субъективностью. В моем же рассмотрении время лишь потенцируется в субъекте; актуализация этой возможности происходит по мере развертывания деятельности – человеческие темпоральные условия объективизируются. Иными словами, именно экзистенциально-деятельностный концепт конституирует систему антропного времени. На формирование концепции антропного времени значительным образом повлияла также кантовская темпорализация свободы воли [5]. Во-первых, свобода воли рассмотрена как внутренний движитель антропного времени и человеческой истории, во-вторых, сделанный акцент позволил постановку и осмысление вопроса о его (антропного времени) векторах.

Согласно взглядам Хайдеггера, *Dasein* – человеческое присутствие в бытии – есть необходимое условие существования времени («...бытийное устройство *Dasein* имеет своей основой временность» [17, с. 298]). Фазы прошлого («тогда») и будущего («потом») выявляются как таковые через «теперь» (как «теперь-уже-не» и «теперь-еще-не» соответственно). Само же настоящее «теперь» есть результат соотнесения *Dasein* с присутствующим – тем, что оказалось «здесь» в момент вхождения. Более того, именно «очеловечивание» позволяет наличествовать таким атрибутам времени, как пролонгированность и связность. Простираясь в будущее через «еще-не» и удерживая прошлое через «уже-не», «теперь» сливает временные модусы в единый континуум. Хайдеггер по этому поводу пишет: «Время – не многообразие пригнанных друг к другу теперь, поскольку каждое «теперь» в каждом «теперь» больше уже не есть, поскольку... времени принадлежит удивительная простертость в обе стороны небытия... В «теперь» как таковом уже заключено указание на больше-не и еще-не. Эти больше-не и еще-не не пристегнуты к «теперь» как нечто постороннее, они относятся к содержанию самого «теперь». «Теперь» в силу этого содержания, состоящего в некотором внутреннем измерении, имеет в себе *характер перехода*. «Теперь» как таковое есть уже нечто преходящее-переходное» [17, с. 325–326].

Сартр также отдает функцию конституирования времени человеку. По его мнению, человеческое сознание (бытие-для-себя), разжимая своим вторжением само бытие (бытие-в-себе), вносит в него темпоральную упорядоченность. Временная структура мира образуется посредством своеобразного «присваивания». Человеческое «обладание» прошлым и будущим, которые становятся таковыми по отношению к настоящему, с одной стороны, придает реальности смысл временной пофазовой распределенности, с другой – наделяет темпоральную структуру характеристикой целостности [13, с. 137–154]. Таким образом, в отличие от кантовского времени, время Хайдеггера и Сартра имеет объективный характер. Будучи «*сущим-от-*

человека» – привнесенным в мир по мере его «вовлечения», оно трансформируется в *«сущее-для-мира»*.

В ходе разработки концепции антропного времени и исторического процесса была обнаружена необходимость отхождения от коренящейся в естествознании традиции рассмотрения времени как формы – внешнего выражения процессуальной содержательности. В рамках предложенного толкования антропное время предстает как единство формы и содержания [19, с. 262; 20, с. 308]. Через демонстрацию формальных характеристик времени человека выявляется его физическая родственность с временем прочих объектов мира. С другой стороны, рассмотрение этого объекта в проекции содержания позволяет узреть континуальную, «текущую» сущность антропного времени, которая обретается им по мере разворачивания смысловой компоненты, ориентирующей последовательность событий. Именно за счет этого преодолевается «атомарность» времен конкретных актов человеческой деятельности. В показанном выявляется «живая» природа (А. Бергсон) антропного времени. Таким образом, антропное время понимается как система, выражающая человеческую деятельность в параметрах длительности, порядка (аспект формы) и смысловой нагрузки (аспект содержания), а также выявляющая синтетическое качество деятельности – интенсивность, то есть степень смысловой насыщенности единицы длительности. Истолкование антропного времени сквозь призму экзистенциально-деятельностного смысла, наполняющего его содержательно, выводит человеческие темпоральные условия из общеприродного временного ряда. Это автоматически уникализует в духе антропоцентризма и самого их субъекта.

Рассмотрение антропного времени как системы стало возможным благодаря обращению к общей параметрической теории систем, в частности к способу представления объекта как системы через выявление его дескрипторов: концепта, структуры, субстрата [15, с. 126–130]. В качестве концепта системы антропного времени был принят экзистенциально-деятельностный смысл ее становления. Структурой системы антропного времени являются отношения,

которые отвечают экзистенциально-деятельностному системообразующему свойству. Под таковыми подразумеваются как те, что формируются во взаимодействии единиц антропного времени одного уровня, так и те, которые выстраиваются в процессе коммуникации менее и более масштабных временных слоев. Наконец, субстратом антропного времени как системы являются частные подсистемы в рамках более масштабных темпоральных образований, соотносящиеся со вторыми по принципу «матрешки».

Изначальное интуитивное представление об антропном времени как о причастном к конкретному типу систем – сложных самоорганизующихся – обусловило использование такого методологического основания его исследования, как синергетический подход. Данная гипотеза была проверена через выявление и прояснение ряда компонентов сложности и самоорганизации антропного времени (с опорой, в частности, на осуществленное Е. Н. Князевой обобщение характеристик, наличие которых свидетельствует о сложности системы [7, с. 77–78]). Исходным моментом послужила позиция, согласно которой каждый субъект антропного времени, от конкретного индивида до человечества в целом, разворачивая собственную деятельность в неординарном ключе, закладывает фундамент уникальности соответствующей темпоральной единицы. В результате образуется многослойная глобальная *«матрешка времени»*, которая, однако, разительно отличается от знаменитой игрушки принципом строения. В нашем понимании самодостаточные единицы антропного времени выстраиваются как в вертикальную («целое в целом» – И. В. Ершова-Бабенко [3, с. 107]), так и в горизонтальную структуру. Так, к примеру, в рамках системы времени маломасштабной социальной ячейки происходят процессы самоорганизации, естественно, далеко не единственной «временной матрешки». В качестве ее субстрата выступает целый слой временных единиц конкретных личностей. Она же, в свою очередь, вовлекаясь в структуру иерархически более масштабной единицы антропного времени («матрешки» крупного социального образования), также не является в этой подчиненности системой-одиночкой. По аналогии с уровнем личностных

темпоральных единиц, выстраивается и слой времен количественно и качественно подобных социальных ячеек (например, «матрешек времени» студенческих групп в рамках «матрешки времени» университета). Не случайной в контексте показанного явилась постановка вопроса об оптимальном принципе сочетания единиц антропного времени, каковым был выдвинут принцип комлементарности. Помимо разъяснения таких свойств объекта исследования, как многоуровневость и коэволюционная сочлененность элементов [19, с. 263–264; 20, с. 220–224], были рассмотрены также следующие его характеристики: нелинейность, открытость, наличие отрицательной и положительной обратных связей, стохастичность и неоднозначность временных фаз [19, с. 264–265; 20, с. 224–232].

Отдельного осмысления был удостоен вопрос о направленности антропного времени, рассмотренного в экзистенциально-деятельностном его аспекте – таком, при котором внимание акцентируется не на физическом естестве, а на смысловой нагрузке разворачивающейся человеческой деятельности (подробнее – см. [20, с. 236–241]). Этот смысл опредмечивается через становление внутреннего движителя темпоральных единиц – свободы воли, заявленной в качестве сущностно двойственной («плюс-свобода» и «минус-свобода», то есть позитивная и негативная модификации свободы воли). Поэтому естественным и необходимым оказался следующий исследовательский шаг – выдвижение тезиса о существовании двух противоположных векторов антропного времени. Таким образом, «плюс-свобода», реализуемая в человеческой деятельности, фундирует один вектор антропного времени; в свою очередь, развертывание «минус-свободы» обращает (в заявленном смысле) антропное время вспять. Уравновешивание этих двух тенденций, выражающееся в аннигиляции смысловых начал «временной матрешки», приводит к «зависанию» единицы антропного времени.

На следующем этапе разработки концепции антропного времени и исторического процесса был прояснен вопрос соотношения внутреннего движителя человеческой темпоральности и внешних детерминирующих начал –

аттракторов жизни и смерти. Именно с влиянием этих начал связана глобальная ориентация современной научно-технической сферы на изобретение и совершенствование как тех средств, которые направлены на пролонгацию жизни и укрепление здоровья, так и тех, которые имеют прямо противоположное предназначение (подробнее – см. [20, с. 249–271]). Будучи рассмотренной в таком контексте, *история определяется как темпорализация либо детерминированной, либо самодостаточной свободы воли*. Первое понятие используется для обозначения свободы воли, движущей антропное время и историю под воздействием жизнеутверждающего или смертоносного аттракторов (фазы упорядочивания). Вторым понятием обозначена «незаангажированная» свобода воли, реализующаяся вне контекста детерминант истории (фазы хаотизации).

Проясняя основные положения третьей из заявленных моделей времени, *модели этической* (как результата реконструкции концепции антропного времени и исторического процесса), разработанной в контексте антропологической парадигмы времени, отмечу следующее.

Результаты интерпретации проблемы направленности антропного времени, осуществленной в этическом ключе, в определенной смысле противопоставлены позиции однонаправленности (необратимости) времени, устоявшейся в естествознании на данном (постнеклассическом) этапе его развития. Как уже было показано выше, антропное время, в отличие от времени физического, моделируется в ключе единства формы и содержания. Акцентуация внимания именно на втором, содержательном, моменте (на чем и основывается «*этизация*» времени) позволила выявить в лоне антропного времени не одну «стрелу», а два вектора становления. Такая бинарность (векторы «свободы во благо» и «свободы во зло») определена характером развертывания свободы воли как движущего начала антропного времени (подробнее – см. [4, с. 125–130; 18, с. 32–35]).

В процессе исследования была сформулирована проблема несоответствия (этической противоречивости) временных интенций как однопорядковых

индивидуально-личностных темпоральных единиц (горизонтальная ось), так и «временных матрешек», формируемых посредством деятельности конкретных личностей и социальной группы, к которой причастны первые (вертикальная ось). Поэтому следующим шагом выступило выдвижение оптимального принципа сосуществования единиц антропного времени, позволяющего приблизить временное целое к эталонам коэволюционной гармоничности [4, с. 131; 18, с. 35]. Полагаю, что на фоне двух относительно насильственных принципов сочетания темпоральных единиц – противоречивости (антагонизма) и синхронности – наиболее оптимальным для гармонизации их становления является принцип комплементарности. Этот принцип является практически лишенным недостатков заявленных крайностей: первой из них – поставленного во главу угла упрямства в удержании «своего» без заботы о судьбе «иного» (антагонизм, как правило, продуктивен незначительное время – когда предъявляются и аргументируются требования субъектов подсистем антропного времени); второй – стремления к унификации (как в сторону наименее интенсивного «целого в целом», так и в сторону наиболее развитой в этом отношении единицы) во имя стирания противоречий без заботы о сохранении уникальности бытия каждой автономной «временной матрешки». Верится, что этот принцип может стать средством реализации курдюмовской идеи «жития вместе», коэволюции. Е. Н. Князева, комментируя С. П. Курдюмова, по этому поводу пишет: «Коэволюция есть искусство жить в едином темпомире, не свертывая, а поддерживая и развивая разнообразие на уровнях элементов и отдельных подсистем. А значит, нужно культивировать у каждого чувство ответственности за целое в плюралистическом и объединенном мире» [7, с. 83]. В противном случае, и это хорошо показано у современных западных ученых В. Декомба [2; 24], А. Турена [14, с. 99], социальные образования обречены на конфликты идентичности.

Весьма важной деталью исследования проблемы устремленности и движущих начал истории в ее человеческой составляющей является анализ не только внутреннего основания антропного времени – свободы воли в ее

двойственном выражении, но и внешних детерминант становления человеческой темпоральности, которые в рамках реконструируемой концепции также мыслятся как начала этического плана. В таком случае логика принятого варианта моделирования позволяет высказать гипотезу о том, что *реальный исторический процесс есть результат темпорализации свободы воли в ее взаимодействии с объективными целевыми началами — аттракторами добра и зла*. Как оказалось, на стыке активности внешних начал и имманентных движителей антропного времени («свобода во благо» и «свобода во зло») выявляются и такие этические варианты оснований исторического процесса, с которыми трудно не согласиться, и те, которые, на первый взгляд, выглядят парадоксальными (подробнее – см. [4, с. 139–145]). Однако такова – одновременно логична и парадоксальна – сама человеческая жизнь, в которой тенденции добра и зла реализуются как благодаря или вопреки внешним доминантам, так и независимо от объективной детерминации.

Итак, в предложенной работе осуществлена концептуализация времени путем реконструкции онтологической и антропологической парадигм времени, в том числе (в рамках второй модели) – посредством разработки концепции антропного времени и исторического процесса, а также ее этической интерпретации. Полагаю, что, учитывая тенденцию ускорения исторического процесса и все более глобализирующуюся роль человека в мировой динамике, актуальность исследований проблемы темпорально-исторических отношений в контексте именно антропологической парадигмы времени будет только возрастать. И в этом проявляется одно из самых значимых устремлений самого человека: раскрывая временные особенности своего «вовлечения в мир» (М. Хайдеггер), он тем самым познает свое происхождение в прошлом, самораскрывается в настоящем, приоткрывает завесу перспектив будущего.

Литература

1. Гулидов А. И. Существует ли «стрела времени»? [Электронный ресурс] / А. И. Гулидов, Ю. И. Наберухин // Философия науки. — 2003. — № 2 (17). — С. 3–15 — Режим доступа : http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/gulidov_strela.pdf — (дата обращения : 10.11.2020).

2. Декомб В. Як порушувати проблеми колективної ідентичності? / В. Декомб ; пер. з франц. М. Горновського // Філософська думка. — 2013. — № 4. — С. 81–96.
3. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика : монография / И. В. Ершова-Бабенко. — Херсон : Гринь Д. С., 2015. — 488 с.
4. Запорожан В. Н. Между добром и злом: нравственное самоопределение человека : монография / В. Н. Запорожан, И. А. Донникова, В. Б. Ханжи. — Одесса : ОНМедУ, 2020. — 264 с.
5. Кант И. Критика практического разума / Иммануил Кант // Соч. : в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. — М. : Мысль, 1963–1966. — Т. 4., ч. 1 / ред. 4-го т. В. Ф. Асмус. — 1965. — С. 311–501.
6. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант ; пер. с нем. Н. Лосского ; сверен и отред. Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным ; примеч. Ц. Г. Арзаканяна. — М. : Эксмо, 2011. — 736 с. — (Антология мысли).
7. Князева Е. Н. Темпоральная архитектура сложности / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика инновационной сложности / отв. ред. В. И. Аршинов. — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 66–86.
8. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова ; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. — [2-е изд.]. — М. : Прогресс, 1977. — 304 с.
9. Любинская Л. Н. Философские проблемы времени в контексте междисциплинарных исследований / Л. Н. Любинская, С. В. Лепилин ; посл. А. И. Уёмова. — М. : Прогресс-Традиция, 2002. — 304 с.
10. Ньютон И. Математические начала натуральной философии / Исаак Ньютон ; под ред. Л. С. Полака ; пер. с лат. и коммент. А. Н. Крылова, предисл. Л. С. Полака. — М. : Наука, 1989. — 689 с.
11. Пенроуз Р. Сингулярности и асимметрия по времени / Роджер Пенроуз // Общая теория относительности : пер. с англ. / под ред. С. Хокинга и В. Израэля. — М. : Мир, 1983. — С. 233–295.
12. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин, Изабелла Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; общ. ред. и послесл. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. — М. : Книга по Требованию, 2012. — 430 с.
13. Сартр Ж. П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Жан Поль Сартр ; [пер. с франц., предисл. В. И. Колядко ; примеч. В. И. Колядко, Р. К. Медведевой]. — М. : Республика, 2004. — 639 с. — (Мыслители XX века).
14. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / А. Турен ; пер. с франц. Е. А. Самарской. — М. : Новый мир, 1998. — 204 с.
15. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М. : Мысль, 1978. — 272 с.
16. Хайдеггер М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер ; [пер. с нем., примеч. В. В. Бибихина]. — 3-е изд, испр. — СПб. : Наука, 2006. — 452 с.
17. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии : Марбургские лекции летнего семестра 1927 года, изданные Фридрихом Вильгельмом фон Херманном / Мартин Хайдеггер ; пер. с нем. А. Г. Чернякова ; [ред. Б. В. Останин]. — СПб. : Высш. рел.-филос. школа, 2001. — 446 с.
18. Ханжи В. Б. Добро и зло как векторы свободы воли в структуре антропного времени / В. Б. Ханжи, Д. Н. Ляшенко // Anthropological Measurements of Philosophical Research. — 2017. — Вып. 12. — С. 27–39.
19. Ханжи В. Методологическая реконструкция антропологической парадигмы времени: концепция антропного времени и человеческой истории / Владимир Ханжи // Філософія освіти / Philosophy of Education : Research Journal. — 2015. — № 2 (17). — С. 260–270.
20. Ханжи В. Б. Парадигмы времени: от онтологического к антропологическому пониманию : монография / В. Б. Ханжи. — Херсон : Гринь Д. С., 2014. — 360 с.

21. Эйнштейн А. Теория относительности / Альберт Эйнштейн // Собрание научных трудов. В 4 т. / под. ред. И. Е. Тамма [и др.]. — М. : Наука, 1965–1967. — (Классики науки). — Т. 1 : Работы по теории относительности, 1905–1920. — 1965. — С. 175–186.
22. Эйнштейн А. Теория относительности / Альберт Эйнштейн // Собрание научных трудов. В 4 т. / под. ред. И. Е. Тамма [и др.]. — М. : Наука, 1965–1967. — (Классики науки). — Т. 1 : Работы по теории относительности, 1905–1920. — 1965. — С. 410–424.
23. Bunge M. Time asymmetry, time reversal and irreversibility / M. Bunge // *Studium Generale*. — 1970. — Vol. 23, No. 6. — Pp. 562–570.
24. Descombes V. *Les Embarras de l'identite* / V. Descombes. — Paris : Gallimard, 2013. — 282 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ИЗОЛЯЦИЯ: ТЕМПОРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Нивня Анна Александровна

кандидат философских наук,

доцент кафедры социально-экономических дисциплин

Одесского государственного университета внутренних дел

Ситуация, сложившаяся в мире в связи с пандемией COVID-19 породила ряд проблем, прямо не связанных с медициной. Эти проблемы затрагивают социальную, ценностную, психологическую и другие сферы человеческого бытия, и обусловлены ситуацией социальной изоляции, в которой так или иначе оказался каждый индивид.

Вопросам, возникшим в связи с изменёнными пандемией социальными условиями, несомненно будут посвящены десятки монографий. Мы же остановимся на проблемах, связанных с изменением социального ритма.

Создание единого для всех социального ритма и социального времени изначально является обязательным условием совместного существования и совместной деятельности людей. Так, для осуществления перехода человека к земледелию было необходимо включение общины в природные ритмы [3, с. 173].

Значение общего социального ритма подтверждается простыми примерами. Некоторые исследователи объясняют изъяны в развитии ребёнка отсутствием у него навыка включения в простейшие совместные ритмы взаимоотношений с людьми, поскольку младенец усваивает элементы общения и действия с предметами через упорядоченный ритм его контактов с близкими (режим). Это позволяет ему в дальнейшем включаться в более сложные отношения с разделением действий [3, с. 137-138]. Существует мнение, согласно которому синхронизация ритмов плода с ритмами матери является важнейшим условием последующей адаптации индивида [1].

Ученые фиксируют отличия между социальными ритмами у представителей разных социальных статусов, а также городского и сельского населения. Социальный ритм является элементом социальной памяти, поскольку регламентируется обрядами и обычаями, организует культурно-исторический хронотоп. Выпадение индивида из социально-культурных ритмов приводит к его культурной изолированности и прерывает преемственность [4, с. 186-188]. Всё вышеперечисленное подтверждает, что ритм представляет собой важный адаптационный, интегрирующий и воспроизводящий социальный механизм. В связи с пандемией сегодня происходит трансформация социальных ритмов, что неминуемо повлечёт за собой трансформации социальной реальности.

В условиях вынужденной социальной изоляции индивид выпадает из устоявшегося повседневного ритма, который представляет собой чередование работы (учёбы) и отдыха. Утрата ритма обуславливает утрату ощущения стабильности, что ещё больше усиливается невозможностью спрогнозировать сроки, в которые произойдёт возврат к привычному режиму. Вполне осознавая негативные аспекты данной ситуации, мы предлагаем взглянуть на проблему в ином ракурсе.

Следует отметить, что изменение повседневной темпоральности в минувшее десятилетие породило новые формы социальных взаимодействий и внесло свои коррективы в социальный ритм и в течение социального времени в целом. Главным образом это обусловлено широким распространением информационных технологий и касается явления ускоренной коммуникации, которая сжимает и фрагментирует время. Ускоренная коммуникация также обуславливает сокращение настоящего времени, поскольку «в текущей повседневности прошлое все быстрее становится прошлым и в нем все сложнее распознать привычные черты сегодняшнего дня» [2, с. 175].

Таким образом, пребывая в социальной изоляции, современный обыватель не только выпал из стремительного социального ритма, но и оказался в настоящем, которое обрело длительность. Такой опыт способен

послужить стимулом для смены ценностных ориентиров как для индивида, так и для общества. Пребывание в длительном настоящем располагает к созерцанию и рефлексии, которые были практически недоступны в эпоху быстрой коммуникации.

Литература

1. Вахромов Е. Е. К постановке проблемы психологии ритма // Мир психологии. 2002. № 3. С. 40-56. URL: (дата обращения: 06.04.2020).
2. Дроздова А. В. Новая темпоральность повседневных практик в онлайн-коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). с. 173-177.
3. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию. 3-е изд., испр. и доп. Москва, 2000. 314 с.
4. Темирболат А. Б. Категория темпорального ритма в современном литературоведении // Филология, искусствоведение и культурология: тенденции развития. Материалы междунар. заочн. научно-практ. конф. (12 марта 2012 г.). Новосибирск, 2012. С. 180-189.

СУСПІЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОМАТИЧНІ СКЛАДОВІ ЗДОРОВ'Я

PERCEIVED CONTRIBUTION OF MUSIC EXPERIENCES TO WELL- BEING OF FACULTY MEMBERS IN UKRAINE AND THE U.S.: QUALITATIVE CASE STUDY RESEARCH FINDINGS

УДК 378.126.036/.091.3 (477+73)

Olga V. Buchko

*PhD, Research Associate,
Department of Agricultural Economics, Sociology, and Education,
The Pennsylvania State University, USA*

Abstract. This study was part of the dissertation project “Music Experiences and Work-Life Balance” [1]. We explored the extent to which music experiences gained formally and non-formally during school and college for ten and more years may contribute to the development of skills that maintain the well-being and health of faculty members in non-music fields in Ukraine and the U.S. Study findings have shown that faculty members’ music experiences may have contributed to better well-being and health due to the development of (a) music abilities at the level of serious leisure education (or formal and non-formal music education) [2], and subsequent utilization to maintain hedonic (psycho-emotional) well-being (e.g., management of moods and emotions through music), (b) eudaimonic orientation to life (e.g., personal growth and mastery-orientation), and, finally (c) life skills —constituents of salutoigenic lifestyle (e.g., self-efficacy and resilience). It would be a promising avenue for future quantitative research to explore in depth the effects of music experiences on eudaimonic and salutogenic competencies, particularly among professional groups that exhibit a high level of occupational stress and work-life imbalance.

Keywords: Well-being, eudaimonic well-being, hedonic well-being, music experiences, music education, serious leisure education, life skills and salutogenic lifestyle.

ВКЛАД МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ У БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ І США: РЕЗУЛЬТАТИ ЯКІСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ КОНКРЕТНОЇ СИТУАЦІЇ

Анотація. Це дослідження було частиною дисертаційного проекту «Музичний досвід і баланс між роботою і життям» [1]. Ми досліджували, в якій мірі музичний досвід, отриманий формально і неформально в школі і коледжі протягом десяти і більше років, може сприяти розвитку навичок, які підтримують благополуччя і здоров'я викладачів які не займаються музикою професійно в Україні та США. Результати дослідження показали, що музичний досвід викладачів, можливо, сприяв їхньому кращому благополуччю і здоров'ю завдяки розвитку (а) музичних знань і навичок, отриманих за допомогою формальної і музичної освіти або музичної освіти, отриманої на рівні серйозного дозвілля [2] і подальшого їх використання для підтримки гедонічного (психоемоційного) благополуччя (наприклад, через управління настроями і емоціями за допомогою музики), (б) евдемонічних цінностей (наприклад, особистісний розвиток і орієнтація на майстерність), і, нарешті (в) життєвих навичок, які є складовими салютогенного способу життя (наприклад, самоефективність і стійкість). Багатообіцяючим напрямком для майбутніх кількісних досліджень було б більш глибоке вивчення впливу музичного досвіду на евдемонічні та салютогенні компетенції, особливо серед професійних груп, які демонструють високий рівень професійного стресу і дисбалансу між роботою та особистим життям.

Ключові слова: благополуччя, евдемонічне благополуччя, гедонічне благополуччя, музичний досвід, музична освіта, серйозне дозвілля, життєві навички і салютогенні компетенції.

Introduction and Problem Statement

The notion of “well-being” is multi-dimensional and complex, covering a broad array of areas of work and life such as health, happiness, prosperity, success, quality of life, work-life balance, and overall work-life satisfaction [3, 4, 5]. In this study well-being was defined as general life experiences that are effectively managed and make an individual feel happy, confident, satisfied, enriched, fulfilled, balanced, needed, engaged, and as a result healthy [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. This definition of well-being echoes the definitions of health offered by the World Health Organization: “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” [16], and of mental health, defined as “a state of well-being in which the individual realizes his or her abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and can contribute to his or her community” [17, p. 10]. The quality of individual well-being skills can predict the quality of one’s health, which is maintained by being effective in fulfilling work-life demands, managing work and non-work domains, overcoming challenges, managing stress, preventing burnout, regulating emotions and moods. Lack of well-being is associated with increased risk of ill-health [18, 19, 20].

Due to continuously changing work and life demands, attainment and maintenance of optimal well-being have become a global challenge. Highly demanding occupations, including academic jobs, are characterized by high levels of work-related stress and work-life conflicts [21, 22, 23, 24, 25]. The challenges that faculty members face include but are not limited to significant job demands, abundant workloads, blurred lines between work and non-work arenas, and personal lives squeezed for time and attention [26, 27]. Stress, defined as “a state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances” [28], when it is not effectively managed, leads to work-life imbalance, burnout, exhaustion, demotivation, ill-health, and overall dissatisfaction with work and life [29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36]. Research literature also shows that aging is another factor that can deteriorate individual well-being and health. For example, aging brings social

isolation and loneliness [37, 38], and can cause depression [39], and serious leisure activities and skills (e.g., the ability to play a musical instrument) can contribute to better social connectedness and can assist with aging transitions, including retirement [40, 41]. Also, leisure activities are positively related to escapism from stress, compensation of unpleasant experiences with pleasant ones, a sense of relief and restoration, contemplation and enjoyment [13, 42, 43, 44, 45, 46, 47], and can compensate for negative work experiences [13, 44]. Listening to classical music is also associated with strong positive emotions [48, 49].

Middle age is the most challenging in terms of the number of crises and changes in physical, emotional, cognitive, and social spheres. The role of personal abilities in managing external and internal changes and crisis is enormous [7, 8, 9, 11, 14, 15], and understanding of what experiences contribute to the conservation and generation of personal resources that can be utilized by academic workforce for maintaining better health and well-being, particularly with regard to the middle-aged faculty who are faced with the greatest number of external and internal changes and crises, can fill the gap that exists in the literature on this subject. The literature says that individual abilities associated with better management of well-being and maintenance of health include the salutogenic principles applied to life [7, 8, 9], high self-efficacy [11], positive psychological capacity and outlook [14, 15], and that these abilities can be developed during formative years through serious leisure education [2, 11].

Cohen-Gewerc and Stebbins defined serious leisure as “the systematic pursuit of an amateur, hobbyist, or volunteer activity that participants find so substantial, interesting, and fulfilling that they launch themselves on a (leisure) career centered on acquiring and expressing its special skills, knowledge, and experience” [37, p. 2]. Pursuing leisure activities from childhood, individuals develop life skills (also, known as employability skills or transferable skills) including decision-making, problem-solving, creative and critical thinking, effective communication and interpersonal skills, self-awareness, and coping abilities [40]. For example, being members of the community of practice, musicians shape their values and attributes

through observing other members of their community (e.g., peers and teachers), modeling them, getting their feedback, participating in common activities (e.g., musical band and orchestra) and sharing their experiences with others (e.g., being a leader in the music band). Studies of expert performers indicate that ten years or 10,000 hours - which is equivalent to a part-time job load of 20 hours per week - are needed to develop expert knowledge in a specific pursuit [50, 51], as well as the associated attitudes, behaviors, and skills. The depth of knowledge and skills contributes to higher self-efficacy, which is positively associated with work and life achievements including a high level of education, and demanding professions [11, 40, 41, 52, 53] as well as with the ability to reflect and learn from failures and mistakes [54]. Research findings have revealed that music experiences, also characterized as music education and training, can contribute to the development of skills related to better well-being [41, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63].

Method

In this study, we assumed that faculty members' music experiences gained formally and non-formally over 10+ years through serious leisure activities in childhood and adolescence could contribute to their development of well-being skills that could be adapted (non-music outcomes) and transferred (music outcomes) to their middle adulthood. Note that these faculty members were engaged in non-music disciplines.

The criteria for participants' selection included current university affiliation, social science or the Humanities, instrumental music experiences of 10+ years, middle adulthood (age 35–65), the desire to participate in the study voluntarily and dedicate time to the sequence of three interviews and multiple follow-ups. The gender breakdown was: 3 females and 1 male. Four participants were recruited through using a purposive and convenient strategy. I, myself, had similar to my study participants background, including 17 years of formal music education, university affiliation (social science), middle age, and experiences of living in both countries. I believe my background enhanced the validity and trustworthiness of this study.

The extent to which music experiences impacted faculty members' well-being in their middle adulthood was explored through four case studies that were generated through a sequence of narrative interviews (total of three each) and multiple follow-ups. The narrative inquiry, or life-story research, aims to make meaning from human knowledge and experience through shared stories. The strengths of the case study, defined as "a process or record of research in which detailed consideration is given to the development of a particular person, group, or situation over a period of time" [64], are in their specific focus on a single unit and the ability to set clear boundaries among the cases from a cross-cultural perspective, and sub-cases through examination of a chronology of events. The comparative research method was applied to ensure trustworthiness, with experiences compared cross-culturally (2 participants from each country). Thematic analysis was used for analyzing qualitative data.

For the literature review, scholarly literature databases (ERIC, ELSEVIER, Emerald, ProQuest Central, PsycINFO, SAGE Premier, and Science Direct) were searched. Google Scholar also was leveraged in this search for information. The main sources included peer-reviewed journal articles, books, theses, and dissertations. The search concentrated mainly on articles published within the last five to ten years, with further investigation of their references (snowball method).

The main limitation stemmed from asking participants to recall from memory childhood and adolescent experiences to support their claims. However, since the number of units of analysis recommended for the narrative research was one individual per country [65], the lack of details was compensated for through the stories of a second participant. For example, it could be the information about a school schedule, or available extra-curricular activities in a regular school, and so on.

Findings: Contribution of music experiences to well-being

Study findings have shown that faculty members' music experiences may have contributed to better well-being and health due to the development of (a) music abilities at the level of serious leisure education (or formal and non-formal music education) [2], and subsequent utilization to maintain hedonic (psycho-emotional) well-being (e.g., management of moods and emotions through music), (b)

eudaimonic orientation to life (e.g., personal growth and mastery-orientation), and, finally (c) life skills —constituents of salutoigenic lifestyle (e.g., self-efficacy and resilience). Current studies show that the combination of hedonic, eudaimonic and salutogenic approaches to life ensure a complete, good and meaningful life, and, as a result, better well-being and health [4, 6, 7, 8, 29, 40, 41, 50, 52, 66, 67, 68, 69, 70].

Music experiences and hedonic well-being

The word “hedonic” comes from the Greek “hēdonē”, meaning “pleasure,” and refers to pleasant or unpleasant sensations. According to the theory of psychological hedonism, humans tend to pursue experiences associated with pleasure and avoid experiences associated with discomfort, pain and other unpleasant sensations. Study participants’ music experiences were perceived to contribute to hedonic well-being by providing them with music knowledge and competence that allowed them to use music as a receptive (e.g., listening) and expressive (e.g., playing the instrument) therapy tool to regulate emotions and manage moods (self-regulation). For example, thorough knowledge of classical music enhanced the ability of study participants to gain confidence, maintain a positive mood, cope with sadness and manage grief by choosing music selections most appropriate to the situation and therapeutic goals. For Participant V, music was “otdohnovenie,” meaning music for the soul and mind. For others, music acted as a companion, coach, and counselor:

Music is very emotional. I mean, it can change your whole emotional chemistry with a piece of music. I play Mozart's Requiem or Samuel Barber's Adagio for strings, and I can cry. [Participant A, Interview 1, 1:02:00 Segment]

When I really need to get pumped up it is Tchaikovsky, or it is Mussorgsky, or something intense. [Participant C, Interview 2, 00:27 Segment]

This is the only way, as the most important way to deal with stress, is to listen to live or recorded music. [Participant J, Interview 2; 00:54 Segment]

All participants' stories revealed that they did not hide from negative emotions and moods and used music in times of hardship. Also, music was used to socially connect with colleagues, students, friends, and other like-minded people. For example, Participant C used her knowledge of modern pop music to connect with her students, while Participant A shared how her extensive knowledge of popular holiday songs helped her to win contests at corporation parties and thus build relationships with her colleagues.

Music experiences and eudaimonic well-being

The word "eudaimonic" comes from the Greek "eudemonia" and means "happiness," "flourishing," and "welfare." Eudaimonic well-being is defined in terms of the degree to which a person fully functions, has meaning and purpose in life, can optimally utilize his/her potential resources, and realize his/her full potential [66]. Researchers, philosophers, practitioners and educators emphasize the importance of meaningful work-leisure-life experiences for better quality of work, leisure, relationships and life in general [67, 68, 71]. Studies on human development and psychology emphasize the importance of eudaimonic orientation to life for better well-being, health, quality of work and non-work experiences [3, 9, 10, 14, 51, 66, 67, 68, 71]. Music experiences were perceived by study participants to indirectly contribute to the formation of eudaimonic orientation to life through the development of particular attributes and values that they believed they have transferred to their middle adulthood:

- (a) self-direction (e.g., meaningful goals, activities and relationships),
- (b) a purpose that is greater than the self (e.g., making a difference in students' lives through coaching, mentoring, teaching),
- (c) self-expression (e.g., autonomy, interesting and challenging work),
- (d) self-development (e.g., mastery-orientation, life-long learning, and self-actualization),
- (e) work-life standards (e.g., highest level of education, elite leisure and highly demanding occupation),

- (f) work-life engagement (e.g., motivation, dedication, attachment, and commitment),
- (g) personal relationships (e.g., longevity, gratefulness, feedback appreciation, and teamwork),
- (h) a sense of balance (e.g., work-life balance skills, the balance of giving to oneself and giving to others), and
- (i) morality (e.g., a sense of duty, principles of conduct, community of practice values).

Music experiences, life skills and salutogenic competencies

Music experiences also were perceived to enhance study participants' abilities to fulfill great demands, control their time, build relationships, prevent burnout, relax, cope with stress, and manage failures. The World Health Organization defined these skills as life skills, or the "abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life" [72, p. 1]. These skills are also known as transferable skills [59, 73, 74]. Perkins and Salomon stated that "learning in one context ... enhances a related performance in another context" and "aspires to impact on contexts quite different from the context of learning" [74,p. 2].

None of the study participants reported issues related to depression, demotivation, disengagement, boredom, or burnout despite all the stressors (e.g., stage fright, exam failure, high demands), sacrifices (e.g., skipping meals and using sleeping hours to fulfill the demands of the program), and hardships (e.g., loss of a family member, health issues), they experienced while they pursued their music study. The literature says that individuals who can stay healthy despite stressors and hardships have salutogenic competencies [7, 8, 9], including the abilities "to manage tension, to reflect about their external and internal resources, to identify and mobilize them, to promote effective coping by finding solutions, and resolve tension in a healthy promoting manner" [75, p. 376]. Antonovsky [7] characterized such individuals as the ones who have a high sense of coherence between the self and the surrounding world, and high self-efficacy [11], which is positively associated with life

achievements such as high levels of education, demanding professions, and challenging leisure [11, 40, 41, 52] as well as with the ability to reflect and learn from failures and mistakes [54]. Low self-efficacy can be a reason for depression, stress and burnout [76, 77].

To sum it up, music experiences may have contributed directly to the perceived ability of study participants to self-regulate (e.g., hedonic competencies), to have eudaimonic lifestyle (e.g., meaningful and complex goals and activities), and to maintain their health and well-being at optimal functioning level (e.g., salutogenic competencies).

Future Research Recommendation

It would be a promising avenue for future quantitative research to explore in depth the effects of music experiences on eudaimonic and salutogenic competencies, particularly among professional groups that exhibit a high level of occupational stress and work-life imbalance.

References

1. Buchko, O.V. (2020). *A narrative inquiry into the contribution of music experiences to work-life balance of non-musicians in higher education in Ukraine and the United States* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University, University Park, PA. Retrieved from <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/17524ovb100>
2. Стеббинс, Р.А. (2000). *Свободное время: К оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады)*. Линк <http://ecsocman.hse.ru/data/465/174/1217/009.STEBBINS.pdf>
3. Guriev, S., & Melnikov, N. (2018). Happiness convergence in transition countries. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 683–707. doi:10.1016/j.jce.2018.07.003
4. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
5. Zheng, C., Molineux, J., Mirshekary, S., & Scarparo, S. (2015). Developing individual and organisational work-life balance strategies to improve employee health and wellbeing. *Employee Relations*, 37(3), 354–379. doi:10.1108/ER-10-2013-0142
6. Alegre, J., & Pasamar, S. (2016). *Assessing firm innovativeness through work-life balance*. Retrieved from http://unice.fr/laboratoires/gredeg/contenus-riches/documents-telechargeables/seminaires/alegre_pasamar_2016
7. Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
8. Antonovsky, A. (1987). Health promoting factors at work: The sense of coherence. In Kalimo, R., El-Batawi, M.A. and Cooper, C.L. (Eds), *Psychosocial factors at work and their relation to health* (pp. 153–67). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
9. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725–733. doi:10.1016/0277-9536(93)90033-Z

10. Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (Eds.). (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY: Psychology Press.
11. [11] Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
12. Edwards, J.R., & N.P. Rothbard (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178–99. doi:10.2307/259269
13. Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work–family enrichment. *The Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. doi:10.5465/AMR.2006.19379625
14. Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1): 57–72.
15. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410
16. WHO (2020). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
17. WHO (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice* [Summary report]. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
18. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. doi:10.2307/3090197
19. Keyes, C. L. M., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366–2371. doi:10.2105/ajph.2010.192245
20. Ruini, C., & Fava, G. A. (2012). Role of well-being therapy in achieving a balanced and individualized path to optimal functioning. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19(4), 291–304. doi:10.1002/cpp.1796
21. Dorenkamp, I., & Ruhle, S. (2019). Work–life conflict, professional commitment, and job satisfaction among academics. *The Journal of Higher Education*, 90(1), 56–84. doi:10.1080/00221546.2018.1484644
22. Fox, M. F., Fonseca, C., & Bao, J. (2011). Work and family conflict in academic science: Patterns and predictors among women and men in research universities. *Social Studies of Science*, 41(5), 715–735. doi:10.1177/0306312711417730
23. Kalliath, T., & Kalliath, P. (2012). Changing work environments and employee wellbeing: An introduction. *International Journal of Manpower*, 33(7), 729–737. doi:10.1108/01437721211268285
24. Kaiser, S., Ringlsetter, M. J., Eikhof, D. R., & Cunha, M. P. (2011). *Creating balance. International perspectives on the work-life integration of professionals*. Neubiberg, Germany: Springer.
25. Pham, T., Talavera, O., & Zhang, M. (2018). Self-employment, financial development, and well-being: Evidence from China, Russia, and Ukraine. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 754–769. doi:10.1016/j.jce.2018.07.006
26. Trower, C. A. (2012). *Success on the tenure track: Five keys to faculty job satisfaction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
27. Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2004). Academic motherhood: Managing complex roles in research universities. *The Review of Higher Education* 27(2), 233–257. Retrieved from <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/17577>
28. Stress. (n.d.). In *Lexico*. Retrieved from <https://www.lexico.com/en/definition/stress>
29. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands–resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. doi:10.1002/hrm.20004
30. Friedman, S. D. (2014). *Leading the life you want: Skills for integrating work and life*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.

31. Gregory, S. T., & Menser, T. (2015). Burnout among primary care physicians: A test of the areas of worklife model. *Journal of Healthcare Management, 60*(2), 133–148. Retrieved from doi:10.1097/00115514-201503000-00009
32. Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands–resources model: A three–year cross–lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress, 22*(3), 224–241. doi:10.1080/0267837080237943
33. Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M., & Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 84–95. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x
34. Rosser, V. J. (2004). Faculty members' intentions to leave: A national study on their work–life and satisfaction. *Research in Higher Education, 45*(3), 285–309. doi:10.1023/B:RIHE.0000019591.74425.f1
35. Schaufeli, W. B., Salanova, M., González–romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326
36. Stauder, A., & Salavecz, G. (2014). Work related stress and subjective somatic symptoms. *Journal of Psychosomatic Research, 76*(6), 515–515. doi:10.1016/j.jpsychores.2014.03.084
37. Bowling, A., & Gabriel, Z. (2004). An integrational model of quality of life in older age. Results from the ESRC? MRC HSRC quality of life survey in Britain. *Social Indicators Research, 69*(1), 1–36. doi:10.1023/B:SOCI.0000032656.01524.07
38. Giummarra, M. J., Haralambous, B., Moore, K., & Nankervis, J. (2007). The concept of health in older age: Views of older people and health professionals. *Australian Health Review, 31*(4), 642–650. doi:10.1071/AH070642
39. Franck, L., Franck, L., Molyneux, N., Molyneux, N., Parkinson, L., & Parkinson, L. (2016). Systematic review of interventions addressing social isolation and depression in aged care clients. *Quality of Life Research, 25*(6), 1395–1407. doi:10.1007/s11136-015-1197-y
40. Cohen–Gewerc, E., & Stebbins, R. A. (2007). *The pivotal role of leisure education: Finding personal fulfillment in this century*. State College, PA: Venture Publishing.
41. Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
42. Coleman, D. (1993) Leisure based social support, leisure dispositions and health. *Journal of Leisure Research, 25*(4), 35–43. doi:10.1080/00222216.1993.11969933
43. Driver, B.L., Tinsley, H.E.A. & Manfredi, M.J. (1991) The paragraphs about leisure and recreation experience preference scales. Results from two inventories designed to assess the breadth of the perceived psychological benefits of leisure. In B.L. Driver, P.J. Brown & G.L. Peterson (Eds.), *Benefits of leisure* (pp. 263–288). State College, PA: Venture Publishing.
44. Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations, 33*(2), 111–129. doi:10.1177/001872678003300203
45. Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
46. Lin, J., Wong, J., & Ho, C. (2015). The role of work–to–leisure conflict in promoting frontline employees' leisure satisfaction: Examining the job demand–control–support model. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 27*(7), 1539–1555. doi:10.1108/IJCHM-03-2014-0155
47. Ulrich, R.S., Dimberg, U. & Driver, B.C. (1991) Psychophysiological indicators of leisure benefits. In B.L. Driver, P.J. Brown & G. Peterson (Eds.), *Benefits of leisure* (pp. 73–89). State College, PA: Venture Publishing.
48. Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne De Psychologie Expérimentale, 51*(4), 336–353. doi:10.1037/1196-1961.51.4.336

49. Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71–104). New York, NY: Oxford University Press.
50. Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
51. Runco, M. A. (1996). *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
52. Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
53. Kelly, C. M., Strauss, K., Arnold, J., & Stride, C. (2020). The relationship between leisure activities and psychological resources that support a sustainable career: The role of leisure seriousness and work–leisure similarity. *Journal of Vocational Behavior*, *117*.doi:10.1016/j.jvb.2019.103340
54. Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner* (1st ed.). San Francisco, CA Jossey–Bass.
55. Cortello, C. M. (2009). *Everything we needed to know about business we learned playing music*. Metairie, LA: La Dolce Vita Publishing.
56. Croom, A. M. (2015). Music practice and participation for psychological well–being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, *19*(1), 44–64. doi:10.1177/1029864914561709
57. Fung, C. V., & Lehmborg, L. J. (2016). *Music for life: Music participation and quality of life of senior citizens*. New York, NY: Oxford University Press.
58. Hallam, S. (2012). *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Retrieved from <http://scriptnc.fpg.unc.edu/resources/power-music-its-impact-its-impact-intellectual-social-and-personal-development-children-an>
59. Hille, A., & Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, *44*, 56–82. doi:10.1016/j.econedurev.2014.10.007
60. Jacobson, L. M. (2013). *The effects of public school music education programs on leadership in the workplace*. (Doctoral Dissertation, Pepperdine University, Malibu, California). Retrieved from <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1461804297.html?FMT=AI> (UMI No. 3599609)
61. Seinfeld, S., Figueroa, H., Ortiz–Gil, J., & Sanchez–Vives, M. (2013). Effects of music learning and piano practice on cognitive function, mood and quality of life in older adults. *Frontiers in Psychology*, *4*(810). doi:10.3389/fpsyg.2013.00810.
62. Vanderark, S., Newman, I., & Bell, S. (1983). The effects of music participation on quality of life of the elderly. *Music Therapy*, *3*(1), 71–81. doi:10.1093/mt/3.1.71
63. Wolff, K. L. (2004). The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *159*, 74–91. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40319210>
64. Case study. (n.d.). In *Lexico*. Retrieved from https://www.lexico.com/definition/case_study
65. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
66. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well–being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
67. Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, *6*(1), 69–83. doi:10.1080/1367886022000016785
68. Schopenhauer, A., Bax, E. B., & Saunders, T. B. (1901). *The wisdom of life, and other essays by Arthur Schopenhauer*. Washington, DC: M.W. Dunne.
69. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well–being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141

70. Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263
71. Rothausen, T. J., Rothausen, T. J., Henderson, K. E., & Henderson, K. E. (2019). Meaning-based job-related well-being: Exploring a meaningful work conceptualization of job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 34(3), 357–376. doi:10.1007/s10869-018-9545-x
72. WHO (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in School: Programme on Mental Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
73. Dockwray, R. & Moore, A. (2008) *Evidencing transferable skills in undergraduate music education*. (NAMHE report). Guildford, UK: University of Surrey. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/evidencing-transferable-skills-undergraduate-music-education>
74. Perkins, D.N., & Salomon, G. (1992). *Transfer of learning*. Retrieved from <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/Transfer-of-Learning-Perkins-and-Salomon.pdf>
75. Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. doi:10.1136/jech.2005.041616
76. Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
77. Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269. doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258

ЛОГИКА СТАНОВЛЕНИЯ ЖЕНСКОГО СУБЪЕКТА В ПОЛЕ ОТНОШЕНИЯ С ДРУГИМ

Кокорина Юлия Евгеньевна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей психологии и психологии развития личности

Одесского национального университета имени И.И. Мечникова

Если задаваться вопросом «что есть субъект», необходимо принять во внимание то, что субъект всегда включен в отношения с другим, т.е. место субъекта не может быть рассмотрено без наличия другого места, вне контекста отношений и коммуникации с другим. Иными словами, это разметка психической территории посредством означивания мест/позиций. Разметка задается теми точками, где пульсирует вопрос «кто я: кто я по полу, по именованию, по месту признания». Эти вопросы являются теми узлами/пунктами/точками, которые задают логику конституирования субъекта в его становлении в качестве субъекта сексуированного. При этом следует помнить о том, что психоаналитический дискурс вводит асимметрию полов, через которую прописывается разница между сексуацией биологической девочки и мальчика. У девочки эдипализация идет обходным путем, на один такт больше, нежели чем у мальчика. Там, где закат эдипа у мальчиков, там начало эдипализации у девочки. Девочке нужно решить проблему, которую мальчик не решает: первым объектом является мать, но в мужском выборе объекта движение в сторону женского сохраняется, а девочка должна решить вопрос разворачивания на мужскую фигуру и при этом разворачивании там тоже получить запрет, что позволит ей разрешить эдип.

Вхождение в любовные отношения неизбежно разворачивает субъекта к вопросу пола: знание о своем поле актуализирует вопрос того, как с этим знанием обходится. В аналитической традиции эдипализация субъекта носит трехтактный характер. Поначалу субъект соблазняется телом и речью другого,

дабы войти в человеческий порядок, т.н. первичный нарцизм, где господствует принцип подобия: $A=A$. Иными словами, юный субъект должен быть захвачен образом материнского другого, чтобы обрести образ себя самого. Позже от него необходимо отказаться, сделав разворот на своих сверстников, и этот разворот дает возможность обнаружить различия с другим по ключевым вопросам. Иными словами, необходимо дезидентифицироваться с телом матери, пережить первичную кастрацию, чтобы открыть для себя вопрос разницы полов.

Ключевым является вопрос того, как субъект обустроивается в вопросе пола через те бессознательные структуры, которые могут быть заданы эффектами кастрации. Вопрос пола возникает только после зеркальных эффектов, после дезидентификации с телом матери. Именно устройство в эдипе ему задает некую позицию и некий выбор любовного объекта. Эдип накладывается на любовную сцену, т.е. как только субъект вступает в любовные отношения, он актуализирует свою эдипальную сцену. Лакан отмечает, что ключевой кастрационный узел призван иметь дело с тремя вопросами: с вопросом определения субъекта в качестве сексуированного существа, т.е. с обретением пола; с вопросом сексуальной сцены – простраивание сексуальной сцены, которой у субъекта не задана инстинктивно; вопрос рождения ребенка, который рождается в этой сексуальной связи – речь идет о позиции по отношению к ребенку (отцовская функция).

На примере клинического случая хочется поразмышлять о становлении женского субъекта.

Клиентка находится в поле желания матери «будь приличной», и это материнское требование задает координаты жизни субъекта – делать наперекор, выбирать быть неприличной, иметь случайные связи, выйти трижды замуж, сделать аборт. Она не может выпростаться из требования матери иным способом, как только через требование к матери – настаивание на своей дружости. Это может говорить о том, что именно материнский другой владеет желанием клиентки. Она не может иначе, как только двигаться в координатах противоречия с матерью, что задает определенный сюжет ее жизни. Желание

матери направленно на ребенка, желание требования «будь как я хочу – порядочной». Закон каприза материнского другого прописывает стратегию устройства клиентки – быть анорексичной девочкой – это та возможность, которая позволяет выпростаться из поля материнского другого и получить признание.

В речах матери звучит обесценивание отца и тем, самым прописывается место женское и оно вписано через координаты страдания, неприятия – «за время жизни с твоим отцом ничего приличного не нажила». Хотя именно артикуляция «твоим отцом» вносит разрез между матерью и отцом – есть тот, кто принадлежит клиентке.

Вопрос первичной кастрации решен через настаивание/историзацию себя в определенной позиции – анорексия. Отцовское признание получено – признание по крови (отец сомневался, что это его дочь и его сомнения были развеяны анализом крови, который подтвердил его отцовство). Отец признает ее по крови, принимает ее привычку курить («пойдем покурим, поговорим»), принимает ухаживания за ней парней, оставляет ей денежное наследство - все это задает ей место признания отцом, но это место неустойчивое. Несмотря на признание отцом знаков ее женственности, есть сюжеты в жизни клиентки, где отец смещается в позицию материнского другого, где формулируется закон каприза: нужно доказать, что она заслуживает новых сапог или платья.

Как отцовская функция означает желание матери? Уход за собаками, анорексия – это как настаивание на своей позиции и возможность историзации себя в логике сингулярного субъекта, «быть эксклюзивной». Приклеенность к какому-то месту переживается как обездвиженность и способом оживления себя является демонстрация себя миру – маскарадность – насколько она становится видима и важна для мира.

Что значит быть женщиной – быть под взглядом другого, конкурировать с другим, кастрация другого – точка признания, когда «мужчина приструнен», «передел территории».

В случае с клиенткой, столкновение с вопросом пола разворачивает сюжет обретения своей женской позиции через анорексический сюжет, поскольку мать не признает ее знаков женственности (возникает позиция соперничества и обесценивания со стороны матери, которое высказывается в ее речах – «выкормыш», «недоделанная», с одной стороны. А с другой стороны, признание ее женственности со стороны отца - кастрация мужчины и предложение себя взгляду другого, лежит в логике частичных влечений: скопического и анального.

Она находится в паранойяльных отношениях с матерью (взгляд матери, которая может что-то заподозрить, увидеть). Можно размышлять в логике того, что наслаждением клиентки ведает мать. Во всяком случае, последующие сновидения и сцены ее сексуальной жизни пропитаны тревогой: в момент пиковых переживаний (оргазм) она фантазирует о матери, которая смотрит на нее, т.е. мать что-то знает о моем наслаждении и это может быть невыносимо для нее.

Появление мужчины в поле ее возможной любовной связи, вызывает тревогу: матери может не понравиться выбор партнера, с одной стороны и скрывать свое желание от матери, иначе она потребует его себе («отдать матери свой глазик»), с другой.

Место женского признания прописано в логике материнской стратегии кастрации мужчин (отца клиентки). Попытка разрешить эдип лежит в логике желания быть желанной. Она на месте объекта матери и все ее попытки сексуации смертельны для нее, потому что в ее психической реальности тот час же будет появляться мать, которая преследует, т.е. невыносим взгляд матери на нее как на желающую.

Иметь деньги (обладание объектом) равно иметь власть: иметь стержень, не пресмыкаться равно имение воображаемого фаллоса. С другой стороны, нужда в деньгах – зависимая позиция, чтобы заслужить внимание, деньги - необходимо быть хорошей, т.е. угадать чего хочет другой. Но диалектический поворот вносит сомнение: если она будет что-то иметь

(деньги/фаллос) от нее отвернется мужчина. Иными словами, эдипальная сцена разворачивается через регрессию к анальной фазе.

Разворот в сторону отца/мужскую сторону происходит, но с оглядкой на мать. Место матери небезопасно – отсекает возможность быть матерью физиологической (аборт), поскольку место матери станет больше нее, возникает требование отдать жизнь другому существу (родить ребенка, но это ловушка, здесь возникает в представлении сюжет, где мать требует отдать жизнь за нее – тревога исчезновения (меня не будет). Отвержение места матери связано и с чувством вины, что она (клиентка) привнесла в жизнь своей матери «так много плохого». Аборт как отказ заступить на место матери. Можно здесь рассматривать аборт как намек на вагинальную кастрацию, где положен шов в психическом относительно означающего «мать».

Некоторый итог: эдипальное разрешение как таковое наталкивается на невозможность эдипального запрета – в этой логике лежит бессознательная вина и соперничество с матерью, невозможность идентификации с местом матери – переживание тревоги, поскольку это место небезопасно для клиентки, здесь можно говорить о символаувечающей вагинальной кастрации.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Трофименко Ольга Анатоліївна

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет» імені К.Д. Ушинського»

Сучасний компетентнісний підхід до виховання дітей орієнтує педагогів, батьків та практичних психологів до розвитку життєвих компетентностей дошкільника – уміння самостійно та конструктивно діяти в різних соціальних і життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим посилюється інтерес науковців до дослідження емоційного інтелекту (ЕІ). Доведено, що добре розвинений емоційний інтелект дає змогу легко розв'язувати конфліктні ситуації та життєві проблеми, ефективно взаємодіяти з людьми. Головною проблемою дослідження емоційного інтелекту дітей залишається те, що практичний інтерес до цієї тематики значно випереджає рівень її теоретичної розробки. Наразі дослідники не мають єдиного погляду на особливості прояву емоційного інтелекту у дошкільників та на визначення елементів його структури.

Публікація присвячена теоретичному аналізу літератури з вивчення проблеми структурних компонентів емоційного інтелекту. На підставі класичних та сучасних підходів до вивчення означеної теми ми спробуємо виокремити структурні компоненти ЕІ дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичний аналіз літератури свідчить про те, що дослідженням емоційного інтелекту присвячено чимало робіт зарубіжних (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Дж. Готтман, Дж. Деклер, Д. Карузо, Дж. Майер, Р. Купер, П. Саловей та ін.) та вітчизняних науковців (Г. Гарскова, Ю. Гіппенрейтер, Я. Куценко, Д. Люсін, І. Матійків, Е. Носенко, О. Саннікова, Є. Сергієнко, А. Хачатурова, О. Чебикін та ін.).

Проблему розвитку емоційного інтелекту дітей досліджували: І. Андрєєва, Дж. Готтман, Ю. Гіппенрейтер, Л. Комлик, В. Меренкова, М. Нгуен, Л. Стрелкова, В. Шиманська.

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що єдиного підходу до визначення поняття «емоційний інтелект» не існує. Проте, не викликає сумнівів інтегративна властивість означеного феномену, яка полягає в об'єднанні емоційної та інтелектуальної сфер особистості. Науковці зауважують, що ознаками розвитку ЕІ є пізнавальна здатність людини розуміти емоції та, використовуючи когнітивну обробку емоційної інформації, управляти ними. Вчені, описуючи одне психологічне явище, крім «емоційний інтелект», використовують такі визначення: «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна освіченість» (О. Приймаченко).

Розглянемо моделі ЕІ та їх складові.

Дж. Майерта П. Саловея вважають емоційним інтелектом групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій інших людей. Складовими ЕІ автори називають свідомість, самоконтроль, мотивацію, вміння ставити себе на місце інших людей, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими [6].

Р. Бар-Он під емоційним інтелектом розуміє інтелектуальні й емоційні здібності з особистісними властивостями людини, та об'єднує їх у групи: внутрішньоособистісні, міжособистісні, адаптивні, група здібностей керування стресом, загальний настрій [8].

Д. Гоулман, Г. Бояцис, Е. Маккидо емоційного інтелекту відносять: самопізнання, саморегуляцію, мотивацію, емпатію, соціальні навички [2].

В дослідженнях науковців зустрічаються розбіжності у визначенні компонентів. Наприклад, у моделі П. Саловея та Дж. Майєрадо когнітивних здібностей в структурі емоційного інтелекту входять: ідентифікація емоцій та їх вираження, регулювання емоцій, використання емоційної інформації в процесі мислення. На противагу тому американський психолог Д. Гоулман зауважує, що усвідомлення та розпізнавання емоцій, регуляція емоцій та управління

ними, як структурні компоненти емоційного інтелекту, відображають зміст не когнітивних, а емоційних здібностей особистості.

І. Андреева вважає, що емоційний інтелект – це сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними, здатність до обробки та перетворення емоційної інформації. Структурними компонентами емоційного інтелекту, на думку автора, є група комунікативних, емоційних, інтелектуальних та регулятивних особистісних властивостей, які сприяють адаптації індивіда [1].

Модель емоційного інтелекту російського науковця Д. Люсіна включає міжособистісний емоційний інтелект (розуміння емоцій інших людей та управління ними), внутрішньоособистісний емоційний інтелект (розуміння власних емоцій та управління ними), здатність до розуміння власних і чужих емоцій, здатність до управління власними і чужими емоціями [4].

О. Чебикін під емоційним інтелектом розуміє психологічну властивість особистості, що характеризується проявом складних емоційно-пізнавальних та мисленневих особливостей, завдяки яким досягає своєї мети у розв'язуванні певних задач у різних видах діяльності. При цьому автор наголошує на відмінності емоційного інтелекту від соціального та вважає, що такі ознаки, як: експресивність, саморегуляція, емпатія, – є ознаками емоційної зрілості [7].

Найбільш повною мірою, на нашу думку, відображено сутність емоційного інтелекту в інтерпретації В. Зарицької. Автор описує здатність розуміти ставлення, що репрезентують в емоціях; уміння керувати емоціями на основі аналізу та синтезу; здатність ефективно контролювати емоції та використовувати їх для покращення мислення [3]. В. Зарицька розглядає емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту.

Деякі дослідники емпатію розглядають як компонент емоційного інтелекту (Д. Гоулман, І. Андреева), а інші вважають емоційний інтелект одним із компонентів, який сприяє розвитку емпатії (Л. Журавльова, М. Шпак).

Цікавими, на нашу думку, виявились результати дослідження співвідношення структурних компонентів емоційного інтелекту й емпатії у

підлітків (О. Максимова) [5]. У результаті дослідження було виявлено відсутність кореляції між загальним рівнем емпатії та розумінням своїх емоцій, а також слабку негативну кореляцію між внутрішньоособистісним емоційним інтелектом, здатністю до управління власними емоціями й загальним рівнем емпатії у підлітків. Автор стверджує, що розуміння емоцій інших людей і загальний рівень емпатії мають помірний прямий зв'язок. Але, незважаючи на отримані дані, науковий інтерес до розвитку емпатії у дітей викликано особливістю періоду дошкільного дитинства, коли активно розвивається досвід емоційного реагування, що впливає на показник загального розвитку емоційної сфери дитини.

Аналіз психологічної літератури дозволив окреслити коло проблемних питань, які потребують цілеспрямованого дослідження. На підставі аналізу теоретико-методологічної літератури та власного практичного досвіду ми дійшли висновку, що старший дошкільний вік – це період, коли активно розвиваються ознаки емоційного інтелекту, які здебільшого описуються в працях дослідників: уявлення про емоції, сприймання та розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, емпатія, адаптаційні здібності особистості, саморегуляція тощо.

Література

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта/ И. Н. Андреева// Вопросы психологии. – 2007.–№ 5. –С. 57-64.
2. Гоулман Д., Бояцис Г., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва/ Д. Гоулман и пр.–Альпина Бизнес Букс, 2008. –301 с.
3. Зарицька В. В. Емоційний інтелект : аналіз наукових теорій/В. В. Зарицька// Теорія і практика сучасної психології, 2010. –Вип. 1. –С. 17-22.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования/ Д. В. Люсин; [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. –Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
5. Максимова Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте/ Е. Б. Максимова// Вестник РГГУ. –Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2017.–С. 148-166.
6. Майер Г. Психология эмоционального мышления. /Г. Майер// Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления; [под ред. Ю. Б. Гипенрейтер, В. В. Петухов]. – Москва :Изд-во Моск. ун-та, 1981.–С. 123-129.

7. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції./ О.Чебикін//Наука і освіта. – 2020.– №1. –С. 19-28.
8. The 15 factors of the Bar-On model. [Електроний ресурс].–Режим доступу: <https://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗЯХ ОСВІТИ, МИСТЕЦТВА ТА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

ІСТОРІЯ ПОВСЯКДЕННЯ НА НИВІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Альков Володимир Андрійович

кандидат історичних наук,

доцент кафедри суспільних наук

Харківського національного медичного університету

Робак Ігор Юрійович

доктор історичних наук, професор,

завідувач кафедри суспільних наук

Харківського національного медичного університету

Нерідко у студентів медичних вишів, які вивчають історію, виникає питання, навіщо це їм взагалі потрібно. І вони не соромляться висловлювати його вголос, тому в рамках студентоцентрованого підходу до викладання це треба мати на увазі. Відомості, що подаються, повинні бути цікавими студентові та професійно орієнтованими, такими, що розвиватимуть «soft skills». А для цього незамінні споріднені між собою медична антропологія, соціальна історія медицини та, власне, історія повсякдення. Докладніше в цій доповіді ми зупинимось на перспективах останньої.

Приміром, у західній медичній антропології висловлюється думка, що погане дотримання лікарських приписів може бути пов'язане з порушенням спілкування між лікарем і пацієнтом: включаючи невказання на важливість лікування або відсутність обґрунтування вибору призначеної терапії. Лікар може бути недостатньо включеним у світогляд пацієнта [8, р. 2919; 4, с. 221-222]. Пацієнт не завжди поводиться так, як цього від нього очікує лікар, і це – наслідок розриву між віруваннями пацієнта і знаннями лікаря. Біологічні

фактори безнадійно переплетені з психологічними, соціальними, культурними та політичними [6, с. 15]. Тобто, провал у лікуванні може бути результатом культурного непорозуміння. Отож, не розуміючи психологічних, історико-культурних, регіональних особливостей поведінки свого пацієнта, медик у ряді випадків не зможе ефективно надати медичну допомогу.

Філософську суперечку, що чи кого лікувати – людину чи хворобу – гуманітарне знання вирішує на користь людини, застосовуючи дуже часто декларований медиками, але не часто вживаний де-факто гуманістичний підхід. Гуманістичний підхід, між іншим, через емпатію до хворого дозволяє якщо не подолати, то ефективно боротися з властивим сучасній охороні здоров'я цинічним ставленням до пацієнта. Це негативне явище об'єктивно зумовлене, адже непідробний науковий інтерес лікарів, спрямований на глибоке вивчення природи хвороби, привів до виникнення унікальної ситуації, коли хвороба стала важливішою за пацієнта [4, с. 138]. Як і будь-який феномен культури, цю специфіку медичної субкультури треба не засуджувати, а розуміти. Вивчаючи історію пацієнта, його рівень медичної культури, проблеми, прагнення та погляди на світ, лікар перестає дистанціюватися від хворого як від матеріалу, і починає розглядати його як самоцінну людську істоту, за здоров'я й життя якої варто боротися. Розуміння історії медицини та охорони здоров'я не може бути адекватним без використання інструментарію історії повсякдення, яка дозволяє наблизитись до минулого, оцінити його адекватно, вжитися в нього, відчувати [3, с. 232]. Так, історія медичного повсякдення, як і традиційна історія медицини, має бути частиною професійного становлення лікарів.

Так само, і пацієнт, розуміючи мотивації медика, його поведінку, перестає ставитися до нього з недовірою. І саме цей бік дозволяє нам схарактеризувати людинознавчий вимір історії. Зауважимо, що стосовно повсякденної складової життя лікарів вже є значні напрацювання в контексті їхніх біографій [1–2 тощо]. І це не випадковість. Вже в післявоєнний період історія медицини звертається до більш широкої аудиторії, перестає бути сферою виключно

спеціалізованих досліджень [5, с. 298], набираючи загальносоціального змісту, претендує на популярність.

На додачу, на макрорівні історичні людинознавчі дослідження можуть сформувавши теоретичні рамки для гуманітарного пояснення захворювання та детермінант хвороби у певній людській спільноті [7, р. 672].

У царині підготовки майбутніх лікарів гуманітарне знання є невід'ємною складовою. Зокрема, без вивчення і розуміння історії медичного повсякдення неможливе розуміння лікарем самого себе, корпоративної субкультури, що сформувалася історично, так само, як і медичної субкультури пацієнта, подолання цинізму в ставленні до нього. Студентське питання «навіщо?» за умови реалізації людинознавчої концепції історії у більшості випадків відпадає.

Література

1. Альков В. А., Робак І. Ю. Жандарми про особисте, професійне і політичне (на прикладі члена Братства тарасівців лікаря Якова Трутовського) // Proceedings of I International scientific conference "Science of 2019". Berlin, tredition GmbH, 2019. – P. 4-7.
2. Альков В. А., Робак І. Ю. Повсякдення харківського лікаря пізньоімперської доби : спроба реконструкції на прикладі С. А. Робака (1857-1925) // Proceedings of V International scientific conference "Millenium innovations". – London : SI Universum, 2018. – P. 4-10.
3. Коляструк О. А. Історія повсякденності в сучасній західній науковій традиції // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Історія. – 2009. – Вип. 16. – С. 231-238.
4. Медведева Л. М. Болезнь в культуре и культура болезни : Монография. – Волгоград : ВолгГМУ, 2013. – 252 с.
5. Михель Д. В. Социальная история медицины : становление и проблематика // Журнал исследований социальной политики. – Вып. 7. – № 3. – 2009. – С. 295-312.
6. Ожиганова А. А. Антропология и медицина: перспективы взаимодействия (дискуссия 1980-х – 2000-х годов) // Этнографическое обозрение. – 2011. – № 3. – С. 10-21.
7. Perdiguero E., Bernabeu J., Huertas R., Rodríguez-Ocaña E. History of health, a valuable tool in public health // Journal of Epidemiology and Community Health. –2001. – No. 55. – P. 667-673.
8. Weatherall M. Writing patients' histories // Brain : a Journal of Neurology. – 2013. – No. 136. – P. 2918-2921.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Бринза Ірина В'ячеславівна

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та диференціальної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Романюк Раїса Петрівна

магістрант художньо-графічного факультету

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Актуальність дослідження. Наше сьогодення характеризується зацікавленістю вивченням проблеми творчої особистості. Постійний розвиток науки, техніки, культури вимагає вирішення нових задач на шляху підготовки майбутніх вчителів. Творчо мислячий спеціаліст спроможний правильно вирішувати професійні завдання: прийняти краще рішення; знайти вихід із скрутного становища, усунути гострі кути у навчально-виховному процесі, вміти виявити причини соціально-психологічних проблем і знайти спосіб, як їх усунути.

Проблеми творчого мислення в психології не нові, вона розробляється багатьма вченими: Д.Б. Богоявленська (2000), Дж. Гілфорд (1968), Г.О. Горбунова (2013), В.К. Дружинін (1996), У.Ф.Єгорова (2017), Л.Б. Єрмолаєва-Томіна(2015), Н.А. Михайленко (2011), Ю.А. Овчарва (2013), В.О. Моляко(2006), В.А. Роменець(2001), Я.А. Пономарьов (1996), С.Л Рубінштейн (1973), Б.Г. Теплов(1985), О.К. Тіхоміров(1984), Ф.П. Шаріпов (2016) та інші.

Підготовка ініціативних і творчо мислячих спеціалістів має здійснюватися на основі реальної єдності навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи і соціальної діяльності студентів.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання

такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці.

Таким чином, з однієї сторони, виявлення рівня творчого мислення студентів допоможе визначити рівень готовності їх до майбутньої самостійної професійної діяльності, з іншої – дасть можливість спланувати індивідуальну роботу зі студентами в учбово-виховному процесі, розробити корекційну програму занять для студентів з різними рівнями творчого мислення.

Тому, **метою емпіричного дослідження** стало вивчення особливостей творчого мислення у майбутніх вчителів трудового навчання та технологій.

Організація дослідження. Для реалізації поставленої мети в емпіричному дослідженні використані наступні методики: методика діагностики креативності Е. Торренсау адаптації Е. Тунік, яка складається з двох батарей тестів – вербальної і образної, роздільно оцінюють вербальну креативність (ВК), образну креативність (ОК) та методика оцінки творчого мислення Ф. Вільямса у адаптації Е. Тунік (Шевандрин, 2001), яка складається з двох тестів, перший, спрямоване на діагностику дивергентного мислення, другий - на діагностику творчих, особистісних характеристик людини (Шевандрин, 2001).

Вибірку склали 60 студентів художньо-графічного факультету за спеціальністю трудове навчання та технології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» у віці від 17 до 25 років.

Результати та інтерпретація отриманих результатів. В таблицях 1-2, представлені дані розвитку креативного мислення. В таблиці 3, представлені дані самооцінки творчих характеристик особистості.

Таблиця 1

Значення показників креативності за методикою Е. Торренса

Рівні	ВК к-ть	ОК к-ть	%		Середній бал (x)	
			ВК.	ОК	ВК	ОК
Вище норми	3	2	5,0	3,3	67,1	68,0
Трохи вище норми	6	10	10,0	16,7	63,2	62,7
Норма	41	38	68,3	63,3	50,26	52,36

Примітка: ВК – вербальна креативність, ОК – образна креативність

Як бачимо з таблиці 1, за показником вербальна креативність (ВК) три студента отримали результати вище норми (5,0% від загальної кількості вибірки), за показником образна креативність (ОК) тільки два студента отримали результат вище норми (3,3%). Трохи вище норми за показником ВК (вербальна креативність) отримало шість студентів, що склало 10,0% від загальної кількості вибірки, за показником ОК (образна креативність) отримало десять студентів, що склало 16,7% від загальної кількості вибірки. Результати норми за показником ВК (вербальна креативність) отримали сорок один студент, що склало 68,3 %, за показником ОК (образна креативність) отримало тридцять вісім студентів, що склало 63,3%.

Отримані результати засвідчують, що у більшості студентів розвиток вербальної та образної креативності знаходиться у межах норми, і тільки незначна кількість студентів має рівні трохи вище і вищій.

Таблиця 2.

Значення показників дивергентного мислення за методикою Ф. Вільямса

Показники	Кількість	%	Середній бал
Швидкість	3	5,0	105
Гнучкість	6	10,0	94,2
Оригінальність	12	20,0	85,6
Розробленість	23	38,3	76,6
Назва	14	23,3	66,6

Візуальний аналіз таблиці 2, наочно демонструє, що показник швидкості дивергентного мислення притаманне трьом студентам (5,0% від загальної кількості вибірки), показник гнучкості – шістьом студентам (10,0%), показник оригінальності – дванадцяті студентам (20,0%), показник розробленості – двадцяті трьом студентам (38,3%), показник назва – чотирнадцяти студентам (23,3%). Даний результат говорить про те, що у студентів, які прийняли участь у обстеженні, більшою мірою розвинуто розробленість, назва (багатство словникового запасу), оригінальність мислення. Швидкість та гнучкість мислення притаманні незначній кількості студентів.

Аналіз таблиці 3, демонструє розбіжності у розвитку творчих характеристик особистості серед опитуваних студентів.

Таблиця 3.

Значення показників творчих характеристик особистості за методикою Ф. Вільямса

Показники	Кількість	%	Середній бал
Допитливість	10	16,7	77,3
Уява	17	28,3	70,3
Складність ідей	8	13,3	60,0
Здатність до ризику	25	41,7	57,3

Така творча характеристика, як допитливість розвинуто у десяти студентів, що складає 16,7% від загальної кількості вибірки, характеристика уява – розвинуто у сімнадцяти студентів (28,3%), характеристика складність ідей – у восьми студентів (13,3 %), характеристика здатність до ризику – у двадцяти п'яти студентів (41,7%). Таким чином, можна наголосити, що у більшості студентів розвинуті такі творчі якості, як здатність до ризику і уява.

Підводячи підсумок невеликої частки емпіричного дослідження можна зазначати, що виявлені розбіжності у розвитку показників креативного мислення та творчих рис особистості у студентів художньо-графічного факультету дають можливість спрямувати подальшу роботу на побудову та апробацію методики для розвитку характеристик творчої особистості, майбутнього вчителя технології.

Література

1. Горбунова Г.А. Теория и практика обучения будущих учителей изобразительного искусства: Монография. – СПб.: 2010.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М.: Академический Проект, Культура, 2015. С. 42
3. Михайленко Н.А. Творча діяльність учителя як складова успішного педагогічного процесу Збірник наукових праць, вип. 44, КНЛУ, 2011
4. Роменець В.А. Психологія творчості: [навч. посібник]. – [2-ге вид., доп.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 2001.

СПИСОК АВТОРІВ

Альков Володимир Андрійович, кандидат історичних наук, доцент кафедри суспільних наук Харківського національного медичного університету

Бринза Ірина В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Васильєва Ірина Василівна, доктор філософських наук, професор, завідувачка кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Buchko Olga V., PhD, Research Associate, Department of Agricultural Economics, Sociology, and Education, The Pennsylvania State University, USA

Величко Валентина Іванівна, доктор медичних наук, професор, завідувачка кафедри сімейної медицини Одеського національного медичного університету

Вячеславова Олена Анатоліївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Голубович Інна Володимирівна, доктор філософських наук, професор, завідувачка кафедри філософії Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Горелова Вікторія Олександрівна, аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Доннікова Ірина Анатоліївна, доктор філософських наук, доцент, завідувачка кафедри філософії Національного університету «Одеська морська академія»

Кокоріна Юлія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Кривцова Наталя В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, генеральний директор ТОВ МАПА, провідний спеціаліст навчально-виробничого комплексу інноваційних технологій навчання, інформатизації та безперервної освіти Одеського національного медичного університету

Кундій Жанна Петрівна, кандидат педагогічних наук, керівник навчально-наукового медичного інституту Української медичної стоматологічної академії

Лагода Дар'я Олександрівна, асистент кафедри сімейної медицини Одеського національного медичного університету

Медянова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету

Нівня Ганна Олександрівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Одеського державного університету внутрішніх справ

Петриківська Олена Сергіївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Повторева Світлана Михайлівна, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Національного Університету «Львівська політехніка»

Пунченко Олег Петрович, доктор філософських наук, професор, професор кафедри стандартизації, оцінки відповідності та освітніх вимірювань Одеської державної академії технічного регулювання та якості

Робак Ігор Юрійович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Харківського національного медичного університету

Романюк Раїса Петрівна, магістрант художньо-графічного факультету ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Русяєва Марина Володимирівна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теоретичної і практичної культурології Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової, директор ДМШ №1 м.Одеси

Сухота Ірина Володимирівна, студентка 2-го курсу магістратури факультету психології, політології та соціології Національного університету «Одеська юридична академія»

Титар Олена Володимирівна, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри теорії культури і філософії науки філософського факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Трофименко Ольга Анатоліївна, аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Ханжи Володимир Борисович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету

Харченко Наталія Вікторівна, доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії

Шевченко Сергій Леонідович, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Ющенко Юлія Петрівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук Української медичної стоматологічної академії

Наукове видання

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
ІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ,
присвяченої 120-річчю ОНМедУ

ЛЮДИНА ЯК ЦІЛІСНІСТЬ:
філософський, психологічний, медичний та юридичний
полілог – від теорії до практики

1 жовтня 2020 р.

м. Одеса, Україна

Макетування, верстка та дизайн обкладинки – Ляшенко В.В.

