

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ»

КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ПСИХОСІНЕРГЕТИКИ ТА АЛЬФОЛОГІЇ

СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ



МАТЕРІАЛИ

2-ГО КРУГЛОГО СТОЛУ У РАМКАХ НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПРОЕКТУ
«СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ: ГУМАНІЗМ, ІННОВАЦІЯ,
САМООСВІТА»

14 червня 2019 року
м. Одеса

Рекомендовано до видання Вченою радою факультету морського права та менеджменту
Національного університету «Одеська морська академія»
Протокол № 11 від 19 червня 2019 року

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

І.А. Доннікова, д-р філос. наук,
Н.В. Кривцова, к. психол. н.,
Є.М. Іванова, к. філос. н.,
О.С. Павлова, к. філос. н.

Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти / Матеріали
2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня
2019 р. // Під ред. Доннікової І. А. – Одеса: НУ «ОМА», 2019. – 69 с.

У збірнику представлені матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», якій відбувся 14 червня 2019 року в Національному університеті «Одеська морська академія» (м. Одеса, Україна).

Теми обговорення – проблеми знання і мислення, освіти і самоосвіти, методології пізнання, психологічні аспекти навчання, що розкривають особливості самореалізації людини в системі освіти. В окремому розділі представлені матеріали інтернет-конференції «Теоретико-методологічні проблеми здоров'я особистості» (Одеса, 6-13 жовтня 2018 р.), яка відбулася в рамках проекту «Створювальне знання».

Збірник призначено для представників різних галузей наукового і філософського знання, викладачів шкіл і університетів, керівників і студентів.

Тексти представлені в авторській редакції. Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів. За точність і достовірність викладеного матеріалу всю відповідальність несуть автори.

З М І С Т

Передмова.....	4
<i>Айтов С.Ш.</i> Соціально-гуманітарний горизонт сучасної філософії історії та розвиток модерної освіти.....	6
<i>Антонюк С.А.</i> Творчество как философская проблема.....	7
<i>Барковская А.В.</i> Амбивалентный статус философии в пространстве образовательных реалий.....	9
<i>Vorobjova S.V.</i> Critical thinking and academic writing as educational technologies in digital society.....	12
<i>Доннікова І.А.</i> Створювальне знання як концепт.....	13
<i>Загріїчук І.Д.</i> Системність знання як проблема в сучасній освіті.....	15
<i>Иванова Е.М.</i> Университет как ресурсная система.....	17
<i>Касперович Г.И.</i> Философские основания современного научного стиля мышления.....	19
<i>Кривцова Н.В.</i> Створююча та створювальна сила освіченої людини.....	21
<i>Кучер М.М.</i> Розвиток менеджменту ХХІ століття: філософсько-методологічні аспекти.....	26
<i>Майборода П.А.</i> Творча побудова навчального процесу: проблеми та перспективи.....	28
<i>Малівський А.М.</i> Реабілітація метафізики в сучасній філософії.....	29
<i>Мелков Ю.А.</i> Гуманистические интенции образования для устойчивого развития общества.....	31
<i>Можейко М.А.</i> Особенности современного философского и научного мышления.....	33
<i>Натаров В.П.</i> Самоосвіта – самостійна творча праця студента.....	34
<i>Нерубаська А.А.</i> Применение системной методологии в преподавательской практике.....	36
<i>Павлова А.Т.</i> Слагаемые успешной технологии обучения в ВУЗе.....	38
<i>Павлова О.С.</i> Технології трансферу гуманітарного знання та якість освіти.....	40
<i>Пунченко О.П.</i> Культивирование нового интегрального мышления – исходное требование «нового Просвещения».....	43
<i>Снітько Д.Ю.</i> Проблема комунікації в навчальному процесі.....	45
<i>Спаський І.Д.</i> Використання евристичних методів у викладацькій діяльності в співвідношенні абстрактного та конкретного.....	46
<i>Степанова К.В.</i> Проблема профессиональной самореализации женщин на морском флоте (на базе НУ «ОМА»).....	49
<i>Ханецька Т.І.</i> Самоактуалізація як особистісна детермінанта культури спілкування фахівця.....	50
<i>Хміль В.В.</i> Антропологічний вимір держави.....	52
<i>Шевчук О.М.</i> Філософія як створювальне людинознавство.....	53
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ	
<i>Антонюк С.А.</i> Интеллектуальное здоровье личности и возможности его оптимизации.....	55
<i>Доннікова І.А.</i> Здоров'я як складова індивідуальної культури.....	58
<i>Натаров В.П.</i> Психологічний аналіз труднощів у навчальній діяльності студентів.....	60
<i>Павлова О.С.</i> Здоров'я особистості крізь біоетичну парадигму.....	63
<i>Шевчук О.М.</i> От «философии сердца» к философии здоровья.....	65
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	68

П Е Р Е Д М О В А

Будь-які міркування про творчість як правило «центруються» навколо людини, її сутнісних проявів та діяльності. Але в тому й полягає унікальність власне людського, що своєю творчою сутністю людина може «ділитися», тобто наділяти нею будь які речі, з якими взаємодіє, приєднуючи їх до свого життєвого світу. Знання це стосується, можливо, в першу чергу, оскільки воно є одним з проявів творчих здібностей людини. Тому, здається, таке поняття, як «створювальне знання» – зайве і навіть тавтологічне: «знати» й означає створити або прийняти нову думку, ідею, проект, задум. Або, засвоївши знання, оновити свій світогляд, розширити внутрішні обрії свідомості.

Проте, як виявляється, немає однозначного зв'язку між знанням і творчістю. Так, саме завдяки науковому знанню стало зрозумілим, що в складному світі домінують нелінійні зв'язки, в динаміці яких з речами відбуваються несподівані метаморфози, руйнуються жорсткі причинно-наслідкові залежності. Сучасний теоретик складного мислення Е. Морен писав: «Как только индивид предпринимает действие, каким бы оно ни было, оно начинает ускользать от его намерений. Это действие вливается во вселенную взаимодействий и, в конечном итоге, поглощается окружением, так что в результате может получиться даже нечто противоположное по отношению к первоначальному намерению. Часто действие возвращается бумерангом к нам самим»¹.

Щось подібне відбувається зі знанням – воно нібито «вислизає» від людини, її намірів і дій, починає жити власним життям, вільним настільки, що замість творчої функції може виконувати функцію руйнівника людського світу.

Саме тому знання (як і будь що в людському житті) потребує «ціннісного супроводу». Людина, що пізнає, повинна не тільки розуміти, що таке істина, яку вона шукає. Не менш важливим для неї є усвідомлення того, для чого істина їй потрібна, і чи потрібна взагалі, бо «знання примножує скорботу». Тому, як феномен людського життя, знання – це істина в оточенні добра і краси, що допомагають їй народитися, а разом вони і є проявом творчості.

Але як сталося, що ця тріада, яка виражає ціннісну сутність людського існування, розпалася і навіть знецінилась в наш час? В чому причина – в самому знанні, способах його отримання і використання? Чи в людині, її сутності, специфіки буття? Що для сучасної людини означає «знати»? Нарешті, що необхідно знати і робити для того, щоб знання виконувало творчу місію в бутті людини? Осмислення причин того, чому знання замість сприяння розвитку людини і суспільства все частіше стає джерелом руйнівних процесів, перетворюючи все людство на «ракову пухлину» (Е. Ласло), потребує об'єднання зусиль перш за все тих, хто безпосередньо має з ним справу, замислюється над його практичним застосуванням; тих, хто цікавиться пізнанням і самопізнанням, вчить інших, а також вчиться сам.

Пошук відповіді вивів нас на концепт створювального знання, яке розуміється як ціннісно-орієнтоване, спрямоване на самореалізацію людини в складному світі. Ще в середині минулого століття (1958 р.) вперше була опублікована книга англійського вченого М. Полані «Особисте знання. На шляху до посткритичної філософії» («Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy»). Автор висловив думку про те, що справжнє знання завжди є своєрідним єднанням особистого і об'єктивного, активним осягненням речей, що пізнаються; це дія, що вимагає особливого мистецтва. Прошло вже шістьдесят років, але ідеї М. Полані не втратили теоретичного і практичного значення. Сьогодні стає зрозумілим, що часи ціннісно-нейтральної науки і знання, минули. Науку і знання треба розглядати не тільки як продукти цивілізації (які, на жаль, підпитують її деструктивний потенціал), але як

¹ Морен Э. Метод. Природа Природы / Эдгар Морен; перевод и вступительная статья Е.Н. Князевой. — Изд. 2-е, доп. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. — с. 18.

складові культури (в яких посилюється творчий потенціал людини і суспільства). Тому актуалізується питання про створювальний потенціал знання, його людиновимірність.

Намагання не тільки осмислити, але й змінити ситуацію, що склалася в освіті, надихнуло на ідею міждисциплінарного науково-освітнього проекту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», в рамках якого організовано і проведено круглий стіл. Одним з джерел натхнення став проект «нового Просвітництва», задекларований в ювілейній доповіді Римського клубу (2017 р.). Заклик до дій, переосмислення базових проблем сьогодення, реформа мислення і знання потребують активізації зусиль багатьох людей, перш за все тих, хто має відношення до освіти. В контексті «нового Просвітництва» актуалізується питання антропологізації освіти. Йдеться про перехід до освіти як специфічної сфери самопізнання та саморозвитку особистості, про створення сучасних освітніх антропопрактик. Освіта покликана зорієнтувати людину, як залишатися вільною та жити в гармонії зі складним світом. В зв'язку з цим, одним з головних критеріїв освіченості слід визначити здатність людини осмислювати та узгоджувати різноманітні соціокультурні практики, знімати їх агресивність і несумісність, діяти в ситуації соціальної невизначеності і зростаючих ризиків, створюючи, таким чином, умови для саморозвитку.

Оскільки людина змінюється сама, а також діє в світі, що змінюється, знання набуває створювального характеру, якщо вона не втрачає вміння навчатися протягом всього життя, опановує нові професії та види діяльності, тобто розширює комунікацію із світом, постійно корегує зміст знання з практикою його використання.

За «круглим столом» темами обговорення стали проблеми знання і мислення, освіти і самоосвіти, методології пізнання, психологічні аспекти навчання, що розкривають особливості самореалізації людини. Сподіваємось, проект «Створювальне знання» об'єднає представників різних галузей наукового і філософського знання, викладачів шкіл і університетів, керівників і студентів.

Одним з напрямків дослідження проблеми співтворчості людини і знання є створення між- і трансдисциплінарної комунікації, яка б сприяла осмисленню людини як цілісності. В цьому контексті разом з нашими партнерами – Міжнародною академією психосінергетики і альфології («МАПА») і Одеським національним медичним університетом – ми порушили проблему здоров'я, яка стала предметом обговорення на інтернет-конференції «Теоретико-методологічні проблеми здоров'я особистості» (Одеса, 6-13 жовтня 2018 р.). Для продовження комунікації окремі тези конференції включено до збірника.

Дякуємо нашим колегам, які взяли участь (очну і заочну) у круглому столі, створили неповторну атмосферу дружньої і плідної дискусії. Сподіваємось на продовження наукової комунікації.

Організаційний комітет

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ ГОРИЗОНТ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ІСТОРІЇ ТА РОЗВИТОК МОДЕРНОЇ ОСВІТИ

Айтов С.Ш.

Осмислення людського виміру історії, ментальності й соціокультурних норм та їх впливу на динаміку розвитку минулого на регіональному та глобальному рівнях утворює соціально-гуманітарний горизонт сучасної філософії історії [2, с. 11–12].

Розуміння шляхів реалізації та каузальності історичних процесів є неможливим без аналізу з'ясування сутності причинно-наслідкових зв'язків динаміки минулих епох. Серед визначних чинників історичних процесів досить часто виокремлюють економічні й соціально-політичні фактори.

Разом з тим існує інтелектуальна традиція дослідження гуманітарного проблемного поля історичної динаміки, реалізована у студіях з філософських та суспільно-гуманітарних наук. Зокрема аналіз багатоаспектних елементів соціально-гуманітарного горизонту минулого міститься у концепціях Й. Гойзінги, М.М. Бахтіна, Р. Барта, М. Фуко, М. Вебера, Н. Еліаса, М. Блока, Л. Февра, Ф. Броделя, Ж. Ле Гоффа, Б. А. Успенського, Ю. М. Лотмана, Н. Я. Яковенко. Дослідження зазначених вчених створюють умови для досягнення причин, сутності та перспектив історичної динаміки через посередництво осмислення гуманітарного горизонту останньої [2, с. 12–13].

Вивчення та усвідомлення ментальних, поведінкових та соціокультурних аспектів розвитку минулого дає можливість для адекватного та ефективного аналізу не тільки суто історичних подій та процесів, але й сучасних економічних та соціально-політичних реалій, ідеологічних систем [3, с. 366]. Адже історія та її соціально-гуманітарна площина впливає й, значною мірою, визначає економічну, політичну й суспільно-культурну динаміку сьогодення окремих країн, «локальних цивілізацій» [1, с. 95] й світу у цілому.

Вивчення і розуміння особистістю та соціумом ментально-культурного горизонту історичних процесів, отримані у процесі розвитку сучасної освіти, мають проєкцію й у наукові дослідження з соціально-гуманітарних дисциплін, які системно вивчають багатоаспектну динаміку сучасних суспільств. До останніх належать, зокрема, соціологія, політологія, соціальна й етнічна психологія, глобалістика тощо.

Вельми перспективним для розвитку сучасної освіти є залучення теоретичних надбань й наукових пошуків у проблемному полі соціально-гуманітарного аспекту «історичної альтернативістики». Цей модерний напрям історичного пізнання орієнтований на дослідження можливих варіантів динаміки минулого та причин реалізації наявного сценарію історичних подій [4, с. 112–113]. Такий концептуальний підхід при застосуванні у освітніх технологіях сприятиме поглибленню розуміння суспільством причин та змісту шляхів історії.

У свою чергу студії та теоретичні надбання зазначених вище суспільно-гуманітарних наук різними інтелектуальними шляхами (головно через численні засоби масової інформації) транслиуються у соціум та сприяють подальшому підвищенню ефективності аналізу історії й суспільно значущої проблематики певними соціальними колами та окремими людьми.

Отже осмислення та вивчення соціально-гуманітарного горизонту сучасної філософії історії посідає одне з провідних місць у структурі розвитку модерної освіти. Даний когнітивний процес значною мірою визначає створення у суспільній свідомості образу минулого та уявлень про сутність сучасних соціально-політичних реалій. Він також істотно впливає на формування освітньою системою світогляду й ціннісних орієнтацій людини та суспільства.

Література:

1. Ададуrow В. Война цивилизаций. Социокультурная история русского похода Наполеона. Том 1. Религия – язык/ В. Ададуrow.– К.: Laurus 2017. – 400 с.

2. Айтов С.Ш. Исторично-антропологічні горизонти сучасної філософії історії/ С.Ш. Айтов // Гілея. – 2018. – Вип.133. – С. 94 – 97.
3. Пюимеж Ж. де Шовен, солдат-землепашец / Ж. Пюимеж; [пер. с фр.]. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 398 с.
4. Фергюсон Н. Виртуальная история. На пути к «хаотической» теории прошлого / Н. Фергюсон/ Виртуальная история. Альтернативы и предположения/ под ред. Н.. Фергюсона; [пер. с англ.]. – М.: АСТ, 2019. – С. 13 – 115.

ТВОРЧЕСТВО КАК ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Антонюк С.А.

Философская традиция по преимуществу занимается теми аспектами существования людей, которые являются исключительно актуальными: справедливость, знание, добродетель, сознание, искусство, политика и разум и т.д. – то, чем непосредственно живет человек. Творчество же, будучи не менее важной составляющей человеческой жизни, оставалось за пределами пристального философского анализа. Креативность, несомненно, важна, но неясно, какой философский смысл заключен в этой человеческой способности, которая долгое время считалась загадочной по своей природе. Соответственно, работа по демистификации творчества осваивалась наукой, а по преимуществу психологией, где она и превратилась в определенную область исследований. Основываясь на современных данных научного понимания творчества, философы могут лучше осмыслить вопросы, относящиеся к этой дисциплине – и философски определить, какова ценность творчества в человеческой жизни. Можно ли научиться творчеству? Следует ли его понимать, как деятельность, или как результат и мера деятельности?

Мало что стимулирует человеческий жизненный опыт так же глубоко и всесторонне, как творчество. Оно – основа прогресса в любой человеческой деятельности, в искусстве, в науке, в бизнесе и технологиях и т.д. Мы чтим не только людей за их творения, а также целые культуры и общества с точки зрения их творческих достижений. Творчество является средством нашего самовыражения и частью того, что делает нас теми, кто мы есть. Тем не менее, философия вплотную этой проблемой не занималась и хотя некоторые из тем, исследованных более ранними мыслителями, сегодня занимают центральное место в философии, такие как свобода, справедливость, знание, сознание, мировоззрение и т.д., творчество не входит в их число. Философия творчества – по-прежнему вопрос открытый.

Напротив, в психологии наблюдается определенный всплеск интереса к творчеству. Философия и психология возбудили множество проблем, которые лучше всего решаются с участием обеих сторон.

Возможно, самый фундаментальный вопрос для любого исследования творчества, и философского, и иного, – что такое творчество? Термин «креатив» используется для описания трех видов вещей: человека, процесса деятельности, и продукта, будь то идея в чьем-то сознании, наблюдаемое представление или артефакт. Кроме того продукт должен соответствовать двум условиям; быть креативным и быть новым, но поскольку новизна может быть бесполезной, она также должна иметь ценность. Ценность креативной идеи в продукте иногда не сразу осознается, и требуются годы, прежде чем она будет реализована. Открытым остается также вопрос – что такое «новое»?

Творчество начинается с формирования мировоззрения, с дисциплины овладения мышлением. Вы можете научиться быть креативным, экспериментируя, исследуя, подвергая сомнению предположения, используя воображение и синтезируя информацию, но для этого необходимы надлежащие предрасположенности с точки зрения таланта, любознательности и мотивации.

Творчество относится к трем видам: к человеку как определенность, к процессу как неопределенность и продукту как произвольность (что-то да получится). Однако, чтобы быть классифицированным как творческий (независимо от того, с каким из трех видов творчества мы имеем дело), он должен быть новым и иметь ценность, то есть быть функциональным или полезным. Таким образом, становится очевидным, что человек может быть творцом, то есть художником своего дела; процесс может быть творческим; а результат гениальным.

Согласно психологии, необходимой составляющей творческого процесса является воображение. Вообще по преимуществу, воображение ассоциируется с творчеством и действительно, в одном из употреблений «образное» является почти синонимом «творческого». Для Аристотеля воображение было своего рода мостом между ощущением и мыслью, предоставляя образы или «фантазии», без которых мысль не могла бы возникнуть. Декарт утверждал, что воображение не является неотъемлемой частью ума, поскольку оно имеет дело с образами в мозге, существование которых, в отличие от сознания, можно подвергнуть сомнению. Кант, с другой стороны, считал, что воображение имеет основополагающее значение для человеческого разума, он объединяет не только наши сенсорные и интеллектуальные способности, но и действует творчески. Совсем недавно была подчеркнута роль воображения в эмпатии: способность идентифицировать себя с нашими братьями и вымышленными персонажами, которая рассматривается как решающее значение для доступа к другим умам, обогащения нашего собственного опыта и развития нашего морального чувства.

Фактически, воображение всегда рассматривалось как выполняющее такой широкий спектр различных функций, что можно ли вообще понимать его как единую способность. В воображении можно фантазировать о том, что отсутствует, что нереально или даже абсурдно, и, таким образом, это формирует почти неограниченные концептуальные способности. Воображение этой роли служит в качестве интеллектуального манипулятора творческих достижений в области искусства и науки.

Философское видение проблемы творчества непосредственно связано с вопросом, действует ли творчество одинаково во всех областях, включая технику, искусство, науку и философию. Кант представлял художественного гения как врожденную способность создавать произведения «образцовой оригинальности» посредством свободной игры воображения, процесс, который не состоит в следовании правилам, не может быть ни изучен, ни научен, и таинственен даже для самих гениев. Шопенгауэр подчеркивал, что величайшие художники отличаются не только техническим мастерством, которое они применяют в производстве произведений искусства, но и способностью «потерять себя» в опыте того, что прекрасно и возвышенно. Ницше видел величайшие подвиги творчества в трагической поэзии древней Греции, как результат редкого сотрудничества духа экстатического опьянения «Дионисия», который наполняет жизнь энергией и страстью, и духа Аполлона трезвой сдержанности, которая уравнивает хаос порядком и формой.

Почти все исследователи согласны с тем, что творчество на самом высоком уровне – это не всегда синтез образа и логики. Психологи, как правило, считают, что творчество работает в обеих областях примерно одинаково, и некоторые философы согласны с этим, полагая, что как художественное, так и научное творчество являются вопросом решения проблем. И все же художник, в отличие от ученого, обычно не сталкивается с проблемами, которые необходимо решить. Творческое открытие возможно, но различие между творением и открытием объясняет, почему независимые открытия возможны и действительно распространены в науке, тогда как, кажется, нет смысла предполагать, что кто-то другой мог создать конкретное художественное произведение.

Психология считает, что когда человек осознает, что перед ним стоит проблема или задача, требующая творческого мышления, то это обуславливает формирование целенаправленной стимуляции в коре головного мозга, которая вызывает у человека «творческое беспокойство». Это чувство не дает ему покоя, так как беспокойство стимулирует процесс мышления и поиск решения. Считается, что сложенная работа, как

правого, так и левого полушарий головного мозга является физиологической основой взаимодействия двух основных элементов в создании чего-то нового: воображения и логики. Общеизвестно, что правое полушарие отвечает за творческое, синтетическое представление о вещи в целом (воображение), в то время как левое полушарие отвечает за логическое мышление воображаемого (истинность). Доминирование левого полушария приводит к тому, что «внутренний логик» становится слишком строгим, что мешает человеку реализовать уникальные идеи. Доминирование правого полушария приводит к безудержным фантазиям и неспособности увидеть действительно реализуемые идеи. Чем скоординированнее и слаженнее работа между полушариями, тем больше идей может создать человек. Кроме того, активация одного полушария замедляет другое. Вот почему для достижения гармоничного взаимодействия при решении проблемы предлагается чередование доминирования в каждом полушарии. Любой человек способен и готов к творческому поиску и деятельности, но чтобы физиологические системы функционировали нормально, их нужно постоянно тренировать.

С другой стороны, необходимо иметь в виду, что творческий процесс не может быть целеполагающим. Если используются средства для достижения цели, необходимо знать цель. Но если процесс создания чего-то является творческим, тогда нельзя заранее знать результат: ибо, если кто-то знает результат, уже не творит. Например, автор, исследующий проблему, не может знать, чем завершится исследование. Таким образом, творческий процесс не заключается и в том, чтобы изыскать средства для достижения гипотетических целей, убедительных с точки зрения их автора. Но широта мировоззрения автора – исходное условие творческого успеха.

Творчество как мера деятельности человека – это большая работа. Поэтому следует очень скептически отнестись к романтической идее о безумных гениях, созидających оригинальные видения, которые едва ли могут понять остальные простые смертные. Тем не менее, креативность – это новая и интересная область исследований для философии и прежде всего потому, что главный вопрос здесь «Как возможно само философское творчество?».

Литература:

1. Айзенк Г. Ю. Психология (польза и вред, смысл и бессмыслица, факты и вымысел). – Минск. Харвей: 2003. – 911 с.
2. Аристотель. Поэтика. Соч. в 4-х томах. Т.4. – М., 1983. – 832 с.
3. Гегель Г. Философия духа / Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. – М., 1977. – 471 с.
4. Кант И. Критика способности суждения / Соч.: В 6 т. Т. 5. – М., 1966. – 564 с.
5. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. – М., 1999.
6. Марков С. Л. Философы о творчестве // Genius Revive: URL: <http://geniusrevive.com/ru/>
7. Яковлев В. А. Философия творчества в диалогах Платона // Вопросы философии. – 2003. – №. 6. – С. 142 – 154.
8. Яковлев В. А. Философские принципы креативности // Вестник Московского университета. Серия. – 2005. – Т. 7. – С. 98-103.

АМБИВАЛЕНТНЫЙ СТАТУС ФИЛОСОФИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Барковская А.В.

Современная система образования на постсоветском пространстве «притча во языцех» уже не одно десятилетие. И в первую очередь эту ситуацию инспирируют поиски идеального

образца этого самого образования, в соответствии с представлениями о нем главных институциональных менеджеров, курирующих этот процесс. Поиск такого образца или создание нового, естественно, дело не только трудное, но и достаточно не благодарное, по принципу «всем не угодишь». Тем не менее, начатое строительство в сфере образования Беларуси, скорее, претендует на статус очередной «незавершенки», поскольку страна, находящаяся на границе не случившегося коммунизма и желанного капитализма, постоянно пребывает в состоянии перманентного выбора между «хорошим и лучшим». В этом контексте стратегия менеджмента качества должна быть направлена, скорее, на содержательную, а не количественную сторону образования, ограничить которую способна только вместимость аудиторий. Однако образовательное пространство стремительно расширяется за счет массового притока молодежи, независимо от уровня ее личного бэкграунда, природных способностей и наивных представлений о своем прекрасном будущем. Этому процессу способствуют коммерциализация и бюрократическая контрмодернизация, ставшие главными фишками расширенной системы образования, а финансы и наукометрические показатели – критериями набора студентов и оценки труда профессорско-преподавательского состава.

Отсюда и эксперименты: тестирование для поступления в вуз (должно исключить коррупцию и гарантировать права на образование всем и каждому), в самом вузе введение интегрированного модуля, включающего философию, педагогику и психологию, с единой экзаменационной оценкой. В последнем случае обоснованием подобного кентавра является утверждение, что философия изначально имеет образовательную направленность, а педагогика и психология по существу пропитаны философскими идеями о человеке и его единстве с окружающим миром. На этом стоим до сих пор, правда, имеются и некоторые отступления от навязанного правила, когда факультет эти дисциплины не стал загонять в одну упряжку, а развел по разным курсам. Известно, как корабль назовешь, так он и поплывет, поэтому пока его движение предопределено, развернуть его к истокам сложно. В этом контексте судьба вузовской философии не завидна, ее 2500-летняя история свернута до 42 ч., что абсолютно не случайно.

Философию, перефразируя И. Бродского, «упрекали во всем, кроме погоды», распинали на каждом шагу за элитарность, выпренность языка, космополитизм и т.д. В конце концов, как говорил Платон, «оклеветать же можно все на свете», ведь «большинство людей и не замечает, что не знает сущности того или иного предмета: словно она им уже известна, что приводит к тому, что они противоречат и сами себе и друг другу» [2, с. 145]. Философия же, по оценке Платона, – это приобретение знания. Вместе с тем – в силу невежества или каких-то других неведомых причин – философию превращают, как позднее скажет Гегель, в «предмет праздного любопытства или, в предмет интереса ученых эрудитов. Ибо ученая эрудиция состоит именно в том, чтобы знать массу бесполезных вещей, т.е. таких вещей, которые сами по себе бессодержательны и лишены всякого интереса, а интересны для ученого-эрудита только лишь потому, что он их знает» [1, с. 77-78]. А если учитывать тот факт, что сегодня в системе образования фаворитом является практико-ориентированное знание, учитывающее конъюнктуру рынка труда и гарантирующее модернизацию всех сфер социума, то гегелевская оценка вполне согласуется с мнением большинства людей, не усматривающих в ней должной общественной пользы.

И в этом кроется некоторая амбивалентность статуса философии: с одной стороны, исторически ее величали «царицей», «матерью всех наук», она определяла стиль культуры, являлась ее онтологическим и методологическим основанием, обучала людей рефлексии, чтобы они могли свободно и критически мыслить, самостоятельно принимать решения. С другой стороны, философия по иронии судьбы сохраняется в культуре, но, к сожалению не она, а масс-медиа захватывают ее образовательные и воспитательные функции. Трудность ее положения и в том, что в учебном процессе она рассматривается часто не как собрание «живых» идей, а как некоторые пакеты или компакты знания о философии (В. Подорога). В таком случае обостряется вопрос о предмете философии, его сложная артикулированность и

невозможность подведения под четкую дефиницию воспринимается аудиторией неоднозначно. Сам студент сформирован таким образом, что он быстро схватывает, но плохо удерживает информацию, тексты читает по диагонали, особенно не вдумываясь в смысл сказанного или прочитанного. Он все больше погружается в «поток разрозненных, иерархически не упорядоченных сообщений – он знает понемногу обо всем на свете, но структурность его мышления крайне ограничена» (А. Моль), поэтому его культура – продукт уже не столько университетского образования, сколько визуальных средств, формирующих «мозаичный экран знаний» и оставляющих людей на поверхности явлений. Конечно, философия для большинства студентов становится трудным орешком, ее первое условие – «смело смотреть в глаза истине, верить в силу духа» [1, с. 65].

Университет, к сожалению, стал восприниматься как место молодежной «тусовки», а не учебы, т.к. каждый студент хорошо усвоил, что Википедия – это доступный и надежный источник знаний. В массовое сознание внедряется мысль, что жить надо «на лайте», читать легкую, а не заумную литературу, и вот философские идеи предстают уже в виде комиксов. За всем этим скрывается неумение студентов учиться самостоятельно, что, в свою очередь, не позволяет им сформировать системное мышление и имидж человека, обладающего не только знанием, но и пониманием. В этой связи С. Капица высказал важную мысль о том, что в пирамиде знаний высшую позицию займут именно люди с пониманием. К тому же, как ни парадоксально это звучит, люди очень быстро устают именно от простых вещей (У. Эко). Социальные аналитики пишут о том, что уже от поколения Z компании ожидают знаний высоких технологий, хотя серьезно опасаются, что у этой молодежи хуже развиты навыки межличностного взаимодействия и коммуникации, которые будут востребованы и в будущем. Акцентировано подчеркивается, что роль идеального аналитика будет принадлежать уже не выпускнику математического, статистического или технического ВУЗа, а человеку, обладающему пониманием не только своей сферы деятельности и потребностей клиентов. Тем самым линейка требований серьезно расширяется, поскольку к обязательным атрибутам профессионализма специалиста добавляются не менее важные – это и наличие критического мышления, хорошее владение навыками устной и письменной речи, умение работать в команде и находить нестандартные подходы к решению задач и т.д. [3]. Это означает, востребованность в специалистах философского или социально-гуманитарного профиля. Конечно, цифровая модернизация с ее системой гаджетов позволяет учебный процесс разнообразить, сделать информацию менее абстрактной, но более иллюстративной, что, несомненно, делает коммуникацию преподавателя и студента продуктивнее. Цель здесь одна – научить студента давать задания своему мышлению, чтобы оно развивалось, поэтому в учебном процессе необходимо ставить такие задачи, которые потребуют от него критического подхода, аналитики, системности. Интерес студентов к философии активизируется в процессе анализа философского текста, в котором присутствует интеллект, глубина мыслей, ирония, все то, что учит его мыслительной деятельности. Так постепенно возникает любовь к философскому типу мышления, который делает ясным то, что было смутным до знакомства с ней, и она по-прежнему может быть береговым маяком современной культуры и цивилизации.

Литература:

1. Гегель Г.-В.-Ф. Лекции по истории философии/ Г.-В.-Ф. Гегель. Кн. 1. – СПб, 1993.– С. 77–78.
2. Платон. Федр / Платон: собр соч.: В 4 т. Т. 2. – М.: «Мысль», 1993. – С. 145.
3. См.: Роботизация и сфера труда / <http://plus-one.ru/blog/economy/rynok-trudovyh-resursov-budushchego-kto-i-kak-perezhyvet-peremeny>

CRITICAL THINKING AND ACADEMIC WRITING AS EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DIGITAL SOCIETY

Vorobjova S.V.

The relevance of critical thinking and academic writing as educational technologies is due to the transformation of human being in the world and in culture. Education increasingly requires correlation with the realities of life. One of them, perhaps, fundamental, is the reduction of the share of written forms of education and the growth of its "digital" forms. This means that the culture of writing, including academic writing, is weakening. For this reason, the roles of studying philosophy and logic, as well as the disciplines of their cycle – "Critical thinking", "Academic writing", "Rhetoric", "Social-discursive Analytics" are increasing. In these disciplines educational technologies are represented as a way of human existence and as a way of thinking. The unifying factor in representations is the dialog environment and real life discursive practices [1, p. 17].

Mastering the strategies of critical thinking and academic writing in the "digital" society is conditioned by the need to overcome the consumer attitude to education. A student as a consumer of knowledge is not capable of self-education in the form of independent written scientific works. It needs a medial (intermediary) environment. However, having unlimited access to the Internet, student is not able organize self-training. Technocratic perceiving thinking, in which the means (computer, smartphone, etc.) dominates the goal, and the goal dominates the meaning, is rational, but not logical mind. The basis of rationality is the perception and syncretism of a verbal and eidetic image, the basis of reason is a logical analysis of a language, or a logical image of rationality. Therefore, the strategies of critical thinking and academic writing are a promising direction in the self-realization of the student, allowing mastering the tactics of reflexive learning [2; 4-6].

The purpose of the development of critical thinking is to overcome the reactivity and static nature of everyday thinking and its naive logic of perception. The uncritical everyday thinker is superficial, unclear, imprecise, inconsistent or trivial. Thinking becomes critical when there is the ability to identify and overcome deficiencies and deviations from logical and cultural norms and criteria [3]. Its core competencies – constructivism and conventionalism – are ways to remove uncertainties.

Constructivist and conventional qualities of reasoning are formed in the synchrony of the semantic field of personal thinking with the participation of Others. The student should think about the construction of reasoning: Is one statement comparable to another? Does one follow from the other? Does one support the other? How to understand the idea using another idea? How to connect thoughts from different fields of knowledge? How to connect thoughts from different fields of knowledge? The purpose of such training is to teach reasoning and decision-making in situations of uncertainty that involve dual abilities – to construct reasoning taking into account external factors and to hear other points of view as the conditions of the conventions. The construct is not available for direct observation, but we derive it logically based on the selected features. Its relevance and significance are determined by consistency with other constructs. For example, the opposition in the discussion is the ability to show the advantages of their position and clearly articulate the shortcomings of the opposing position. In this case, critical thinking clearly distinguishes between the opinion tied to feelings and the point of view revealed in the system of logical relations between statements.

The practice of critical thinking is academic writing. It includes, firstly, the development of procedures, schemes, laws, rules of writing a scientific text, secondly, familiarization with the qualification and system parameters of scientific works, thirdly, the formation of abilities to overcome the deficit of critical thinking.

The procedures, schemes, laws and rules used in academic writing are primarily of a logical nature, since any scientific work is an argumentation construction. The constructivism of academic writing can be identified by five basic provisions: 1) scientific work – a detailed convincing answer to a topical question in a certain branch of science; 2) the answer is a new knowledge, which is

based on introduced or refined terms or concepts; 3) the structure of the answer is due to the formal and substantive aspects of the text; 4) the formal and substantive aspects of the text depend on the clarity of the wording of the initial tasks; 5) the formulation of the tasks follows from the unambiguity of the goal.

Qualification and system parameters of scientific work provide clarity, integrity and consistency in the presentation of its regulatory components – structures and substructures. Formal qualification and system parameters, for example, of a scientific article include its volume – from 0.5 to 2 printed pages; title of the topic; abstract or summary; list of keywords (from three to ten); references [6, p. 164-178]. The content aspects of qualification and system parameters reflect the degree of compliance with the requirements for the writing of scientific works and their written presentation.

The deficit of critical thinking is due to insufficient or inadequate use of logical tools in academic writing. Overcoming such a deficit implies a turnabout in goals. Critical thinking and academic writing, based on the group's questions "What logical means should be used?», places emphasis on the questions of the group "How to use these tools?". In particular, keywords list creation is based on the following principles: keywords should not repeat the names used in the title of the topic; the list should reproduce the image of the solution to the main problem.

Critical thinking and academic writing are associated with academic, or critical, reading – self-education through the mastering of scientific texts. Academic reading is oriented on the understanding and appreciation of intellectual discrete actions of other authors. For example, synchronizing their semantic field includes the premise/conclusion, thesis/arguments, goal/result, question/answer and other forms of logical discreteness.

Thus, critical thinking and academic writing form constructivist and conventional approaches to reasoning. The distinguishability of discrete structures is a condition of self-regulating intelligence, which is acting in the context of a variety of options and possibilities of thinking and being.

References:

1. Vorobjova S.V. Communicative preferences of the course of logic at the faculty of philosophy of the Belarusian State University // VIII International scientific-practical conference "Teaching logic and development prospects", May 17-18, 2018: [presentation papers and speeches] / editorial board: A. E. Konversky [and others]. – K.: Publishing and printing center "Kyiv university", 2018. – p. 17.
2. Vorobjova S.V. Logic: Theory of Argumentation and Critical Thinking. Tutorial. – Minsk, BSU, 2018. – 231 p. (rus).
3. Richard W. Paul. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking, 2012. – 572 p.
4. Tiaglo A.V. Critical thinking based on elementary logic. Tutorial. – Kharkov, 2001. – 210 p. (rus).
5. Tiaglo A.V., Voropai T.S. Critical thinking: problems of education of the XXI century. – Kharkov: University of Internal Affairs, 1999. – 383p. (rus).
6. Tiaglo O.V. Critical thinking. Tutorial. – Kharkov.: Publishing group "Osnova", 2008. – 189, [3] p. (ukr).

СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ ЯК КОНЦЕПТ

Доннікова І.А.

Пошук шляхів реформування мислення і знання, осмислення науково-освітніх проблем спонукає до впровадження нових концептів, які б відображали зміст пошуку і реформування. Одним з таких концептів є створювальне знання.

Визначення того чи іншого словотворення як концепту передбачає з одного боку збереження його багатозначності і в той же час з'ясування смислової цілісності. В нашому випадку ситуація ускладнюється тим, що маємо два багатозначних поняття, кожне з яких потребує визначення і які, поєднуючись, продукують нову смислову цілісність. Якщо поняття «знання» є більш менш зрозумілим, поняття «створювальність» можна віднести до неологізмів в науковому тезаурусі. Більш того, маємо задачу досягти смислової цілісності, поєднавши різні мови.

Почнемо зі з'ясування значень. Російське слово «созидать» походить від праслов'янського кореню «здати» – «будувати», «споруджувати з каменів», «класти стіну» [3]. Важливо, що один з ключових смислів («будувати») вказує, як нам здається, на практичний характер будь якої творчої діяльності (натомість традиційного її ототожнення з духовними здобутками). «Створити» означає знайти практичне, матеріальне втілення будь якої ідеї. При цьому, в слові «созидать» наголошується не тільки на результаті, але й на самому процесі – «создают мгновенно, а созидают исподволь» [1]. Тобто в створювальній діяльності маємо цілісність смислу (або смислів) та форм його (їх) втілення, взаємозумовленість цілей і засобів їх досягнення. Крім того, префікс «со-» містить ідею кооперації, співтворчості, тобто «созидать» означає діяти «з кимось» або «з чимось», а отже, й прагнення зберегти існуючу єдність.

Російському «созидательное знание» відповідає, на нашу думку, українське «створювальне знання», тобто знання, яке створює щось нове і водночас за своєю сутністю є творчим. Створювальність – це й характеристика власне знання (творчого, інноваційного за суттю), і його функція (узгоджувана, синергійна). Слід також зазначити, що слово зберігає одно з ключових значень творчості – творити щось з самого себе (містить ідею аутопоезиса).

Більш складна ситуація виявляється з англійським еквівалентом. Найпоширенішим в наукових джерелах є вживання сполучення «creative knowledge», але, на наш погляд, воно не відповідає смислу «створювального знання». Вживання слова «креативний» (калька з англійської) як синоніма «творчий» не завжди виправдано. З одного боку, обидва слова пов'язані з інновацією, здатністю продукувати щось нове, оригінальне, нестандартне. Але тотожність понять руйнується, коли ми беремо до уваги не тільки здатність людини до творчої активності, але й її результати, тобто враховуємо наслідки цієї креативності для навколишнього світу.

Щодо визначення творчої природи знання, в англійських наукових текстах також вживаються (залежно від контексту) близькі за змістом поняття «generating», «productive», «constructive», «pro-active knowledge». Більш влучним еквівалентом «створювального знання» нам здається «co-generative knowledge» – знання, яке породжує, продукує, спонукає до творчості, єднає, і саме є таким, що породжується, є наслідком кооперативних ефектів, а отже, співвідноситься з культурно-ціннісними засадами людського буття.

Тож, виділимо основні смислові аспекти концепту «створювальне знання».

1. Створювальність як характеристика знання, що набувається ним в культурному (ціннісному) контексті. Йдеться таким чином про культуро- і людиновимірність знання при збереженні його об'єктивного змісту. При цьому маємо проблему узгодження об'єктивності та суб'єктивності знання. На наш погляд, створювальність виявляється в поєднанні знання і культурних практик, і об'єктивних і індивідуально-особистісних одночасно. Культура як спосіб самоорганізації людського буття трансформує знання в смисл.

2. Створювальність як здатність знання ініціювати смислотворчість, самотворчість людини в єдності зі світом. Людина творить себе в світі, відтворюючи світ в собі через пізнання світу і самопізнання. Е. Морен визначив такий зв'язок як авто-еко-організацію. Людське життя як цілісність смислопроявів набуває творчого характеру, а знання – створювальності.

3. Створювальність різноманітних знаннєвих практик – способів і засобів включення знання в людське життя. Один з них – самоосвіта протягом життя, вміння виявляти і реалізовувати створювальний потенціал знання. В зв'язку з цим змінюються цілі і завдання

освіти. Вона стає специфічною складовою антропосоціокультурної реальності, в якій знання відображають сполученість колективного і індивідуально-особистісного. Одне з головних завдань освіти – навчити людину осмислювати, узгоджувати різноманітні соціокультурні практики, знімаючи їх агресивність і взаємовідторгнення, діяти в ситуації соціальної невизначеності і зростаючих ризиків, створюючи, таким чином, умови для саморозвитку [2, с. 98].

4. Створювальність наукового і філософського знання в освіті як поєднання теорії і практики людського життя. У зв'язку з цим актуалізується питання створення освітніх гуманітарних практик, між- і трансдисциплінарного освітнього простору, в якому людина набуває цілісного знання про цілісний світ.

Література:

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка – М.: Цитадель, 1998. – 11465 с.
2. Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання: мультидисциплінарність, інновація, самоосвіта // Матеріали IV Міжнародної наукової конференції студентів, молодих вчених та науковців «Методологія та технологія сучасного філософського пізнання» (Одеса, 25-26 травня 2018 р.). – Одеса, 2018. – С. 98–100.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. III. Муза — Сят / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва; под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Прогресс, 1987. – 832 с.

СИСТЕМНІСТЬ ЗНАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Загрійчук І. Д.

Кожна притомна людина мислить. Мислить своєрідно, по-своєму, оригінально. Мислить творчо, має свою точку зору на той чи інший предмет, те, чи інше явище. В щоденному житті все це здається так природно, так само собою зрозуміло, що складається враження нібито це істина в останній інстанції. Власне таку позицію можна почути не лише серед людей поза навчальними закладами, але й у студентському середовищі. Більше того, в добу «роzkутості», яку ми сьогодні переживаємо, нерідко навчителі молоді наполягають на тому, що власну позицію слід не тільки мати, але й відстоювати.

І це дійсно так. Але в такому трактуванні позиції якимось дивним чином в тіні залишається питання, про яку саме позицію йдеться.

Поза тим емпіричним фактом, що позиції у кожного з нас насправді часто різні, ми не можемо заперечувати й того, що обмін поглядами та їх відстоювання, має сенс лише тоді, коли нас все ж щось об'єднує. Це «щось», очевидно, стосується саме основи, на якій «проростає» та чи інша позиція, той чи інший погляд на світ. Якщо має місце позиція і її відстоювання, то останнє може здійснюватись за умови, коли йдеться про спільний предмет.

Розуміння будь-якого предмету може реалізуватись в різних підходах до його осмислення, в більш чи менш глибокому його пізнанні, але, очевидно, буде не зовсім правильно різні судження з цього приводу вважати рівноцінними, а значить істинними. Недостатньо мати позицію, свою думку – важливо, перш ніж її відстоювати, переконатись, що вона того варта, що вона істинна, або принаймні наближена до неї.

Визначення істини – процес складний та суперечливий. Не завжди навіть глибоко ерудовані мислителі можуть з упевненістю сказати, що їхня позиція є абсолютно вірною. Але це не означає, що будь-яку «шалену» гадку слід виносити на публічне обговорення, перш ніж сам автор не переконається в її добротності. Таким чином, публічне відстоювання не лише теоретичної, але й життєвої позиції повинно пройти спочатку «внутрішню цензуру», перевірку на предмет істинності самим її автором.

Тільки після певного зважування власної позиції на предмет істинності, коли для відстоювання є певні аргументи, не лише можна, але й необхідно таку позицію як висловлювати, так і захищати. Адже публічне зіткнення аргументів, наукова дискусія спроможні довершити процес обґрунтування результатів наукового пізнання. Дійсно, як мовиться, в спорі народжується істина.

Слід мати на увазі також те, що якщо істина є процесом, то те чи інше твердження з часом може виявити своє обмеження, неточність, недостатню істинність. Власне це й породжує думку про те, що істина, яку б сповідували усі, неможлива. Але виникає питання: якщо істина може уточнюватись чи конкретизуватись в процесі розвитку, чи означає це, що нічого неперехідного, незмінного, «абсолютного» в ній немає? Чи все, що ми вважаємо змістом знання, є настільки мінливим, що стосовно істинного пізнання неможливо сказати нічого більше, ніж те, що у кожного свій погляд на світ?

Очевидно, що поширене упередження про суб'єктивний характер нашого знання, особливо якщо вести мову про суспільство, культуру, особисте життя людини, вимагає аналізу і теоретичного поглиблення.

Отож, істина існує в системі. Справжнє, правдиве знання системне завжди. Будь-яка система є сукупністю елементів, які пов'язані між собою необхідним чином. Це означає, що зв'язок між ними послідовний, логічний. В цій послідовності всі поняття, які описують предмет пізнання, нерозривні та в строгій послідовності впливають одне з одного. Дану послідовність, чи пак логічність, неможливо порушити, не руйнуючи всієї системи, а значить істинності нашого знання. Системність знання іншими словами ще називають цілісністю.

Прикладом прагнення до такої цілісності знання є пошуки першими філософами першопочатку світу. Якими б дивними та наївними нам сьогодні не видавались покладання в основу світу античними мислителями «води», «повітря», «апейрону», «вогню», «числа», «атома» і т. п., усі їхні намагання неможливо оцінити інакше, ніж прагненням мати цілісне уявлення про світ, знати світ, як ціле. Усі космологічні вчення містили в собі недостатньо прозоро артикульований принцип: істинним знання може бути тільки тоді, якщо воно системне, а системність забезпечується виведенням усього знання з єдиної основи. Тобто, істинне знання повинно бути виведене, породжене, генетичним за своєю природою.

Якщо повернутись до вже згаданого крилатого висловлювання, що в спорі народжується істина, то слід зауважити, що ключовим словом в цьому виразі є слово «народжується». Отож, істина як становлення неможлива без єдності старого і нового, традиційного та інноваційного, врешті-решт абсолютного і відносного. Істині притаманний генезис, який завжди реалізується через протиріччя, точніше, через його розв'язання.

Виходячи із сказаного вище, можемо вказати на причину побутування позиції, вираженої так неоковирно, як: у кожного своя істина. Очевидно судження такого характеру викликано абсолютизацією моменту відносності в процесі розвитку. Наявність різних позицій в учасників дискусійного поля ще не означає їх істинності. Відповідно, визнання не лише будь-якого судження, але й твердження, здавалося б, достатньо обґрунтованого, не може вважатись остаточною, а значить абсолютно істинним.

Істина існує в системі, яка постійно розвивається, є «живою». А тому до будь-якого знання, особливо теоретичного, слід ставитись з долею іронії, допускаючи, що воно з часом може виявитись обмеженим. Неправильною є позиція, яка конкретно-історичну форму знання доводить до абсолютизації і оголошує її остаточною. Тим більше, коли істинними оголошуються ті чи інші погляди окремої людини і на цій підставі робиться узагальнення, що у кожного своя істина. Таке визнання є відмовою від випробовування наявних суджень, від перевірки їх на істинність, а значить є «зрадою» істини і проголошення такою будь-якої думки, незалежно від того, якою вона є за змістом.

Може скластись враження, що сказане вище є настільки банальним і загальновідомим, що на цю тему навіть не варто говорити. Тим більше твердити, що це є проблемою сучасної освіти. Частково з цим можна погодитись, але лише частково. Дійсно, в навчальних закладах вивчаються наукові дисципліни, які подають знання системно. Тим не менш, у студентів

часто виникають труднощі з систематизацією наукового знання в єдину картину світу. Будучи до певної міри системними у своїх професійних сферах, випускники часто заперечують істинність стосовно сфери суспільної.

Навіть визнаючи специфіку соціально-гуманітарного знання, відмовити йому у прагненні до істини, яку необхідно не лише відкрити, але й утвердити, неможливо. Це було б верхом цинізму.

Проблеми з формуванням системного мислення в закладах освіти існували завжди. Пам'ятаємо золоте правило, що учень «не судина, яку слід наповнити». І взагалі, системне, теоретичне мислення не формується стихійно. Воно вимагає серйозної інтелектуальної праці, праці напруженої, регулярної і, вибачайте за тавтологію, системної. Правдива логічність, яка існує лише в системі, дозволяє людині, що її опанувала, бути не лише освіченою, але й творчою, здібною до розвитку наукового знання.

Тим не менш, на сьогодні існує певний парадокс. З появою нових інформаційних технологій, широким входженням у побут гаджетів, які повинні би змінити ситуацію на краще, формування системного мислення тільки ускладнилось.

Продуктування відео кліпів, тиражування неперевіреної інформації суттєво утруднили становлення теоретичного мислення у молодого покоління. Все частіше ми зустрічаємось з мисленням, яке умовно можна назвати «кліповим» або «калейдоскопічним». Воно характеризується рисами якраз протилежними щодо тих, які притаманні мисленню теоретичному. Думки в ньому часто не узгоджені між собою, розхристані, не приведені в систему. А якщо так, то про їх істинність у найвищому розумінні цього слова, годі й говорити.

Тому надзавданням освіти є формування системного мислення, сформувати яке без глибокого вивчення філософії неможливо.

УНИВЕРСИТЕТ КАК РЕСУРСНАЯ СИСТЕМА

Иванова Е.М.

Любая реформа образования предполагает идеал, выражающий надежду на то, что будущая педагогическая система будет лучше существующей. Педагогическая парадигма должна решать не только традиционные задачи, но и способствовать успешной адаптации выпускников в социуме. М. Фуко отмечал, что педагогикой мы можем назвать передачу такой истины, функцией которой является обеспечение субъекта любыми отношениями, способностями, знаниями, которых он до этого не имел и которые должен будет получить в конце педагогических отношений [1, с. 311]. Хотя сами представления об ожидаемом образовательный «эффекте» является не всегда четкими и ясными, суть обучения можно выделить из самой воспитательной парадигмы: приобретение (становления) новой формы, в которой существовала разрозненность и бессвязность.

Проблема современных отечественных университетов связана с тем, что такие (во многом замкнутые) системы являются *ресурсными* для студентов, выпускники часто не получают необходимых адаптационных резервов для самостоятельного функционирования в обществе.

Понятие адаптации играет важную роль во многих областях социального знания – социальной работе, психологии, социологии и педагогике. Как правило, под социальной адаптацией понимают взаимодействие индивида или группы со средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. «Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и требований субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающей также тенденции развития среды и субъекта» [2, с. 12].

Часто процесс адаптации связывают со стабильной средой и приспособлением человека к постоянным требованиям той или иной социальной системы. На этом основании

строят различные технологии для успешного приспособления, описывают способы социальной адаптации, например, такие как принятие норм и ценностей новой социальной среды и т.п. Но новая среда далеко не всегда способна принять, а те, кто адаптируется (индивид или группа) не всегда способны на принятие новых норм и ценностей.

К системному анализу социальной адаптации выпускников университетов можно подойти с двух сторон: рассматривать адаптационный процесс как синтез двух различных систем, когда в систему входит подсистема со своим концептом, структурой и элементами или рассматривать процесс как присоединение нового элемента к системе.

При варианте, когда не только принимающая система, но и новый элемент рассматриваются как две разные системы, мы имеем дело с *синтезом* двух систем. При этом синтез возможен только в том случае, если система и будущая подсистема совпадают по концепту. Если же принять во внимание, что одна и та же структура может быть у систем, различных по субстрату, можно сказать, что структурный изоморфизм (совпадение систем по структуре) создает оптимальные условия для того, чтобы выпускник успешно принял новые условия жизни. Но, как правило, социальный опыт и стиль коммуникации, который влияет на построение межличностных отношений (то есть структуру), в этих системах не является одинаковым, что и препятствует всему процессу адаптации.

Способствовать успешной адаптации и предоставлять необходимый адаптационный ресурс выпускникам, будет набор определенных свойств системы. Например, структурная открытость – когда система будет стремиться завершить свое системообразующее отношение за счет другой. Университет в большинстве случаев формирует структурную гомогенность – при одинаковых отношениях формируются структурно схожие системы, а это значительно упрощает процесс воздействия на них *сильной* системы. Отрицательной стороной этого является то, что университет формирует такие свойства личности как повышенная внушаемость. А в социальном плане выпускники легче адаптируются в системах авторитарного / тоталитарного типа. Кажется, что это совсем не та цель, на которую ориентируется современная образовательная парадигма.

Принимающая система также должна обладать определенным набором системных свойств, чтобы присоединение к этой системе проходило наиболее оптимально. Такими характеристиками могут быть: стабильность – система должна допускать изменения в своей структуре без изменения системы в целом; а также структурная вариативность; форсированность – система должна быть достаточно сильной, чтобы менять элементы, которые в нее входят.

Таким образом успешная адаптация выпускников в социуме, связана с необходимостью приобретать нужные системные свойства. В общей параметрической теории систем предлагается три случая того, каким образом приобретение тех или иных свойств одними элементами системы влияет на приобретение таких же свойств другими элементами системы [3, с. 68-69].

1) Приобретение некоторого свойства одними элементом системы способствует тому, что и другие элементы приобретают такие же свойства. Такой тип систем называют *индукционными*.

2) Приобретение свойства одними элементами никак не влияет на приобретение этого же свойства другими элементами системы. Такой тип систем называют *инерционными* по отношению к данному свойству системы.

3) Приобретение некоторого свойства одними элементами препятствует приобретению этого же свойства другими элементами системы. Этот тип систем называют *ресурсными*, потому что здесь присутствует некоторый ресурс, который расходуется по мере того, как некоторые элементы системы приобретают определенное свойство. Очевидно, что университет является ресурсной системой для выпускников, но вне учебного заведения выпускник часто остается без внутренних опор.

Приведенные значения системных параметров не являются общесистемными, а только значениями субпараметров некоторого атрибутивного системного параметра, который указывает на приобретение данных свойств элементами системы. Кроме свойства, в этой же

роли могут выступать и отношения. Здесь также выделяются три случая. В одном из них установление некоторого отношения между одними элементами способствует установлению такого же отношения между другими элементами. При этом, в отличие от случая приобретения свойств, образуются новые объекты – подсистемы, элементы которых объединяются установленным отношением.

Литература:

1. Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-Логос. Социология. Антропология. Метафизика. – М.: Прогресс, 1991. – 475 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
3. Уемов А. И., Сараева И. Н., Цофнас А. Ю. Общая теория систем для гуманитариев. – Варшава: «Universitas Rediviva», 2001. – 276 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ

Касперович Г. И.

Философско-методологические представления являются важной составной частью интеллектуальной культуры каждого ученого, специалиста – это сложное философско-психологическое образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. Философские основания науки как синтетический итог всей познавательной деятельности, направлены как на развитие самой философии, так и на философско-методологическое обобщение результатов в области науки. Будучи чем-то вторичным по отношению к предшествующей философии и науке, философия науки становится теперь условием и исходным пунктом нового познавательного процесса, приобретая нормативные свойства, и функционирует уже как методология научного познания. Трансформация подобного рода, которую К. Маркс назвал «оборачиванием в методе» (*Umschlag in Methode*), представляет собой схему (закон) развития научного знания в целом [1].

Совокупность философских регулятивных принципов, законов и категорий составляет основание научной методологии. Они транслируются в научные исследования через общенаучные, конкретно-научные и методические регулятивы, которые сосредоточены в метатеоретических основаниях науки – ее идеалах и нормах, научной картине мира, стиле научного мышления и научной парадигме. Эти основания обеспечивают целостность научного знания и предметной области науки, определяют стратегию научного поиска, а также во многом обеспечивают включение его результатов в культуру соответствующей исторической эпохи. Они выражают специфику научного познания и, тем самым, содержат определенные требования к субъекту научного исследования: как описывать объект исследования, как обосновывать и как доказывать истинность научного знания и т.п.

На каждом этапе развития науки в ней складываются определенные эталоны и нормы научного описания и объяснения, доказательства и обоснования знания и т.д. Эти нормы и идеалы определяются общим содержанием эпохи, доминантами культуры, а также лидирующими в этот период науками.

Этот сверх-теоретический уровень науки как синтез научных идей и принципов своей эпохи, действует как своего рода «предпосылочное» знание, которое предшествует реальной эмпирической и теоретической деятельности ученого, ориентирующее в разработке и обосновании научных методов и теорий. Проникая в научное мышление данной эпохи и приобретая характер естественных и привычных представлений, эталонов познавательной деятельности, метатеоретические основания функционируют в стиле научного мышления в

качестве парадигм, научно-исследовательских программ или фреймов в социальных и гуманитарных науках (как устойчивое когнитивное образование (знания и ожидания), метакоммуникативное определение ситуации, и схема репрезентации, а согласно теории фреймов М. Мински, фрейм – это «когнитивная структура схематизации опыта») [2].

Интегрированным выражением метатеоретических оснований науки выступает стиль научного мышления. Стиль мышления науки органично связан с общим стилем мышления и мировоззрением эпохи как обобщенным образом всей ее культуры. Через стиль мышления идет усвоение в научной деятельности ведущих навыков практического опыта и «здорового смысла» эпохи. Процесс смены стилей мышления происходит как результат изменений в самом образе жизни, как неотъемлемая сторона формирования нового типа культуры.

Формирование современного стиля научного мышления связано с усвоением философских оснований научного исследования как философских идей и принципов, которые буквально пронизывают идеалы и нормы, а также и научной картины мира, являясь важнейшим каналом их связи и взаимодействия. Принципы – это общие, основополагающие положения, идеи, в которых на основе познания научных законов формулируются требования к субъекту познания, обеспечивающие успешное достижение целей.

Философские основания современного научного познания – это универсальные принципы и категории научного познания, его философско-методологические ориентиры. Среди них можно выделить основные, базисные.

Принцип материальности мира выражает идею о том, что мир существует и развивается объективно, на основе собственных естественных законов и причин. Отсюда требование объективности рассмотрения предмета познания.

Принцип познаваемости мира концентрирует идею принципиальной возможности достижения истинного знания о мире, соответствующего объективным свойствам и связям предмета познания, и выражает требование конкретности истины.

Принцип всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности всех явлений мира или принцип детерминизма – это идея о том, что в мире нет абсолютно изолированных, ни с чем не связанных, ни от чего не зависящих, ничем не обусловленных предметов и явлений. Все они образуют единую всеобщую мировую связь, из которой складывается упорядоченность, закономерность и единство мира. Проявлением принципа детерминизма является универсальный научный принцип или закон причинности: в мире нет беспричинных явлений. Из этого принципа следует требование рассматривать всякий объект познания во всех его связях и отношениях, ибо эти связи и отношения определяют и раскрывают природу, сущность вещей.

Принцип всеобщности изменения и развития гласит еще со времен Гераклита: «все течет, все изменяется», и в мире нет ничего застывшего, раз и навсегда неизменного, вне процесса развития. Отсюда и признание историчности, незавершенности любой научной картины мира.

Принцип глобального (универсального) эволюционизма синтезирует идеи всеобщности развития-эволюции с идеями системного подхода и распространяет развитие на все сферы бытия, устанавливая универсальную связь между неживой, живой и социальной материей, связывает воедино все сферы бытия от микромира до гигантских масштабов Метагалактики идеей универсальности процессов эволюции во всей Вселенной.

Принцип относительности научного знания т.е. его зависимости от методов, средств исследования и характера познавательной активности субъекта. Идея этого принципа выражает характерную для неклассической рациональности включенность субъекта в структуры самой познавательной деятельности, отказ от описания объекта «самого по себе» и учет, познавательных средств, методов и установок субъекта познания.

Важно обратить внимание на то, что метатеоретические основания науки, оказывая столь существенное воздействие на ее развитие, производят его неявным, имплицитным образом. В реальной научной практике они, как правило, нигде не фиксируются специально, порой даже не осознаются, а тем более не выделяются и не различаются исследователем как

«воздух науки и культуры». Именно в процессе формирования, перестройки и функционирования метатеоретических оснований наиболее отчетливо прослеживается социокультурная размерность научного знания. С одной стороны, основания науки непосредственно обусловлены характером исследуемых объектов, конкретными фактами, моделями и теориями, с другой – формируются целым комплексом мировоззренческих, ценностных и прочих факторов, опосредуя их влияние на конкретные методы эмпирического и теоретического исследования [3].

Литература:

1. Маркс К. Математические рукописи. – М., 1968. – С. 55 – 57.
2. Мински М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979.
3. Степин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000. С. 185 – 292, 610 – 619.

СТВОРЮЮЧА ТА СТВОРЮВАЛЬНА СИЛА ОСВІЧЕНОЇ ЛЮДИНИ

Кривцова Н. В.

Усвідомлення специфічної ролі професійного навчання в житті людини, обумовлює становлення парадигми сучасної освіти, перед якою постало складне двоєдине завдання: з одного боку, широке впровадження у навчально-виховний процес новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій та осучаснення на їх основі, а з іншого – необхідність формування у молоді компетенцій для успішної самореалізації освіченої людини.

Традиційні моделі академічної освіти змінюють інноваційні і мережеві. Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», від професіонала сьогодення вимагає вже не тільки професійні знання та вміння, а й інших компетенцій, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [4, Ст.1 п.19]. Вважається, що вже недостатньо передачі новому поколінню традиційним способом культурного досвіду минулого і формування системи базових знань і умінь, що дозволяють індивіду в подальшому перейти до самостійного засвоєння загальнолюдських знань, сенсів і цінностей на власному досвіді тому, що заздалегідь невідомо, що саме знадобиться кожній людині в подальшому. Але аналіз існуючих моделей показав, що незважаючи на різноманіття освітніх технологій, їх об'єднує орієнтованість більшою мірою на життєві потреби сьогодення, на якийсь ідеальний рівень освіченості та/або умов досягнення успіху, майже не враховується складність і динамічність природи людини, її реальні і потенційні можливості самоорганізації в складному мінливому світі та тенденції саморозвитку людської цивілізації в цілому.

Приступаючи до будь-якого виду діяльності, людина прагне побудувати цілісну схему майбутнього, і першим етапом цього процесу є сприймання і розуміння інформації, яка надходить із зовнішнього світу та з внутрішньо-особистісного простору завдяки співвіднесенням і зв'язуванням окремих частин і вимірів Всесвіту, на які, природно, поділяється у відповідності з її власними цілями та бажаннями. Причому в кожній людині формується, руйнується та відновлюється унікальна різницево-багатовимірною композиція внутрішньо-зовнішнього суб'єктивно-об'єктивного біопсихосоціального світу, у якому вона живе та діє, що потребує не тільки певних компетенцій, знань, вмінь та навичок, а ще й сил щодо самореалізації та самогармонізації в мінливих умовах творчого самозмінювання на різних рівнях взаємодії і ко-еволюції з Всесвітом зі збереженням власної цілісності та продуктивності.

В мінливих умовах становлення нової культури нового суспільства та високошвидкісних трансформацій повсякденного буття, зростаючого розриву між складністю сучасного світу і здатністю людини її усвідомлювати та адекватно і продуктивно діяти в «інформаційному хаосі» недостатньо тільки знати і вміти, необхідно відновлювати та

творчо використовувати свій інформаційний багаж зі збереженням власної цілісності та унікальності, що накладають певні вимоги до особистості професіонала. Нагадаємо, що професія (з нім. *der Beruf*) – це не тільки спеціальність, зайняття, а й покликання, яке шукає людина в закладах професійної освіти. Проте місія та призначення – це універсальні дефініції, які відкриваються у власному досвіді освіченої людини в процесі самореалізації, зокрема професійної та неминуче розчарування, якщо не враховується важлива роль власної свідомої активності особистості в її створенні. В той час криза, комерціалізація і тотальна корупція, політична та соціально - економічна нестабільність в цілому, сприяють формуванню маргінального суб'єкта, спрямованого на отримання посади, а не професії, яка дозволяє розкрити і реалізувати унікальність людини, її можливості та мрії.

Сучасній людині потрібні вже не стільки «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [4, Ст.1 п.13], а й компетенцій щодо вільного та свідомого оволодіння новою інформацією та формування системи знань шляхом пізнання і самопізнання; узгодження власної системи цінностей з загальнолюдськими та розуміння своєї відповідальності за власну особистісно-професійну і світову гармонію, цілісність людського в людині та єдність з Всесвітом, на основі чого розгортається світоглядна та життєва позиція, усвідомлюється триєдинство соціально-біологічної та духовної сутності освіченої людини. Тому в центрі сучасних особистісно-орієнтованих освітніх практик опиняється людина, яка здатна виявляти і встановлювати гармонійні взаємозв'язки між собою, суспільством і природою, а велике значення набувають гуманітаризація і гуманізація освіти в цілому. В широкому розумінні ці процеси спрямовані на забезпечення умов для самореалізації особистості, зростання її готовності до самоосвіти і особистісно-професійного самовдосконалення протягом життя, проте слід розрізняти ступінь і рівень/тип самореалізації особистості-професіонала. Наприклад, проект «нового Просвітництва», запропонований в ювілейній доповіді Римського клубу, вказує не тільки на необхідність реформування освіти, а й ставить питання про мислення та оновлення знання з позицій таких світоглядних орієнтирів як гуманізм, звільнений від антропоцентризму, відкритий, але сталий розвиток, компліментарність і синергія, а головна мета освіти визначається в переході від навчання запам'ятовувати і розуміти до навчання мислити по-новому і систематично [16, с. 196].

Виявляється, що питання забезпечення високої якості підготовки сучасних фахівців безпосередньо пов'язане з такими категоріями, як соціально-психологічне здоров'я, людські ресурси, потенціал самореалізації особистості (самоврядування, саморозвиток, самоосвіти тощо) створювальна та створюючі сили освіченої людини, що посилює роль психологічної складової освітнього процесу університетів, яка спрямована на підвищення його якості через створення відповідних систем освітнього коучингу і педменеджменту, а доповнення професійних компетенцій універсальними актуалізує роль філософсько-світоглядної складової професійної освіти в цілому. Тобто стає питання підвищення якості освіти через створення відповідних умов самореалізації і самогармонізації особистості сучасного фахівця протягом життя, зокрема формування поряд з прийнятими базовими академічними професійними компетенціями (*hard skills*), а в зв'язку з тотальною комп'ютеризацією і становленням нової культури інформаційного суспільства ще й певних цифрових (*digital skills*) та соціально-особистісних компетенцій (*soft skills*) у всіх учасників освітнього процесу. Йдеться про розвиток мислення, яке здатне сприймати, організовувати, узгоджувати, відновлювати і з'єднувати компоненти світу для його розуміння.

Проте важливо усвідомлювати, що за допомогою найсучасніших освітніх технологій зростає ймовірність перетворення особистості як живої різно-багатовимірної полісутнісної цілісності, яка має певні якості, що прийнято вважати «суто людськими» в носія лише певних професійно-особистісних компетенцій, а більш гуманнішим буде збереження головної мети освіти як джерела нових можливостей не тільки соціальної адаптації і соціалізації, а й свідомої продуктивної самореалізації освіченої людини як «*educated person*».

Тобто йдеться про такі базові функції системи освіти як «формування, розвиток, тренування» необхідних якостей людини як члена суспільства («a person is educated»), що підвищують її ресурсність та дозволяють досягти успіху в певній сфері життєдіяльності, в тому числі економічну і політичну міць держав, та/або як джерела трансформування людської природи і суспільства в цілому. Так, Огнев'юк В.О. вважає що одним з найважливіших завдань освіти стає формування людини нового типу нового еволюційного рівня – людини освіченої (homo educatus), яка вигідно відрізняє її від homo sapiens [11]. Але, стає питання: вигідно для кого/чого?

Аналіз змісту дефініції «людина освічена» («Homo educatus») показує, що мова йде про людину як живу істоту (з англ. human), представника людського роду «Homo Sapiens», яку з розумної (Homo Sapiens) «формують» як освічену, тобто за допомогою освітніх практик вона стає тренуваною, дресованою тощо (за англ. **Human** is educated.).

На рис.1. представлено модель авто-еко-організації освіченої людини в умовах вишу зі збереженням її унікальної різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної цілісності, становлення якої забезпечує створювальна сила, що знаходить свій прояв в процесах ідентифікації і автентифікації та в певних умовах стає створюючою.

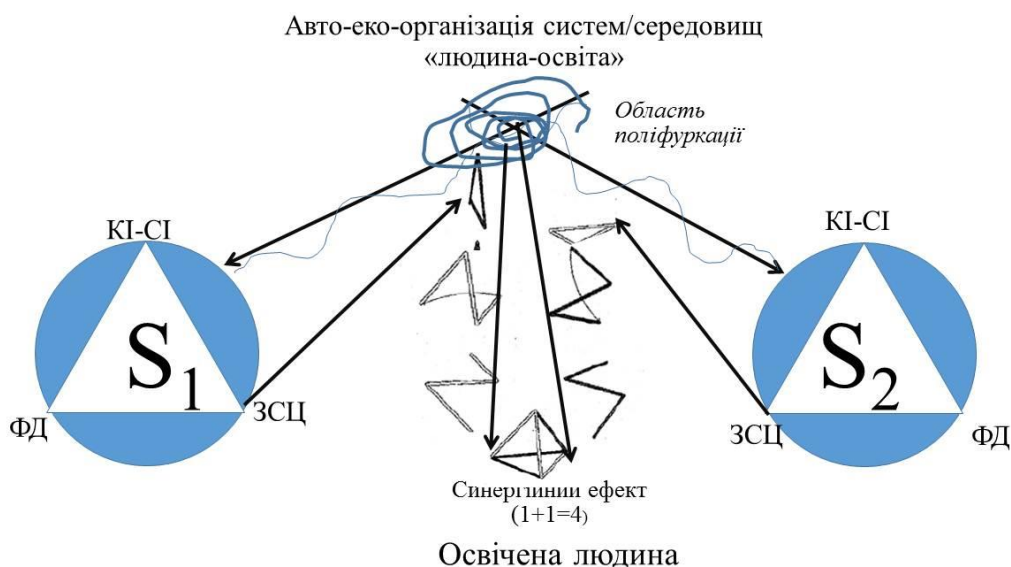


Рис.1. Модель авто-еко-організації освіченої людини в умовах вишу

Примітки: О – людина та освіта як об'єкти взаємовпливів, S_1 – людина як суб'єкт власної життєдіяльності, S_2 – система-мережа освіти як суб'єкт культурно-історичної взаємодії, ФД – формально-динамічний вимір, KI-CI – культурно-історичний та соціально-імперативний виміри, ЗСЦ – виміри значень, сенсів та цінностей.

До речі, створювальна сила (рос. созидательная, з англ: co-determinative, co-generative Strength – constructive (рос. конструктивный, созидательный, строительный, творческий, подразумеваемый конструктивный), formative (рос. образующий, созидательный, укр. формуючий), originative (рос. творческий, порождающий, дающий начало, происхождения) – це емерджентна властивість людини як живої істоти, джерело її автопоезису, показник рівня її складності, яка забезпечує певний рівень свободи від обставин, самоідентифікацію (вміння поєднувати, диференціювати і визначати пріоритети серед численних видів і способів діяльності, побудова власної ієрархії потреб і цінностей та здійснення відповідно до цієї ієрархії життєвої концепції), індивідуалізацію (повна інтеграція особистості) та її готовність до самодетермінації і свідомої творчої продуктивної самореалізації; тоді як створюючі сили

(рос. «создающая», англ «creative power» (творческая), «making» (делающий) та «созидающая» з англ Generate (генерировать, порождать, производить, вызывать, образовывать)) завжди вимагають пояснення про результати об'єктивації творчої сутності людини, опредметнення, в тому числі самотворчість та реалізація в зовнішньому світі в рамках професійної діяльності, що сприяють розвитку/саморозвитку певних здібностей і компетенцій.

Р.Г. Баранцев дійшов висновку, що активна сила в цілісній картині світу являє ту ж саму іпостась, що і час в триаді «простір-час-масштаб», яка породжуючи нове стає креативною [2, с. 80-81], а на думку Канта, матерія наповнює простір не тільки завдяки власному існуванню, а й завдяки особливій рухаючій силі, яку філософи розглядають як онтологічну сутність та атрибут матерії (А. Бетлер), що від самого початку притаманна самій матерії (Микола Кузанський), яка виявляється у відношеннях і фіксується у свідомості як одна з фундаментальних ідей, що здатна пояснити інші складні ідеї, як наприклад, свободу (Джон Локк) [2, с. 80].

Тринітарна методологія сучасної науки надає поняттю активної сили фундаментальний статус, проте А. Бетлер підкреслює, що хоча багато філософів так чи інакше пов'язують силу з матерією та рухом, та зробили висновки про її існування як рушійної основи, але сила не стала філософським інструментом пізнання. Загальновизнаним в психології також є положення про наявність в особистості створювальної сили, сутнісною характеристикою якої є потенція відкритих систем/процесів до саморуку, що в певних умовах стає творчою. Цей феномен розглядається як приховане психічне явище [12], як сукупність наявних засобів, можливостей в деякій області, в деякому відношенні [3], як здатність, що може реалізуватись за певних умов; достатність сил для якої-небудь діяльності» [14, с. 638], міць і сила, можливості, запаси, джерела, що є в наявності і можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану; вирішення якої-небудь задачі; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі [13, с. 1058]. Але слід зазначити, що сутність цієї «сили» не зводиться до однобічного впливу суб'єктів на об'єкти, а передбачає діяльність і прояви назовні.

Підкреслюючи неприпустимість перетворення на засіб як іншими людьми, так і самою собою, ще І. Кант стверджував, що людина – це творець, а її прагнення до досягнення і творення світу виступає основою світобудови [5]. Саме тому сучасні освітні проекти повинні враховувати закономірності становлення «людського в людині», які не можна ігнорувати або намагатися обійти за допомогою навіть найсучасніших освітніх технологій. Народження освіченої людини, яка не тільки «покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу» [10], а й здатна до свідомого творчого самозмінювання в мінливих умовах взаємодії і ко-еволюції з Всесвітом на різних рівнях зі збереженням власної автентичності - це не рядова педагогічна «головоломка», що виникла під впливом чергового соціального замовлення на формування сучасного висококваліфікованого фахівця, а освіта — це не абстрактний процес формування «нової людини» з наперед заданими властивостями і якостями, які відповідають прийнятим в суспільстві культурно-історичним установкам і поведінковим стереотипам тощо.

Важливо враховувати, що знання завжди особистісно та в певному сенсі унікальне. Ще В.І. Вернадський, підкреслював, що пізнаючи, наш розум не спостерігає, а формує дійсність, а думка є найпотужнішою силою [1, с. 281, 353]. Е. М. Князева стверджує, що нове знання емерджентне та в той же час латентно передбачене в елементах знання, існуючих на даний момент [6, с. 123]. На думку В. В. Налімова, сенси від самого початку задані в своїй потенційній формі, але людина творчо розпаковує континуум смислів. У процесі комунікації дослідник інформаційних ресурсів визнає деякі знання, підходи, методи прийнятні для себе, а інші відкидає, причому цей вибір значною мірою позараціональний [9, с. 162]. Дослідження О. С. Шохова доводять, що володіння науковим знанням певною мірою виявляється подібним володінню власним тілом, а щоб зробити деяку його частину своєю, потрібно, щоби знання увійшло у «плоть і кров», було прожите и пережите, відчуті і свідомо на тому

же рівні, на якому відчувається і проживається усвідомлення власного тіла як «мого», й лише в цьому випадку виникає феномен екзистенціальної нероздільності себе і наукового знання, яким вдалося оволодіти конкретній людині, його своєрідне «знанняве тіло» [15].

Отже в процесі пізнання ми кожного разу створюємо нові знання, спираючись на вже існуючі власні знання, або створені кимось формуємо сенс нової інформації співвідносячи «знанняве тіло» з власним досвідом і мрією. Тому освічена людина – це певна якість життя самої людини та її створювальна й створююча сили, що забезпечують певні тип/рівень і ступінь самореалізації особистості як складної різно-багатовимірної полісутнісної автопоетичної автентичної системи-мережі (цілого і цілісності), яка здатна до авто-еко-організації, самотрансценденції і самогармонізації в мінливих умовах зі збереженням власної цілісності і продуктивності, має потенції створювати умови власного життя і успіху та можливості відновлювати і зміцнювати здоров'я, є джерелом збагачення як окремої людини, так й суспільства взагалі, навіть в умовах кризи [7; 8]. Причому освіта з одного боку постає як продукт автопоезису людства як складної відкритої різно-багатовимірної живої полісутнісної цілісності, здатної до авто-еко-організації, з другого може трактуватися як аутопоетично самовідновлювальна система-мережа, яка має певну мету та форму суспільної комунікації і саморегуляції, отримує від оточуючого середовища все необхідне для свого існування, зокрема входить у відношення структурно-функціонального взаємозв'язку із свідомістю суб'єкта пізнання (який також є складною аутопоетичною системою), окреслює свої кордони. Вона не тільки є простором, в якому в сприятливих умовах об'єднуються фахівці різних галузей, в тому числі науковці, педагоги, психологи, керівники тощо, який стає умовою формування необхідних знань, вмінь, навичок, а й стає стратегічною сферою соціокультурного буття людства та підвищення ресурсів як окремої людини, так і зміцнення держав, в якому виявляються результати колективних ефектів «людинотворчих» між-, транс- і мультидисциплінарних освітніх практик, що відповідають за створення умов свідомої творчої самореалізації особистості професіонала та самовдосконалення в обраній сфері життєдіяльності через самоосвіту, саморозвиток певного типу мислення, особистісно-професійних компетенцій і здібностей, трансформується в автентичне джерело створювальної і створюючих сил освіченої людини в цілому.

Література:

1. Аксенов Г.П. Вернадский / Г.П. Аксенов. – Москва: Соратник, 1994. – 542 с.
2. Баранцев Р.Г. Активность саморазвития / Р.Г. Баранцев // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 79–84.
3. Василенко П.М. Словник-довідник соціального працівника: навч. посіб. / П.М. Василенко, В.С. Васильченко, В.М. Галицький. – К.: ІПКДСЗУ, 2007. – 322 с.
4. Закон України. Про вищу освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – №37-38, ст.2004.; 2015. – № 6, ст.40.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения: В 6-ти томах. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 743.
6. Князева Е.Н. Синергетическое видение креативности человека / Е.Н. Князева. – М., 1999. – С. 114–133.
7. Кривцова Н.В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис ... канд. психол. наук: 19.00.01: Загальна психологія, історія психології / Н.В. Кривцова. – Одеса, 2018. – 296 с.
8. Кривцова Н.В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія / Н.В. Кривцова. – Одеса: Олді-плюс, 2017. – 380 с.
9. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье / В.В. Налимов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
10. Огнев'юк В.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 4–5 (квітень–травень). – С. 44-51.

11. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – № 4(54). – С. 2–6.
12. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
13. Советский энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
14. Червяк П.І. Медична енциклопедія / П.І. Червяк. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2001. – 1024 с.
15. Шохов О.С. Стратегії дослідження комунікації: парадигмальний аспект : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук: 09.00.02 – «Діалектика і методологія пізнання» / О.С. Шохов. – Одеса, 2019. – 22 с.
16. Weizsäcker E.U. von. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome / E.U. von Weizsäcker, A. Wijkman. – Springer, 2018. – 220 с.

РОЗВИТОК МЕНЕДЖМЕНТУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Кучер М.М.

З останньої чверті ХХ століття і до сьогодні в світі посилюються глобалізаційні та інтеграційні процеси, стрімко розвиваються інформаційні технології, ускладнюються умови діяльності підприємств, зростають потреби людини, підвищується роль її інтересів у суспільному розвитку тощо. Ці та багато інших факторів примушують організаційні утворення змінювати свої базові принципи функціонування, розвитку та управління і, відповідно, безпосередньо впливають на формування сучасної системи теоретичного та практичного менеджменту.

Нині менеджмент як наука знаходиться на стадії свого інтенсивного розвитку. Традиційні наукові концепції в сфері менеджменту [1], що добре служили раніше, і на які спиралася практична діяльність підприємств, перестають відповідати сучасним реаліям і потребують переорієнтації в напрямі пошуку світоглядних засад свого існування. Новітні концепції менеджменту (концепція пульсуючого менеджменту, теорія самоорганізування, квантова природа менеджменту, соціокультурна теорія менеджменту, концепція маркетингового управління, менеджмент знань та інші) визначають такі основні характерні риси та аспекти нової парадигми управління: ускладнення управлінських відносин, гуманізація управління, спрямованість на безперервність організаційних змін, інноваційність, всебічний розвиток творчих можливостей працівників, знання і інформація як головний ресурс підприємства [2, с. 197]. За таких умов напрям подальших наукових пошуків убачається в осмисленні явищ, подій, фактів і впорядкування уявлень про сутність різноманітних концепцій менеджменту, визначення новітніх тенденцій, передумов кризи та зміни парадигми менеджменту. Положення і висновки філософської думки дозволяють зрозуміти і пояснити смислові питання менеджменту, створюють методологічну та світоглядну основу наукового пізнання і практичного вдосконалення управління, сприяють орієнтації творчих пошуків.

Аналіз детермінації основних проблем в галузі управління на глобальному, національному, регіональному та мікрорівнях дозволив встановити, що однією з головних причин невідповідності традиційних підходів до управління організацією та її головним ресурсом – персоналом, – полягає в зміні характеру як суспільства, так і економіки. Активне формування постіндустріального типу економіки – «економіки знань», – детермінує формування нового суспільства – «суспільства знань». Основними характеристиками такого суспільства є: масова творча активність, яка змінює ставлення до форм самовираження

особистості, ризику, ініціативи, пошуку; підприємницька поведінка, спрямована на освоєння високих технологій; модифікація відносин власності у великих корпораціях (внутрішні венчури); перетворюючий характер менеджменту.

Співробітник сьогодні - не об'єкт управління, а об'єкт-суб'єкт управління, партнер по бізнесу. Разом з тим реальністю стає зміна характеру відносин керівника і співробітника: сьогодні керівник залежить від інтелектуального співробітника, від його якостей більше, ніж співробітник залежить від керівника. «Змусити звичайних людей творити незвичайні речі – завдання менеджменту в компанії інтелектуальної ери» [4]. Проблемною областю в сфері менеджменту стає розвиток людини-особистості, її лідерського і культурно-емоційного потенціалу. Від працівника як основного об'єкту менеджменту потрібна вже не стільки старанність, а творча ініціатива, креативність, висока зацікавленість у кінцевому результаті.

Традиційна філософія менеджменту базується на визнанні економіки як засобу забезпечення гідного життя кожної людини. Економічна діяльність суб'єктів господарювання повинна орієнтуватися на потреби людини. Будь-якій людині повинні бути надані рівні можливості для активної участі в економічному житті організації (колективу). В якості основного принципу управління визнається принцип соціальної справедливості, так як це базове положення створює для всіх потужний стимул активно працювати.

Важливим моментом філософії сучасного менеджменту стає створення умов для саморозвитку і творчого самовдосконалення працівника, самореалізації його здібностей. Предметом сучасної науки менеджменту стають стосунки (взаємовідносини), що складаються між особистостями у процесі створення продукту, а також економічно-правові взаємини між носіями інтелектуального капіталу та підприємством, на якому вони б хотіли його реалізувати в процесі управління. У такому розумінні кожна інтелектуально активна особистість розглядається як самоорганізований фактор менеджменту [2, с. 203].

У зв'язку з новими завданнями менеджменту основним завданням керівництва організацій стають нові підходи до управління. Одним з таких підходів може стати ціннісно-орієнтований підхід на «духовному» (особистісному) рівні.

Розвиваючи уявлення про філософію сучасного менеджменту, скористаємося роботою Д. В. Кузіна, який управління представив у чотирьох вимірах [5, с. 23]: функціональне або технологічне (структури, функції, напрямки, механізми, технології тощо); соціальне (соціальні взаємини і поведінка, бізнес-етика і соціальна відповідність, соціальні зміни тощо); психологічне (індивідуальні реакції, почуття, емоції, сприйняття, настрої, надії, очікування, відчуття, інтуїція, інтерпретації тощо); духовне (творчість, зміст, цінності, воля, сила, енергетика). Кожний з названих вимірів пов'язаний з певним типом капіталу - об'єктом управління: функціональний – з керуванням фізичним, структурним і фінансовим капіталом; соціальний – з управлінням людським, інтелектуальним і соціальним капіталом; психологічний – з управлінням організаційним поведінкою і розвитком, організаційним кліматом, лідерством, з сприйняттям реальності; духовний – з «мета-керуванням», з силою, яка формує порядок з хаосу, з управлінням енергією, смислами і цінностями.

Не зважаючи на важкість (навіть неможливість) вимірюваності і, відповідно, ефективного управління капіталом четвертого вимірювання, ефекти від нього є більш критичними для бізнесу, ніж від управління його активами.

Ціннісні орієнтації особистості забезпечують стрижень, загальну лінію, деяку вісь, що врівноважує вчинки, поведінку, організаційно-управлінську діяльність, що відхиляються в ту чи іншу сторону від загального стрижня, лінії спрямованості розвитку організації. У зв'язку з цим велике значення для успішного розвитку суб'єктів господарювання має стати дослідження життєвих стратегій їхніх працівників.

Нині, коли бізнес зосереджений на отриманні надприбутків, увага сконцентрована на заробітку грошей, а не на самореалізації персоналу, духовності, творчості, організаційній культурі, набуває значної ваги гнучке використання принципів і методів психології та культурології як методологічних засад управління організаціями.

Вивчення зв'язку життєвої стратегії особистості з професійною діяльністю працівників, їхньої стратегії мислення і мотивації, впливу активності життєвої позиції та поведінки на ефективність праці суб'єкта управління дозволяє реально впливати на адміністративну і організаційну політику організацій, прогнозувати плюси і мінуси організаційного розвитку, а також сприяти ефективному використанню людського потенціалу та підвищенню його професіоналізму.

Література:

1. Сучасні концепції менеджменту: навч. посіб. / За ред. д-ра екон. наук, проф. Л.І. Федулової. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.
2. Ситник Й.М. Засади формування парадигми менеджменту світогляду й особистісно-власницького зростання / Й. М. Ситник // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Менеджмент та підприємництво в Україні : етапи становлення і проблеми розвитку. – 2013. – № 778. – С. 196 – 206.
3. Канке В.А. Философия менеджмента: учебник / В.А. Канке. – М.: КНОРУС, 2010. – 392 с.
4. Друкер Петер Управление в обществе будущего / Петер Друкер. – М.: "Вильямс", 2007. – 320 с.
5. Кузин Д.В. Менеджмент XXI века: новый взгляд / Д. В. Кузин // Теория и практика управления. – № 4. – 2014. – С. 16 – 25.

ТВОРЧА ПОБУДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Майборода П.А.

В современном мире широко распространено явление перенасыщения информацией. В связи с этим в процессе передачи информации слушателям возникает несколько актуальных вопросов. Первый из них – как доносить её так, чтобы она могла вызвать эмоциональный отклик, а значит, была лучше усвоена? Второй – как актуализировать информацию, чтобы слушатели воспринимали её не как отчужденное знание, а как ответы на вопросы, которые волнуют их здесь и сейчас. Именно попытке ответа на эти два вопроса и посвящены наши тезисы.

В процессе проведения уроков истории в средней школе мы выделили несколько методов, которые используем факультативно, помимо основного наполнения урока. Эти методы позволяют, на наш взгляд, актуализировать ту информацию, которую получают ученики на уроках.

1) Проведение дискуссий на актуальные темы. На наш взгляд, история должна пониматься не только как стандартный набор фактов, предписанный программой, но и как предмет, который формирует ценности. Эти ценности могут быть прояснены в процессе активного их обсуждения. Выражение своей позиции заставляет задуматься над её внутренней логикой и обоснованностью. В ходе дискуссии звучат разные точки зрения, а значит, у учеников формируется плюралистичное видение мира.

2) Просмотр художественных фильмов и чтение художественной литературы. Никак не умаляя необходимости чтения на уроках исторических источников и просмотра документальных фильмов, заметим следующее. Художественная продукция, не всегда точно показывая исторические события, вовлекает ученика в происходящее, дает ему увидеть события с точки зрения их участников, позволяет лучше усвоить и запомнить пройденный материал. Ознакомление с художественной продукцией требует от учителя поиска

нетривиальных решений, направленных на разъяснение ученикам соотношения реальных фактов и вымысла в таких произведениях.

3) Одесса – город с богатой культурной жизнью и большими историческими традициями. Эта культурная жизнь и традиции могут стать площадкой для приложения теоретических знаний, полученных на уроках истории. Так, одесские музеи содержат богатый иллюстративный материал от первобытности до нашего времени (от Археологического музея до Военно-исторического и Музея современного искусства). Однако этим не исчерпывается эвристическая составляющая городского пространства. Так, у автора данных тезисов был положительный опыт дополнения уроков истории факультативом по религиоведению, в ходе которого учащиеся непосредственно на месте могли ознакомиться с верующими и традициями тех или иных конфессий, присутствующих в Одессе. На наш взгляд, это позволяет на практике убедиться в наличии совершенно разных взглядов и мировоззрений в современном мире, сформировать толерантность к чужой точке зрения.

Итак, нам представляется, что урок по такой гуманитарной дисциплине, как история может быть обогащен следующими факультативными элементами: проведением дискуссий, ознакомлением с художественной продукцией и приобщением к культуре и традициям родного города во всём их многообразии. Это позволяет создать у учеников эмоциональную привязку и отойти от "сухих" фактов, показать практическую приложимость теоретических знаний, получаемых на уроках, и, в конечном счете, сформировать критическое мышление – один из важнейших навыков, необходимых для самостоятельного развития.

РЕАБІЛІТАЦІЯ МЕТАФІЗИКИ В СУЧАСНІЙ ФІЛОСОФІ

Малівський А.М.

Згадки про віру, релігію, містику, метафізику тощо в нашому зарозумілому сциєнтистському суспільстві виглядають анахронічними та реакційними. Подібним анахронізмам, здавалось би, нині місце лише в архіві – «архіві чистого розуму» (І. Кант).

Проблеми статусу та структури метафізики не належать до числа популярних в філософській думці сьогодення. Домінуючим варіантом бачення її в наші дні є редукція до суми знань, тобто тлумачення як такого історичного феномена, котрий уже виконав свою місію та має бути подоланий як перешкода на шляху становленню особистості. Відповідно на роль адекватного способу ставлення до метафізики претендує деструктивно-нігілістичний, прикладом чого є загальний знаменник позиції представників емпіричної лінії в сучасній філософії від позитивізму до постмодернізму.

Неупереджено аналізуючи аргументи та звинувачення на адресу традиційної метафізики як прояву настанов техногенної цивілізації, важко не визнати їх справедливості та не погодитися в цілому з тезою про зужитість традиційної метафізики. Але глибина та масштаби кризи сучасності перш за все як кризи людини спонукають нас вийти за межі усталеного розуміння метафізики як вчення про суще. Звертаючись до витоків європейської метафізики та її первісної структури ми виявляємо присутність в ній вчення про Бога як ще однієї, призабутої сьогодні складової (про трансцендентне, про Абсолют). Історія метафізики з часів Платона та Аристотеля для нас важлива перш за все як історія кардинальної зміни моделей відповіді на питання про зміст і форми осягнення кожної зі складових метафізики та характеру їх співвідношення.

Схематично оцінюючи чинники сучасної кризи, доцільно пам'ятати про ключову значимість трансцендентних вимірів буття. Якщо ж ми зосередимо увагу на формах осягнення реальності, то, відповідно, чинники кризи постануть в вигляді забування та нехтування вірою як формою причетності вищим вимірам буття.

Конкретизуючи чинники кризового стану сучасного суспільства, маємо вказати на експансію сцієнтизму і техноморфізму як форм прояву радикального антропоцентризму. Наслідком їх експансії є редукція Бога до ролі механічного чинника – «*causa efficiens*» (М. Гайдеггер) та «Бога вчених і філософів» (Б. Паскаль), котрий має виконувати ту роль, яку йому відводять мислителі. Необхідною умовою конструктивного подолання кризового стану є повернення до первісного розуміння метафізики як онто-тео-логії, обмеження сфери дії об'єктивістських настанов та створення передумов для прояви священного (божественного, абсолютного тощо). Свідченням значимості винесеної в заголовок проблеми є, по-перше, деструктивні зміни ієрархічної реальності в європейській метафізиці з часів витіснення «тео...» як «смерті Бога» (Ф. Ніцше), по-друге, вихід за межі кризової ситуації в літературі пов'язується з відновленням центрального статусу «тео...» в структурі метафізики (М. Гайдеггер згадує про очікування приходу Бога, оскільки лише він може нас врятувати).

Криза цінностей та ідеалів техноцентричної цивілізації зумовлює кардинальну зміну базових інтенцій метафізики в умовах інтенсивного та напруженого пошуку відповіді на питання про характер їх подальшої трансформації. В сучасній релятивізованій філософії відбувається процес перевідкриття інваріантних вимірів людської природи, формою фіксації та відтворення яких традиційно виступала метафізика. До форм прояву цих шукань варто віднести тенденцію, котра увиразнюється в філософії останнього часу – реабілітації метафізики як вчення про глибинні виміри людського буття.

Інакше кажучи, нині ми маємо осмислити становлення альтернативного релятивістським моделям розуміння метафізики як вчення про онто-тео..., котре має наскрізний характер в історії філософії. Інакше кажучи, для нас особливу привабливість мають не стільки власне позитивістські версії тлумачення метафізики Нового часу з притаманним їм нігілістичним пафосом та інтенцією на деантропологізацію, скільки ті філософські вчення, для авторів яких людина (незалежно від рівня наукових відкриттів та технічних досягнень) є метафізичною істотою.

Передумовою критичного осмислення сучасного звучання проблеми відношення віри та знання є увага до споконвічно притаманної природі людини інтенції на абсолютне, проявом чого є вихід за межі буденного буття – трансценденція. Викладаючи свою позицію стосовно умов прилучення до вищої реальності, покійний Папа Іван Павло II наголошує на ключовій ролі трансцендування як відкритості назустріч трансцендентним стосовно людської природи сферам.

Нині важко встояти проти спокуси наївної рецепції даного етапу як результату тривалого періоду домінування редукціоністської настанови, що передбачає нехтування усталеним впродовж століть європейської історії образом метафізики (котрий включає в себе синтез філософії та релігії). Реакцією теперішньої філософії на руйнацію гармонії між складовими метафізики, на ерозію та деформацію кожної з них, є актуалізація релігії як форми культивування трансцендентних вимірів реальності. Аномуючи сучасну культурну як перехідну, Пітер Слотердаjk виявляє в ній запит на релігію як носія вищих смислів

Наслідком деструкції релігії в сучасному світі є втрата метафізикою здатністю виконувати роль носія вищих цінностей та світоглядного орієнтира для людини. А тому осмислюючи реалії як результат повного витіснення вищих вимірів буття, ми маємо констатувати втрату людиною здатності переживати вищі почуття та відчувати повноту життя. Підсумком окреслених змін є руйнація засад цивілізації та ерозії права, підстав та мотивації для людини називатися розумною істотою. Як легко пересвідчитися, мова йде про деструктивні наслідки руйнації вищих рівнів буття. Для прояснення питання про мислителів за окреслені зміни, перейдемо до аналізу його текстів.

До числа фундаментальних та репрезентативних публікацій стосовно укоріненості метафізичної потреби в природі людини належить класичне дослідження метафізики Емеріха Корета «Основи метафізики». Справедливо наголошуючи на цій укоріненості, він акцентує увагу на запитуванні (як синонімі подиву) як невід'ємній рисі способу людського існування. Запитування характеризується як істотна потреба людської природи, котра є передумовою

реалізації нею власної свободи в сфері наукового пізнання та моральної поведінки. Для даного автора є аксіоматичною особистісна інтенція метафізики, а тому окреслюючи особливість нинішньої епохи, він кваліфікує її як запит на саморозбудову, де метафізика є необхідною умовою самореалізації особистості.

Відстоюючи тезу про притаманність метафізики людській природі, автор справедливо кваліфікує поширені кліше стосовно пост-метафізичного часу та пропонує оцінювати сучасність як епоху «нового інтересу до метафізики». Резюмуючи свою позицію стосовно ключової ролі метафізики в способі саморозбудови особистості та увиразнюючи власну неприховану симпатію, Корет вказує – йдеться про інваріант ества людської природи. Метафізика тут є вчення про граничні засади людського існування має своїм об'єктом сполученість людини з верховним Началом.

Переконливим свідченням інваріантної значущості означеного ракурсу тлумачення метафізики є його відтворення як в ході самоаналізу своєрідності сучасної культури видатними митцями, так і в рефлексії щодо самосвідомості персоналістично орієнтованого філософування. Зокрема Йосиф Бродський в доповіді на ювілейному Нобелівському симпозіумі в Шведській академії зазначає негасиму жагу метафізики.

Більш розлоге та аргументоване окреслення ключової ролі метафізики в ході філософування належить видатному мислителю кінця XX століття Мерабу Мамардашвілі. На його глибоке переконання, об'єктом метафізики є відношення людини до надприродного, надлюдського, де сама метафізика є форма окреслення та відтворення ключових передумов існування людини.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИНТЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Мелков Ю. А.

Специфика философского и научного знания в современной ситуации связана, на мой взгляд, с их постепенной, но неуклонной интеграцией: любое знание, не только меж- и трансдисциплинарное, но и просто дисциплинарное обретает черты знания мировоззренческого. А потому и сущностно личностного, апеллирующего не только к рациональности, но и к волевой, к эмоциональной сфере человека. Вместе с тем такая постановка вопроса оборачивается небывалым вызовом для современной философии, и в особенности философии образования. Если говорить о недавних публикациях, то с наибольшей полнотой артикулированы, в частности, в юбилейном докладе 2018 г. Римского клуба за авторством Эрнста фон Вайцзеккера и Андерса Вийкмана. По мнению авторов, образовательные цели для устойчивого развития общества требуют «фундаментального сдвига» с обучения запоминать и понимать к обучению умению мыслить новыми, системными способами, о развитии «способности к решению проблем, а также и критического, независимого и самостоятельного мышления. Образование, сфокусированное исключительно на одном лишь разуме, более не является достаточным» [3, с. 196].

Пожалуй, подобные идеи не являются новыми для отечественного образования и для всей отечественной традиции философствования в целом: в них можно легко услышать отголосок классической мысли, постулировавшей такие идеалы образования, как воспитание гармоничной и всесторонне развитой человеческой личности. Проблема, однако, заключается в том, что имеющиеся на сегодня стратегии развития образования характеризуются акцентированием прикладных «профессиональных компетенций» и выхолащиванием мировоззренческой сердцевины, утратой *целостного идеала человека*. Происходит саморазрушение субъекта – цельной человеческой личности, которая в эпоху модернизма, индустриализма и экономоцентризма подвергается фрагментации и

дезинтеграции, отчуждая полноту своих качеств и расщепляясь на отдельные несвязанные друг с другом «измерения».

Возможное решение данной проблемы лежит, на мой взгляд, в русле конституирования постнеклассических стратегий развития системы образования. В частности, упомянутая идея целостной и гармоничной человеческой личности выступает и проявлением таких характерных черт современной философии и постнеклассического типа научной рациональности, как *экологичность* и *человекомерность*. Под последним феноменом следует понимать не одну только «человекоразмерность», то есть соответствие не столько масштабам отдельной личности, сколько всей «человечности» как целостности, как её полноты, а не отдельным «компетенциям» в составе такой человечности [1]. Человекомерность предусматривает, в частности, учёт индивидуальности студента или ученика, признание в нём или в ней полноправного субъекта – а не объекта только – образовательного процесса, то есть воспитания и актуализации прежде всего *личности* как того в человеке, может быть лишь целью, а не средством. Подобный подход соотносится и с такими фундаментальными установками современной общественной жизни и политической науки, как децентрализация, локализация и, прежде всего, коренная демократизация.

Указанная установка определяет и потребность в инновациях в системе образования: рассчитанный на реалии прошлого века подход к образованию, который предусматривает жёсткую стандартизацию и регламентацию учебного процесса, не соответствует ситуации современности, ситуации ускоренного развития как техногенного общества, так и человеческой личности. Там, где классическая рациональность «принуждала к пониманию» детерминированных истин, постнеклассическая рациональность может лишь пригласить учащегося к попытке осмысления, то есть к творческому сотрудничеству.

Человек просвещённый, человек экологический, человек целостный – вот тот культурный идеал, который способен составить собой цель системы образования в эпоху постиндустриализации: это личность, отличающаяся полнотой имеющегося у неё набора смыслов, с помощью которого она воспринимает мир вокруг себя, конституирует горизонт своего мировоззрения [2]. Именно такая образованность и выступает, на мой взгляд, залогом формирования и наличия у человека творческого, критического мышления, способности справиться с любыми неожиданностями будущего, или, по словам цитировавшегося уже доклада Римского клуба, «способности противостоять сложности и неопределённости, чтобы динамично участвовать в любом будущем, которое предстоит встретить» [3, с. 197]. Специфика современной ситуации устойчивого развития состоит, прежде всего, в её нелинейности: готовых моделей и образцов поведения, эффективных при любых условиях, просто не существует и существовать не может. Поэтому основной ценностью и целью образования может выступать только культурный человек, способный иметь дело с ситуацией неопределённости, в том числе посредством минимизации рисков, – и это соответствует ориентации на экологическую установку устойчивого развития, в основу которого положено неравнодушное, любовное отношение человека к миру.

Литература:

1. Мелков Ю. А. Человекомерность постнеклассической науки. – К.: ПАРАПАН, 2014. – 252 с.
2. Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. – 2012. – №1–2. – С. 211–222.
3. Weizsäcker, E. von; Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. – N. Y. : Springer Verlag, 2018. – 220 p.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОСОФСКОГО И НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ

Можейко М.А.

Формирование синергетического подхода в современной науке привело к серьезным парадигмальным изменениям как в естественнонаучном, так и в гуманитарном научном познании, что привело к значимым трансформациям современного философского и научного мышления. На сегодняшний день можно выделить четыре основные тенденции этих изменений.

1. В отличие от парадигмы линейного детерминизма, характерной для предшествующей стадии развития науки, синергетический подход к объекту оформляет парадигму детерминизма нелинейного типа, которая опирается на следующие презумпции: а) процесс развития мыслится не в качестве преемственно последовательного перехода от одной стадии развития системы к другой, а как непредсказуемая смена состояний, каждое из которых не является ни следствием по отношению к предшествующему, ни причиной по отношению к последующему состояниям; б) нелинейная динамика не позволяет интерпретировать то или иное состояние системы как результат прогресса или регресса ее исходного состояния, что означает отказ от идеи филиации и невозможность трактовки процесса в качестве эволюционного; в) нелинейный тип детерминизма не предполагает фиксации внешнего по отношению к рассматриваемой системе объекта в качестве причины ее трансформаций, что означает отказ от идеи принудительной каузальности и интерпретацию трансформационного процесса как самоорганизационного; г) претерпевающий трансформацию объект рассматривается как открытая система, — в противоположность выделяемым линейным детерминизмом изолированным причинно-следственным цепочкам; д) фактор случайности, мыслимый в рамках линейного детерминизма в качестве внешней по отношению к рассматриваемому процессу помехи, которой можно пренебречь без когнитивных потерь, переосмысливается и обретает статус фундаментального в механизме детерминации нелинейного типа; е) нелинейность процесса исключает возможность однозначного прогноза относительно будущих состояний системы.

2. На основе синергетического подхода в науке осуществлена радикальная переориентация от так называемых аналитик бытия к аналитикам становления, т.е. *переоткрытие времени* (и в данном случае философия продолжает не столько традицию художественного модернизма, сколько традицию неклассической философии и, в частности, — М.Хайдеггера). Данный парадигмальный сдвиг в науке предполагает следующие аспекты: а) аспект необратимости времени, понятый в качестве фундаментального атрибута процессуальности; б) аспект зависимости избираемого системой способа самоорганизации от прежних бифуркационных выборов, в) аспект трактовки детерминированности наличного состояния системы со стороны прошлых его состояний не в качестве линейной зависимости (традиционно выражаемой формулой $T_{n-1} \rightarrow T_n \rightarrow T_{n+1}$), но в качестве своего рода памяти процесса, несущего в себе информацию о специфике реализации предшествующих этапов эволюции (т.е. при абсолютно одинаковом предшествующем состоянии T_n для двух сложных систем их состояния T_{n+1} могут быть диаметрально противоположными в силу того или иного “выбора” ими различных ветвей эволюционного пути на этапах T_{n-x} и T_{n-y} соответственно); г) акцентировка внимания на феномене становления находит свое продолжение в формировании установки на интегрально-синтетическое видение мира, предполагающее отказ от противопоставления таких ракурсов его рассмотрения, как функционирование и развитие: не только от бытия к становлению, но и от их разрыва к их синтезу.

3. Развитие в науке синергетического подхода приводит к формированию отказа от жесткой номотетики как в естественнонаучной, так и в гуманитарной областях и к актуализацией значимости единичного и уникального события. В категориальном аппарате современной науки особое место занимает понятие события, фиксирующее уникальность

феномена, не могут быть схвачены в интегральной формулировке общего закона. Метод идиографизма не просто выдвигается современной наукой на передний план, но и претендует на статус универсальной методологии, — наряду с сохраняющим значение номотетизмом. В силу этого традиционно основанная на дихотомии номотетического и идиографического методов оппозиция естественнонаучного и гуманитарного познания теряет свою жесткость, открывая горизонты возможностей для нового междисциплинарного диалога.

4. Развитие синергетического подхода приводит к распаду субъект-объектной оппозиции и оформлению программы нового междисциплинарного диалога. В современной науке как естествознание, так и гуманитаристика предполагают интеллектуальное движение вне жесткой бинарной оппозиции субъекта и объекта. Современный тип рациональности основан на отказе от понимания объекта как вневещного субъекту и ориентирован на трактовку субъекта в качестве неотъемлемого компонента среды (соответственно — природной или культурной), которая не может быть рассмотрена в качестве внешней по отношению к растворенному в ее процессуальности субъекту. Отказ от идеи вневещности объекта, презумпция его имманентной для субъекта значимости инспирируют в современной культуре поворот от праксеологически ориентированного активизма к закладке аксиологических оснований культуры нового (диалогического) типа, фундированной идеалом глобальной цивилизации как основанной на антропо-природной гармонии и этнокультурном полицентризме. Если в рамках классического типа жесткое противопоставление субъекта объекту приводило к предметно и методологически фундированному дуализму *наук о природе* и *наук о духе*, чему соответствовал и раскол культурной среды на *две культуры* — техническую и духовную, то распад субъект-объектной оппозиции в современной культуре означает и финал указанного дуализма, открывая широкие возможности для взаимно плодотворного диалога между естественнонаучной и гуманитарной областями знания.

САМООСВІТА – САМОСТІЙНА ТВОРЧА ПРАЦЯ СТУДЕНТА

Натаров В.П.

Формування у майбутніх фахівців умінь і навичок самостійної творчої праці – одне з найважливіших завдань вищої школи. Багато викладачів зайняті пошуком оптимального вирішення цього завдання. Деякі обмежуються викладом певних бібліографічних знань і навчанням першокурсників вмінню працювати з книгою; інші включають питання для самостійної роботи в теми семінарських занять; треті намагаються вирішити цю проблему на заміщуючій основі, включаючи в різні види самостійної творчої праці не тільки першокурсників, а й студентів усіх курсів. Безперечно, кожен з цих способів, включаючи і творчу пізнавальну діяльність, дуже корисний, проте не може вирішити проблему в цілому, оскільки не вистачає головного – добре спланованої, науково обґрунтованої системи самостійної творчої праці студентів.

Самостійна творча праця – поняття узагальнене. Воно включає, по-перше, самостійну роботу різних видів навчально-наукового процесу, і, по-друге, студентську самоосвіту [1, с. 18–22]. Самостійна робота – процес керований. Її форми і методи визначаються змістом освітніх програм підготовки фахівців і направляються: професором, доцентом, викладачем – в навчальному процесі; кафедрою, науковим керівником – в науковій роботі; громадськими організаціями факультету, куратором академічної групи – в різних видах виховної роботи.

В період навчання у вищому навчальному закладі за особистою ініціативою студента здійснюється самоосвіта. Це реалізація його внутрішньої потреби, яка передбачає інтерес до такої роботи, наявність у студента стійких умінь і навичок її виконання. Якщо самостійна робота виконує переважно навчально-наукові функції і служить меті поглиблення, розширення і закріплення знань, набуття вмінь та навичок, передбачених програмою

вузівської підготовки фахівця, то самоосвіта як вищий етап творчої праці, передбачає: а) раціональне використання набутих в різних видах самостійної роботи знань і умінь, необхідних для розвитку світогляду, вивчення інших наук, отримання другої спеціальності; б) підготовку до професійної самоосвіти [2., с. 80–85].

Особливе значення самоосвіти полягає в тому, що, будучи сполучною ланкою між самостійною роботою студентів та професійною самоосвітою молодого фахівця, вона акумулює все краще і найбільш цінне, сприяє залученню людини до різних сфер суспільного життя.

Якою є роль викладача (як організатора пізнавальної діяльності) в педагогічному керівництві самоосвітою студентів? Аналіз літературних джерел показує два основних напрямки діяльності педагога. Перший напрямок – сприяння мотивації студентів до самоосвіти:

- По-перше, розуміти самому і розкривати студентам зв'язок самоосвітньої і навчальної діяльності; роль навчальної діяльності в самоосвіті і зворотний вплив самоосвіти на навчальну діяльність.

- По-друге, формувати у студентів нове ставлення до майбутньої професії, а саме:

а) розкривати професійні особливості майбутньої роботи у всіх видах навчальних занять;

б) організовувати зустрічі з випускниками, вивчення їх досвіду роботи, знайомство з новими професійними вимогами до спеціальності;

в) активна участь в науково-теоретичних гуртках, в раціоналізаторській і винахідницькій роботі;

г) аналіз і самооцінка своєї індивідуальної навчальної діяльності та пізнавальних можливостей;

д) знайомством зі спеціальною літературою з самоосвіти.

Другий напрямок – формування прийомів і методів самоосвіти, до яких відносяться:

– прийоми смислової переробки інформації; укрупнення навчального матеріалу і об'єднання його в великі блоки; виділення найбільш узагальнених ідей, принципів, законів, формул; запис великих блоків матеріалу у вигляді схем і т.п.;

– загальні прийоми пошуку додаткової інформації (робота з бібліографічними довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями);

– прийоми зосередження уваги, що спираються на використання різних видів самоконтролю;

– прийоми культури читання і культури слухання, короткого і найбільш раціонального запису;

– загальні прийоми запам'ятовування інформації структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну і слухову пам'ять;

– прийоми раціональної організації часу, розумного чергування розумової праці і відпочинку, усних і письмових завдань, загальних правил гігієни і праці;

– прийоми підготовки до заліків, іспитів, семінарів, лабораторних робіт і інших занять.

Бажано обговорювати питання з самоосвіти студентів як на кафедрах, так і на навчальних радах факультетів.

Таким чином методична робота викладача по формуванню потреб, мотивів, способів і прийомів самоосвіти сприяє впорядкуванню самостійної творчої праці студентів.

Література:

1. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів. // Вища освіта. – 2002. – № 6. – С. 18 – 22.

2. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Практикум: Навч. посібник. – К.: Каравелла, 2008. – С. 80 – 85.

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

Нерубасская А.А.

Украинский ученый, представитель одесской школы системного анализа А.В. Чайковский рассмотрел метод компонирования и декомпонирования, соединив его с аппаратом параметрической общей теории систем, разработанной А.И. Уёмовым. Полученная формализация соединительно-разделительных процессов позволяет прогнозировать дифференциацию и интеграцию нового знания и новых идей [1, с. 292 –295]. В сегодняшних реалиях, когда кризис образования затронул почти все специальности современных ВУЗов, возник вопрос о введении новых методов и способов преподавания философских дисциплин, министерские программы которых, на мой взгляд, информативно перегружены. Я предлагаю на обсуждение один из возможных способов изучения основных идей философии на семинарских занятиях.

Сопоставление моделей бытия личности можно исследовать с помощью операций реистических анализа и синтеза, как это было предложено Л.Терентьевой в отношении развития философии и науки. «В качестве сочетаемых систем могут рассматриваться системы философских идей...и соответствующие им «треугольники», и более сложные образования научных идей» [2, с. 109]. В принципе, системы можно объединить с помощью метода компонирования и декомпонирования [3, с. 125–133].

Целью тезисов является показать, как работает метод компонирования некоторых философских идей Нового времени.

Смысл компонирования заключается в том, что, например, есть несколько систем $S_1, S_2 \dots S_n$. В данном исследовании этими системами стали различные концепции бытия личности. В результате компонирования получаем третью, или четвертую, или любую другую по номеру систему. Метод компонирования и декомпонирования систем можно использовать для выявления соответствия между разными системами, где системообразующие предикаты систем совпадают. Как отмечают современники, «сформулированный Н. Бором в 1913 году в качестве «наведения мостов» (Б. М. Кедров) при смене одной естественнонаучной теории другой, принцип соответствия стал ведущим в методологии развития научного знания» [2, с.110]. С историческим прогрессом науки связано и усложнение философских концепций. Причем большое количество идей и их научное углубление усложняет восприятие тех или иных периодов философского знания. Метод компонирования и декомпонирования, на мой взгляд, удачно решает эту проблему, систематизируя идеи.

Развивающееся естествознание в Новое время повлияло на представления о человеке, как земном, природном существе, которому присуще мышление как атрибут его сущности. Проведем компонирование философских идей некоторых представителей философии Нового времени, а именно рационалистов, определяя в системе бытия личности системные дескрипторы.

Пусть системой номер один (S_1) станет система бытия человека в концепции Р.Декарта. Определяем концепт. «Декарт полагал, что у человека связь бездушного и безжизненного телесного механизма с душой, обладающей мышлением и волей, осуществляется с помощью особого органа – так называемой «шишковидной железы» (эпифиза) – «главного седалища души и места, где образуются все наши мысли», посредством которого сознание воздействует на телесные процессы» [4]. Связь бездушного и безжизненного телесного механизма с душой, обладающей мышлением и волей – это реляционный концепт системы бытия человека. «Основная черта философского мировоззрения Декарта – дуализм души и тела, мыслящей и протяженной субстанции» [5]. Структурой системы бытия человека у Декарта могут выступить его принципы: принцип умеренности, избегания поспешности и крайности, разумности и принятия решений, стремления к изменению самого себя, а не окружающего мира, обладание волей. «В рамках

своего рационализма Декарт поднял на пьедестал человека, а в человеке – его разум» [6]. Субстрат – это человек.

Системой номер два (S_2) будет система бытия человека Б. Спинозы. Концептом системы бытия человека примем отношение привязанности человека к воли Бога. «Связь явлений и вещей можно объяснить не чем иным, как Божественной (природной) волей... все происходящее с человеком определено свыше Богом» [7]. Атрибутивную структуру представят уровни познания, с помощью которых человеку дано познавать мир. «Первый, низший – это чувственное представление, воображение. Сюда мыслитель относил, к примеру, обычный жизненный опыт, который не дает нам абсолютных истин. Второй уровень – рассудочный, разумный. Это познание общих законов и понятий: например математических законов» [7]. Субстрат не меняется, т.е. им является человек.

Система номер три S_3 получится в результате компонирования двух предыдущих систем, и сейчас мы определим ее дескрипторы. Главные идеи двух концепций Нового времени представляют позицию в истории философии названную рационализмом. Идея, что только разум – это единственный источник познания может быть принята за концепт системы. Философские идеи Декарта и Спинозы в отношении бытия человека станут структурой данной системы, а субстрат, на котором реализуется эта система, есть все тот же человек. Видно, что структуру, можно расширить, добавляя концепции других философов, например Г. Лейбница или других рационалистов. В нашем случае я остановилась на двух философских концепциях при компонировании этих систем. Схема компонирования будет выглядеть так:

$$K(R_1([m_1] P_1), R_2([m_2] P_2)) = R_3([m_3] P_3).$$

В данном случае, системообразующее свойство (обладание разумом, как единственным источником познания) является одним и тем же в представленных концепциях, поэтому формулу можно упростить:

$$K([R_1(m_1)], [R_2(m_2)]) = [R_3(m_3)].$$

На практике выводы этого исследования можно использовать в педагогической деятельности при изучении истории философии, истории философской антропологии и др., т.к. компонирование помогает усвоить знания студентам о той или иной философской системе и расширить эти знания тем, кто интересуется философией.

Литература:

1. Чайковский А.В. К проблеме исследования процессов дифференциации и интеграции науки // Філософські пошуки. -Вип. XI-XII. -Львів – Одеса –Хмельницький.- 2001. – С. 292 – 295
2. Уёмов А. Философия науки: системный аспект: учебное пособие для преподавателей, аспирантов, магистров философских и нефилологических специальностей / А. Уёмов, Л. Терентьева, А. Чайковский, Ф. Тихомирова. – Одесса: Астропринт, 2010. – 360 с.
4. Чайковский А.В. Некоторые проблемы синтеза и анализа систем // Логика и методология системных исследований. – К.; Одесса: Вища школа, 1977. – С. 125 – 133.
5. Механистическая концепция рефлекса Рене Декарта [Электронный ресурс]: https://studme.org/156622/meditsina/mehanisticheskaya_kontseptsiya_refleksa_rene_dekarta#167, вход доступа 18.01.2019.
6. Выдающиеся биологи: Рене Декарт [Электронный ресурс]: <https://biology.ru>, вход доступа 19.01.2019.
7. Минков Александр. Учение о человеке и обществе [Электронный ресурс]: <http://murzim.ru/nauka/>, вход доступа 19.01.2019/
8. Бенедикт Спиноза: разум. Природа и воля [Электронный ресурс]: <http://sitekid.ru/filosofiya/>, вход доступа 19.01.2019

СЛАГАЕМЫЕ УСПЕШНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Павлова А.Т.

В своих рассуждениях, изложенных в этом кратком обзоре, мы исходим из того, что современный динамично развивающийся мир диктует условие высшей школе – пора менять технологии обучения! Необходимо оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки кадров, способных успешно внедрять наукоёмкие технологии.

Система современного образования генерируется новыми трендами, а именно ориентацией на образ будущего специалиста, четко суммированный в виде набора профессиональных и общеобразовательных компетентностей, включающих ценностные установки, к примеру, ценность собственного достоинства, ценность свободы, приоритет горизонтального «расширения» карьеры в противовес вертикальному одновекторному карьерному росту и т.д.

Поскольку в настоящее время мы оказались в ситуации, когда у нас нет права на бесполезные, абстрактные рассуждения, то мы, преподаватели, обязаны работать на предельном уровне эффективности! Следовательно, возрастает роль знаний человека в области смежных с его специальностью наук и умений, их комплексного применения при решении производственных и научно-хозяйственных задач. Актуален и выход за рамки научного подхода, сочетание познавательных стратегий философии, науки, религиозно-аксиологических практик и так далее, обозначаемых как трансдисциплинарный синтез. По моему мнению, в процессе поиска наиболее эффективных технологий обучения, методологически полезным является прием взаимодополнения двух педагогических технологий: это, во-первых, сочетание меж- и - трансдисциплинарного обучения, во-вторых, усиление практико-ориентированного обучения.

Актуальность междисциплинарного обучения обусловлена необходимостью систематизации, углублением и расширением информационного поля, развитием навыков самостоятельной работы студентов. Известно, что в структуре личности выделяют три стороны: мировоззренческую, эмоциональную, поведенческую. Степень развития этих сторон свидетельствует о зрелости человека. Мировоззренческая сторона включает в себя представления человека о самом себе, о других людях, о своем месте в мире. Эмоциональная сторона – это принятие себя и других, искренний интерес к людям. Поведенческая сторона охватывает способность личности вырабатывать цели, выстраивать стратегическую линию поведения. Задача преподавателя способствовать становлению психологически зрелого человека, направленного на самопознание и саморазвитие. Такой человек постоянно находится в состоянии личностного роста, способен к трансдисциплинарному синтезу. Следовательно, технологию междисциплинарного обучения нельзя сводить только к интеллектуальному развитию студентов, а она предполагает такое построение учебного процесса, которое охватывает всю структуру личности студента.

Исходя из того, что мы рассматриваем сочетание междисциплинарного и трансдисциплинарного обучения как один из способов развития личности, то, методологический вектор формирования курса философии необходимо направлять на обогащение содержания обучения посредством системно выстроенных знаний на основе изучения глобальных проблемно ориентированных тем философского содержания. Оно позволяет связать общей нитью различные учебные предметы, обеспечивая целостность всего педагогического процесса, а именно: содержательно объединить обучение, воспитание и развитие студентов.

Реализация технологий взаимодополнения меж-и-трансдисциплинарного синтеза в высшем образовании рассматривается как результат объединения учебных дисциплин в блоки. Синтез наук происходит в процессе исследования фундаментальных объектов познания: природа, общество, человек, техника, наука. Вокруг каждого объекта возникают междисциплинарные направления, объединяющие смежные дисциплины. Процесс

преподавания философии в современных условиях есть сложное инновационно-поступательное движение, в ходе которого происходят интеллектуальные личностные изменения в человеке.

Общий подход человека к миру и к самому себе определяется его ценностными ориентациями, именно они придают смысл и направление общественной позиции личности. Ценностные ориентации оказывают влияние на убеждения человека, его мировоззрение, самооценку. Неразвитость, неопределенность ценностных ориентаций являются признаком инфантилизма. Таким личностям легко внушать все, что угодно, их легко склонить к какому угодно поведению. Формирование прочных убеждений возможно в результате серьезной работы человека над собой, перестройки всей его личности. И здесь велика роль преподавателя, наставника. Современное общество требует от преподавателя вуза постоянного квалифицированного роста, умение создавать интегрированные курсы, использовать в работе различные типы методик.

Моя многолетняя педагогическая деятельность в вузе доказывает, что сочетание междисциплинарной и трансдисциплинарной технологий обучения способствует развитию творческого, критически и логически мыслящего студента. Наличие необходимых профессиональных знаний ещё не означает, что молодой специалист умело ими воспользуется. Если предыдущие поколения приобретали профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к смене профессиональной деятельности, обладать профессиональной мобильностью из-за быстро меняющихся производственных условий. Современные процессы глобализации и интеграции ставят человека в ситуацию постоянной готовности к перемещению в социальном пространстве, смене видов деятельности, усилению познавательной активности.

Цель практико-ориентированного обучения – предельно точно приблизить содержание учебных дисциплин к будущей профессии. Практико-ориентированное обучение предполагает раннее погружение в профессию через посещение профессионально-ориентированных факультативов, мастер-классов. В качестве средств для реализации практико-ориентированного обучения предлагаются упражнения на развитие практических умений профессиональной деятельности любого специалиста, планированию своей деятельности, предвидению её трудностей, расширению арсенала альтернативных профессиональных решений, профессиональному анализу ситуаций, умению при принятии решений ориентироваться не только на практический результат, но и учитывать эффективность данных решений. Практико-ориентированное обучение направлено на приобретение студентами опыта практической деятельности. Практика должна пронизывать весь учебный процесс от первого курса до последнего в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний. Необходимо сделать практику непрерывной. Конечно, любым практическим занятиям должна предшествовать теоретическая база, теоретическая подготовка, получение студентами общих знаний о будущей профессии, о должностных обязанностях.

Каждому вузу нужны закреплённые места практики в соответствии с профилем подготовки. Мы считаем, что уже с первого курса можно знакомить студентов с местом, где будет проходить практика. Нужно ознакомление с технологическим оборудованием процесса производства продукта, особенностями контроля и управления технологическим процессом. Каждый студент получает индивидуальное задание и под руководством наставника-профессионала приобретает опыт решения конкретной производственной задачи. Вузовская практика, к сожалению, мало нацелена на самостоятельную работу практикантов. Педагогический тренинг часто направлен на решение каких-либо учебных задач. Выпускники вуза, столкнувшись с конкретными профессиональными ситуациями, оказываются недостаточно компетентными в самостоятельном использовании знаний. Будущему специалисту необходимо быть адаптивным, коммуникативным. Маркерами мобильного специалиста служат способности человека влиять на события, управлять событиями, использовать их для своего саморазвития.

ТЕХНОЛОГІЇ ТРАНСФЕРУ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ ТА ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Павлова О.С.

Всебічні складні випробування, які охопили систему вищої освіти України, повинні бути використані як можливість її поступового розвитку, на користь та оновлення власного потенціалу системи за новим форматом. Тому у межах даної роботи я звертаюсь до обговорення двох, на власну думку, найбільш актуальних і проблемних моментів «перезавантаження» системи філософської освіти: підбір комплексу найбільш ефективних технологій викладення філософських дисциплін у ЗВО технічного спрямування, а також – пошук відповідної адекватної системи внутрішнього студентського контролю за досягненням кінцевого цілеспрямованого результату курсу.

Чому я роблю наголос саме на цих проблемах? Переконана, що головна мета відтворення гідного, якісного освітнього процесу – це поєднання сучасних інтенсивних освітніх технологій з досягненням запрограмованого якісного результату. Ускладнення соціально-комунікативної реальності сьогодення задає в конструюванні оновленого філософського курсу оглядово-аналітичний вектор, а саме, ядром курсу має стати не історична трансформація філософських ідей, а їх реальне осмислення як системної проблеми в культурному, соціогуманітарному, суспільно-політичному та інших контекстах з орієнтацією на гуманістичне світобачення. Завдяки цьому, я дуже сподіваюсь, що філософія має оновити свій навчальний потенціал соціокультурного «компасу» з орієнтиром на чесноти, благо, людяність та міжлюдяність.

Одним із якісних показників досягнення вказаної мети є задоволеність здобувачів вищої освіти, а саме задоволеність наших курсантів від нашої роботи. Розуміємо, що ступень задоволеності якістю освітніх послуг є дуже залежна складова і на неї може впливати низка об'єктивних й суб'єктивних факторів. У разі обмеженості формату тез це питання ми не порушуємо, а лише сконцентруємо увагу на методичних засобах щодо внутрішнього забезпечення якості у вищій освіті відповідно до Європейських стандартів і рекомендацій.

В своїх наукових розвідках ми спираємось на висновки, щодо організації та функціонування системи якості ЗВО, які зазначені в наступних документах. По-перше, це «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» 2015 року [5]. По-друге, «Аналітичний огляд. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ 2017 року [1]. Суттєве значення має, на нашу думку, практичний досвід Одеської морської академії з організації контролювання якості освітніх послуг. Тому що академія вже декілька років поспіль проходить складну процедуру оцінки якості управління навчальним закладом і здійснення освітньої діяльності за вимогами стандартів системи управління ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT) та кожного разу отримує високу оцінку.

Автори аналітичного огляду «Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ», визначають, що: «Стратегічною метою діяльності українських університетів сьогодні повинно стати створення ефективної системи внутрішнього забезпечення якості освіти, функціонування якої буде спрямоване на перманентний процес підвищення якості освіти і освітньої діяльності у ВНЗ України [1, с. 9]. А також йдеться про те, що «загалом, внутрішня система забезпечення якості у ВНЗ повинна охоплювати дві ключові компоненти: студентське оцінювання якості освітньої діяльності та освіти в навчальному закладі та рейтингування професорсько-викладацького складу за критеріями наукової та освітньої діяльності» [1, с. 33]. Рейтингові оцінки професорсько-викладацького складу на принципах самооцінювання проводяться вже декілька років, їх механізм має певну структуру. Але ж компонент студентського оцінювання якості освітньої діяльності та освіти в навчальному закладі є досить новаційним і мало розробленим за інструментами впровадження.

З іншого боку, пошуковий запит щодо модернізації освітнього процесу української вищої школи потребує використання сучасних ефективних педагогічних технологій. Перерахуємо критерії, яким, на нашу думку, повинні відповідати ефективні гуманітарні освітні технології сьогодення: критерій інтенсифікації процесів пізнання під час роботи

здобувачів освіти в аудиторії (на лекції, семінарському занятті, практикумі тощо), критерій мінімізації пошуково-інформаційних дій студентів поза межами аудиторії, критерій поглиблення аналітичної складової навчального процесу, критерій спрямованості взаємодії «студент – викладач» на формування запланованої компетентності. Особливу увагу хочемо приділити проблемі усвідомленого сприйняття студентами підсумкових результатів курсу, що вивчається. Враховуючи власний досвід слід зазначити, що більш ефективно цей процес проходить за умовами, коли студенти обізнані і працюють за індивідуальною згодою на досягнення якісних показників інтелектуальної культури.

Для пошуку педагогічних технологій, які б сприяли оволодінню компетенціями «soft skills» і стимулювали трансформацію освітніх програм ми звернулися до вивчення висновків міжнародного проекту «Освіта-2030». Він розширює орієнтир на систему компетенцій в рамках тріади «знання – вміння – цінності». Декларуючи засади навчання ОЕСР-2030, його автори зазначають, що фахівці майбутнього перш за все повинні «навчитися бути системними мислителями» [2].

В концепції створювального знання, яке стає засобом розвитку системного мислення, головним маркером створювальності, співтворчості, на нашу думку, є спільне «конструювання» фрейму знань в діаді «студент – викладач». При цьому суттєво змінюється роль викладача, який моделює, ініціює та направляє ефекти співтворчості. Від трансляції певної пірамідально організованої системи знань він переходить до моделювання і фасилітації ефектів співтворчості, створення «відкритого знання». Відповідно до положень міжнародного документа під назвою Педагогічна Конституція Європи задекларована сучасна роль педагога – як «фахівця з трансферу актуальних фундаментальних і спеціальних знань та технологій їх опанування протягом життя» [4]. Підкреслимо, що наголос в нових освітніх технологіях робиться на розвиток здібностей самоосвіти (LLL-технології). На нашу думку, сформованість самоосвітніх здатностей людини, без сумніву, базується на системному мисленні.

Проблема створення ефективної моделі трансферу освітньо-професійних знань обговорюється у науковому співтоваристві доволі активно, наприклад, має поширення триступенева модель розповсюдження наукових знань Джорджа Басалли (George Basalla). А.Скотт-Рид і В.Саймон-Браун малюють процес трансферу новаційного знання, який на їх думку, забезпечується системою учасників: генератори знань – фахівці з передавання знань – ті, хто забезпечує впровадження знань [7]. Але ж поняття «трансферу фундаментальних знань» не обґрунтовано в достатньому обсязі. Найвагоміша роль у трансфері фундаментальних знань належить саме викладачеві філософії, тому що він здатний розпізнавати перспективи майбутнього запиту на ті чи інші духовні цінності й черпати їх з культурних фондів епохи.

Таким чином, система освіти переходить від традиційної педагогічної технології отримання знання шляхом його накопичення за принципом «від простого до складного» до більш ефективної в надмірному інформаційному просторі трансферної технології «фрейм-знань». Зазначимо, що трансферна технологія фрейм-навчання відрізняється більш ретельним поєднанням сенсу матеріалу, що актуалізується, з його практичною складовою. Тобто, розбудова фреймових часток посилює не факт накопичення матеріалу, а його процедурність, орієнтацію на «знання як». Мінімальною пізнавальною одиницею організованого таким чином навчального процесу є не тема з навчальної програми, а освітній фрейм. Особливо підкреслимо, що ми розглядаємо освітній фрейм як коло споріднених проблем, які розкривають сутність розділу даного курсу і мають цільову установку на формування конкретної ціннісної здатності здобувача вищої освіти.

Нагадаємо, що один з розробників теорії інжинірингу знання М. Мінський, фрейм розумів як «когнітивну структуру схематизації досвіду» [3]. В 70-90-х роках ХХ століття з рішенням проблем фреймової теорії організації концептуального знання пов'язані роботи відомого американського лінгвіста Ч.Філмора. Науковець в один ряд ставив такі терміни як: «фрейм», «сценарій», «схема», «скрипт», «прототип», що є схожими за суттю – ментальне

відображення знань про дійсність [6]. Тому назва «фреймова модель» нам здається найбільш вдалою для демонстрації оновленого потенціалу структуризації філософського знання. В межах цієї моделі, на наш погляд, найкращим чином можливо досягнути цінностно-цільової настанови: стимулювання проблемно-орієнтованого мислення через активацію її аналітичної, критичної та дискусійної складових.

Ще раз зазначимо, що, на жаль, тематична чіткість й послідовна деталізація, які характерні для усталеної історико-філософської моделі, втрачаються при фреймовій організації знання. Історико-філософська модель є й досі поширеною методологічною моделлю розбудови курсу філософії у ЗВО. Її незаперечними перевагами є: детальні огляди зародження й розвитку філософських ідей, змістовна доступність в розумінні навчального матеріалу студентами, цільова установка на формування історико-філософської ерудованості майбутніх фахівців. Алеж, серйозними недоліками, з нашої точки зору, є те, що ця модель викладення філософії відірвана від реальності сьогодення, а саме не спрямована на формування системи сучасних компетентностей, що необхідні фахівцю технічного профілю.

Розбудова курсу філософії за моделлю фрейм-навчання дає педагогу можливість в співтворчості зі студентом досягнути прикладної нелінійності знання, оживити філософські концепти крізь практику сучасного компетентнісного підходу. Майстерність викладача у володінні новою технологією виражається в ефективному поєднанні та філософському насиченні контенту проблеми, що розглядається, і ціннісно-цільової установки, що формується в результаті засвоєння навчального курсу.

По-друге, трансферна технологія фрейм-навчання має відмінність у просторово-часовій побудові. А саме, на наш погляд, доцільно відокремлювати різні рівні взаємодії в системі «студент-викладач» у просторовому аспекті. Дамо пояснення цієї позиції на конкретному прикладі. Курс філософії для студентів-менеджерів побудовано нами з п'яти освітніх фреймів. У кожному освітньому фреймі поєднано споріднені філософські проблеми. У часовому аспекті це може охоплювати чотири або п'ять лекцій та два або три семінарських заняття, що складає від дванадцяти до шістнадцяти академічних годин. Відповідно до нової технології на кожному рівні взаємодії з учнем викладач має на меті різні за якістю освітні результати.

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що система освіти переходить від традиційної педагогічної технології отримання знання шляхом його накопичення за принципом «від простого до складного» до більш ефективної в надмірному інформаційному просторі трансферної технології фрейм-навчання. А соціально-технологічні новації, що змінюють життя сучасного закладу вищої освіти, диктують необхідність оновити конструктивний образ філософського курсу, який викладається для фахівців технічних спеціальностей, а також оптимізувати його контент та інформаційне насичення. Модель, яку ми пропонуємо визначити як модель фрейм-навчання, центрує курс філософії на систематизований набір загальнозначущих компетентностей з урахуванням поєднаних знань – вмінь – цінностей. Важливою рисою моделі, що розглядається, є проблемно-орієнтована подача матеріалу. Генеральним орієнтиром фрейм-організованого філософського курсу є, на мій погляд, його прикладна значущість в конкретній професійній сфері та намір робити самостійні філософські висновки у житті. А саме цей фундамент треба закласти у студентів за часи знайомства з філософією у ЗВО. Без сумніву, перевагами проблемно-орієнтованого фрейм-конструкту викладення філософії є те, що сама філософія стає живим пізнавальним інструментом, носієм соціально-технологічної сили.

Література:

1. Аналітичний огляд. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ / KAS Policy Paper під заг.ред. Ніколаєва Є.Б. (Розд.4: Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти України у світлі орієнтирів європейського стандарту / Олександр Длугопольський, С. 28-34.) Режим доступу: https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukrai--ni_-poryadok-dennii---dlya-reform-Pdf-v_1.pdf

2. Діяльність ОЕСР. Освіта й компетентності / Вісник ТІМО. – 2018. – № 02-03. – С. 28.
3. Мински М. Л. Сообщество разума / Марвин Мински, перев. К.М. Королева. М.: Изд-во АСТ, 2018. – 592 с. (Серия: Наука и первооткрыватели)
4. Педагогічна Конституція Європи / Pedagogical Constitution of Europe. Retrieved from: file: // C: /Users/User/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ІЦС», 2015. – 32 с.
6. Fillmore, Ch. Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and neighbors / Ch. Fillmore, B. Atkins // Frames, Fields and Contrasts: New Essays in semantics and lexical organization/ A. Lehrer, E. Kittay (eds.) – Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.- P.75-102. Режим доступу: <https://www.icsi.berkeley.edu/icsi/node/3530>
7. Scott Reed, A., Simon-Brown, V. Fundamentals of Knowledge Transfer and Extension, 2006. https://www.researchgate.net/publication/291053991_Fundamentals_of_Knowledge_Transfer_and_Extension

КУЛЬТИВИРОВАНИЕ НОВОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ – ИСХОДНОЕ ТРЕБОВАНИЕ «НОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Пунченко О.П.

В структуре духовной жизни человечества особое место принадлежит науке и образованию. Это две взаимосвязанных сферы его интеллектуальной собственности, которые раскрывают движение его пытливого ума в познание тайн природы и донесения их до сознания социума. В этих сферах интеллект предстает как «совокупность самых разнообразных умственных способностей, обеспечивающих успех познавательной деятельности человека» [1, с. 311].

Несомненно, в системе науки и образования, наиболее осмысленно репрезентирует свое содержание созидательное знание. Различные аспекты этого знания сегодня находят свое отражение в новых образовательных концепциях: «общество обучения» (китайская модель); «общество знаний»; «STEM-образование для SMART-общества» (Украина, Литва); «образовательное общество», становление которого связано с образовательной революцией (школа А.И. Субетто, Россия) и др.

Проблема созидательного знания нашла свое отражение в Юбилейном докладе «Римского Клуба» 2018 г. (в связи с 50-летним его становления) «Come on! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты», в котором особое место уделено образованию. Оно репрезентировано как фундамент формирования новой, единой, планетарной гармоничной цивилизации; нового духовно-нравственного мировоззрения; новой парадигмы образования, обозначенной как «новое Просвещение».

Парадигма «нового Просвещения» должна основываться, во-первых, на связанности субъектов образовательного процесса, вызывать интерес, освобождать энергию и активно задействовать способности обучаемых в этом процессе. Решение этих задач требует реформирования образования через широкое внедрение инноваций и конкуренции. Здесь основной задачей выступает формирование новой инновационной педагогической деятельности, которая является фундаментом освобождения образования от старой методологии обучения, базовым фактором раскрепощенности и эмансипации мышления и духа обучаемых. Концептуальная модель «нового Просвещения» охватывает полномасштабное развитие материальной и духовной сфер общественного бытия. Инструментальная модель реализует свое содержание на практике через постановку и

проверку результатов экспериментов на их инновационность и эффективность, доказывая их значимость. Такая «связанность» моделей порождает конструктивную творческую конкуренцию в образовательной реальности.

Во-вторых, «связанность» должна учитывать преемственность в образовании, то есть она должна опираться на позитив предыдущих парадигм образования, например, на идею единства образования и воспитания. Еще Конфуций утверждал, что тот, кто «постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем».

Одним из требования «нового Просвещения» выступает то, что оно должно носить ценностный характер, отражая квинтэссенцию человеческой мудрости. Для подготовки специалистов новой цивилизации необходима широкая интеллектуальная и художественная подпитка, что резко ослабляет позиции технократизма. Этому же будет способствовать и фокусировка «нового Просвещения» на устойчивости, взаимосвязанности всех систем биосоциального бытия человека, поэтому обучение будущих специалистов должно базироваться на новых дисциплинарных циклах и пересмотре содержания старых дисциплин.

Но главная задача «нового Просвещения» связана с переходом от старых форм аналитического мышления к культивированию интегрального, способного воспринимать, организовывать, согласовывать, воссоединять в органическую целостность фрагменты реальности для достижения ее истинного знания. Фактически выдвигаются требования смены стилевой установки мышления. Как общее, мышление есть процесс активного отражения реальности, заключающийся не только в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом связей и отношений этой реальности, но и творческом созидании новых идей, новом осмыслении достижений прошлого, что и отражается в стиле мышления и стилевой установке.

Стиль мышления – это система наиболее общих познавательных ориентаций, направляющих этот процесс в соответствии с определенным способом репрезентации исследуемой реальности. А стилевая установка детерминирована не только спецификой познавательных целей, но и характером ценностных ориентаций на данном этапе развития социума. Новая стилевая установка, характеризующая интегральное мышление, должна носить вероятностный характер, быть стабильно развивающейся системой, самодостаточным образованием, способным эволюционировать прежде всего под воздействием внутренних источников движения.

Согласно характеру стилевой установки превалирование внутринаучных и внутригносеологических ценностных ориентаций обуславливают такие ее характеристики, как аналитичность, системность, модельность, дискретность, формализация, математизация, компьютеризация, интегративность и др. Каждая из этих характеристик, выражающая содержание стилевой установки, может быть отождествлена с определенной тенденцией в развитии методологии исследуемого объекта. Эволюция стиля мышления и формирования стилевой установки можно репрезентировать, исходя из движения научного знания. В этом случае выделяются следующие типы стилей мышления и стилевых установок: аналитический, ведущий отсчет от Аристотеля; механический (жестко детерминированный), ведущий отсчет от гелиоцентризма Н. Коперника и И. Кеплера, детерминизма П. Лапласа; механики И. Ньютона; диалектический (Г. Гегель, К. Маркс); вероятностно-статистический (рубеж XIX–XX вв.), синергетический (Г. Хакен, 1977), интегральный как процесс упорядочения функционирования частей целого.

«Новое Просвещение» для решения задач становления и развития единой планетарной гармоничной цивилизации, требует перейти в мышлении будущих специалистов от аналитического мышления на интегральное.

Аналитическое мышление базируется на исследовании элементарных начал и принципов, в силу которых рассуждения принимают доказательный характер истинности, относительно сущности исследуемой проблемы.

Интегральное мышление требует оформления целостности исследуемого объекта как

системы, связности функций, обеспечивающих целостность этого объекта. Это мышление увеличивает объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами, надстраивающих новый уровень знаний об объекте. Интегральное мышление должно характеризоваться стабильностью, надежностью, вариативностью, валидностью (обладать огромной силой по отношению к аналитическому), а также быть уникальным, то есть выражать свою специфическую сущность, обусловленную архитектурой и связью элементов и свойств исследуемого объекта; быть исключительным, оригинальным своими связями с наукой и образованием, а также характеризоваться невоспроизводимостью методологического воздействия на индивидуальное и общественное сознание.

Фундаментом перехода к интегральному мышлению выступают процессы интеллектуализации, инновационности, информационности и гуманистичности науки и образования, то есть основные составляющие «нового Просвещения», базирующегося на ноосферно-информационной парадигме образования.

Литература:

1. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 523 с.

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Снітько Д.Ю.

Більшість викладачів і педагогів стикаються із проблемою пасивності учнів під час навчального процесу. Іноді така пасивність набуває досить цікавих форм – з одного боку учень (студент) виконує поставлені завдання, проте виконує не творчо, а якось автоматично.

Причиною даного явища може бути те, що активність викладача не дозволяє розкрити творчий потенціал учнів. Замість вимогливості безпосередньо до учнів, викладач намагається бути максимально діяльним, зрозумілим, цікавим. В результаті такого підходу, студенти вважають активність викладача нормальною і достатньою для їх освіти – викладач, ніби, навчається «за них».

Схильність до того, щоб передавати власну активність Іншому, ставлячи його ніби замість себе, помітив і словенський психоаналітик С. Жижек. В сучасній культурі є дуже поширеним опосередкований спосіб дії, коли активною є не сама людина, а Інший замість неї. Прикладами такої активності, коли насправді суб'єкт залишається пасивним, Жижек називає, знову таки, перекладання керівних функцій та відповідальності на Іншого і добровільне підкорення його владі, що часто трапляється у стосунках трудових колективів. Більше того, мислитель звертає увагу на те, що не тільки практична дія переноситься на Іншого, але й такі екзистенційні феномени як радість, сміх, сум, плач, розпач та ін. Подібний механізм перенесення можна було бачити як в архаїчних культурах, де існували спеціальні особи чи речі, на яких покладалась функція виконання певних ситуаційних дій, залишаючи самого суб'єкта бездіяльним, так і в сучасній культурі, коли через перегляд телешоу із закадровим сміхом та аплодисментами чи простої покупки книги, що ніколи потім не буде прочитана, суб'єкт сміється, виражає свої емоції та переживання, долучається до культури і мистецтва. В даному випадку, зазначає С. Жижек, насправді йдеться про псевдо-активність, адже насправді в подібній ситуації суб'єкт залишається пасивним. Даний феномен перенесення власної активності на Іншого мислитель називає «інтерпасивність».

С. Жижек стоїть не на позиції моралізму і не розглядає феномен інтерпасивності лише в етичному контексті. Словенський мислитель стверджує, що дане явище має онтологічний контекст і пов'язано із створенням та існуванням самого суб'єкта, який є «децентрованим». Мова йде про те, що в умовах культурного існування суб'єкта, останній завжди перебуває під тиском культури і змушений відмовлятися від своїх глибинних бажань; тобто, суб'єкт

розвивається і існує в полі напруження між культурними вимогами та власними прагненнями. Не будучи здатним ефективно протистояти культурі своєю дією, суб'єкт протистоїть їй через відмову від діяльності. Оскільки безпосередня бездіяльність також не визнається культурою (що сьогодні стає навіть гіперактивною), інтерпасивність залишається тою можливістю, коли суб'єкт, діючи під керівництвом, діє, залишаючись при цьому пасивним; спостерігаючи за переживаннями дійових осіб на телеекрані, людина, залишаючись пасивною, ніби сама переживає певні події та емоції: *«Если моим назначением является чистая активность, то я должен экстернализировать мое (пассивное) Бытие – короче говоря, я должен быть пассивным посредством Другого»* [1, с. 32].

З одного боку, можна сказати про негативні риси згаданих феноменів, проте С. Жижек акцентує на тому, що в явищі інтерпасивності є позитивний момент, який полягає в можливості суб'єкта хоч іноді звільнитись від тотальної вимоги культури бути активним членом суспільства. Більше того, феномен інтерпасивності постає у С. Жижека в якості фундаментального для людського суб'єкта. По-перше, інтерпасивність виявляється тим фундаментальним відношенням, що конститує суб'єкта. По-друге, бездіяльність, що виражається в інтерпасивності, виявляється в якості базової можливості і потреби людини, що здатна стати передумовою осмисленої діяльності, всупереч абсурдній маніакальній активності, що сьогодні заміщує сутнісне й осмислене діяння. Тобто, людина не може діяти сутнісно, перебуваючи лише автономним суб'єктом. Мова йде про спів-буття, спільне із Іншим діяння, що, очевидно, не можливе без зняття певних дій із себе, без певної пасивності.

Таким чином, освітня діяльність повинна прагнути певної рівноваги активностей учня і вчителя, де взаємодія відбувається у формі постійної зміни активності і пасивності всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Жижек С. Интерпасивность / Жижек С. Интерпасивность. Желание: влечение. Мультикультурализм; пер. с англ. А. Смирнова. – СПб.: Алетейя, 2005. – С. 6–44. – (Серия «Лакановские тетради»).

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В СПІВВІДНОШЕННІ АБСТРАКТНОГО ТА КОНКРЕТНОГО

Спаський І.Д.

Здатність людського мислення щодо узагальнення та абстрагування надає можливості у процесі пізнання піднятися понад емпіричним наглядом та багатогранно усвідомити об'єкт, що досліджується, або процес, явище об'єктивної дійсності. Це можливо завдяки особливій функції людської свідомості – абстрактному мисленню. У економічній теорії, завдяки багатогранності предмету дослідження, абстрактне мислення має особливе величезне значення. «Не «індукція», спрямована на відшукування абстракції, що виражає «загальне» для всіх окремих випадків, а поглиблений аналіз одного окремого випадку, спрямований на те, щоб виявити шуканий процес в його «чистому вигляді» [1]. Звичайно такий метод відкриває зовсім інший обсяг пізнання, надає можливість усвідомити внутрішню логіку об'єкта пізнання.

Під абстрактним розуміється цілісна уява про об'єкті дослідження, що виникає в свідомості людини у процесі включення особливих функцій ума – абстрактного мислення. Конкретне – емпіричне спостереження за явищами дійсності на різних рівнях їх протікання.

Цей підхід має дуже багату онтологічну основу, перегукується з традицією наукового мислення Стародавнього Світу. Яскравий приклад – еврика Архімеда, яка дала назву евристичного пізнання, по суті друга назва абстрактного мислення. Чи самадхі у

Стародавньої Індії. Абстрактне мислення просліджується у філософській традиції ідеалізму, в системах І. Канта [2] та Г. Гегеля [3]. Ідея університету та її розгортання на просторах Європи з XII ст. також базується суттєво перш за все на активізації абстрактного мислення. Про це свідчать дослідження В. Гумбольдта [4], Дж. Ньюмена [5] та К. Ясперса [6].

Великий крок у розвитку пізнання в аспекті співвідношення абстрактного та конкретного пов'язаний з існуванням з 50-х років XX-го сторіччя Московського методологічного кола, заснованого відомими методологами А. А. Зинов'євим, Г. П. Щедровицьким [7], Б. А. Грушиным, М. К. Мамардашвілі. В рамках діяльності кола розроблено системо-мисленево-діяльностейний підхід та на його підставі – методологічні організаційно-діяльностейні ігри, досвід яких свідчить про можливість створити умови щодо відтворення актів абстрактного мислення. Досвід рішення багатьох економічних, управлінських та інших задач свідчить про великі можливості абстрактного мислення [8].

Серйозною віхою у розвитку теорії пізнання в цілому та методології абстрактного і конкретного особливо став експеримент виховання та навчання сліпоглухонімих дітей [9], осмислений Е. В. Ільєнковим. "... Найважливіша особливість роботи зі сліпоглухонімими дітьми полягає в тому, що весь процес формування психіки здійснюється тут як процес її свідомого, цілеспрямованого «конструювання» педагогом-дослідником. Тут з'являється унікальна можливість з майже математичною точністю зафіксувати ті реальні умови, на ґрунті яких тільки і виникають такі феномени, як свідомість, самосвідомість, мислення, уява, естетичне і моральне почуття і т. д. Дуже важливою виявляється і та обставина, що процес формування специфічності людської психіки тут розтягнутий в часі, особливо на перших – вирішальних – стадіях, і тому може бути розглянутий під «лупою часу», як би за допомогою сповільненої кінозйомки " [10].

Сучасні дослідження в галузі нейрофізіології та нейропсихології розкривають особливості процесів у мозку людини при виконання науково-пізнавальної діяльності з використанням функції абстрактного мислення. Значний прорив в питанні вивчення головного мозку стався, коли вперше застосували спосіб довгострокової імплантації в мозок людини електродів. Дослідження Н. Бехтеревої на рівні електричної активності головного мозку феномена осяяння, коли ідея з'являється як би з нізвідки, значно збагатили уявлення про функції абстрактного мислення [11].

Використання діалектичної методології поступового сходження від абстрактного до конкретного з використанням принципу історизму надає можливість зобразити теоретичну сутність процесу відтворення основного капіталу в контексті економічних циклів у всієї її конкретної цілісності. Дослідження необхідно почати з абстрактного визначення відтворення основного капіталу в контексті економічних циклів, що містять у собі у зародковому стані усі, рухаючи його протиріччя. Абстрактне зумовлює визначення єдності суперечливих явищ у наслідок існування тієї ланки, яка поєднує їх в цілісність та в межах якої вони можуть взаємодіяти. Абстрагуюча діяльність мислення надає можливість встановити сполучний зв'язок та поступово виразити його розгортання у єдності та протиріччях конкретних форм.

Процес пізнання починається з вихідного ступеня – всебічного емпіричного пізнання. Однак слід розуміти те, що навіть всебічна обізнаність про предмет і процесі на рівні емпіричного знання є неповним, неглибоким, поверховим знанням, оскільки воно фіксує саме те, що безпосередньо попадає в коло зору та знаходить вираз у почуттях, сприйняттях, уяві. Таким чином емпіричне знання є багатим та всебічним лише зовнішньо, але не суттєво [12, с.8–9].

Налаштування науковця на вмикання функції абстрактного мислення таким чином пов'язане зі специфічним сприйняттям конкретно-емпіричного матеріалу задля того, щоб уникнути спокуси ув'язнути у емпіричній схоластиці. З другого боку існує питання «тощої абстракції». У економічній науці ці відхилення від золотієї середини спостерігаються у весь час її існування. Це відображується також у поділенні на теоретиків і практиків, кабінетних вчених та підприємців та таке інше. Рішення цієї проблеми полягає в методології самого спостереження. Перш за все це позиція безоціночного спостерігача університетських

масштабів, а не обмеженого своєю уявою апологета. Далі, це різноплановість та багатоканальність спостерегань – чим більше різнорідних каналів, по яким прийшла інформація, тим менше спотворень. Поступово накопичена у процесі глибокого та широкого спостерегання кількість спостерегань переходить в якість. При цьому варто підкреслити те, що це стосується описаної методології спостерегань та особливої підготовки ума щодо уловлювання ідей – абстракцій явищ, які мають складне та невивчене наукою джерело існування. Про це казали В.І. Вернадський [13], підкреслюючи ноосферність знання, та С.Н. Булгаков [14], вказуючи на софійність знань.

У економічних дослідженнях використання абстрактного мислення у зв'язку з конкретно історичними умовами має як онтологічні передумови, так і й напрацьовані конкретні форми у вигляді методології та практики організаційно-діяльностних ігор Г. П. Щедровицького. Більш широке використання цього обґрунтованого та відтворюваного у процесі багаторічної практики досвіду може суттєво підвищити гносеологічний потенціал економічної науки взагалі, так і її окремих напрямків.

Література:

1. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М., 1997.
2. Кант И. Собрание сочинений в восьми томах. – М.: Чоро, 1994. – Т. 1 – 8.
3. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2-х т. – М.: Мысль, 1970 – 1971. – Т. 1 – 2.
4. Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX века: антология. М., 2011. – 527 с.
5. Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета. Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.: ил. – (Universitas)
6. Ясперс, Карл. Идея университета. Карл Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.: ил. – (Universitas)
7. Щедровицкий Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов. / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 8. Вып. 1. – М., 2004. – 352 с.
8. Громыко Ю.В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. – 1991. – № 4.
9. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. – М.: "Педагогика", 1974.
10. Ильенков Э.В. Психика человека под «лупой времени» // «Природа». – 1970. – № 1. – С. 88–91.
11. Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека: монография / Н.П. Бехтерева, В.А. Илюхина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Ленинград: Наука, 1988. – 262 с.
12. Методические указания по изучению курса «Политическая экономия». Раздел «Метод политической экономии» для аспирантов и студентов 5 курса всех форм обучения, всех специальностей./ Сост. А.К. Покрытан. – Одесса: ОГЭУ, ротапринт, 2001 г. – 24 с.;
13. Вернадский В. И. Живое вещество. – М.: Наука, 1978. – С. 131—134;
14. Булгаков С. Н. Философия хозяйства / Отв. Ред. О. Платонов.-М.: Институт русской цивилизации, 2009. — 464 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН НА МОРСКОМ ТОРГОВОМ ФЛОТЕ (НА БАЗЕ НУ «ОМА»)

Степанова К.В.

Согласно исследованиям Международной федерации транспортных рабочих (International Transport Workers' Federation- ITF) женщины на флоте сталкиваются с такими проблемами дискриминационного характера, как: отказ учебных заведений набирать девушек на определенные специальности; сложности с трудоустройством, меньшая оплата труда по сравнению с коллегами-мужчинами и т. д. [3].

Между тем, следует отметить, что в Украине данная проблема фактически не анализируется. Также отсутствует информация о численности украинок, работающих на флоте, что подтверждает актуальность проблемы. За последние 75 лет существования направлений подготовки плавательных специальностей в Одессе только последние 17 лет осуществляется набор девушек для обучения морской профессии.

Для анализа проблемы нами были опрошены курсанты-девушки плавательной специальности «Судовождение» Национального Университета «Одесская морская академия» 2013-2015 годов набора. В эти годы обучалось 19 девушек.

Согласно опросу 100 % девушек, поступающих на первый курс, изъявляют желание в дальнейшем устроиться на работу по ищущей специальности. Из них 95 % уходят на плавательную практику в период обучения либо после него. Из этого числа девушек только 25 % удается заключить несколько контрактов.

Сравнительно небольшое число девушек, поступающих на плавательные специальности (на 300 курсантов приходится от 3 до 7 курсантов-девушек) свидетельствует о непопулярности данной профессии среди женского населения страны. И это при том, что Украина занимает 5 место среди поставщиков кадров для морских экипажей во всем мире [1].

Почему профессия, престижная для юношей, не является таковой для девушек? Опрошенные девушки, представительницы морской профессии, главными сложностями работы в данной сфере называют:

- неблагоприятное отношение преимущественно мужского экипажа – 66,8 %;
- отсутствие достаточного времени для отдыха – 66,7 %;
- эмоционально-подавляющая рабочая обстановка – 50%;
- социальная изоляция от внешнего мира – 33,4%;
- однообразная ежедневная работа – 33,3 %.
- замкнутое коммуникативное пространство – 33,3%;
- отсутствие контакта с близкими людьми/семьей – 33,3 %.
- злоупотребление алкоголем в экипаже – 33,4 %;

В дальнейшем нами планируется более детальный анализ проблемы, в том числе, расширение базы исследования (использование данных Измаильского и Азовского филиалов, колледжей Национального университета «Одесская морская академия», Киевской государственной академии водного транспорта имени гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, Херсонской государственной морской академии, а также статистики зарубежных морских университетов). Особо актуальным, на наш взгляд, является исследование психологического аспекта профессиональной самореализации женщин в морской профессии.

Литература:

1. Manpower report. The global supply and demand for seafarers in 2015 -http://www.ics-shipping.org/docs/default-source/resources/safety-security-and-operations/manpower-report-2015-executive-summary.pdf?sfvrsn=16_

2. Women in the maritime industry : a review of female participation and their role in Maritime Education and Training in the 21st century. - https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1382&context=all_dissertations
3. Women Seafarers. - <https://www.itfseafarers.org/ITI-women-seafarers.cfm>

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСОБИСТІСНА ДЕТЕРМІНАНТА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦЯ

Ханецька Т.І.

Реформування системи освіти в Україні є основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу української нації, запорукою виходу вітчизняної науки на рівень світових стандартів. Соціальне замовлення ставить високі вимоги до професійної підготовки фахівців і однією з актуальних проблем сучасної освіти є формування професійної компетентності та компетенцій майбутніх спеціалістів. Об'єктивною потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Спілкування включене у будь-яку практичну взаємодію людей (спільна праця, учіння, колективна гра тощо). Забезпечуючи планування діяльності через спілкування, особистість здійснює й її контроль. Поряд із цим спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності і набувати відносної самостійності. Отже, фахівці будь-якої професійної галузі повинні вміти встановлювати велику кількість контактів, повинні володіти культурою спілкування.

Для з'ясування особливостей культури спілкування, необхідно спочатку розглянути поняття «культура». У великому тлумачному словнику культура визначається як рівень, ступінь досконалості якоїсь галузі господарської або розумової діяльності [1, с. 472].

Культура – поняття ширше, ніж спілкування, вона включає в себе всі матеріальні та духовні цінності, які накопичені людьми. В тому числі включає в себе способи людської діяльності, те коло форм, прийомів та норм, які характеризують особливості функціонування суспільства і без яких неможливе його існування. У цьому плані можна говорити про культуру виробництва, відпочинку, спілкування. Тут особливо підкреслюється нормативність культур, яка окреслює саме те, як необхідно діяти [3, с. 203].

Соціалізація, спільна діяльність, спілкування і побудова взаємин з іншими людьми забезпечують формування свідомості людини як «системи культурно-історичних значень» (за Л. С. Виготським), культурне становлення особистості. Культура включає, окрім предметних результатів діяльності людей, їхні творчі сили і здібності, що реалізуються в діяльності, знання і навички, передбачає певний рівень інтелекту, морального й естетичного розвитку, світогляд, способи і форми спілкування. Виявом же суспільної культури, продуктом життєдіяльності людей у формі спілкування є їх культура спілкування [4].

М. А. Чернишева, наприклад, говорячи про культуру спілкування в широкому сенсі слова, зазначає, що до неї можна включити норми та способи їх реалізації у людських стосунках. Але, є і більш вузький сенс у розумінні культури спілкування: у цьому випадку вона визначається ступенем володіння людьми навичками спілкування, створеними та прийнятими у конкретному суспільстві [цитата за 2].

Культура спілкування не є остаточною характеристикою людини як суб'єкта спілкування, бо вона діалектично поєднує в собі досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії, який постійно збагачується практикою спілкування. Прагнення до вдосконалення індивідуальної культури мовленнєвого спілкування ґрунтується на досвіді спілкування, здобутому через засвоєння надбань

загальнолюдської культури, у процесі безпосередніх взаємостосунків з іншими людьми – через обмін знаннями, думками і почуттями в умовах здійснення спільної діяльності.

Психологічними передумовами як здатності до професії і становлення професійної компетентності фахівця, так і в цілому готовності спеціаліста до професійної діяльності, психологи вважають характеристики самоактуалізованої особистості, яка володіє високим рівнем професійної культури спеціаліста [6].

Мета самоактуалізації особистості майбутнього фахівця полягає у теоретичному і практичному оволодінні студентами теоретичними знаннями, методами і прийомами взаємодії з людьми в різних умовах їх життєдіяльності, а також у вмілому застосуванні набутих знань в реальних життєвих та професійних ситуаціях; в пізнанні своєї особистості та особистостей інших людей, у розумінні власного рівня самоактуалізації та професійної готовності, в усвідомленні особливостей розвитку кожного з аспектів цього процесу; в оволодінні засобами формування, розвитку і вдосконалення окремих професійних якостей та в самоуправлінні саморозвитком з метою особистісно-професійного зростання.

Культура мовленнєвого спілкування психолога інтерпретується нами як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компонента його культури спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування. Самоактуалізація особистості як спрямованість на професійне самовдосконалення виступає, на нашу думку, однією із особистісних детермінант розвитку культури спілкування особистості [5].

Проведене нами лонгітюдне дослідження з метою виявлення рівня самоактуалізації за методикою «Самоактуалізаційний тест» (Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Зазики) зі студентами спеціальності «Психологія» факультету психології НПУ імені М. П. Драгоманова показало певну динаміку, яка має яскраво виражену тенденцію: у процесі професійної підготовки самоактуалізація майбутнього психолога зростає на 4 курсі до вище середнього рівня у той час як до 3 курсу рівень її знижується (таблиця 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів самоактуалізації у майбутніх психологів(за методикою «Самоактуалізаційний тест» (САТ)

(n=130)

Рівень самоактуалізації (РС)	Досліджувані					
	1 курс		3 курс		4 курс	
	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть
Високий	16,9	22	16,1	21	19,0	25
Вище середнього	38,5	50	24,6	32	45,0	58
Середній	40,0	52	32,3	42	25,3	33
Низький	4,6	6	27,0	35	10,7	14
Середнє значення РС:	62		59		67	

Так середній рівень самоактуалізації на 3 курсі мають на 7,7% менше студентів порівняно з 1 курсом, а низький рівень самоактуалізації – на 22,4% більше; з 3 по 4 курси спостерігається значне підвищення (на 20,4%) вище середнього РС. Цілком природним є той факт, що досліджувані на 4 курсі мають середнє значення РС вище середнього рівня, оскільки така тенденція свідчить про сприятливе підґрунтя фахової підготовки та для підвищення його у подальшому. При цьому значне зростання показників за вище середнім рівнем ми пояснюємо впливом перехідного для випускників періоду самоусвідомлення у нових соціальних ролях, що створює потребу в активній самореалізації у житті.

Без особливих змін залишаються показники високого рівня самоактуалізації на всіх курсах (в межах від 16,9% до 19%), що свідчить про очевидне переконання більшості студентів у тому, що реалізація актуалізованого протягом навчання професійного потенціалу відбувається у процесі професійної діяльності, на яку було спрямовано фахову підготовку у ВНЗ та самопідготовку. Це означає, що здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня створює лише базову передумову для успішної самоактуалізації випускників на практиці.

Аналізуючи показники середнього значення рівня самоактуалізації, видно, що різниця їх на 1 та 4 курсах становить лише 5 балів. Виходячи з цього, можна припустити, що остаточні результати в аналогічних вибірках зводяться до того, що загалом протягом навчання рівень самоактуалізації студентів зростає в середньому на 5 балів. Проте таке припущення є помилковим у зв'язку з тим, що зміна рівня самоактуалізації відбувається нерівномірно і зниження його на 3 курсі є вихідним для подальшого зростання його на 4 курсі.

Отже, проведене нами дослідження засвідчує, що самоактуалізація особистості складний феномен, який розвивається нелінійно, в залежності від об'єктивних умов та індивідуальних особливостей особистості. Тобто, ефективність майбутньої професійної діяльності залежить не лише від теоретичної підготовки фахівця, а й від його власної самоактуалізації як прагнення до професійного самовдосконалення, яка виступає однією із особистісних детермінант володіння достатнім рівнем культури людського спілкування.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад., голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпін'я : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
2. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Головин Б. Н. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Давидовча В. Е. Сущность культуры / В. Е. Давидовча, Ю. А. Жданов. – Ростов, 1979. – 203 с.
4. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра : монографія / Корніяка О. М. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
5. Ханецька Т. І. Культура мовленнєвого спілкування психолога / Т. І. Ханецька // Навчальний посібник (для студ. вищих навч. закладів). Вид. 2, уточн. та доповн. Реком. МОНМС України – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 328 с.
6. Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси, 1997. – Кн. 1. – С. 34–42.

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ДЕРЖАВИ

Хміль В.В.

На сьогоднішній день антропологічний підхід не є домінуючим в дослідженнях держави, проте тільки через феномен людини можна глибоко осмислити найгостріші проблеми сучасної кризи держави.

Криза ідеї державності – це криза, перш за все, минулих форм контролю та управління, недостатня увага до антропологічної складової соціуму, у пріоритеті функціоналізму та раціоналізму, що проявилася у подіях в багатьох державах світу: перша хвиля в 60-70 роки – Угорщина, Прага, Франція, Німеччина, друга хвиля – 80-90-і роки – Польща, Югославія, Чехословаччина, Канада, Росія, а в новому столітті ця криза оселилася в Україні.

Аналіз держави з позицій антропологічного підходу, тобто екзистенційного виміру людського буття в його взаємодії з державною формою існування, ґрунтується на

очікуванні довірливих моральних стосунків з нею, зменшення регламентацій, захисту конституційних прав людини, та забезпечення простору для ініціатив.

Введений парадигмальний аналіз держави на основі антропоної складової надають можливості описати широку сферу складних взаємовідносин держави та людини в морально-онтологічному і гносеологічному контекстах. Такий аналіз дає можливість побачити місце людини в державі та нові смисли її існування, фіксуючи несумісність традиційних парадигм державних утворень по відношенню до індивіда.

Осмилення чотирьох антропологічних парадигм, таких як держава прямого примусу, ліберальна держава, неоліберальна та постліберальна виявляють їх відмінності

Перша рання парадигма пов'язується з державами традиційного суспільства, що вміщують в себе складний конгломерат влади державотворюючого етносу, своєрідних форм організації життя, релігійної свідомості, культури та характеризується жорстким примусом підданих.

Друга парадигма відрізняється ліберальною ідеологією як антидержавною концепцією, що зменшує роль держави, на користь громадянського (економічного) суспільства. Завдяки таким змінам з'являється новий тип людини як громадянина, що має право публічно захищати свої інтереси.

Третя неоліберальна парадигма держави поглиблює розрив між інтересами індивіда та держави, поглинаючи громадянське суспільство. Держава втручається в усі сфери соціального буття, що є підставою для контролю над особистістю. Держава стає законодавцем **абсолютної етики** як умови для консолідації суспільства. За допомогою політичної, ідеологічної, психологічної та інших маніпуляцій підвищується контроль влади в обмеженні громадянської активності стосовно захисту громадянських прав та можливості надавати моральні оцінки державній ідеології.

Постліберальна парадигма держава характеризується комунікаційною активністю населення, що приводить до суперечності з старими засобами контролю та новою реальністю, новими смислами, вносячи інше розуміння свободи відносно ліберальних цінностей, таких як самодіяльність, доступ до культури, гідність, повага до прав і свобод інших. При цьому людина, її інтереси, самореалізація, життя стають головними цінностями суспільства. Держава, якщо намагається зберегтися як цивілізаційний інститут, вимушена буде враховувати нові обставини в процесі соціального управління. Теза про те, що держава є **втіленням ідеї високої моральності** має втратити свій декларативний характер та дійсно орієнтуватися у своїй діяльності на **людиновимірну парадигму сучасного державотворення**.

ФІЛОСОФІЯ ЯК СТВОРЮВАЛЬНЕ ЛЮДИНОЗНАВСТВО

Шевчук О. М.

Філософія безумно є однією з найдавніших форм усвідомлення світу, що накопичила за свою історію чимало цікавих ідей, концепцій, питань. Тим більше, немає мислителя, що не лишив би свого бачення сутності та призначення самого філософського знання. Історія філософської думки налічує цілу низку яскравих афоризмів щодо цього, які стали вже хрестоматійними. Всі вони мають свій ценз, бо відображають різні боки, підходи, акценти, проблеми, що були важливими для їх авторів. Але вміння відображати «дух часу», як на це вказував Гегель, лишає питання статусу філософії в системі культури, знання, освіти і т.і., відкритим для дослідження в кожен нову добу. Отож нашою метою є спроба дати таке визначення філософії, що буде спроможним відбивати її сутність та спрямовувати філософську теорію в практику викладання. Це завдання є настільки ж актуальним, настільки ж важким.

Мова йде про рушійні зміни самої концепції освіти і виховання. Отже, у радянські часи пріоритет надавали підготовці універсального фахівця. Великого значення мали ідеологічні та технічні складові підготовки. Сьогодні у філософії освіти робиться наголос на формування критичного та емоційного мислення, соціально-комунікативної компетентності, що пов'язано з необхідністю більш якісної їх підготовки не лише до професійної діяльності, але й до життя у постійно змінному світі. Сучасна соціокультурна дійсність є дійсно дуже бурхливою, багатоваріантною, плюральною. Щоб її пізнати, зазначає Доннікова І.А., необхідні нові, нетрадиційні альтернативні підходи, які дозволили б відійти від однозначного визначення реальності та людини, перейти від лінійного, однозначного її трактування до вивчення всієї її складності [1, с. 79]. Ця ідея й була покладена в основу науково-освітнього трансдисциплінарного проекту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», який нещодавно ініціювала кафедра філософії Національного університету «Одеська національна морська академія» разом з Міжнародною академією психосінергетики і альфології («МАПА»).

Безумовно для нас дуже цікаві здобуття закордонних вузів в галузі викладання предмету філософія, але залишається проблема їх впровадження, адаптації до вітчизняних умов та менталітету.

Багато вузів обрали шлях реформування викладання філософії крізь трансформування її в професію, в профіль вузу. Не відхиляючи спроможності такого підходу все ж здається, що потрібен універсальний узагальнюючий принцип, який впливає з самої сутності філософського знання, де проблема людини, гуманізму, самосвідомості і самовдосконалення є провідною системоутворюючою думкою. Моральна проблематика є серцем і вітчизняної філософської традиції. Отож в процесі викладання курсу філософії пропонуємо повагу до особи поєднувати з вимогливістю і допомогою в її внутрішніх духовних пошуках, формуванням самостійного та творчого мислення, душі, інтелекту [2, с. 106-115].

Висловуючи тезу «філософія – це створювальне людинознавство» в якості провідної ідеї перебудови освітянського курсу філософії з урахуванням сучасних потреб і завдань, хотілося б обговорити її з фахівцями, об'єднати зусилля науковців, викладачів, студентів, молодих вчених, підприємців для пошуку шляхів реформування мислення, знання і освіти. З огляду на це, у наш час очевидним є небажаність дотримання тільки когнітивно-орієнтованої, технократичної за своєю суттю парадигми освіти, що переважно зорієнтована на репродуктивне знання, формування певної суми знань, умінь і навичок через накопичування навчального матеріалу. Сучасний фахівець – це насамперед людина, підготовлена до випробувань, до зміни образу життя. Це освічена людина, тобто людина культури, вихована, здатна зберігати і зміцнювати культурний потенціал. На місце професіоналу приходить трансфесіонал [3].

Підсумуємо, гуманітарна компонента професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає увагу до світоглядного та культурного самовизначення людини, формування навиків і бажання саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Філософія необхідна для формування незалежного, творчого, самостійного мислення. Досвід історії філософії вчить критично відноситися до нав'язуваних стереотипів вигідних для тих, хто саме сьогодні панує в економічному, політичному і духовному житті. Таким чином, філософська культура є важливою передумовою для розробки власної позиції, причому позиції доказовою, такої, що спирається на вагомі аргументи. Філософія в абстрактному і надзвичайно загальному вигляді підсумовує досвід особистого і суспільного життя. Саме через зміну і спадкоємність філософських ідей ми можемо судити про мінливість і в той же час про постійність людського існування, різноманіття і в той же час єдність людської культури.

Література:

1. Доннікова І.А. Созидательное знание как стратегия образования // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания : материалы Третьей междунар. науч. конф., 15–16

ноября 2018 г., г. Минск. В 3 т. Т. III / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск : Четыре четверти, 2018. – С. 79-82.

2. Шевчук О. М. Етичні категорії як шаблі руху людини до морального вдосконалення // Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 19 — Київ: Український Центр духовної культури, 2001. – С.106-115.

3. Кривцова Н.В., Доннікова І.А. Трансфесіонал як суб'єкт інноваційної освіти: психологічний аспект // Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я: Збірник матеріалів наукової інтернет-конференції, м. Одеса, 21 червня 2018 року / Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії та біоетики; Міжнародна академія психосінергетики та альфології. – Одеса, 2018. – С. 11 –23.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

по матеріалах другої інтернет-конференції (з міжнародною участю),

Одеса, 6-13 жовтня 2018 р.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ОПТИМИЗАЦИИ

Антонюк С.А.

Бесконечно большой процесс человеческой истории как накопление человеком определений быть Человеком осуществляется за счет расходования бесконечно малых поступков и жизней множества людей, живущих в конкретное время и в конкретной культурной модели. Сегодня эта модель выработала и реализует процедуру вхождения новорожденного в статус человека: как индивида, где он такой как все; как личности, где он олицетворяет собой свою социальную принадлежность и самого себя; как индивидуальности, где он предстаёт как единственный в своем роде, со своими неповторимыми талантами и способностями.

В этом смысле процесс становления человека предполагает прохождение им четырех основных стадий: 1. воспитание + 2. обучение = совершеннолетие; 3. специализация и 4. образование, или специализация и образование одновременно. Кроме того, человек – существо двойственное – телесное и духовное, а потому каждый уровень его становления предполагает в процессе воспитания и обучения не только формирование души и тела, но и процесса отношения тела к душе и души к телу. Это потому, что к совершеннолетию Человек Разумный становится субъектом своей собственной деятельности и именно он определяет смысл своей будущей жизни, он определяет, на что он истратит свою жизнь (если конечно не случится так, что его жизнь истратят другие). Но мы говорим здесь о человеке в его действительном залоге.

А действительный залог предполагает в идеале здорового человека и телесно и духовно. Телесное здоровье определяется как способность энергично выполнять ежедневные задачи. Когда большинство людей думает о здоровье, обычно рассматривает его только как телесное здоровье. Это очевидно и поэтому они считают его самым легким для оценки. Наше телесное здоровье предполагает привычки, диету, здоровье органов, индекс массы тела ... список можно продолжать и продолжать. И если мы обнаруживаем, что физически не можем делать то, что хотим, нужно вносить изменения в жизненный процесс. Требуется больше, чем просто желание что-то сделать; мы должны работать для этого. Изменить свои привычки

в упражнениях, есть здоровую пищу, развивать себя и преодолевать свое негативное состояние. Просто нужно помнить, что так, как мы относимся к своему телу, так и оно будет относиться к нам, потому что «мы» – это духовная сущность тела, стремящаяся осознавать и переживать все его проблемы. Ведь тело – это материальный носитель человека, а человек как таковой определяется его духовным здоровьем.

И более того, сам человек – явление темпорально-локальное, здесь и сейчас принадлежащее к сложившейся и существующей культурной модели общества, параметрам существования которого требуется соответствующий тип человека, а человеку требуется здоровое общество.

Социально здоровое общество – это наличие реальных возможностей удовлетворять межличностные отношения и взаимодействия с другими людьми. Эти отношения и социальные взаимодействия являются основанием для поддержания интереса к другим людям как основы культурного взаимообогащения. Открывать для себя людей, с которыми нравится быть вместе и с ними и участвовать в жизненном процессе. Обсуждать свои эмоции со своими друзьями, участвовать в горячих дебатах с интеллектуальными сверстниками. Никогда не должно быть недостатка в проблемах, которые представляют интерес в сфере социальных отношений. Однако, если обнаруживается, что существует дефицит общения и человек замыкается в своем мире, то это следует изменить, сделать шаг из своей зоны комфорта, сделать что-то новое, неожиданное, когда не знаешь, что из этого выйдет, но социальная культурная модель должна быть готовой и к этому.

Человек не просто живет – он переживает свою жизнь и осознает этот процесс переживания, что и определяется как способность контролировать эмоции и выражать их надлежащим образом и комфортно. Дефицит эмоционального здоровья является самым пагубным для вашего общего состояния здоровья. Статус эмоций человека может положительно или отрицательно повлиять на любой другой аспект здоровья. Эмоции определяют практически все в жизни: действия, отношения, страсти и многое другое. Держите свои эмоции под контролем и соответствующим образом выражайте позитивность. Жизнь более приятна, когда вы выбираете комфорт во всем и эмоциональный комфорт здесь определяющий, потому что именно он является базовой предпосылкой духовного здоровья человека.

Духовное здоровье определяется как чувство смысла или ценности жизни, как то содержание, которое каждый вкладывает в образ своего настоящего и будущего. Оно связано в первую очередь с существующими культурными идеалами социальной системы и может включать веру в какую-то объединяющую или универсальную силу жизненного процесса. Определение духовного здоровья иногда может быть спорной темой. Существует множество различных систем убеждений, которые существуют во всем мире и поэтому можно утверждать, что есть правильные и неправильные убеждения, но каждый человек сам решает, что правильно для него. Важно найти тот смысловой стержень, который человек моделирует как свою жизненную ценностную перспективу. Именно его духовные убеждения помогут открыть для него и реализовать его собственную ценность и общий смысл жизни, потому что духовность человека – это сбалансированная система представлений и понятий смысла жизни.

На уровне профессионализации человек реализует две свои ипостаси – он индивид и он личность. В рамках собственного самосовершенствования он может подняться до уровня индивидуальности – выйти на передний край проблем в области своей профессиональной деятельности, благодаря саморазвитию собственного интеллекта.

Однако существующая система университетов, как правило, предполагает единство профессионализации и образования, но так, что образование является дополнением к профессии. Профессионально образованный человек выводится на передний край профессии, где его образованность является не только исчерпывающим знанием действительного положения вещей здесь и сейчас, но включает в себе гипотетическую

перспективу будущего. И все это определяется уровнем интеллекта, который фактически является **способом выражения человеческой духовности**.

Интеллект формируется и оттачивается на уровне высшего образования из тех первоначальных способностей, которые были выработаны на предыдущих этапах воспитания, обучения, профессионализации. А потому студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно и в создании которого активнейшее участие принимает сам студент. Развивающее обучение в вузе предполагает формирование у студентов потребности, интереса и умений совершенствовать свои знания и способности, сознательно готовиться к будущей профессиональной деятельности образованного человека, владеющего теоретическим знанием и в области своей профессии, и в области мировоззрения своего времени.

Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей человека как; способность находить интеллектуальные способы стимуляции и мотивации деятельности; память, внимание, скорость обработки информации; способность устанавливать и достигать реалистические цели, как в профессиональной, так и в персональной области деятельности; использовать в своих интересах возможности, которые могут предложить различные обстоятельства; -способность контролировать отношение «тело-разум»; способность критично и самокритично оценить ситуацию при достижении цели; способность к интеллектуальному синтезу, к оригинальности мышления; профессиональная компетентность.

Интеллектуальное здоровье и интеллектуальное развитие определяет уровень созидательной активности человека. Он использует все возможности, средства, методы и знания для совершенствования своего мастерства, наращивания творческого потенциала. Более того, интеллектуальный рост – это одна из форм развития человеческого организма, так как разум знает каким должно быть тело. Кроме того до относительно недавнего времени считалось, что у человека есть два типа интеллекта: математический (логический) и вербальный. Однако, сегодня специалисты считают, к примеру, что наши успехи, удаchi и здоровье зависят, по меньшей мере, от развития не многих других, различно направленных типов интеллекта. А именно: сенсорного, интуитивного, логического, вербального, пространственного, личностного, музыкального, психофизического, социального, технического, визуального, творческого, финансового, любовного и др. Ими должен обладать каждый современный человек, чтобы полноценнее себя чувствовать, быть довольным жизнью, заниматься органичными для себя видами деятельности и профессиональным творчеством.

Таким образом, интеллектуальное здоровье определяется как сбалансированная оперативная способность человеческого духа постоянно участвовать в культурном процессе строительства жизни, учиться, расти от достигнутого опыта, оптимально использовать интеллектуальные возможности общества, направленные на решение стратегических и тактических задач духовной деятельности.

Литература:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 131.
2. Айзенк Ю. Природа интеллекта – битва за разум / Ю. Айзенк, Л. Кэмин. – М.: Изд-во. ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
3. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления, 1965. – 456 с.
4. Иванов А. А. Возрастные аспекты социального интеллекта [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 1. – <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-aspekty-sotsialnogo-intellekta>
5. Князева Н. Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов // Юбилейная международная научно-практич. конф., посвященная 200-летию Д. П. Ознобишина. Самара, 2004. – [http:// www.ssipa.samara.ru](http://www.ssipa.samara.ru).

6. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект, теория, измерение, исследования / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
7. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М., 2002.
8. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – М.: Речь, 2014. – 272 с.

ЗДОРОВ'Я ЯК СКЛАДОВА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Доннікова І.А.

Що мають на увазі люди, коли бажають один одному здоров'я? Зазвичай, йдеться про фізичне (або тілесне) здоров'я, хоча, напевно, і та людина, що бажає, і та, що отримає побажання, думають про різні речі. Але і в науці відсутнє єдине визначення цього поняття.

Традиційно здоров'я є предметом досліджень, перш за все, в галузі медицини та біології, проте, проблему можна вважати міждисциплінарною. Сучасній науці відомі такі види здоров'я, як фізичне, психоемоційне, інтелектуальне, соціальне, особистісне, духовне. При цьому загальноприйнятого визначення цього поняття немає, більш того, зростання кількості досліджень з проблем здоров'я надає їй більшої актуальності, а власне поняттю – ще більшої невизначеності.

Ю. Д. Бойчук нараховує більше 450 визначень здоров'я, які сформульовані в межах окремих дисциплін. Серед сутнісних ознак здоров'я він виділяє: 1) здоров'я як норма функціонування організму на всіх рівнях його організації; 2) здоров'я як динамічна рівновага (гармонія) життєвих функцій організму; 3) здоров'я як повноцінне виконання основних соціальних функцій, участь у житті суспільства й активна трудова діяльність; 4) здатність організму адаптуватися до умов навколишнього середовища, що змінюється; 5) відсутність патологічних змін і нормальне самопочуття; 6) повне фізичне, духовне, розумове й соціальне благополуччя [2, с. 6].

Залишаючи осторонь аналіз сотень сучасних визначень здоров'я, звернемо увагу на етимологію слова. Як свідчать словники, слово походить від старослов'янського «сѣдравъ», яке в свою чергу, від «dorvo» – дерево. Тобто один з вихідних змістів – «схожий на дерево, такий же високий, міцний, сильний, здатний встояти в бурю» [6, с. 37].

Як вказують дослідники, існує зв'язок між словами «здоров'я» і «цілий», «цілющий». «Зцілити» означало повернути людині цілісність, «поправити», «починити» [6, с. 37]. Близькі значення слова виявляються в різних мовах. Наприклад, в англійській «health» походить від староанглійського «heer» – «цілісність», «цілий». В китайській мові слово «здоров'я» складається з двох ієрогліфів, один з яких означає «міцність і сила», в переносному значенні – «здоров'я». Інший має значення «музика», в інших двох переносних значеннях – «спокій», «щастя», а також «здоров'я» [4, с. 309].

Таким чином, глибинний зміст слова має світоглядне «навантаження» і вказує на певний, гармонійний стан людини, на її зв'язок зі світом, який надає життєві сили. Пізніше ідея здоров'я як гармонії та цілісності людини втрачається. Східне знання зосереджується на психологічних станах людини, шляхах досягнення внутрішньої гармонії, духовного «гомеостазу» (психологічні практики буддизму, йоги, даосизму). В той час як на Заході увага переважно зосереджується на фізичному стані людини (згадаємо античний культ людського тіла і фізичної краси), хоча паралельно розвивається й профілактична, оздоровча медицина [1].

Сьогодні стає зрозумілим, що здоров'я людини є, по-перше, складним феноменом, який створюється во взаємодії великої кількості факторів – екологічних, біологічних, психічних, соціокультурних та ін., і тому потребує об'єднання зусиль науковців – представників різних галузей знання. По-друге, здоров'я є цілісним феноменом, в якому всі

ці фактори узгоджуються, створюючи синергійну єдність. Розкриття «механізму» виникнення цієї цілісності – це й онтологічна, і методологічна проблема, до вирішення якої має бути залученим й філософське знання. По-третє, здоров'я – це унікальний феномен, оскільки є даністю і здобутком життя конкретної людини з усім набором її особистісних характеристик. Тож, як складний, цілісний феномен здоров'я потребує філософського (і зокрема, філософсько-культурологічного) осмислення, що передбачає розкриття його сутності в контексті культури, а також використання певних методологічних підходів. Саме філософське знання здатне з'ясувати сутність цього феномену з урахуванням багатовимірності людини і різноманітності людського буття, оцінки його якості та смислового наповнення. Одночасно філософське знання здатне запропонувати методи дослідження цього феномену, оскільки «розпорошення» проблематики по різних дисциплінах призводить до браку «конструктивного та уніфікованого підходу до визначення здоров'я», «створює труднощі й невизначеність в результатах наукових досліджень з оцінки впливу різних факторів на здоров'я, визначення рівня здоров'я та компетентного пошуку оптимальних шляхів здоров'язбереження» [2, с. 6].

Особливо бракує філософсько-культурологічних досліджень здоров'я, які б виявляли його сутнісні характеристики як феномену культури (в її індивідуальних і колективних формах). Частково цей аспект проблеми розглядається в аналізі духовного здоров'я або в аксіології здоров'я; інтегральний погляд на проблему пропонує валеологія. Але в будь-якому випадку в «науках про здоров'я» культура – це вторинний фактор, найчастіше, середовище, яке впливає на стан здоров'я людини. Завдання філософсько-культурологічних досліджень, на наш погляд, полягає в тому, щоб виявити взаємозумовленість культури і здоров'я. В такому випадку обидва феномени розкриються новими гранями.

Як слушно зауважує С. Ю. Путров, у філософсько-антропологічних і культурологічних дослідженнях людина розглядається «безвідносно до того, здорова вона чи ні, тобто імпліцитно знімається сама проблема здоров'я. Це виглядає більш ніж парадоксально, бо здоров'я є умовою і способом буття у світі, водночас умовою і способом реалізації цього буття, можливостей його розгортання» [3, с. 119].

Саме про таку ситуацію в філософській антропології писав свого часу В.Г. Табачковський, вказуючи, що «традиційні уявлення про людську сутність здебільшого зводилися до такого собі усереднення: *доросла (але не стара) , фізично здорова, діяльно-активна, характерологічно одномірна (а відтак, позбавлена ендотимних засад), етнокультурно нейтральна істота, невизначеної (читай – чоловічої) статі*» (курсив В.Г.) [5, с. 340]. Слід зазначити, що виникнення в філософській антропології ХХ століття образу «нездорової людини» (агресивної, шизофренічної, схильної до афектів, девіації, насильству, руйнуванню і т. і.) кардинальним чином змінило розуміння культури.

Бажаючи один одному здоров'я, ми маємо на увазі першооснову нашого життя – спочатку здоров'я, потім – все інше. Тобто інтуїтивно людина створює «вертикаль» або піраміду цінностей, в основу якої закладає здоров'я. Напевно, з точки зору повсякденного мислення, так і повинно бути. Але для розуміння сутності здоров'я цього недостатньо, оскільки воно є не тільки основою, але й результатом людських відносин зі світом, відношення людини до самої себе. Інакше кажучи, здоров'я як цінність можна розташувати і в основі, і на вершині ціннісної піраміди. Якщо визначати здоров'я як «динамічний стан», виявляється, що воно пронизує все сфери життя людини (саме тому виділяють його різні види), створює індивідуальну культуру і створюється нею. Тобто, здоров'я «є складовою частиною загальної культури особистості і не просто проявляється в здорових життєвих звичках особистості, а стає критерієм оцінки способу її буття» [2, с. 11].

В такому сенсі часто використовують поняття «культура здоров'я», хоча, на нашу думку, в певній мірі воно є тавтологічним. Стан здоров'я передбачає розгортання людського життя в контексті культури, узгодження усіх його проявів зі створювальними смислами культури. Тобто збереження зв'язку людини і культури в прямому сенсі є запорукою здоров'я, а його порушення загрожує людині хворобами. Зрозуміло, що цей зв'язок є

опосередкованим, складним, неоднозначним, обґрунтування якого потребує не тільки визначення поняття здоров'я, але й розуміння сутності людини і культури. Саме в цьому напрямку, на наш погляд, необхідно розвивати між- і трансдисциплінарні дослідження, які б могли прояснити зміст цих понять, запропонували б відповідні методи аналізу здоров'я людини як складової культури або культури як запоруки здоров'я.

Література

1. Горбунова С. М. Валеологія: філософсько-антропологічний аспект: автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук зі спец. 09.00.04 – філософська антропологія і філософія культури. – Сімферополь, 2000. – 18 с.
2. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. – 488 с.
3. Путров С. Ю. Цінність здоров'я особистості як об'єкт філософського пізнання // Нова парадигма. – Випуск 112. – 2012. – С. 160-122.
4. Сотрудничество стран БРИКС для устойчивого развития: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых стран БРИКС (Ростов-на-Дону, 24-26 сентября 2015 г.); в 2 т. / под общ. ред. М.А. Бровской, В.В. Высокова, И.К. Шевченко, А.Ю. Архипова. – Ростов-на-Дону. Издательство южного федерального университета. – 2015. – Т. 1. – 366 с.
5. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / Віталій Георгійович Табачковський. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. – 432 с.
6. Psychological and sociocultural determinants of health. – Lulu-press. – 2015. – 177 p.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Натаров В.П.

Численні дослідження показали, що до кінця кожного навчального року і протягом всього періоду навчання у значної частини студентів спостерігаються більш-менш несприятливі зрушення в стані здоров'я. Однією з причин цього є перевантаження учнів навчальними заняттями, яке давно хвилює громадськість, лікарів і педагогів.

Одним із заходів, що виправляють це положення, поряд з удосконаленням навчальних програм і методики викладання, повинна бути науково обґрунтована регламентація навчального навантаження, яка передбачає встановлення її певної гігієнічної норми. Під нормою в гігієні розуміється така інтенсивність впливу, яка не тільки не робить несприятливого впливу на організм, але й зміцнює здоров'я, сприяє гармонійному розвитку особистості. Щодо навчальних занять, гігієнічне нормування полягає у визначенні такого змісту, обсягу і організації педагогічного процесу, які забезпечують збереження високої працездатності, оптимального функціонального стану і в кінцевому підсумку здоров'я студента.

Основним критерієм гігієнічної оцінки навчальних занять є ступінь стомлення, що викликаний ними. Повністю уникнути стомлення від навчальних занять не можливо, та й не потрібно. Втома представляє майже неминучий наслідок будь-якої тривалої і напруженої роботи. А прагнення позбавити студента будь-якої тривалої або напруженої роботи суперечить не тільки педагогічним, але і гігієнічним принципам, оскільки тільки інтенсивна діяльність є запорукою повноцінного функціонування і розвитку організму. Завдання полягає лише в такому дозуванні цієї діяльності, при якому стомлення, що виникає, повністю зникає в період відпочинку.

Численні дослідження педагогів та психологів намітити ряд заходів, що сприяють

оптимізації навчального процесу в вищі та зменшують стомлення студентів [2, с. 86]. Однак гігієнічне нормування навчальних занять поки обмежується тільки регламентацією їх тривалості. Тим часом тривалість не є головним фактором втоми. Загальновідомо, що заняття однаковою тривалості можуть викликати різний ступінь втоми. Отже, науково обґрунтоване нормування навчальних занять має спиратися на зіставлення ступеня стомлення, що виникає, не тільки з тривалістю стомлюючого впливу, але в першу чергу з його силою.

Про ступінь втоми зазвичай судять по зміні функціонального стану ряду органів і систем і перш за все – центральної нервової системи, стан якої досить чітко проявляється в рівні працездатності студентів, а він, в свою чергу, – в ступені продуктивності (швидкості і точності) роботи при виконанні спеціальних завдань.

За свідченням фізіологів, по цим показникам «можна судити про загальну розумову працездатність... У той же час вона дуже чутливо відображає психічний стан людини». Для того ж, щоб встановити силу стомлюючого впливу навчальних занять, потрібно перш за все вміти його виміряти. Тому в першу чергу необхідно визначити ступінь їх стомлюваності. Сила стомлюючого впливу заняття найчастіше інтерпретується як його складність. Однак, це не зовсім вірно. Ступінь труднощів і ступінь стомлюваності пов'язані прямою залежністю: при інших рівних умовах заняття тим більш стомлює, чим воно важче. Саме ця односпрямованість змін труднощів і стомлюваності є причиною частого змішування цих понять. Але буває, що цей зв'язок порушується: важкі заняття не призводять до значного стомлення, і, навпаки, стомлення настає після занять, що не мають об'єктивних ознак труднощів. Отже, ототожнювати труднощі і втому неможна. Труднощі – це об'єктивна властивість заняття, втома ж – це «фізіологічна» вартість заняття.

В літературі з фізіології розумової праці застосовується також термін «напруженість праці». Відомий фізіолог К. М. Смирнов визначає напругу як «всю сукупність змін в організмі, що викликаються роботою», стомлення ж – як «тимчасове зниження працездатності, викликане проведеною роботою» [3, с. 1754].

Напруженість є проміжною ланкою між труднощами і виснажливістю. Ступінь труднощі визначає ступінь напруги, тобто напруженість залучених в діяльність функцій. Ступінь напруги, з свою чергу, визначає ступінь втоми, що виникає, тобто втоми даної діяльності. Виявляється, що більш важке заняття, що приводить до більш сильного стомлення, характеризується більшим ступенем напруги фізіологічного регулювання, зокрема серцевої діяльності.

Виходячи з вищевикладеного, завдання психологів, педагогів полягає в тому, щоб унормувати, тобто обмежити відомими межами ступінь стомлюваності заняття. Для цього потрібно усвідомити, від чого залежить втома кожного. Фактори, що визначають ступінь стомлюваності навчальних занять можна умовно розділити на дві категорії: об'єктивні (загальні), як від студентів не залежать і діють на всіх однонаправлено, і суб'єктивні (індивідуальні). У педагогічній літературі визнається існування об'єктивної і суб'єктивної труднощі навчального матеріалу [1, с. 315]. Складові обох цих параметрів багато в чому безликі до висунутим нами об'єктивним і суб'єктивним факторам стомлюваності навчальних занять, але не цілком збігаються з ними. До суб'єктивних (індивідуальних) факторів, на нашу думку, відносяться: 1) вік, 2) стать, 3) стан здоров'я, 4) функціональний – фізичний і психічний – стан в даний момент, 5) здібності, 6) працездатність, 7) ступінь підготовленості, 8) інтереси.

По суті, суб'єктивні чинники стомлюваності занять невичерпні, тобто щодня, щогодини вони виникають і зникають то у одного, то в іншого студента. Роль суб'єктивних чинників очевидна і безперечна. Вони не створюють втоми, але або сприяють, або протидіють їй. Однак багато суб'єктивних чинників стомлюваності повністю регламентації не піддаються.

Щодо об'єктивних чинників стомливості занять, слід торкнутися одного надзвичайно важливого фактора. Йдеться про емоційний стан студента. Його можна віднести як до

об'єктивних чинників, оскільки він часто залежить від зовнішніх моментів – змісту заняття, поведінки викладача і т. п., так і до суб'єктивних чинників стомлення, оскільки визначається особливостями кожного студента. Позитивний емоційний тонус, як відомо, активізує вищі відділи мозку, сприяє їх високій збудливості.

Позитивний емоційний фон на занятті створюється сприятливим психологічним кліматом в групі, атмосферою доброзичливості, доброзичливим ставленням педагога до студентів, справедливістю оцінок, заохоченням слабких і т. п. Джерелом позитивних емоцій може служити і сама навчальна діяльність, що радує від подолання перешкоди, демонструючи студенту його можливості, наприклад, його здатність до вирішення складних завдань.

Головним же джерелом позитивного емоційного стану є інтерес до дисципліни, що вивчається. У формуванні втрати інтересу діє прямо протилежно труднощі. Чим важче, тим більш стомлює, але в даному випадку навпаки – чим цікавіше, тим менше втомлює. Інтерес виступає в даному випадку в двох аспектах; 1) як привабливість предмета, що пов'язана з колом особистих інтересів і смаків студентів, і 2) як відчуття «цікаво», що з'являється на конкретному занятті (іноді поза зв'язку з любов'ю до предмету) і зобов'язане своїм виникненням вмінню педагога, формам і способам викладання, використанню художніх і музичних ілюстрацій, наочності навчання, колу порушуваних асоціацій і т. д.

Відсутність же інтересу – це потужний фактор стомлюваності, навіть тоді, коли відсутні справжні елементи труднощі. За спостереженнями педагогів, вчення без захоплення, яке пов'язане з нецікавими формами роботи на заняттях, було причиною підвищеної стомлюваності у 58,75% студентів.

На наш погляд, до об'єктивних чинників стомлюваності заняття відносяться: 1) тривалість сприйняття інформації, 2) труднощі її розуміння і 3) зовнішні умови, в яких проходить заняття. Поєднання всіх цих факторів в певних співвідношеннях і визначає міру стомлюваності навчального заняття і підлягає регламентуванню.

Головним і в той же час майже не регламентованим фактором стомлюваності заняття є його складність. Труднощі – це, з нашої точки зору, об'єктивна величина, єдина для всіх студентів даного віку, що діє на всіх однонаправлено, хоча і не в рівній мірі, бо єдиний стомлюючий вплив нашаровується на індивідуальні властивості кожного.

Виходячи з досліджень педагогів і гігієністів, основними компонентами труднощі заняття є наступні: 1) обсяг інформації, що підлягає сприйняттю; 2) складність матеріалу і 3) ступінь його новизни. У педагогічній літературі запропоновані численні варіанти членування навчальної інформації на заняттях. Але загальноприйнятих одиниць її обсягу до сих пір, на жаль, немає, і це надзвичайно ускладнює її нормування. Другий за значенням компонент труднощі – це складність навчального матеріалу. Педагоги застосовують поняття складності якщо не для заняття цілому, то для окремих завдань, і прагнуть встановити, від чого вона залежить.

Визнаючи новизну, складність і трудність «важливими показниками якостей навчальної інформації», їх нерідко розташовують поруч на одному ієрархічному щаблі. Нам же здається, що справжня їх ієрархія інша: новизна і складність навчального матеріалу не рівнозначні труднощі, а створюють її, служать її складовими.

Таким чином, тільки спільна робота педагогів, психологів, лікарів і фахівців інших наук дозволить глибоко досліджувати ступінь стомлюваності, що дасть можливість краще регламентувати навчальне навантаження і зберегти психічне здоров'я студентів.

Література:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник, К., Знання, 2005. – 486 с. (Вища освіта ХХІ століття).
2. Физиологический журнал им. И.М. Сеченова, 1979. – Т. 45. – № 12. – С. 1754.
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І., Психологія вищої школи: Практикум: Навчальний посібник, К.: Каравелла. – 2008. – 336 с.

ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ КРІЗЬ БІОЕТИЧНУ ПАРАДІГМУ

Павлова О.С.

З моменту затвердження Радою Європи «Конвенції про права людини та біомедицину» 19 листопада 1998 року пройшло 20 років. За цей період можна стверджувати, що біоетичні засади отримали міцне закріплення в міжнародному праві [1]. Спочатку біоетика формувалася як етико-правовий рух серед медиків і широкого загалу на Заході. Сьогодні біоетичними орієнтирами керуються в реальній практиці охорони здоров'я США, Європи, Японії, Греції, Австралії, України та багатьох інших країн. Фундаментальними основами біоетичного підходу є цінності лібералізму: автономія індивіда, свобода волі і вибору, інформованої згоди, концепція «конструювання власного здоров'я». В рамках даної концепції пріоритетним напрямком розвитку біоетики став аналіз етичних норм охорони здоров'я людини, з урахуванням його соціальної сутності та основних принципів організації і функціонування людини – як біологічної системи. Саме здоров'я людини – як багатокомпонентна динамічна система, може і повинно бути основним показником складного ко-еволюційного розвитку природно-людських комплексів.

За останні два десятиліття сфера біомедичних досліджень настільки розширилася, що в її ареал потрапили і ті експерименти, які не мають безпосередньої мети поліпшення здоров'я людини, а проводяться з метою перевірки придатності сучасних досягнень науково-технічного прогресу і їх токсикологічної, екологічної безпеки для споживача (нові будівельні матеріали, побутова хімія, косметика, предмети побуту, одяг і так далі). Кожна подібна перевірка передбачає проведення випробувань на добровольцях. З вищесказаного випливає, що в умовах розвитку сучасної науки і техніки традиційні норми медичної етики вже не спрацьовують, їх необхідно переглядати, уточнювати і доповнювати. Виникає необхідність посилення етико-правового регулювання науково-технічної діяльності та бізнесу. Медична деонтологія не може аргументовано відповісти на питання, що виникають і самостійно виробити нову етико-правову стратегію в медико-біологічних дослідженнях. У зв'язку з цим, новий міждисциплінарний напрямок – біологічна етика, що виник в 70-х роках на базі медичної етики, спрямовується на вирішення зазначених нагальних проблем.

Сучасна біоетика – явище багатогранне за своїми основними ознаками і характеристиками, що виступає як соціокультурний феномен. В даному контексті біоетика розглядається як сфера, яка орієнтує свій розвиток в соціальному руслі, що залежить від різноманітних відносин і впливів, що присутні у суспільстві, але з іншого боку, біоетика в значній мірі детермінує розвиток багатьох сфер суспільного життя. Становлення біоетики пов'язано з посиленням потреб суспільства в сферах, які потребують аргументованого етичного обґрунтування допустимості втручання в сферу живого і активно набирають силу, сучасна біомедична практика, охорона здоров'я, біотехнології і т.д. Біоетика розширює коло своїх можливостей та визнається необхідною і стійкою соціокультурною традицією.

До оригінальних висновків про співвідношення живого організму і природного середовища приходить сучасний філософ, природознавець В.А. Шемшук. Він вважає, що біологічний об'єкт, наприклад, людина, може досягти безсмертя, але не індивідуально, а тільки в коеволюційному стійкому стані з навколишнім середовищем [2]. Для цього важливо домогтися відсутності перекручених, хаотичних ритмів в біосоціальному середовищі в цілому. Схожі постулати безсмертя були висунуті академіком В.Ф. Купревичем, біологом за фахом: «Якщо чинники середовища (фізичні параметри, харчування, діяльність людини і т.і.) діють на індивіда резонансно, синхронізовано з його внутрішніми ритмами, тоді це, швидше за все, не викликає в біологічній системі деградації і зів'яння» [3]. Геронтологи переконані, що саме хаотична дія зовнішнього техногенного середовища призводить до посилення ентропійних процесів в організмі (хвороби, старіння, смерть). Потенційно людина безсмертна! Але до безсмертя може привести тільки збіг дії зовнішнього середовища з внутрішніми ритмами живого, яке «розгойдує маятник життя», дозволяє нескінченно оновлювати клітини, відроджувати затухаючі генетичні програми роботи організму. З сучасних позицій старість розглядається як втрата адаптивних функцій організму. Генетики

підтверджують, що програмні генетичні команди ініціюються зовнішнім середовищем, вони не мають «жорсткої, остаточної» форми запису в організмі людини. А, отже, є найбільш оптимальними для живого організму, постійно періодичними ритми, що вимагають синхронізації організму з середовищем проживання (починаючи від ритмів місцевості, до ритмів Всесвіту), а також тимчасової зміни виду діяльності, характеру навантажень і т.і. Нобелівський лауреат Алексіс Каррель любив повторювати, що людина є «потенційно безсмертною. Але той, хто не знає, як боротися з занепокоєнням, вмирає молодим» [4]. Згідно з твердженням Каррела, людський організм – це ритмічно існуюча система, що вписана в ритмізований світ зовнішніх подій.

Таким чином, сучасна біомедицина є засобом не тільки вивчення, але й прямого впливу на навколишній світ. У ній посилюються тенденції проектування і конструювання біооб'єктів, планується управління живими об'єктами і біосистемами, виникає необхідність в розробці сценаріїв передбачення майбутнього на всіх рівнях біосоціальної реальності. Сучасна біологія і медицина переходить на новий рівень розвитку, іменований біоінженерним. Прогрес генної та клітинної інженерії, інженерії біогеоценозів, рішення проблем взаємодії біосфери і людства потребують удосконалення методів біоетичного аналізу та управління практичними розробками в цій сфері.

Важливо врахувати той факт, що біоетика має в своїй основі тисячолітній досвід розвитку медичної деонтології. Дійсно, безпосереднім джерелом біоетичного дискурсу служать моральні колізії, що виникають у сфері сучасних біомедичних досліджень і новітніх практик надання медичної допомоги. Досягнення науково-технічного прогресу відкривають нові перспективи розвитку медицини і біології. З одного боку, сучасні технічні засоби дозволяють розширити експериментальні потенції наук про живу природу. З'являються можливості проникнення в такі, недоступні раніше, сфери дослідження, як геном живих істот, у тому числі і людини, а отже, доступним стає і генетичне маніпулювання здоров'ям людини. У медицині виникають нові галузі: ембріональна хірургія, трансплантологія органів і тканин, розробляються нові репродуктивні технології, включаючи клонування. Вже стала можливою підтримка, у тривалий час, хворого в «вегетативному» (несвідомому) стані.

З іншого боку, розширення можливостей тягне за собою посилення морально-етичних і правових проблем в медицині та біології: контроль за розвитком генної інженерії, клонування, біотехнологій, встановлення критеріїв життя і смерті, визначення правового статусу ембріона, мова заходить і про існування прав у тварин, рослин, мікроорганізмів, біоса у цілому. Таким чином, біоетика розглядається як інтегральний міждисциплінарний напрям розвитку сучасної науки, що виникає на межі когнітивних традицій філософії, етики, права, біології, екології, медицини і навіть (за певних умов) релігії. Дослідницькі інтереси біологічної етики зосереджені в межах системи «Людина – Наука – Біос».

У біоетичному аналізі надзвичайно важливо враховувати той факт, що рамки сучасного пізнання живого серйозно розширені, а дослідження природно-антропологічних комплексів ведеться з урахуванням таких принципів, - як випадковість, необхідність, доцільність і навіть теленомічність (цілеподібність). Клас надскладних біосоціальних систем описується як високо упорядкований, когерентний і синхронізований на основі потреб та інтересів живого. Багато дослідників переконані, що біологічні і біосоціальні системи не можна вимірювати інформацією, що трактувалася лише математично (валова інформація), або фізично (негентропії). Необхідна нова смислова система оцінок у біоетичному парадигмальному вимірі, а саме: принципово інший понятійний апарат таких феноменів, як здоров'я людини, життя, людський розум і дух.

Література:

1. The Human rights, ethical and moral dimensions of health care: The Europ. scient. co-op. Network Council "Medicine and Human Rights", Strasbourg, 11.19. 1998. / Europe Strasbourg Council Publ., 1998. - 485 p.
2. Офіційний сайт Шемшука В.А. <http://shemshuk.com>

3. Академик В.Ф. Купрович: документы и материалы / сост. Н.В. Токарев: Нац. академия наук Беларуси, Ин-т истории. – Мн.: Бел. наука, 2012.- 324 с. (с ил.)

4. Матеріали сайту: Алексіс Каррель – цитати та думки. Доступ до сайту: <https://citaty.info/man/aleksis-karrel>

ОТ «ФИЛОСОФИИ СЕРДЦА» К ФИЛОСОФИИ ЗДОРОВЬЯ

Шевчук Е.Н

Необходимость анализа факторов, детерминирующих здоровье человека в рамках философии подтверждается реальной жизнью и имеет для этого целый ряд существенных оснований. Во-первых, в качестве потребности поиска новых прорывных подходов к изучению и пониманию феномена здоровья и его основных характеристик; во-вторых, с точки зрения более пристального изучения системообразующих элементов здоровья, факторов риска и т.д. И, прежде всего, в теоретической интерпретации нуждаются основные компоненты здоровья как системного образования, среди которых следует особенно выделить роль сердца.

Уже сейчас успехи в области молекулярной биологии и генетики, геномной инженерии и новых медицинских технологиях во многом изменили традиционные мировоззренческие представления о таких фундаментальных общечеловеческих категориях как «жизнь», ее этапы – «рождение» и «смерть», возможность обрести бессмертие; придали новый смысл и ценность понятию «здоровье»; заставили задуматься над такими риторическими вопросами, как: что такое «человеческое тело» и где находится душа ибо, как известно, «в здоровом теле – здоровый дух» [1, с.182]

Взаимосвязь биосоциальной природы человека и его бытия-существования-жизни в рамках философии ранее также осмысливались в вопросительной форме. От Гамлетовского «быть или не быть» через выделение Декартом места разума в качестве основной характеристики человеческого способа бытия – «я мыслю, следовательно...» к позиции человека, жаждущего уже совсем не духовных богатств и не в разумных пределах, зафиксированной Э. Фроммом к середине XX ст. в его сопоставлении – «быть или иметь». Однако наиболее драматично тема человеческого существования звучит сегодня перед угрозой выживания человечества в XXI веке [2, с. 34-35]

Что значит – «быть здоровым»; как следует понимать проблему стремления к совершенству телесному или духовному; что стоит за гендерной самоидентификацией (смена пола) и до какой степени допустимо «внешнее» вмешательство в природу человека медицинскими методами. Построение новой модели здоровья человека – центральная методологическая проблема современной медицинской науки, и, в частности, такой молодой ее дисциплины, как санология, – наука о здоровье.

Неоспорима плодотворность исследований в области теории и методологии социальной медицины В. П. Казначеева, Р. С. Карпинской, Ю. П. Лисицына, А. Г. Щедриной, труды которых затрагивают вопросы разработки новых определений категории здоровья. Анализ здоровья в аспекте проблемы целостности посвящены исследования Л. П. Киященко, Е. Т. Фадеева. В философском аспекте проблема здоровья разрабатывается такими исследователями, как Т. В. Карсаевская, И. Н. Смирнов, А. П. Соловьев, А. Г. Щедрина. Нами рассматривались социально-философские аспекты возможного клонирования человека [2].

Однако, несмотря на наличие множества концепций здоровья и огромного числа работ, касающихся данной темы, до настоящего времени не существует адекватного определения этого парадоксально феномена. Ввиду обилия альтернативных подходов к проблеме и отсутствия единого концептуального ядра в современной социальной философии существует большое проблемное поле для углубленного и детального исследования

указанной проблемы, способного совместить результаты анализа многочисленных аспектов феномена здоровья с особенностями самого феномена философствования путем перевода данной проблемы на общеполитический культурологический уровень

Целью данной работы является обоснование актуальности и эвристического значения принципа кардицентризма в становлении современной философии здоровья. Ставший родовой чертой всей украинской философской традиции этот принцип незаслуженно оставался долгое время «в тени» и не получил должного внимания.

Мы исходим из того, что исследования объекта такого высоко уровня сложности, как человек и его здоровье, безусловно, должны носить целостный, комплексный и трансдисциплинарный характер, соединяя в гносеологии рациональные, эмоциональные и интуитивные способности, т.е. как раз с тех позиций, на которых изначально настаивала украинская философская мысль. Речь идёт об приоритете эмоционально-когнитивного познания, его важности в вопросах самопознания, эффективного познания мира и в религиозном формате познания Трансцендентного, что позволит определить закономерности формирования, сохранения и развития здоровья, уточнить сам термин.

Философско-методологический анализ феномена здоровья предполагает исходную установку на выявление связи между процессом философствования и истинными целями врачевания. Онтологическое совпадение целей философской и медицинской практик утверждает мужество быть перед лицом небытия, перед ситуацией глобальной смыслоутраты и, тем самым, нацеливает на творчество новых сакральных смыслов [3, с.63]. При этом сердце необходимо рассматривать, в первую очередь, как гносеологическую категорию, из которой вытекают все последующие его существенные характеристики, центра человеческого существа, его этического, экзистенциального, бытийственного ядра, как это делал Г.С. Сковорода. В своих работах украинский мыслитель переводит библейское учение о сердце в формат философской антропологии, толкуя его как синтетический орган, который связывает в единое органическое целое материальную, душевную, социальную и духовную природу человека. Так, в одном из ключевых своих произведений «Наркисс. Разглагол о том: узнай себя» Г.С. Сковорода обозначает главное направление своих философских исканий - найти в себе «истинного человека», «испытать свое сердце крепко», чтобы узнать свое подлинное «я». В этой работе автор развивает философское учение о сердце как центре и целостном начале душевной жизни человека [4, с. 219] Сковорода так говорит об этом феномене: «Сердце твое есть голова внешностей твоих. А когда голова, то сам ты есть твое сердце» [5, с16]. Таким образом, философ обосновывает идею самопознания человеком своей духовной сущности как необходимого условия достижения внутренней гармонии. Сердце, в толковании Сковороды, – это не просто часть организма, с определенными физиологическими функциями, а специфичное, невыразимое словами средоточие природы человека. Сердце - это квинтэссенция и зерно человеческого естества, это средоточие психической энергии, которая питает жизнь и индивидуальность человека и двигает ее по пути духовного совершенствования [6.с. 57]. Мыслитель трактует сердце как самый глубокий духовный орган, способный к духовному и даже физическому преображению как человека, так и свойств мира. Эту же линию продолжил П. Д. Юркевич, считавший, что нравственное развитие человека начинается из сердца, стремящегося к любви, сочувствию и общению с другими.

Показательно, что наработки в области философии сердца получают обоснование в экспериментальных исследованиях в сфере естественных наук. Значительная часть ученых приходит к выводу, что без понимания тонкой энергетической природы человека медицина, несмотря на колоссальные шаги вперед в сфере новых технологий, все же не может считаться завершённой системой знаний [7].

На базе данного мировоззренческого сдвига в науке начинают зарождаться информационные медицинские технологии, все более принимается позиция, при которой считается, что лечить нужно не только тело, но и душу человека в их комплексе. И что не «в здоровом теле – здоровый дух», а скорее «здоровье духа определяет здоровье тела». Таким

образом, необходимо, чтобы большая часть человечества осознала важное значение развития нравственного и сердечного восприятия мира и человека, их влияния на здоровье и продолжительность жизни, т.е., по-сути, необходимо осуществить переход от «философии сердца» к философии здоровья.

Литература:

1. Трансдисциплинарный характер биоэтического знания: мировоззренческие основы и социально-гуманитарные аспекты. Материалы Третьей международной научной конференции (15–16 ноября 2018 г.). – С. 181-185.
2. Шевчук О. Клонування людини як соціально-філософська проблема // Вісник Національної академії наук України . – 2002. – № 1. – С. 32-41
3. Шевчук О. М. Духовна цілісність людини в історично-темпоральному ракурсі // Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я.- міжнародна наукова інтернет-конференція .- Одеса, 2018. – С.63-68.
4. Григорий Сковорода. Соч. в 2 т. Том 2. – Москва: Мысль, 1973. – 356 с.
5. Эрн В.Ф. Борьба за Логос / Г.Сковорода. Жизнь учение. – Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2000. – 425 с.
6. Григорий Сковорода. Соч. в 2 т. Том 2. – Москва: Мысль, 1973. – 356 с.
7. Институт математики сердца: [Электронный ресурс] / Институт математики сердца. — Режим доступа: <http://www.heartmath.org/research>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Айтов Спартак Шалвович – к. і. н., доцент, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Антонюк Сергій Антонович – к. філос. н., доцент, Національний університет «Одеська морська академія».

Барковська Алла Вікторівна – к. філос. н., доцент, Білоруський державний університет.

Воробйова Світлана Вікторівна – к. філос. н., доцент, Білоруський державний університет.

Доннікова Ірина Анатолівна – д. філос. н., доцент, зав. каф. філософії Національного університету «Одеська морська академія».

Загрійчук Іван Дмитрович – д. філос. н., професор, Український державний університет залізничного транспорту.

Іванова Євгенія Михайлівна – к. філос. н., доцент кафедри філософії Національного університету «Одеська морська академія».

Касперович Галина Іванівна – к. філос. н., доцент, Академія управління при Президенті Республіки Білорусь.

Кривцова Наталя Вячеславівна – к. психол. н., засновник та директор ТОВ «Міжнародна академія психосінергетики та альфології»; викладач кафедри філософії та біоетики, психолог центру підготовки та складання ОСКІ (об'єктивного структурованого клінічного іспиту) Одеського національного медичного університету.

Кучер Маргарита Миколаївна – к. екон. н., доцент, Дніпровський державний технічний університет.

Майборода Павло Андрійович – вчитель історії та правознавства Одеської ВШ №19.

Малівський Анатолій Миколайович – к. філос. н., доцент, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Мєлков Юрій Олександрович – д. філос. н., провідний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації освіти, Інститут вищої освіти Національної Академії педагогічних наук України.

Можейко Марина Олександрівна – д. філос. н., професор, Білоруський державний університет культури та мистецтв.

Натаров Віктор Петрович – к. психол. н., доцент, Національний університет «Одеська морська академія»

Нерубаська Алла Олександрівна – к. філос. н., доцент, докторант, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова.

Павлова Алевтина Тимофіївна – к. філос. н., доцент, Білоруський державний університет.

Павлова Ольга Сергіївна – к. філос. н., доцент, Національний університет «Одеська морська академія».

Пунченко Олег Петрович – д. філос. н., професор, Одеська національна академія зв'язку ім. О. С. Попова.

Снітько Дмитро Юрійович – к. філос. н., доцент, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

Спаський Ігор Дмитрович – викладач, Одеський національний економічний університет.

Степанова Катерина Володимирівна – магістр факультету морських перевезень та технологій, Національний університет «Одеська морська академія» .

Ханецька Тетяна Іванівна – к. психол. н., доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Хміль Володимир Васильович – д. філос. н., професор, завідувач кафедри філософії і соціології, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені акад. В. Лазаряна

Шевчук Олена Миколаївна – к. філос. н., доцент, Національний університет «Одеська морська академія».